



HAL
open science

**Le rôle de la métaphore verbale et gestuelle dans le
raisonnement collectif lors d'activités de Philosophie
Pour Enfants : étude d'une collection de Philosophèmes
Métaphoriques Bimodaux**

Sandra Lagrange-Lanaspre

► **To cite this version:**

Sandra Lagrange-Lanaspre. Le rôle de la métaphore verbale et gestuelle dans le raisonnement collectif lors d'activités de Philosophie Pour Enfants : étude d'une collection de Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2022. Français. NNT : 2022GRALL041 . tel-04065058

HAL Id: tel-04065058

<https://theses.hal.science/tel-04065058>

Submitted on 11 Apr 2023

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

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

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

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Le rôle de la métaphore verbale et gestuelle dans le raisonnement collectif lors d'activités de Philosophie Pour Enfants : étude d'une collection de Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux

The role of verbal and gestural metaphors in collective thinking during Philosophy For Children activities: a study of a collection of Bimodal Metaphorical Philosophemes

Présentée par :

Sandra LAGRANGE-LANASPRE

Direction de thèse :

Jean-Marc COLLETTA †

Université Grenoble Alpes

Directeur de thèse.

Jean Pascal SIMON

Université Grenoble Alpes

Co-Directeur de thèse.

Rapporteurs :

Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK

MAITRE DE CONFERENCE, Université Clermont Auvergne

Gaëlle FERRÉ

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Poitiers

Thèse soutenue publiquement le **8 décembre 2022**, devant le jury composé de :

Jean-Pascal SIMON

MAITRE DE CONFERENCE, Université Grenoble Alpes

Directeur de thèse

Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK

MAITRE DE CONFERENCE, Université Clermont Auvergne

Rapporteuse

Gaëlle FERRÉ

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Poitiers

Rapporteuse

Jean-Pierre CHEVROT

PROFESSEUR EMERITE, Université Grenoble Alpes

Examineur

Mathieu GAGNON

PROFESSEUR, Université de Sherbrooke

Examineur

Jean-Rémi LAPAIRE

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Bordeaux 3- M. de Montaigne, Président de Jury.

Examineur



Remerciements

Je remercie, en tout premier lieu, les membres de mon jury : **Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Gaëlle Ferré, Mathieu Gagnon, Jean-Rémi Lapaire et Jean-Pierre Chevrot.** Je suis sincèrement ravie que tous en fassent partie, chacun pour des raisons différentes.

Je remercie, ensuite, mes directeurs de thèse : Jean-Marc Colletta et Jean-Pascal Simon. Merci à **Jean-Marc** d'avoir cru en moi quand j'étais en master et de m'avoir ouvert la *voie* vers un si beau sujet... En espérant que sa *voix* puisse continuer à résonner à travers celui-ci et les recherches ultérieures qu'il engendrera... Merci à **Jean-Pascal** ; l'accompagnement de la dernière année, avec des rencontres régulières, m'a été salutaire. Merci aussi à lui pour ses conseils organisationnels avisés qui venaient parfois contrarier mes plans mais qui se sont avérés très profitables quand je me suis résolue à les suivre !

Merci à l'équipe éducative du Collège Vercors, en particulier **Maxime Ledieu, Chrystelle Blanc-Lanaute et Julie** qui m'ont si gentiment accueillie dans leur classe lors de leurs séances de discussion philosophique. Merci pour les informations qu'ils m'ont procurées lorsque c'était nécessaire.

Merci à **Anda Fournel** qui a nettement contribué à l'approfondissement de ma connaissance de la Philosophie Pour Enfants, et qui s'est montrée présente et attentive à mon évolution.

Un grand merci à **Yana** qui m'a apporté son aide concernant l'étude de la gestualité lors de la maladie de Jean-Marc. Merci aux **membres de mon comité de suivi de thèse** qui ont permis cela. Merci également à Yana d'avoir répondu si adorablement à tous mes questionnements, doutes et inquiétudes quant à l'orientation à donner à mon travail ou à mon parcours doctoral.

Un grand merci à **Patricia** pour ses relectures précieuses et à **Katja** pour son aide lors de la finalisation. Merci à **Maxime** pour sa collaboration dans la rédaction de mon abstract.

Et enfin, merci à **mon compagnon** pour..... TOUT ! Il a grandement facilité l'aboutissement de ce travail. Je n'aurai pas assez d'une vie pour le remercier !...

À ma famille et à mon compagnon...

Avant de nous engager plus avant sur le chemin de cette thèse, permettez-moi d'emporter dans mes bagages, de pensée créative et d'émotions, cette métaphore verbo-gestuelle...



Sur la photo :
Albane Lagrange-Lanaspre

*On dit qu'il n'est jamais trop tard
Après le chaos vient l'espoir
Oui, le soleil se lèvera toujours
Demain s'allumera le jour
Au sommet des remparts*

*On dit qu'il revient des abymes
Quand la lumière au loin décline
Et qu'il s'élance qu'il déploie ses ailes
L'oiseau rouge incandescent*

(...)

*mon cœur s'acharne, mon cœur insoumis
A croire encore tu vois que le Phoenix reviendra*

(Extrait de la chanson *Phoenix* de Melissmell,
pour ceux qui souhaitent écouter : <https://www.youtube.com/watch?v=toS1waXHT7w>)

Note sur l'utilisation de l'italique

Dans cette thèse, nous faisons un usage important de l'italique :

- pour citer des termes en mention
- lorsqu'un terme est utilisé pour dénommer un concept ou une notion, par exemple dans des expressions telles que « le concept de *destin* », « la notion de *philosophème* », etc.
- lorsque nous analysons les métaphores, pour signaler les concepts source et cible qu'elles impliquent : par exemple, dans « La métaphore initiale du *destin* en tant que *chemin* » ou « Najim réalise un geste métaphorisant le concept de *similitude* sous la forme d'une *liaison entre deux points* », etc.

Sommaire

Sommaire	6
Introduction.....	7
Partie 1	15
Chapitre 1 - La Philosophie Pour Enfants	16
Chapitre 2 - De la métaphore verbale à la métaphore conceptuelle.....	39
Chapitre 3 - Gestes coverbaux et métaphore	62
Chapitre 4 - Interactions verbales, dialogisme et raisonnement collectif	89
Première formulation de la problématique de la thèse.....	105
Partie 2	109
Chapitre 5 - Recueil de données audiovisuelles.....	110
Chapitre 6 - Analyses exploratoires : analyse d'un cas singulier de métaphore filée collective bimodale.....	122
Révision de la problématique à partir des analyses exploratoires	154
Chapitre 7 - Constitution d'un corpus d'activité définitionnelle de concepts abstraits	158
Chapitre 8 - Traitement des données et méthode de constitution d'une collection de <i>philosophèmes métaphoriques bimodaux</i>	173
Partie 3	193
Introduction à la troisième partie	194
Chapitre 9 - Sous-collection de PMB à saillance verbale renforcée gestuellement.....	196
Chapitre 10 - Analyse d'une sous-collection de PMB à saillance gestuelle	218
Chapitre 11 - Discussion et conclusion.....	254
Bibliographie	285
Annexes	298
Liste des figures.....	354
Liste des tableaux.....	355
Liste des extraits de corpus	357
Table des matières	358

Introduction

Origines et intérêt de l'étude

Cette thèse trouve ses racines dans un goût prononcé pour la chanson à texte et le constat que le pouvoir évocateur de ce genre artistique réside en grande partie dans l'utilisation de métaphores. Ce premier constat en a entraîné un autre : les métaphores sont omniprésentes dans notre langage de tous les jours. Nous avons alors souhaité interroger ce recours aux métaphores alors même que la langue met à notre disposition des termes littéraux référant à la réalité.

Ce questionnement s'est d'abord concrétisé à travers deux mémoires de master (Lagrange-Lanaspre, 2014, 2015) dans la lignée de la Théorie des métaphores conceptuelles de Lakoff & Johnson (1985). La découverte de cette théorie a permis une avancée significative de notre réflexion : les métaphores nous aideraient à penser les concepts abstraits qui ne sont pas directement reliés à l'expérience physique du monde. A l'occasion de ces travaux de master, nous avons rencontré l'équipe *Philéduc*¹ grâce à laquelle nous avons découvert la Philosophie Pour Enfants (désormais PPE). Ce type de pratique, visant à réfléchir collectivement par la discussion autour de concepts philosophiques abstraits tels que *le bonheur, la mort, l'amour* etc., nous a semblé fournir un contexte de prédilection pour prolonger notre réflexion autour de la Théorie des métaphores conceptuelles. Fondateur de la PPE dans les années 70, Matthew Lipman considérait justement la métaphore comme un outil de pensée fondamental (Lipman, 2006). Il la définissait comme un des modes d'expression de la pensée créative constituant, aux côtés de la pensée critique et de la pensée attentive ou vigilante, un des trois piliers de la pensée d'excellence devant être développée à travers la PPE. Pourtant, à ce jour, peu de travaux se sont intéressés au rôle de la métaphore dans les activités de PPE. **La thèse que nous présentons ici apportera des éclairages sur ce sujet, en particulier en abordant la métaphore du point de vue du raisonnement collectif généré par ces pratiques.**

Par ailleurs, au terme de nos précédents travaux, il nous a semblé important d'intégrer la prise en compte de la dimension multimodale du langage à nos recherches. En effet, les travaux de notre encadrant, Jean-Marc Colletta (Colletta, 2004; Colletta & Pellenq, 2005), et

¹ <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/seminaire-phileduc>

d'auteurs pionniers tels que Calbris (Calbris, 1985, 1990; Calbris & Porcher, 1989) ou McNeill (1992) ont largement démontré que la Théorie des métaphores conceptuelles se vérifie tout particulièrement à travers l'étude des gestes coverbaux. Ces gestes, que tout un chacun produit lorsqu'il parle, font partie intégrante du langage aux côtés du discours verbal comme l'ont montré depuis longtemps Kendon (1980, 1988) ou McNeill (1985, 1992). Leur mode de représentation visuo-spatial impose de référer aux concepts abstraits par l'intermédiaire de référents concrets aux propriétés aisément reproduisibles et entretenant un rapport métaphorique avec ces concepts abstraits. **Afin d'enrichir encore notre étude du phénomène métaphorique, nous avons donc choisi de nous intéresser, dans cette thèse, à la métaphore à travers ses expressions verbales, gestuelles ou les deux à la fois.**

Bien que l'étude des gestes coverbaux soit en plein essor depuis les années 70, les travaux menés à ce sujet dans le contexte des activités de PPE sont quasi inexistantes. Lorsque nous avons débuté notre thèse, Colletta (2015) avait publié le chapitre d'ouvrage *Philosopher avec les mains ?* dans lequel il montrait, à travers l'analyse de quatre discussions philosophiques, que des élèves de niveau CM2 produisaient des métaphores gestuelles afin d'exprimer et de confronter leurs représentations des concepts abstraits. Nous avons ensuite co-écrit, avec ce dernier, le chapitre « Figures d'analogies verbo-gestuelles et raisonnement collectif » (Lagrange-Lanaspre & Colletta, 2020), dans lequel nous interrogeons le rôle des métaphores et des métonymies verbales et / ou gestuelles lors d'une séance de PPE. Polo a également mené une étude ayant donné lieu à une publication dans le même ouvrage (Polo, 2020) ainsi que dans la revue *Studia UBB PHILOSOPHIA* (Polo, 2019). A partir de la même séance de PPE, elle s'intéresse aux gestes métaphoriques du point de vue de la logique naturelle de Grize (1997, cité par Polo, *ibid.*). Enfin, nous avons publié, avec cette dernière, un article, dans les actes du colloque CSCL 2019² (Polo & Lagrange-Lanaspre, 2019) où nous croisons nos deux approches. La littérature sur le sujet se résume, à notre connaissance, à ces quelques références. **Le présent travail contribuera donc à enrichir les connaissances sur le rôle de la gestualité coverbale dans la PPE.**

Les animateurs et formateurs dans ce domaine n'ont d'ailleurs, le plus souvent, aucune conscience des gestes qu'eux-mêmes et les participants produisent lors des discussions philosophiques. A de multiples occasions où nous avons pu échanger avec certains d'entre eux ou leur faire part de nos observations effectuées au cours d'une séance de PPE, nous

² <http://cscl2019.com>

avons constaté qu'ils découvraient une dimension qu'ils ne soupçonnaient pas et qui, souvent, les passionnaient.

Une anecdote nous a d'ailleurs particulièrement marquée et nous a confortée dans l'intérêt de réaliser une thèse abordant les activités de PPE à travers le prisme de la dimension multimodale du langage. Nous participions à une discussion philosophique autour de la question « Quelle est la place du corps dans les discussions philosophiques ? » avec un groupe composé essentiellement d'experts (animateurs ou formateurs) dans le domaine de la PPE. La plupart d'entre eux exprimaient verbalement des doutes très prononcés concernant la possibilité d'un rôle du corps dans l'expression des idées lors des discussions, ou bien dans la transmission de ces idées entre les participants, tout en produisant des gestes coverbaux nombreux et très significatifs. Une participante, en particulier, énonça : « *je n'arrive pas à concevoir comment mon corps peut intervenir dans l'expression de mes idées* », alors même que ses deux mains, bien visibles dans l'espace commun de la discussion, réalisaient des gestes très clairs. Ces gestes positionnaient les référents *corps* et *idées* à deux points distincts de l'espace et effectuait des mouvements de va-et-vient entre ces derniers, symbolisant ainsi le lien qu'elle interrogeait. De même, il fut frappant de constater que les locuteurs mettaient en doute ou ne parvenaient pas à définir le rôle du corps dans la transmission des idées et produisaient, dans le même temps, des gestes faisant écho à ceux de leurs interlocuteurs ayant exprimé une idée proche de la leur.

Problématique et démarche

Au vu de l'ensemble des considérations que nous venons d'exposer, nous avons pris comme point de départ pour cette thèse un questionnement autour du **rôle de la métaphore, verbale et gestuelle, dans le raisonnement collectif lors d'activités de PPE**. Puis, nous avons cheminé jusqu'à une problématique plus précise.

Nous présentons les principaux points nous ayant menée à la formulation de cette problématique.

Tout d'abord, afin de répondre à notre questionnement de départ, nous avons procédé à un recueil de discussions philosophiques ayant eu lieu au collège Vercors à Grenoble avec des élèves de niveaux 6^{ème} et 5^{ème}. Comme nous le verrons, il existe différentes démarches en PPE. Les enseignants animant les discussions de notre recueil s'inspiraient de celles de Communauté de Recherche Philosophique (CRP) et Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), mises au point respectivement par M. Lipman et M. Tozzi. Notre problématique se centre donc sur ces démarches en particulier.

Ensuite, comme nous l'avons déjà expliqué, notre étude se base sur la Théorie des métaphores conceptuelles (Lakoff & Johnson, 1985). Selon cette théorie, la métaphore n'est pas un simple phénomène linguistique mais plutôt cognitif au fondement du système conceptuel grâce auquel nous pensons et agissons sur le monde. Müller (2007, 2008b, 2008a; Müller & Tag, 2010) a prolongé cette théorie en appréhendant la métaphore comme un processus cognitif dynamique qui peut être plus ou moins activé lors du discours. Nous adoptons sa conception et interrogeons le rôle de la métaphore dans le raisonnement collectif produit lors des activités de CRP / DVDP en tant que processus.

Par ailleurs, lors de notre parcours doctoral, nous avons procédé à des analyses exploratoires à partir de données recueillies par d'autres chercheurs. Lors de ces analyses, dont une partie fera l'objet d'un chapitre spécifique, un concept a très vite commencé à émerger, que nous avons intitulé ***Philosophème Métaphorique Bimodal*** (*bimodal* signifiant *verbo-gestuel*). Renvoyant à des phénomènes particulièrement intéressants au regard de notre questionnement, nous avons choisi de focaliser notre problématique dessus. Nous avons trouvé un écho entre ces phénomènes et les *philosophèmes* mis en évidence par Fiema (2016). Selon celle-ci, les *philosophèmes* se définissent comme des « unité(s) délimitable(s) du processus de pensée co-construite (...) » lors d'activités de discussions philosophiques, consistant plus précisément dans la création de concepts à travers la reprise d'idées au cours

des échanges. De manière analogue, les phénomènes que nous avons mis au jour correspondent à des unités de raisonnement co-construit conduisant à la création de concepts. Ils sont cependant plus spécifiques dans le sens où la co-construction de la pensée se réalise *via* des reprises verbales et gestuelles, et/ou verbo-gestuelles, de métaphores. D'où la terminologie que nous avons retenue pour y référer.

Colletta (*op. cit.*) soulignait dans sa conclusion :

il sera très intéressant d'étudier plus en détail, discussion par discussion, comment les concepts (...) repris et creusés par les élèves sont exprimés verbalement et représentés dans la dimension visuo-kinésique, et quelles dynamiques informationnelles (y compris celles qui empruntent la voie gestuelle) sont attachées à la construction des philosophèmes au fil des échanges³

A travers l'étude des PMB, c'est précisément ce que nous nous attacherons à faire dans ce travail de thèse.

Enfin, nous avons ciblé notre problématique sur un type de raisonnement collectif spécifique : **l'activité définitionnelle collective de concepts abstraits**. En effet, nous avons d'abord constitué un corpus de thèse de 13 séances de discussions philosophiques. Ce corpus étant trop important pour mener des analyses multimodales du phénomène métaphorique rigoureuses, il nous a fallu, dans un second temps, constituer un sous-corpus. Comme nous l'expliquerons dans notre chapitre 7, afin d'obtenir des résultats représentatifs de l'ensemble de nos données, nous avons circonscrit ce sous-corpus à une activité de raisonnement donnée. L'activité définitionnelle collective de concepts abstraits a été sélectionnée en nous fondant sur la Théorie des métaphores conceptuelles.

Tous ces éléments nous amènent à la problématique :

Quelles sont les manifestations verbales, gestuelles et verbo-gestuelles de la métaphore multimodale et comment celles-ci s'articulent-elles au sein de Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux (PMB) ? Sur cette base, nous nous demanderons :

Quel est le rôle du processus métaphorique dans l'activité définitionnelle collective lors de la pratique d'activités de CRP / DVDP⁴ ?

La notion de *Philosophème Métaphorique Bimodal*, révélée dans le cadre de cette thèse, n'a donc fait l'objet d'aucune autre étude. Nous verrons qu'elle se caractérise par une complexité importante et une grande richesse quant à la construction des métaphores à travers

³ Version *pré-print* non paginée.

⁴ Communauté de Recherche Philosophique / Discussion à Visée Démocratique et Philosophique

les différentes modalités (verbales, gestuelles, verbo-gestuelles) et au raisonnement collectif associé. Aussi, afin de mettre en lumière et de rendre compte précisément de leur fonctionnement, il nous a semblé nécessaire d'adopter une approche exclusivement qualitative basée sur des microanalyses. Par ailleurs, nous avons mis au point une démarche inspirée de la méthode des collections en analyse conversationnelle afin de mettre en évidence des caractéristiques communes et des spécificités concernant les PMB analysés.

Notre étude a impliqué d'élaborer, en outre, une méthode d'identification et de relevé spécifique. Celle-ci a dû répondre au défi de prendre en compte aussi bien le fonctionnement dialogique des PMB que leur dimension verbo-gestuelle. En effet, il nous fallait identifier les reprises d'une même métaphore relevant des modalités verbale, gestuelle et verbo-gestuelle, chacune de ces modalités présentant un fonctionnement très spécifique. Pour cela, nous avons adapté et combiné des méthodologies employées dans les travaux portant sur chaque modalité. En particulier, nous nous sommes inspirée de la méthode d'évaluation de la saillance des métaphores verbo-gestuelles de Müller (2007, 2008a, 2008b; Müller & Tag, 2010) et des méthodes d'annotation courantes des gestes coverbaux telles que celle présentée dans le manuel de codage de Colletta *et al.* (2011). Nous exposons cela en détails dans le chapitre 8.

Nous présentons maintenant l'itinéraire complet que nous suivrons dans ce travail pour répondre à notre questionnement.

Plan

La rédaction suit trois parties.

La **partie 1** présente l'état de l'art sur lequel nous avons basé nos analyses.

Dans le **chapitre 1**, nous présentons la Philosophie Pour Enfants. Nous remontons à ses origines, puis nous exposons les différents courants existant. Nous mettons davantage l'accent sur ceux de Communauté de Recherche Philosophique et de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique sur lesquels porteront nos analyses.

Dans le **chapitre 2**, nous nous intéressons aux nombreux travaux portant sur la métaphore. A partir de ceux-ci, nous établissons une définition en compréhension puis en extension du phénomène. Nous voyons qu'au cours du temps la conception rhétorique de la métaphore a laissé place à une conception fortement cognitiviste.

Dans le **chapitre 3**, nous abordons les travaux portant sur le lien entre gestes coverbaux et métaphore après avoir défini la notion de gestes coverbaux ainsi que leur rôle dans le langage et l'expression de la pensée.

Le **chapitre 4** porte sur les interactions verbales, les notions de dialogisme et de reprises ainsi que sur les travaux traitant du raisonnement collectif tel qu'il se manifeste dans les activités de Philosophie Pour Enfants. Ne visant pas l'exhaustivité, ce chapitre présente des modèles et concepts opératoires pour nos analyses.

A la fin de la partie 1, nous proposons une **première formulation de notre problématique** basée sur nos lectures. Nous définissons aussi nos principaux concepts opératoires.

La **partie 2** expose la méthodologie retenue pour répondre à cette problématique. Elle inclue également un chapitre d'analyses exploratoires qui constitue une part substantielle de notre étude.

Le **chapitre 5** présente le contexte de notre recherche, ainsi que notre démarche de recueil de données et ces données elles-mêmes.

Le **chapitre 6** expose nos analyses exploratoires. Celles-ci sont menées à partir de données recueillies par A. Fournel dans le cadre d'une thèse débutée avant la nôtre. Elles mettent en évidence un premier cas de Philosophème Métaphorique Bimodal (PMB).

Les résultats de nos analyses exploratoires nous amènent, à la suite du chapitre 6, à **repréciser notre problématique**.

Les chapitres 7 et 8 décrivent la démarche adoptée pour répondre à cette nouvelle problématique.

Dans le **chapitre 7**, nous expliquons la nécessité de constituer un sous-corpus spécialisé autour d'un type de raisonnement collectif précis : l'activité définitionnelle de concepts abstraits. Nous en précisons les raisons puis décrivons la composition de ce sous-corpus.

Dans le **chapitre 8**, nous décrivons comment nous avons procédé au traitement de nos données. Puis, nous exposons la méthode par laquelle nous avons exploité ce traitement des données afin de constituer une collection de PMB.

La **partie 3** concerne l'analyse de la collection de PMB retenue.

Dans le **chapitre 9**, nous analysons un PMB comparable à celui mis en évidence lors de nos analyses exploratoires et que nous incluons, pour cette raison, dans une même sous-collection.

Dans le **chapitre 10**, nous analysons deux PMB présentant certaines spécificités quant aux précédents et formant ainsi une deuxième sous-collection.

Enfin, notre **chapitre 11** contient la discussion de nos principaux résultats, les conclusions qui en découlent ainsi que plusieurs perspectives.

Partie 1

Chapitre 1 - La Philosophie Pour Enfants

« La plupart des êtres humains préfèrent rester dans l'état de tutelle et continuer à obéir, au lieu d'utiliser leur propre raison, leur propre pensée. Penser, c'est penser par soi-même, et penser par soi-même c'est accéder à l'autonomie. Seule la personne qui est capable de penser par elle-même est libre. » Emmanuel Kant

« Une communauté de recherche tente de suivre la recherche là où elle mène (...) comme une barque qui louvoie au gré du vent et progresse petit à petit » Matthew Lipman

1.1. Lipman et la naissance de la Philosophie Pour Enfants

1.1.1. La Communauté de Recherche Philosophique : origine et influences

Dans les années 50, Germaine Tortel met au point, en France, une pédagogie d'initiation qui met l'accent sur la pratique de la philosophie avec des enfants de maternelle (Tozzi, 2012a). Pourtant, il faut attendre les années 70 aux Etats-Unis pour que ce type de pratique connaisse un réel intérêt. Comme il l'explique dans son ouvrage fondateur *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (2006)⁵, Matthew Lipman fait alors le constat que l'école, loin de développer chez les enfants un désir d'apprendre, les rend au contraire passifs. Elle ne leur permet pas de devenir des citoyens raisonnables capables de se protéger contre les préjugés ou les manipulations intellectuelles. Leur niveau scolaire est jugé déplorable aussi bien par les acteurs politiques que par les enseignants de l'époque, mais pire, ils ne font preuve que de très peu d'esprit critique.

S'appuyant sur John Dewey, Lipman (*ibid.*) attribue cet échec au fait que le système éducatif privilégie l'acquisition de connaissances aux dépens des processus de recherche qui mènent à ces dernières. De plus, le système éducatif ne permet pas aux enfants de mettre ces connaissances en lien avec leur vie quotidienne. D'après Lipman, le danger est de concevoir l'école comme un « grand laboratoire de rationalité » (*ibid.*, p. 34) alors qu'elle devrait viser le développement de la *raisonnabilité*. Tandis que la *rationalité* caractérise la démarche scientifique et consiste à prévoir des phénomènes à partir de lois quantifiables, la *raisonnabilité* correspond à une « rationalité nuancée par le jugement » (*ibid.*, p. 25). Elle permet de résoudre des problématiques de la vie quotidienne. Bien souvent, celles-ci doivent

⁵ La version citée est plus exactement la traduction française de la deuxième édition de l'ouvrage initial de M. Lipman. Celui-ci s'intitule *Thinking in Education* et date de 1991.

être traitées avec davantage de relativisme que les problématiques scientifiques, et les vérités ou conclusions qui en découlent ne peuvent être qu'approximatives ou plausibles. Elles impliquent la production de jugements fondés sur l'expérience.

Les jugements sont généralement le résultat d'une recherche visant à répondre à une problématique, et « établi(ssent), détermine(nt) ce qui était jusqu'alors flou, non établi » (*ibid.*, p. 36). Il peut s'agir d'une opinion, d'une estimation, de la résolution d'un problème, d'une prise de décision, de l'étude d'un nouveau concept, etc. La qualité d'un jugement dépend de « la manière dont ils peuvent déterminer de *futures expériences*⁶ (...) (et) conviennent à l'individu, (...) enrichissent les diverses facettes de sa vie » (*ibid.*, p. 36). Un bon jugement est fait avec sagesse. Il est conduit avec compétence, découle de moyens et procédures adéquats et « prend en compte tout ce qui s'y rapporte, y compris lui-même » (*ibid.*, p. 204). Ainsi, par exemple, un médecin qui produit de bons jugements dans le cadre de sa profession émet un bon diagnostic et une prescription adaptée. Mais il fait, en plus, preuve de pensée critique⁷ quant à la médecine et à ses propres compétences.

La conception de la *raisonnabilité* chez Lipman s'inscrit dans un courant pragmatiste que l'on doit à C. S. Peirce et W. James, et dont la pensée peut être résumée en ces mots : « une idée trouve son sens dans ses conséquences pratiques » (Pierce, 1878, cité par Lipman, *ibid.*, p. 201-202). Sur le plan de la méthode, à l'origine, ce courant pragmatiste visait à appliquer la démarche rigoureuse et rationnelle propre à la science à la résolution de problèmes philosophiques rencontrés au quotidien (Agostini, 2007). Selon Peirce (cité par Agostini, *ibid.*), cette méthode, pour être efficace, doit prendre place dans le cadre de ce qu'il appelle une *communauté de recherche*, notion qui lui est inspirée par son expérience de chercheur travaillant en communauté avec des chercheurs du monde entier. Pour lui, tout comme la recherche scientifique, l'examen philosophique de situations problématiques nécessite une confrontation de points de vue afin de déterminer quelle est la manière la plus appropriée de les résoudre. Cela implique de se réunir en communauté de recherche afin de parvenir à un « tri des confusions conceptuelles » grâce à la mise en rapport du « sens des concepts et (de) leurs conséquences pratiques » (Pierce, cité par Agostini, *ibid.*). Cette notion de *communauté de recherche* a ensuite été reprise par J. Dewey (cité par Agostini, *ibid.*) qui l'a appliquée à l'étude de problèmes non plus philosophiques mais scientifiques. En effet, pour lui, la science est indissociable de notre expérience du quotidien et de notre vie sociale.

⁶ C'est Lipman qui souligne.

⁷ Nous verrons plus bas que le jugement est lié à la pensée critique.

Il est donc indispensable que tout un chacun soit initié à son fonctionnement afin de comprendre le monde qui l'entoure. Seule la science fournit « les meilleurs outils que l'humanité ait jusqu'ici inventés pour réfléchir avec efficacité » (Dewey, cité par Agostini, *ibid.*) et permettre aux individus de développer une pensée autonome. La méthode de la *communauté de recherche* selon Dewey consiste donc à amener les enfants à collaborer pour résoudre des problèmes d'ordre scientifique en se basant sur un raisonnement logique. De cette façon, elle participe à la formation de citoyens dotés d'un esprit rationnel, capables de fonctionner en société et attentifs aux valeurs démocratiques. Le rôle de l'éducateur consiste, dans cette conception, à veiller à la justesse du raisonnement, à susciter l'intérêt des élèves ainsi qu'à encourager leur questionnement.

Lipman s'approprie ensuite, à son tour, avec la collaboration de Ann Margaret Sharp, cette méthode de la *communauté de recherche*. Il s'inspire de Dewey (Lipman, *op. cit.*), mais renoue également avec la démarche originelle de Pierce en proposant de transformer la classe en Communauté de Recherche **Philosophique** (désormais CRP) (*ibid.*). La méthode de la CRP vise à répondre aux difficultés dont souffre l'école grâce au développement de la raisonnabilité. Elle apprend aux enfants à « **penser par et pour soi-même avec les autres (...)** **avec excellence** » (Sasseville, 2017). Elle les invite à entrer dans un processus de recherche en partant d'une question de nature philosophique. L'accent y est mis sur le processus et non plus sur le résultat, l'objectif étant de « suivre la recherche là où elle mène » (Lipman, *op. cit.*, p. 33) tout en s'appuyant sur un dialogue structuré. Grâce à cette méthode, les élèves apprennent à s'écouter dans le respect, à s'entraider pour trouver des idées, à justifier leurs points de vue et à tendre vers des conclusions logiques.

Le courant pragmatiste a également donné lieu aux pédagogies constructivistes dont on retrouve les postulats chez Dewey mais aussi, en tant que présupposés, chez Lipman (Daniel, 2008). En effet, chez l'un comme chez l'autre, le savoir, tout comme la réalité, sont conçus comme n'ayant pas d'existence en dehors du sujet qui les pense. Ils ne peuvent être découverts, mais doivent être construits par un « sujet-en-quête-de-connaissances » (Dewey, 1938/1963, cité par Daniel, *ibid.*). Cela implique un processus de recherche où l'apprenant a un statut d'acteur et non plus de récepteur. Celui-ci se sent davantage responsabilisé et engagé dans la construction de ses connaissances et accroit, par là, son estime de soi. On retrouve également, dans la conception de la *communauté de recherche*, les idées présentes dans

l'approche socio-constructiviste de Vygotsky⁸. Ainsi, Dewey comme Lipman appréhendent la construction des connaissances comme un processus rendu possible par la création d'un contexte d'interactions sociales et langagières entre pairs. A travers la confrontation de différents points de vue, ce contexte vise à favoriser le doute et le questionnement chez les participants, cela faisant écho au concept, central chez Vygotsky, de *conflit socio-cognitif*. On retrouve également l'idée que ce contexte favorisera la prise en compte de différentes possibilités, ainsi que leur critique à partir de critères et de l'expérience afin de retenir la plus pertinente. D'après Daniel (*ibid.*), c'est cette dimension socio-construite de la connaissance qui conditionne le développement d'une pensée critique et complexe dans la communauté de recherche.

1.1.2. La méthode de la Communauté de Recherche Philosophique

Après avoir présenté l'origine et les influences de la CRP, nous présentons l'objectif fondamental de développement d'une pensée tridimensionnelle qui y est visé ; puis, nous décrivons le déroulement d'une séance basée sur cette méthode.

1.1.2.1. CRP et pensée tridimensionnelle

La CRP doit viser, selon Lipman (*op. cit.*), le développement d'une pensée réflexive tridimensionnelle garante de la raisonnable. Les trois dimensions de cette pensée sont : la pensée *critique*, la pensée *vigilante* (ou *attentive*), la pensée *créative*.

- La pensée *critique*, selon Lipman :

« (1) facilite le jugement, parce que (2) elle repose sur des critères, (3) est autocorrective et (4) soucieuse du contexte » (*ibid.*, p. 205).

Avant d'explicitier les différents éléments, ou – pour illustrer un des termes introduits – *critères*, intervenant dans la définition ci-dessus, nous souhaitons évoquer la conception pragmatique et constructiviste de la pensée critique. En effet, Daniel (2008) la mentionne mais nous proposons de l'ajouter explicitement aux présupposés pragmatistes qu'elle répertorie au sein de l'approche Lipman. Ainsi, Daniel (*ibid.*) explique que, dans cette conception, la pensée critique est considérée comme une *praxis* au sens où

⁸ cf. *Pensée et langage* (1934)

1. elle met la réflexion en lien avec l'action.
2. elle doit conduire à la formation d'une conscience critique, fournissant le préalable nécessaire à l'émancipation et à l'autonomie des citoyens.
3. elle implique de développer un « savoir-vivre ensemble » qui participe à améliorer aussi bien l'expérience des personnes que celle de la communauté.

Et en effet, chez Lipman, la pensée critique est affaire de *praxis* car ses produits (1) sont des jugements (Lipman, *op. cit.*), et que ceux-ci :

1. peuvent être des paroles ou des actes visant un changement guidé par la raison. Donnant ainsi lieu à des produits, la pensée critique est une « pensée appliquée » (*ibid.*, p. 205).
2. doivent permettre aux citoyens de s'émanciper et de développer une pensée autonome.
3. visent à améliorer la vie de l'individu et du collectif.

Ces jugements, pour être de bonne qualité, (2) doivent s'appuyer sur des *critères*. D'après le CRNTL, les termes *critique* et *critère* ont, en effet, la même racine grecque signifiant *juger* (« Critère », 2012; « Critique », 2012). Un *critère* est, de plus, défini de la façon suivante : « Caractère, principe, élément auquel on se réfère pour juger, apprécier, définir quelque chose » (« Critère », *ibid.*). On voit donc que pensée critique, critères et jugements sont étroitement liés. Lipman (*op. cit.*) ajoute que les critères consistent en des « raisons particulièrement fiables » (p. 206), le terme *raison* désignant un argument permettant d'appuyer des affirmations ou des opinions. Les critères sont également indispensables pour la mise en œuvre de l'habileté de *définition* essentielle pour clarifier et se mettre d'accord sur le sens attribué aux concepts lors d'une CRP. Ainsi, une définition productive doit reposer sur des critères de définition correspondant aux « caractéristiques propres et distinctives du concept », à ses « différence(s) spécifique(s) » (Sasseville & Gagnon, 2007, p. 105). Les critères de définition permettent donc également de faire des distinctions. Utilisés à bon escient, les critères, valables pour une communauté donnée, garantissent l'objectivité du jugement. Par leur utilisation, la pensée critique peut, selon Lipman (*op. cit.*), être considérée comme une « responsabilité cognitive ».

Ce mode de pensée est responsable également dans le sens où, d'après Lipman (*op. cit.*) et déjà Peirce (cité par Lipman, *op. cit.*) avant lui, (3) il consiste à corriger ses propres erreurs ou faiblesses. Dans le cadre d'une communauté de recherche, cela est rendu possible, en particulier, grâce au groupe qui peut aider l'individu à les repérer plus facilement. Le fonctionnement de la communauté devient ensuite progressivement intégré par les membres qui se corrigent individuellement plus spontanément.

Enfin, avant d'aborder le point (4), nous pouvons de nouveau mentionner Daniel (*op. cit.*) qui, en plus des deux présupposés constructivistes lipmanniens précédemment cités, propose celui de *viabilité* des connaissances. Ce postulat interroge la notion de *vérité* à travers une approche relativiste : elle y est vue comme « un processus ouvert (...) jamais atteint (...) relatif aux normes momentanément acceptées et aux critères établis temporairement par un groupe, une société ou une culture » (*ibid.*, p. 30). Un exemple qui illustre bien cette idée est celui des théories scientifiques ou courants de pensée qui peuvent diverger d'une communauté à l'autre, mais qui gardent toute leur valeur à l'intérieur d'un système donné. Il n'est donc pas pertinent de chercher à attester de la véracité des connaissances, mais bien de leur viabilité en cherchant à les justifier et à les fonder sur l'expérience ou la théorie. Selon ce point de vue, les connaissances ne relèvent plus de savoirs encyclopédiques préétablis, mais sont construites par les sujets eux-mêmes.

Cette conception trouve son écho chez les pragmatistes à travers la notion de *contextualisation* des connaissances. Pour ces derniers, les connaissances trouvent leur validité par un ajustement au contexte et une prise en compte de l'expérience personnelle. De plus, la viabilité ou la contextualisation des connaissances impliquent une confrontation de points de vue au sein d'une communauté de pairs. Les connaissances construites ne pourront être considérées comme valables que si elles sont validées par plusieurs sujets.

Etant « soucieuse du contexte » (Lipman, *op. cit.*, p. 211), la pensée critique chez Lipman s'inscrit dans cette vision pragmatiste de la viabilité des connaissances. En effet, elle doit viser à interroger les contextes dans lesquels telle généralisation ou tel principe reste valable. Elle doit éviter d'appliquer des règles préétablies et tient compte des particularismes ou de l'unicité. Enfin, la pensée critique ne revendique pas l'universalité, et échappe par-là aux stéréotypes et aux préjugés.

Toutefois, l'approche relativiste de la vérité issue des constructivistes ne doit pas être confondue avec le relativisme absolu⁹ qui consisterait à considérer que tout se vaut en « n'admet(tant) (...) la possibilité d'aucune objectivité » (Sasseville & Gagnon, 2007, p. 123). Au contraire, cette attitude doit être proscrite en CRP. S'appuyant sur Popper (1959), Gagnon & Yergeau (2016) considèrent que « devant notre ignorance infinie, (...) malgré qu'il ne soit pas possible de connaître ce qui est vrai absolument, il nous est tout de même possible de savoir ce qui est faux. » (p. 31). Par exemple, affirmer, dans le même temps, une chose et son contraire en se rapportant à un même contexte peut raisonnablement être admis comme une idée fautive. De plus, la CRP doit viser un meilleur vivre-ensemble et ne peut donc moralement pas autoriser tous les points de vue. Ainsi, certains stéréotypes ou préjugés, en plus d'être faux d'un point de vue logique, ne sont pas acceptables dans ce contexte. Pour Sasseville (2016), l'attitude qui doit être privilégiée est celle du *faillibilisme* :

Ni relativiste, ni sceptique, ni dogmatique, l'enfant (...) en communauté de recherche (...) balance sa réflexion entre la parole et le silence, entre la raison et les émotions, entre la vérité et les valeurs, entre les faits et les arguments, entre lui et les autres... Il apprend à dialoguer avec l'incertitude (...) qui, bien qu'elle se sait faillible, continue de chercher avec les autres une façon (...) de reconstruire (...) un autre monde, plus habitable

Ainsi, pour résumer la conception lipmannienne de la pensée critique, nous pouvons citer Sasseville (2019) qui souligne qu'à travers le souci de s'appuyer sur des critères, de s'auto-corriger et de tenir compte du contexte, le principal objectif du penseur critique consiste en une quête de vérités, bien que toujours provisoires.

- La deuxième dimension de la pensée philosophique, chez Lipman (*op. cit.*), est celle de la pensée *créative*.

La pensée créative s'illustre particulièrement dans la création artistique. Mais elle intervient également dès lors que nous devons trouver une nouvelle manière d'envisager un problème :

Quand des doutes obligent à abandonner certaines croyances, c'est la pensée créative qui reformule le problème, qui émet de nouvelles hypothèses pour le résoudre, qui envisage les conséquences possibles, qui organise les expériences jusqu'à ce que le caractère problématique ait provisoirement disparu pour faire place à un nouvel ensemble de croyances acceptables. (Lipman, *op. cit.*, p. 238)

⁹ Nous verrons dans le chapitre 4 que Daniel elle-même modélise la manière dont le stade du relativisme absolu doit être dépassé en CRP pour parvenir à une *pensée dialogique critique*.

Elle a trait à la problématique également en ce qu'elle permet de réfléchir sur la bonne manière de dire ou faire les choses. Ainsi, comme la pensée critique, elle vise à produire des jugements en tenant compte du contexte et en s'appuyant sur des critères.

Toutefois, la pensée créative se distingue de la pensée critique par son critère d'*originalité* : « On la trouve dans la manière dont on choisit ou crée des relations, des modèles, dans tout ce qui heurte quand on dépasse le cadre habituel » (*ibid.*, p. 237). Etant « la marque de la personnalité de chacun dans tout acte qu'il pose » (*ibid.*), elle est idiosyncratique. C'est également une « pensée qui va au-delà de la pensée » (*ibid.*) d'une manière qui nous échappe ; elle est ainsi liée à l'*autodépassement*. Pour Sasseville (2019), la pensée créative est à l'origine du sens.

D'après Lipman (*op. cit.*), la pensée métaphorique, et plus largement le discours figuré, est comprise dans la pensée créative en particulier dans sa dimension amplifiante. La pensée *amplifiante* s'oppose, elle, à la pensée *implicative*. En effet, si la seconde s'illustre dans la déduction et « étend la pensée sans la développer » (p. 238), la première se manifeste dans l'induction et la production d'analogies ou de métaphores. Elle permet de réaliser des « percées cognitives » en allant « au-delà de l'acquis » (*ibid.*). Elle contribue à épanouir autant la pensée que le champ de la réflexion.

Plus précisément, Lipman (*op. cit.*) caractérise la pensée métaphorique comme :

un mélange de catégories de schémas (...) qui (...) peut sembler pure imprudence mais dont (il) sort une nouvelle et vigoureuse confluence de pensées, incomparablement plus riches que des façons de penser plus conventionnelles (...) une synthèse d'incompatibles qui procure, comme le ferait une binoculaire, une profondeur de vision bien plus grande qu'une simple juxtaposition. (p. 239)

- Enfin, la troisième composante de la pensée philosophique chez Lipman (*op. cit.*) est celle de la pensée *vigilante*.

Lipman ne parvient pas à en donner une définition générale. Il opte alors pour une définition en extension à partir de la description de plusieurs sous-types de pensée : appréciative, affective, active, normative, et empathique. Il explique néanmoins que ce mode de pensée, intitulé *caring thinking* en anglais, a trait à l'affectif et qu'il consiste à « penser avec intérêt à l'objet de la pensée » tout en se sentant « concerné par sa propre démarche de pensée » (*ibid.*, P. 250). Il conduit à se « focaliser sur ce qui est respectable, (...) en percevoir l'intérêt, l'apprécier à sa juste valeur » (*ibid.*, p. 250). Sasseville (2019), à son tour, explique que la pensée vigilante est sous-tendue par la bienveillance et attentive aux valeurs collectives de collaboration, d'écoute, d'entraide, d'empathie, de compassion, etc. Elle favorise le

dialogue et la délibération plutôt que le « débat stérile entre coqs qui veulent avoir raison ». Dans la vidéo *Amériques* conçue par Johanna Hawken (2018)¹⁰, Sasseville précise que le penseur vigilant a le « souci de prendre soin des autres, et de lui-même, et aussi des mots qu’il utilise ».

1.1.2.2. Déroulement d’une séance de CRP

Une séance, suivant le dispositif de Lipman, s’organise autour de trois activités : la lecture, le questionnement et la discussion. Ces trois phases sont interdépendantes dans le sens où si l’une est réalisée de manière réfléchie, les deux autres le seront également (Lipman, *op. cit.*).

a. La lecture

Dans le but de stimuler la réflexion, Lipman (*op. cit.*) préconise de partir de la lecture d’un texte philosophique. Il doit faire l’objet d’une lecture approfondie afin de susciter une recherche de sens. Les enfants doivent donc apprendre à « lire entre les lignes », c’est-à-dire à aborder un texte comme s’ils découvraient une œuvre d’art pour la première fois. Ils doivent :

observer ce qu’il y a à observer, apprécier ce qui en vaut la peine, comprendre ce qu’on y dit, s’imaginer ce qui y est supposé, en tirer des conclusions, saisir ce qui y est suggéré. (Lipman, 2006, p. 102)

Lipman (*op. cit.*) conseille d’utiliser les romans philosophiques qu’il a écrits spécifiquement pour la pratique de la CRP¹¹. L’intérêt de ces textes est qu’ils passent par la fiction pour faire percevoir l’intérêt de la recherche aux enfants plutôt que par l’explication qui risquerait d’être plus rébarbative. Ils racontent des histoires dans lesquelles des enfants ordinaires pensent en communauté de recherche dans des situations de la vie quotidienne. Ces jeunes se questionnent à propos de sujets sérieux les préoccupant comme par exemple l’amitié, la vérité, la gentillesse, la liberté, etc. Dans leur manière de réfléchir et de discuter, ils témoignent d’une pensée qui pense à propos d’elle-même, qui recherche des critères visant à valider ou invalider un raisonnement et de la mise en œuvre d’habiletés de pensée caractéristiques de la CRP¹². Par un processus d’identification aux personnages, les enfants vont pouvoir intégrer ces fonctionnements et les mettre en pratique lors des séances. Les

¹⁰ Vidéo faisant partie d’une série intitulée *Petit abécédaire de la philosophie pour enfants* (cf. <https://philoenfant.org/2018/10/24/un-nouvel-abecedaire-en-philosophie-pour-enfants-a-pour-ameriques/>, consulté le 11 mars 2022)

¹¹ Romans de Lipman (traduits en français hormis *Suki*) : *Harry Stottlemeier’s Discovery* (1974) ; *Lisa* (1978) ; *Suki* (1978) ; *Mark* (1980) ; *Pixie* (1984) ; *Kio and Gus* (1986, 2^e éd.) ; *Elfie* (1988)

¹² Cf. notion d’*habileté de pensée* plus bas

enfants dépeints ayant chacun leur propre personnalité et style de pensée, les élèves pourront constater qu'il est possible de s'exprimer et de réfléchir dans un style personnel à partir du moment où cela reste juste du point de vue de la raison. Dans une communauté de recherche, tous les styles de pensée doivent, en effet, pouvoir cohabiter afin de laisser place à la singularité de chacun : certains sont plus analytiques qu'empiriques, d'autres sont plus spéculateurs, certains prennent facilement des risques intellectuels alors que d'autres non, etc.

b. La phase de questionnement

Le texte lu doit générer, chez les enfants, une perplexité qui est le moteur de la recherche de sens et qui sera à la base de la phase de questionnement. Ils peuvent, par exemple, se sentir « embarrassés » ou « désemparés » et doivent être invités à exprimer cela sous forme de questions qui seront listées au tableau et suivies du nom de chacun. Faisant ressortir la diversité des questionnements et des points de vue qui peuvent se dégager d'une lecture commune, cette liste permettra dès lors d'entrer dans la communauté de recherche.

Un temps de clarification des questions peut ensuite être bienvenu. Il peut aussi s'agir d'un moment de questionnement des questions permettant de faire émerger les problèmes sous-jacents à celles-ci. Notons que ce temps est important car il permet aux enfants de surseoir aux réponses qu'ils auraient tendance à vouloir trouver rapidement. Il les aidera à prendre conscience que « le questionnement (...) est le moteur de la recherche, que c'est lui qui ouvre la porte au dialogue, à l'autocritique et à l'autocorrection » (Lipman, *op. cit.*, p. 102). Le choix de la question traitée se fera par un moyen démocratique, tel que le vote, ou par l'animateur lui-même.

La phase de questionnement est essentielle, l'établissement de la liste de questions ainsi que, le cas échéant, le choix démocratique permettant aux enfants de se sentir fiers et responsables de leur pensée (Lipman, *op. cit.*). Elle contribue aussi à redonner de l'importance aux questions, par opposition à l'enseignement traditionnel qui privilégie les réponses, et à « institutionnaliser et légitimer le doute » (*ibid.*, p. 103).

c. La discussion

Suite à la phase de questionnement, la discussion peut débuter. En général, l'animateur propose, en premier lieu, à l'auteur de la question retenue d'expliquer quelles sont les raisons qui l'ont conduit à cette dernière ou bien d'apporter un premier élément de réponse. Puis, les autres participants sont invités à rebondir ou à se positionner sur son propos.

Lipman (*op. cit.*) explique que la discussion consiste en l'examen des raisons¹³ qui soutiennent les différentes possibilités se présentant lors de la formation d'un jugement. Cela est à distinguer du débat lors duquel les interlocuteurs cherchent à convaincre leurs adversaires de leur propre point de vue. À l'inverse, lors d'une CRP, les échanges doivent s'organiser autour du partage d'expérience, et les membres de la communauté doivent s'accorder sur une méthode qui est celle de l'autocorrection systématique, aucun membre refusant cette méthode ne pouvant y être admis.

L'animateur doit, de plus, veiller à conduire les enfants vers une pensée d'excellence qui doit être, comme nous l'avons vu plus haut, critique, créative et bienveillante à la fois. Pour cela, il doit les amener à mettre en œuvre une grande diversité d'habiletés de pensée et d'attitudes. Celles-ci s'organisent autour de quatre actes de penser (Gagnon & Yergeau, 2016 ; Sasseville & Gagnon, 2007) :

- l'acte de rechercher
- l'acte de raisonner
- l'acte d'organiser l'information
- l'acte de traduire

L'acte de rechercher implique des habiletés et attitudes permettant l'examen du sujet en discussion, de ce que l'on cherche à découvrir (Gagnon & Yergeau, *op. cit.*) avec l'objectif de traiter ce qui est problématique (Lipman, *op. cit.*). Cet acte de penser est fondamentalement lié à l'autocorrection et à l'autocritique. Il produit des jugements.

L'acte de raisonner repose sur des habiletés et attitudes qui relèvent de la logique. Elles participent à l'argumentation et favorisent la validité du jugement.

L'acte d'organiser l'information réunit les habiletés et les attitudes permettant de créer des liens. Il repose sur la conceptualisation. Celle-ci est définie par Lipman (*op. cit.*) comme l'activité consistant à « organiser l'information en ensembles ou en unités chargés de sens » (p. 174). Ces unités constituent des concepts qu'il s'agit d'organiser au sein de réseaux de relations conceptuelles. Chacune de ces relations permettant de créer du sens, les réseaux qu'elles constituent fonctionnent comme des « tissus de signification » (*ibid.*). La conceptualisation favorise la formulation de critères, d'arguments, d'explications menant à de

¹³ Cf. définition p. 20

meilleurs jugements.

Enfin, l'acte de traduire vise à préserver le sens d'un énoncé d'une personne à l'autre afin de garantir une bonne compréhension des propos de chacun. Cela peut se faire grâce à la définition des expressions employées, à la reformulation, à l'utilisation de synonymes ou encore de l'analogie. Ainsi, l'acte de raisonner « est le garant de la vérité et (l'acte de) traduction est celui du sens » (Lipman, *op. cit.*, p. 178). Ajoutons que tandis que l'acte d'organiser l'information mène à la production de sens, celui de traduire en permet la conservation. L'acte de traduire peut également faire appel à l'interprétation.

L'ensemble des habiletés de pensée et attitudes relevant des quatre actes de penser définis ci-dessus « se mobilisent, se combinent, se complètent, s'appuient, s'alternent, se succèdent, se recoupent les unes les autres afin d'établir des processus de pensée » (Gagnon & Yergeau, *op. cit.*, p. 106). Pour le détail de ces habiletés et attitudes, nous renvoyons le lecteur aux tableaux de l'annexe n°1 (p. 299).

Prenons ici le temps d'une courte pause pour noter que les actes de **conceptualisation** et de **traduction** sont importants dans le cadre de notre recherche. En effet, nous verrons plus loin que la métaphore joue un rôle fondamental dans l'expression des concepts abstraits et a donc trait à la conceptualisation. C'est d'ailleurs précisément son rôle dans cette dernière que nous questionnons dans ce travail. De plus, nous interrogeons le rôle des reprises métaphoriques dans les échanges suscités par la PPE. Celles-ci ont à voir avec l'activité de traduction.

Pour finir à propos de l'organisation d'une CRP, ajoutons que la discussion peut être suivie d'une phase de retour métacognitive. Les participants sont alors invités à exprimer ce qu'ils ont pensé de ce qui s'est construit sur le plan des idées ou comment ils se sont sentis lors des échanges, par exemple.

1.1.3. La méthode Lipman dans le monde

D'après les informations fournies par M. Sasseville sur son site (s. d.) destiné à la philosophie pour enfants (désormais PPE), cette dernière s'est aujourd'hui répandue dans plus de 80 pays et sur tous les continents. Une organisation internationale, l'ICPIC¹⁴, a été créée en 1985 en vue de promouvoir et coordonner les projets autour de cette pratique à travers le monde. L'UNESCO la soutient également activement, comme en témoigne l'extrait d'un rapport d'une réunion d'experts :

Au-delà de toute participation médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. (Division de la Philosophie et de l'Éthique de l'UNESCO, 1999)

Dans le monde francophone, la méthode Lipman s'est implantée au Québec dès les années 80, en Belgique en 1990, sous l'impulsion de Marie-Pierre Grosjean et de l'association « Phare », et en Suisse, dès 1999, par le biais de l'association *proPhilo* (Tozzi, 2008, 2012a). Elle a fait l'objet d'une première tentative d'introduction par Patricia Sustrac, autour de 1985, en France, à l'occasion de formations dédiées aux professeurs de philosophie. Cette première initiative étant restée sans succès, il a fallu attendre la fin des années 90 pour que Marc Bailleul (IUFM de Caen) et Emmanuelle Auriac (IUFM de Clermont-Ferrand) contribuent à implanter réellement cette pratique dans le pays. Elle s'est diffusée dans le pays depuis, notamment grâce aux travaux et formations organisés par des chercheurs québécois tels que M. Sasseville ou M.-F. Daniel.

1.2. La PPE en France : une spécificité nationale

1.2.1. L'influence de la tradition philosophique française

Des échanges avec des praticiens de différentes nationalités nous ont conduit à constater que la méthode de la CRP proposée par Lipman semble être dominante aussi bien dans le monde anglo-saxon que francophone, et même dans des pays d'Europe de l'Est tels que la Roumanie¹⁵. Pourtant, il en va autrement en France où une plus grande diversité de méthodes a vu le jour. Parmi celles-ci, la Discussion à Visée Démocratique et

¹⁴ Cf. <https://www.icpic.org/>

¹⁵ Observation effectuée lors d'une journée de rencontre autour de la PPE ayant eu lieu à Cluj-Napoca en octobre 2018.

Philosophique (désormais DVDP) mise au point par M. Tozzi semble plus populaire auprès du grand public et des enseignants que la méthode Lipman. Elle est d'ailleurs bien mise en avant lors des Rencontres internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques organisées chaque année par l'Unesco. Tozzi (2012b), lui-même, admet que la situation française est spécifique.

Or, afin de comprendre la situation actuelle de la PPE en France, il est intéressant de la mettre en perspective par rapport au contexte historique dans lequel elle a pris place. Ainsi, bien que la discipline ait fait l'objet d'une première tentative d'introduction par Patricia Sustrac dans les années 80, elle s'est heurtée à des réticences importantes de philosophes, enseignants de philosophie et autres acteurs du monde éducatif restant encore d'actualité. Ce climat peut trouver son origine dans une tradition philosophique, fortement ancrée dans le pays, qui s'attache à transmettre la pensée des « grands » philosophes et qui s'est concrétisée par la mise en place de cours de philosophie en classe de terminale. La philosophie n'a ainsi été longtemps connue qu'en tant que discipline visant à enseigner l'histoire de la philosophie. Selon Tozzi (2012a), elle était alors transmise sur le modèle de « la « leçon » du maître », ce qui constitue un des principaux points de rupture avec les méthodes de PPE.

A l'inverse, à l'époque où Lipman concevait sa méthode, le système éducatif en place aux Etats-Unis, basé sur le modèle anglo-saxon, ne comprenait pas d'enseignement de la philosophie (Tozzi, 2008). L'introduction de la PPE n'a donc pas été perçue comme une « opposition frontale (...) à une tradition d'enseignement » (*ibid.*) et aurait peut-être même bénéficié d'« un préjugé favorable, à introduire quelque chose qui n'existait pas encore » (*ibid.*). Il est, selon nous, possible de transposer cette réflexion aux cas de la Belgique et du Québec. Ajoutons, comme le souligne Tozzi (*ibid.*), qu'en Belgique comme au Québec, la méthode Lipman a d'abord été implantée au sein des cours de morale et permettait de répondre aux objectifs éthiques et démocratiques visés dans ces derniers. Cela a pu faciliter la réception de la PPE dans ces pays.

En France, l'introduction de la PPE, par le biais de la méthode Lipman mais également, par la suite, de celle de Tozzi, a suscité beaucoup plus de controverses. On peut d'ailleurs penser que c'est ce climat polémique qui a poussé Tozzi à mettre au point une méthode nouvelle en mettant l'accent sur son objectif démocratique. La formulation « visée philosophique » apparaissant dans l'intitulé de cette méthode permet, par ailleurs, de se prémunir contre les critiques des défenseurs de l'enseignement philosophique traditionnel. Selon Tozzi (2012a), l'« enracinement de la philosophie » est également ce qui a conduit, en

France, à une multiplication des méthodes débouchant, à leur tour, sur une multiplicité de pratiques, « chaque praticien faisant son miel d'une ou plusieurs influences reçues ». Dans les pratiques du Collège Vercors sur lesquelles porte notre étude, cette souplesse se manifeste, par exemple, à travers l'utilisation d'une grande variété de supports de départ pour les discussions (écrits divers, œuvres d'art, chansons, etc.).

1.2.2. Une diversité de méthodes

En France, diverses méthodes, plus ou moins proches de la CRP, se sont développées. Nous présentons les trois principales :

- La méthode de la DVDP théorisée par M. Tozzi¹⁶
- La méthode des Ateliers de Philosophie AGSAS¹⁷® dont une des principales figures est le docteur en psychologie J. Lévine¹⁸
- La méthode d'O. Brenifier popularisée par l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP)¹⁹

1.2.2.1. La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique : la méthode Tozzi

La DVDP vise à favoriser, chez les enfants, l'éveil d'une pensée réflexive grâce à laquelle ils pourront « se situ(er) mieux dans leur rapport au monde, à autrui, à eux-mêmes » (Tozzi, 2009, sect. 1). Cette méthode repose sur une conception de l'enfant comme *interlocuteur valable* reprise à J. Lévine (cf. présentation méthode AGSAS plus bas). Selon la classification proposée par Chirouter (2010; s.d., cité par Tozzi, 2012a), elle se situerait à la frontière du courant « philosophique » de la PPE et d'un courant d'« éducation à la citoyenneté », incarné par S. Connac et A. Delsol, et mettant l'accent sur les habitus démocratiques.

Le dispositif Tozzi s'organise effectivement autour d'un double objectif démocratique et philosophique (Tozzi, 2011).

¹⁶ cf. le site Philotozzi (<https://www.philotozzi.com/>)

¹⁷ Association des Groupes de Soutien Au Soutien

¹⁸ Cf. le site AGSAS (<https://www.agsas.fr/>)

¹⁹ Cf. le site Institut de Pratiques Philosophiques (<https://www.pratiques-philosophiques.com/>)

a. La visée démocratique de la DVDP

Inspirée de la pédagogie institutionnelle, la dimension démocratique du dispositif consiste à constituer un cadre de discussion fondé sur l'attribution de différents rôles et l'établissement de règles précises de fonctionnement. Reprenant à son compte la notion de *communauté de recherche*, Tozzi (*ibid.*) préconise la création d'un espace communicationnel au sein duquel les points de vue de chacun sont mis en discussion dans la pluralité et le respect. Les rôles sont distribués au début de la séance sur la base du volontariat mais en encourageant les élèves à les occuper alternativement. Ces derniers sont alors invités à rappeler en quoi consiste leur « métier ».

Le premier rôle est, classiquement, celui de **l'animateur**, responsable du « débat *sur le fond* ». Il est tenu par l'adulte, et est donc le seul à ne pas être distribué aux enfants. L'animateur supervise le fonctionnement démocratique de la discussion, et soutient les élèves dans leurs différentes fonctions. Il agit de pair avec le *président de séance*, et il est le seul à ne pas lui demander la parole car il doit pouvoir intervenir dès qu'il le juge nécessaire afin de favoriser la philosophicité de la discussion. C'est lui qui lance la discussion, qui la recadre ou la relance si besoin. Il n'exprime pas son point de vue personnel afin d'aider les enfants à se sentir libres de leur parole et garantit un climat rassurant basé sur la confiance, le non jugement et l'entraide entre les participants. Il fait avancer la discussion et favorise la construction collective du sens en reliant les idées entre elles et avec le sujet, et en soulignant leur portée philosophique (questionnement, définition, émergence de thèses, arguments opposés, etc.). Il propose des reformulations ou des synthèses, et demande au groupe ou à un participant de développer, préciser, argumenter un propos, etc.

Les enfants, eux, se voient attribuer différents rôles au cours des séances : ceux de *président de séance*, de *discutants*, de *reformulateur*, de *synthétiseur*, ou encore *d'observateurs*. Chacun vise à acquérir des compétences spécifiques mais seuls les discutants participent à la discussion.

Ainsi, le rôle de *président de séance* permet de développer les compétences sociales nécessaires à une distribution de la parole suivant des règles démocratiques : respect de l'ordre dans lequel elle est demandée, priorité à ceux qui ne se sont pas encore beaucoup exprimés, perche tendue aux muets, respect du droit de se taire, etc. Il veille au bon fonctionnement des processus socio-affectifs et au temps.

Le *reformulateur* s'exerce à une « écoute cognitive fine » visant la compréhension et

permettant d'entrer dans la vision du monde des différents interlocuteurs. Il redit avec fidélité ce que l'un d'eux vient d'exprimer lorsque l'animateur le demande.

Le *synthétiseur*, lui, développe la capacité de mettre en mots la mémoire collective de la communauté de recherche. Pour cela, il écoute en cherchant à comprendre et en notant ce qu'il comprend, afin de pouvoir faire un point sur la discussion à la demande du président.

Enfin, le (ou les) *observateur(s)* apprend/-ennent à adopter une position distanciée par rapport au fonctionnement d'un groupe ainsi qu'aux processus de pensée à l'œuvre. Il(s) a/ont pour tâche de faire des observations sur un aspect particulier du fonctionnement de la discussion défini préalablement (fonctionnement d'un rôle précis, de l'organisation démocratique de la communication, de l'utilisation d'un processus de pensée, etc.).

Comme dans la CRP, la discussion est suivie d'une phase métacognitive de retour sur la discussion. Lors de celle-ci, les élèves sont également invités à réfléchir à la manière dont ils ont exercé leur fonction.

b. La visée philosophique de la DVDP

Le deuxième objectif de la DVDP consiste à initier les enfants au *philosopher*, autrement dit à penser par eux-mêmes à propos de problèmes fondamentaux pour l'être humain grâce à trois processus s'articulant dans un même mouvement de pensée : la *conceptualisation*, la *problématisation* et l'*argumentation* (Tozzi, cité par Pettier, 1996; Tozzi, 1994, 2011, 2012b). Nous verrons plus bas que ces compétences sont également mises en avant dans la méthode Brenifier, cependant, elles sont ici présentées comme plus fondamentales et sont constitutives d'un modèle du philosophe.

La *problématisation* renvoie à une « dé-marche » de questionnement (Tozzi, 2012b). Il s'agit d'une posture basée sur l'étonnement à la façon d'Aristote, ou le doute suivant Descartes. Elle consiste à interroger nos points de vue et ceux des autres « dans un rapport à la vérité comme horizon ». Elle concerne nos affirmations ou croyances (par exemple, *Je crois en Dieu, mais existe-t-il vraiment ?*), les présupposés impliqués (*Dire que Dieu est bon suppose qu'il existe, mais existe-t-il ?*), leurs origines et leurs conséquences. Elle vise également à se questionner sur le problème philosophique sous-jacent à une question ainsi que sur la difficulté qui en découle. La question *Puis-je connaître autrui ?*, par exemple, est problématique : *si autrui me ressemble, peut-être, mais s'il est radicalement différent ?*

L'activité de *conceptualisation* consiste à clarifier la définition des termes intervenant dans la discussion afin de se mettre d'accord sur ce dont on parle et penser de manière

rigoureuse et précise (Tozzi, 2012b). Cela revient à attribuer un contenu conceptuel à des notions (par exemple, la *vérité*) en se basant sur l'établissement de « distinctions conceptuelles » (*vérité* vs *certitude*, par exemple) ou de « réseaux notionnels » (*vérité*, *universalité*, *rationalité*, *évidence*, etc.) et en interrogeant ces notions (*La vérité est-elle absolue ou relative ? Existe-t-il une ou plusieurs vérités ?* etc.).

L'*argumentation*, enfin, consiste à justifier ses points de vue et ses objections à travers une démarche rationnelle (Tozzi, 2011). Il s'agit aussi d'examiner les questions auxquelles répondent ces points de vue afin d'évaluer si elles sont « bien posées, solubles ou indécidables » (Tozzi, 2012b). S'inscrivant dans une recherche de vérité et d'universalisation, cette compétence a pour but de penser le monde de manière « consistante et non contradictoire » (Tozzi, 2011).

c. L'herméneutique : une quatrième compétence philosophique selon Galichet

Galichet (2018a, 2018b, 2019), quant à lui, propose d'ajouter une quatrième compétence à celles définies par Tozzi, devant être développée dans le cadre des discussions philosophiques : la compétence *herméneutique* ou *interprétative*.

Selon l'auteur (2019), si la démarche philosophique implique bien des activités de problématisation, conceptualisation et argumentation, ces dernières ne lui sont pas spécifiques et sont également présentes dans la démarche scientifique. C'est donc bien la compétence herméneutique qui, associée aux trois précédentes, définit le philosophe. Du point de vue de l'histoire de la philosophie, l'activité herméneutique est au cœur de la démarche philosophique depuis le tournant kantien. En effet, si de Platon à Descartes, la philosophie est essentiellement affaire de conceptualisation et de « *travail sur les significations* », après Kant, elle s'oriente vers une recherche de sens constitutive de la démarche herméneutique. Avec Hegel notamment,

la philosophie se développe selon "un mouvement lent et une succession d'esprits, une galerie d'images dont chacune est ornée de toute la richesse de l'esprit". Il s'agit "d'extraire de (chaque) figure sa propre grandeur". La métaphore de la promenade dans un musée se substitue à celle du savant dans son laboratoire ou son cabinet de travail (...). (Hegel, 1807/1947, cité par Galichet, 2018b)

Il ne s'agit plus de chercher à produire des définitions ou à établir des critères visant à rendre compte de l'univocité des concepts, mais plutôt de dégager leur « sens (...) plurivoque, multiple, (...) ambivalent » (Galichet, 2018a).

La compétence herméneutique ou interprétative, selon Galichet (2019), se base essentiellement sur l'analogie dont une des expressions privilégiées est la métaphore et qui, selon Hofstadter & Sander (2013) dans *L'analogie, cœur de la pensée*, est à la base de tous nos concepts. Pour ces derniers, l'analogie nous permet d'appréhender la « multitude foisonnante de situations mal définies et se chevauchant sans cadre précis » (Hofstadter & Sander, *ibid.*, p. 45) que nous vivons au quotidien :

Que veut dire interpréter ? C'est le déclenchement automatique, l'évocation involontaire de certaines catégories familières qui, une fois réveillées de leur état somnolant, nous aident à nous orienter vis-à-vis de ce chaos. (Hofstadter & Sander, *ibid.*)

Hofstadter & Sander affirment également que « le flou cognitif n'est pas lié à un quelconque manque d'expertise, mais fait partie de l'essence même de la catégorisation » (cité par Galichet, 2019, p. 33).

Galichet (*ibid.*) s'appuie, en outre, sur la thèse de Dennett (1990) dans *La stratégie de l'interprète*, mais aussi sur les neurosciences, pour affirmer que cette activité herméneutique, au contraire de l'activité conceptualisante ou argumentative, est première chez l'être humain :

Elle est première et plus fondamentale. L'humain est d'abord un être qui s'offre à l'interprétation, qui l'appelle, la nourrit, la relance – avant d'être aussi, et ensuite, un être raisonnant et argumentant par concepts « clairs et distincts ». (Galichet, 2019, p. 29)

1.2.2.2. La méthode de J. Lévine et de l'AGSAS®

La méthode des Ateliers de Philosophie AGSAS® est initiée en 1996 par le docteur en psychologie, chercheur et psychanalyste formé en philosophie J. Lévine, l'enseignante en maternelle Agnès Pautard et l'inspecteur de l'Education Nationale dans l'enseignement spécialisé Dominique Sénore (AGSAS, 2017). Elaboré en collaboration avec des praticiens, le dispositif vise alors deux objectifs principaux :

- introduire (...) un moyen de développer chez les enfants une autre façon d'être en lien avec eux-mêmes, avec les autres enfants du groupe, avec les adultes qui les encadrent, avec les apprentissages et avec le monde dans lequel ils vivent ;
- permettre aux adultes présents, en tant qu'observateurs silencieux, de changer de regard sur eux et par conséquent de mieux prendre en compte le potentiel que chacun révèle lors (des) ateliers (*ibid.*, p.1)

L'idée de J. Lévine est de permettre aux enfants, mais aussi à leurs encadrants, de retrouver confiance en eux afin de « retrouver une place valorisante dans la société » (*ibid.*). Il considère que, pour cela, « l'enfant a besoin de se sentir regardé et vécu aux deux sens du mot sujet : le sujet social parmi d'autres et celui qui a une intériorité » (Lévine, cité par AGSAS, *ibid.*). L'enfant doit être considéré comme un « interlocuteur valable », c'est-à-dire être

« reconnu comme capable de réfléchir sur l'existence » (Lévine, cité par AGSAS, 2019). Il doit pouvoir mettre les apprentissages offerts par l'école en lien avec sa vie, et être encouragé à penser par lui-même dans un cadre rassurant, « hors menace » (Lévine, Chambard, Sillam & Gostain, 2008, cité par AGSAS, 2017, p. 1). Les animateurs des ateliers, tout en restant silencieux, doivent veiller à valoriser le statut de l'« enfant naturellement philosophe » (*ibid.*).

Tandis que le courant de J. Lévine a été qualifié par certains de « psychanalytique » (Chirouter, 2010; Tozzi, 2001, cité par Tozzi, 2008) ou « psychologique » (Tozzi, 2008) parce qu'il privilégie la reconnaissance identitaire du sujet, A. Pautard préfère parler de « courant des préalables à la pensée » (cité par Tozzi, 2008). D'après Tozzi (*ibid.*), J. Lévine se serait montré d'accord avec le qualificatif de « psychanalytique ». Toutefois, la brochure de présentation de l'AGSAS (2017) attire l'attention sur le fait qu'il ne faudrait pas oublier que les enjeux sont bien philosophiques et pas seulement psychologiques.

1.2.2.3. La méthode d'O. Brenifier et de l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP)

La méthode d'animation d'ateliers philosophiques d'O. Brenifier a été mise sur pied en collaboration avec I. Millon et popularisée par le biais de l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP). Son objectif premier n'est pas seulement d'amener la philosophie à l'école, mais de la « promouvoir (...) comme pratique dans la cité » (Institut de Pratiques Philosophiques, s. d.) au travers d'interventions dans des centres culturels, des médiathèques, des entreprises, des prisons, etc. L'IPP organise des ateliers, des séminaires mais aussi des consultations individuelles. Cette approche s'inscrit dans le constructivisme dans le sens où, pour ses fondateurs :

« la culture philosophique ne se présente pas uniquement comme la transmission d'éléments culturels, mais comme le surgissement de dilemmes dans lesquels il s'agit de se retrouver, dans le geste d'articuler des problématiques, de produire des concepts, d'émettre des jugements et de les évaluer. » (Brenifier & Millon, s. d., p. 9)

Ce surgissement est rendu possible grâce à la maïeutique platonicienne que le philosophe de l'Antiquité qualifiait de « méthode longue » basée sur l'« art de la question et de la réponse » (cité par Brenifier & Million, *ibid.*). Selon Brenifier & Million (*ibid.*), l'utilisation de cette méthode favoriserait la reconstruction de schémas de pensée personnels plutôt que l'apprentissage de connaissances pré-construites. Dans cette perspective, l'histoire de la philosophie fonctionne comme une aide à la réflexion mais ne constitue en aucun cas la finalité d'un atelier philosophique.

Du point de vue du déroulement, les ateliers consistent en un débat au sein duquel l'animateur veille « en creux » à la forme et au fond des échanges. Sur le plan de la forme, il est garant des règles ; sur celui du fond, il doit souligner les arguments porteurs et les problématiques clés et favoriser la structuration des propos. Il vise le développement de trois aptitudes fondamentales : *approfondir* (grâce à l'argumentation, l'explication, la synthèse, l'identification des présupposés, etc.) - *problématiser* – *conceptualiser*. Nous pouvons noter, ici, que les deux dernières aptitudes sont également présentes dans la définition du philosophe chez Tozzi que nous avons présentée plus haut. La troisième compétence d'*argumentation* visée par ce dernier est également ciblée dans la méthode de l'IPP en tant que sous-compétence de celle d'*approfondir*.

Chirouter (2010; s.d., cité par Tozzi, 2012a) parle de courant « philosophique » pour référer aux méthodes, dont celle de Brenifier, qui mettent l'accent sur les exigences de pensée et l'apprentissage du philosophe. Elle inclut, dans ce courant la méthode Lipman. Cependant, comme le fait remarquer M. Desmedt (cité par Tozzi, 2012a), les objectifs d'exigences de pensée, dans les deux cas, sont de nature bien différente : la spécificité de la méthode Lipman réside dans le développement d'une pensée tridimensionnelle d'ordre à la fois critique, vigilante et créative.

1.3. Conclusion du chapitre 1

Pour conclure, dans ce chapitre, nous sommes remontée jusqu'aux origines de la Philosophie Pour Enfants (PPE) avec l'introduction de la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) par Matthew Lipman dans les années 70. Nous avons ensuite parcouru les principaux courants de PPE en nous attardant plus longuement sur la méthode de la CRP et celle de la DVDP mise au point par Michel Tozzi. Nous avons fait ce choix car notre travail porte sur des séances de discussions philosophiques animées par des enseignants s'appuyant initialement sur la DVDP pour évoluer ensuite davantage vers la CRP.

1.3.1. Points communs entre la CRP et la DVDP

A l'issue du chemin effectué dans ce chapitre, il nous semble donc intéressant de prendre de la hauteur afin de souligner les points communs entre ces deux méthodes.

Ainsi, tout d'abord, comme le souligne Tozzi (2012a), les deux méthodes se fondent sur un postulat **d'éducabilité philosophique** consistant à reconnaître la capacité de l'enfant à penser philosophiquement sans nécessairement détenir une culture philosophique préalable. Ce postulat était déjà présent chez Rousseau, et même Epicure et Montaigne avant lui. Selon Tozzi (*ibid.*), il s'agit d'admettre que les enfants « peuvent avoir, dès leur plus jeune âge, le statut d'apprentis-philosophes, capables, comme petits d'« hommes », de grandir en humanité par la réflexion ».

Ensuite, les méthodes de la CRP comme de la DVDP visent à améliorer la vie des enfants grâce au philosophe. Elles visent le **développement d'une pensée autonome** prémunissant ces derniers contre toute forme de pensée unique ou de dogmatisme. Afin de permettre aux enfants de se positionner en tant que citoyens, cette pensée autonome doit présenter une **dimension critique** importante. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'avoir des opinions personnelles mais d'être capable d'en interroger la solidité sur un mode rigoureux et autocritique.

Les deux méthodes s'appuient également sur un fort **héritage socioconstructiviste**. En effet, les enfants y sont invités à penser non seulement par eux-mêmes mais **avec les autres**. Cela se fait grâce à la création d'un contexte d'interactions orales entre pairs favorisant la confrontation de points de vue. Cet héritage a également des conséquences quant à la fonction occupée par **l'éducateur adulte**. Ainsi, le schéma traditionnel « maître-élève » fondé sur un rapport vertical de transmission du savoir y est renversé. L'adulte n'est plus un

maître, mais, comme le précise Tozzi (*ibid.*), un *animateur* ou un *accompagnateur* aidant à apprendre à penser. Tout au plus, si on doit parler de maître faut-il parler du « maître-ignorant »²⁰ de Rancière (Tozzi, *ibid.*). L'accent est mis sur le processus de penser plutôt que sur son résultat, et sur le **questionnement** plutôt que sur « la bonne réponse » opposée, dans l'enseignement traditionnel, à la notion de « faute » (Fiard & Auriac, 2005, cité par Tozzi, *ibid.*).

Enfin, la CRP comme la DVDP présentent une visée démocratique évidente. En effet, on peut considérer qu'elles permettent de répondre aux objectifs de la démocratie donnés par Ricoeur :

Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à parts égales, chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage²¹.

A ce propos, on peut noter que si la dénomination DVDP met l'accent explicitement sur l'objectif démocratique, celui-ci était déjà bien présent dans l'approche de Lipman²².

1.3.2. Place de la métaphore et de la conceptualisation dans la PPE

Il ressort, par ailleurs, de ce chapitre autour de la PPE, que l'importance de la métaphore a été soulignée par Lipman (2006) puis par Galichet (2019) après lui. Ainsi, le premier accorde une grande place à la pensée créative, notamment amplifiante, dans laquelle il inclut la pensée métaphorique. Le deuxième, lui, met en évidence l'importance de la compétence herméneutique lors des pratiques de PPE et souligne le rôle essentiel de la métaphore dans celle-ci.

Par ailleurs, la conceptualisation fait partie des principaux actes de penser devant être mobilisés en CRP selon Lipman (2006). Tandis qu'elle constitue une des trois compétences fondamentales participant au philosopher chez Tozzi (Tozzi, cité par Pettier, 1996; Tozzi, 1994, 2011, 2012b). Galichet (2018a, 2018b, 2019), lui, défend la primauté de l'activité herméneutique sur la conceptualisation lors des activités de discussion philosophique.

Ces considérations autour de la métaphore et de la conceptualisation guideront nos pas dans la suite de ce travail. Nous allons d'ailleurs, dans le chapitre qui suit, nous intéresser à la métaphore et à son lien avec la conceptualisation.

²⁰ Cf. l'ouvrage éponyme *Le Maître ignorant* (1987)

²¹ Définition présente dans *L'idéologie et l'utopie* (1997)

²² C'était même déjà le cas dans la conception de la communauté de recherche de Dewey.

Chapitre 2 - De la métaphore verbale à la métaphore conceptuelle²³

« Qu'est-ce donc que la vérité ? Une armée mobile de métaphores (...) »

Friedrich Nietzsche

Dans la littérature abondante traitant de la métaphore, celle-ci est définie de manière assez variable et renvoie à des phénomènes hétéroclites. Afin d'y voir plus clair, nous en proposons, dans un premier temps, une définition en extension. Celle-ci nous permettra de mettre le phénomène en perspective par rapport à différentes conceptions qui ont existé au cours du temps. Nous en préciserons les traits distinctifs en le situant dans un environnement notionnel assez large. Puis, dans un deuxième temps, nous tenterons de définir le phénomène métaphorique en compréhension afin de l'aborder du point de vue de ses différentes réalisations.

2.1. Définition en compréhension

À l'entrée « Métaphore » du Petit Robert 2014 (2013), on trouve la définition suivante :

Figure de rhétorique, et par extension procédé de langage qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison.

On y apprend également que le terme vient du latin *metaphora*, signifiant « transposition ». Le Larousse en ligne (« Métaphore », s. d.) précise l'origine grecque *metaphora*, issue de *metapherein* correspondant au verbe « transporter ».

Au regard de cette définition et de l'étymologie du terme *métaphore*, une première constatation s'impose : comme le souligne Ricoeur dans *La métaphore vive* (1975), le terme métaphore est lui-même métaphorique ! Ensuite, tandis qu'une composante analogique du procédé semble se détacher assez nettement, on peut noter un flou concernant la nature du procédé linguistique impliqué : la notion classique de *figure de rhétorique* est élargie, par extension, à celle beaucoup moins précise de *procédé de langage*. Nous verrons, dans cette partie, que cela reflète la diversité des conceptions existant au sujet de la métaphore. Deux

²³ Ce chapitre reprend des éléments de notre mémoire de master *Expressions métaphoriques et pensée réflexive* (Lagrange-Lanaspre, 2015).

tendances se dessineront : la première, linguistique, distinguera le procédé en tant que figure du discours indirect, la deuxième, constructiviste, le présentera comme un mécanisme de pensée élémentaire permettant d'agir sur le monde. D'une manière plus fine, nous verrons que, de *figure de mots* dans la rhétorique classique de Fontanier (1830/1968, cité par Moeschler & Reboul, 1994), le phénomène métaphorique se voit déplacé, au cours du temps et des approches, à un niveau de plus en plus large, en passant par celui de la phrase, puis du discours chez Ricoeur (1975), de la pragmatique du langage chez Searle (1982) et Sperber & Wilson (1989) jusqu'à la conception fortement cognitiviste de Fauconnier (1984) et celle, plus absolue, de Lakoff & Johnson (1985) qui la définissent comme le fondement du système conceptuel nous permettant de penser et d'agir.

Notre but étant de situer la métaphore par rapport à l'arrière-plan conceptuel qui s'y rattache, nous pourrions évoquer à certains moments des phénomènes relativement éloignés – tels que, parmi d'autres, la litote et l'ironie chez Fontanier (1821), ou les tropes pragmatiques chez Kerbrat-Orecchioni (1986). Nous chercherons, par-là, à lever certaines confusions existant sur le sujet.

2.1.1. La rhétorique classique

2.1.1.1. Aristote et la métaphore

Dès l'Antiquité, Aristote (cité par Moeschler & Reboul, 1994) définit le *style* comme un des aspects de la rhétorique. Celui-ci concerne les caractéristiques propres à un discours donné et la métaphore constitue un des procédés susceptibles d'y participer. D'après lui, deux qualités peuvent caractériser le style : la *clarté* selon laquelle les mots sont utilisés de manière adéquate, et l'*ornement* relevant de « ce qui s'écarte de l'usage courant » (cité par Moeschler & Reboul, *ibid.*, p. 400). Grâce au mécanisme d'analogie sur lequel elle se base, la métaphore relève de la première qualité.

Toujours selon Aristote, la métaphore est définie par le fait de « rassembler des objets et des formes sur la base d'une certaine ressemblance, d'un appariement » (cité par Moeschler & Reboul, *ibid.*), et est donc très proche de la comparaison. Cette dernière n'est d'ailleurs rien d'autre qu'une « forme de la métaphore » (*ibid.*) qui s'en distingue par son caractère explicite. Ainsi, Aristote explique : « Achille s'élance tel un lion ; c'est une comparaison. Ce lion s'élance ; nous avons formé une métaphore » (*ibid.*). L'outil de comparaison présent dans le premier procédé – le terme *tel* ici – est absent dans le deuxième. Les linguistes ont depuis introduit les termes de *comparé* et *comparant* pour désigner respectivement l'élément décrit et

celui qui sert à décrire le précédent.

2.1.1.2. Fontanier

Plus proche de nous, au XIXe siècle, la conception de la rhétorique chez Fontanier s'inscrit dans la tradition d'Aristote. Le discours figuré y est défini comme un « écart par rapport à la norme » (Fontanier, 1830/1968, cité par Moeschler & Reboul, 1994, p. 401), constituée par le discours littéral. Au sein de celui-ci, les *tropes* ou *figures de mots* « consistent à fournir à un terme un nouveau sens en l'appliquant à un nouvel objet ou à une nouvelle « idée » » (Fontanier, 1830/1968, cité par Moeschler & Reboul, *ibid.*).

En tant que « trope de la ressemblance » (Fontanier, 1830/1968, cité par Moeschler & Reboul, *ibid.*, p. 407), la métaphore ne fait plus partie de la clarté mais constitue un écart de langage. Elle se distingue, en outre, des autres tropes par la nature de la relation existant entre le sens habituel – ou littéral – et le sens nouveau – ou figuré – qu'elle met en jeu (Fontanier, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986). La relation d'analogie intervenant dans le procédé métaphorique s'oppose à la relation de contiguïté ou d'inclusion impliquée respectivement dans la métonymie ou la synecdoque. De cette manière, alors que dans la métaphore *Ce lion* (Achille) *s'élançe* des caractéristiques analogues entre Achille et le lion sont exigées, la métonymie *une bonne plume*, employée pour référer à un écrivain, se base sur une correspondance instrument-métier tandis que la synecdoque *un deux-roues* désignant un vélo se fonde sur une relation partie-tout. Nous pouvons citer, de plus, d'autres exemples d'énoncés contenant :

- une métonymie : *Avoir perdu sa langue* pour « ne plus être capable de parler » (relation cause-conséquence) ; *l'Élysée* pour désigner la présidence de la République ou *Marseille est sous le choc* (relation lieu-groupe de personnes) ; *c'est un cerveau* ou *c'est un ventre* pour désigner une personne intelligente ou gloutonne (relation partie du corps-trait de personnalité) ; *de nouveaux visages* (relation partie du corps-personne) ; *l'héritier du trône* (relation symbole-statut) ; etc.
- une synecdoque : *Ne pas mettre le nez dehors* pour « ne pas sortir » (relation partie-tout) ; *La France a gagné une médaille aux JO* où *La France* renvoie à un athlète français, ou *Le vélo est crevé* où *Le vélo* renvoie à un pneu (relation tout-partie).

Concernant la litote ou l'hyperbole, la relation entre les deux sens présents consiste en une différence d'intensité. Dans la litote « Je ne te hais point » (Corneille), le sens second « Je t'aime » est plus fort que le sens littéral, qui exprime moins d'amour ; au contraire, dans des hyperboles telles que *C'est un géant* ou *J'ai milles choses à vous dire*, les sens littéraux sont plus forts que les sens seconds « C'est un homme grand » ou « J'ai beaucoup de choses à vous dire ». Enfin, le trope de l'ironie est sous-tendu par une relation d'antonymie ou au moins d'opposition (Fontanier, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986). Ainsi, la formulation ironique *Quel joli temps aujourd'hui !*, signifiant en réalité « Quel sale temps aujourd'hui ! », se fonde sur une opposition.

La métaphore doit également être distinguée de la catachrèse qui est un trope de la ressemblance dont le sens figuré est devenu habituel, autrement dit *extensif* (Fontanier, cité par Moeschler & Reboul, 1994). Nous mentionnerons ici l'exemple suivant : *Cette chambre est une porcherie* où le terme *porcherie* renvoie communément à un endroit sale. Quant à la comparaison, en tant que discours littéral, elle ne fait pas partie des tropes mais est plutôt représentative de la norme.

2.1.1.3. Théories de la comparaison et théories de la double signification

Les conceptions de la rhétorique classique s'inscrivent dans la lignée des *théories de la comparaison*, celles-ci appartenant elles-mêmes aux *théories de la double signification* (Moeschler & Reboul, 1994). Considérant la métaphore comme un phénomène marginal de langage relevant du discours figuré, ces théories s'opposent à la conception constructiviste du procédé (Proulx, 2007). Cette dernière, que nous aborderons plus bas, présente, au contraire, la métaphore comme un processus central jouant un rôle, non seulement dans le langage, mais aussi dans la pensée et même dans les actions que nous effectuons. Ce processus participe donc à la construction de notre perception de la réalité, et, à travers nos actions, à celle de notre réalité quotidienne.

Dans le cadre des *théories de la comparaison*, le sens figuré d'une métaphore équivaut à une comparaison donnée – par exemple, le sens figuré de la métaphore *Achille est un lion* correspondra à la comparaison *Achille est comme un lion*. Au sein de celles de la *double signification*, les énoncés métaphoriques se voient attribuer deux sens : un sens littéral et un sens figuré. Selon ces conceptions, la spécificité définitoire de la métaphore se situerait au niveau sémantique : alors que son sens figuré équivaudrait à une comparaison donnée, son sens littéral présenterait une « malformation lexicale » ou une « fausseté » (Moeschler &

Reboul, 1994, p. 407-408).

2.1.2. La théorie standard étendue du trope

2.1.2.1. Tropes classiques

Dans sa *théorie standard étendue*, Kerbrat-Orecchioni (1986) prolonge la conception non constructiviste de la figure métaphorique. Cette dernière conserve son statut de trope classique défini sémantiquement, i.e. linguistiquement, et relève du discours figuré correspondant à un aspect dérivé du langage. Elle se distingue donc, au sein de la catégorie du trope, par les traits pertinents déjà décrits par la rhétorique classique.

Cependant, Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*) choisit d'exclure la propriété distinctive, proposée par Fontanier (cité par Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*), qui faisait de cette catégorie une *figure de mots*. Les *figures de pensée* qui s'opposaient aux figures de mots sont alors réintégrées ; et le trait définitoire retenu réside dans la « conversion d'(un) contenu dérivé en contenu dénoté » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, p. 97). En effet, dans le cas d'un trope, le contenu dénoté, qui « constitue en co(n)texte l'objet véritable du message » (*ibid.*, p. 98), ne peut être extrait du sens littéral qui vient perturber « la cohérence interne et l'adéquation externe de l'énoncé » (*ibid.*, p. 96). Celui-ci doit alors être trouvé dans une signification seconde dérivée venant rétablir cette cohérence et cette adéquation.

De cette manière, l'énullage, classé par Fontanier dans les « Figures du discours autres que les tropes » (cité par Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, p. 107), est réintégré en tant que *trope pragmatique*. Définie comme un écart de langage fondé sur l'« échange d'un temps, d'un nombre, ou d'une personne, contre un autre temps, un autre nombre, ou une autre personne » (Fontanier, 1821, p. 283), cette figure diffère, pour Kerbrat-Orecchioni, des tropes traditionnels en ce qu'elle touche des éléments déictiques. Dans ce cadre, l'infinitif *de narration*, ou encore le « nous » *de majesté* ou *de modestie* peuvent être considérés comme des cas d'énullage.

2.1.2.2. Tropes « non classiques »

D'après Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*), la métaphore doit ensuite être opposée à des figures non classiques que nous mentionnerons dans le but de lever d'éventuelles ambiguïtés. Des tropes pragmatiques, non pris en compte dans la classification traditionnelle, viennent ainsi s'ajouter à l'énullage. Dans le trope illocutoire, une valeur illocutoire dérivée se substitue à une valeur illocutoire primitive et se trouve convertie en contenu dénoté : dans l'énoncé *Pouvez-vous me passer le sel ?* (Searle, cité par Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, p. 111), par

exemple, une intention directive se substitue à un acte de langage interrogatif et prend une valeur dénotative. Dans le trope communicationnel, la substitution ne se situe plus au niveau du contenu de l'énoncé mais du récepteur du message : le véritable destinataire n'est pas celui explicité dans l'énoncé mais celui apparaissant comme un interlocuteur indirect. Ainsi, Chrysale, dans les *Femmes Savantes* de Molière (cité par Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, p. 131), répète avec insistance « C'est à vous que je parle ma sœur », sous-entendant en réalité qu'il s'adresse à sa femme.

Enfin, Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*) décrit deux derniers tropes qui pourraient se situer à la frontière entre les niveaux sémantique et pragmatique : le trope implicatif et le trope fictionnel. Dans le premier, le contenu dénoté du message – ou son objet véritable – est non pas le contenu littéral de l'énoncé mais le présupposé ou le sous-entendu qu'il véhicule. Par exemple, la signification première de l'énoncé *Pourquoi est-ce que tu ne m'aimes plus ?* peut résider en réalité dans le présupposé *Tu ne m'aimes plus* ; et celle du slogan publicitaire « Sans beurre, la vie n'a pas de sel » dans le sous-entendu *Avec du beurre, la vie a du sel*. La spécificité du trope fictionnel, en revanche, se situe au niveau référentiel : les contenus dénoté et littéral coïncident alors que le référent, en apparence réel, auquel ceux-ci renvoient, n'est en réalité qu'imaginaire. L'utilisation de l'indicatif dans un discours de fiction constitue, de ce point de vue, un trope : alors que ce mode est initialement destiné à décrire une réalité existante, il évoque dans ce cas précis des faits imaginaires.

2.1.2.3. La métaphore : un trope sémantique

Parmi cette diversité, la métaphore se différencie en tant que trope sémantique. Elle effectue un rapprochement entre deux objets présentant une analogie, par l'intermédiaire des deux sémèmes leur correspondant. Ces derniers présentent une intersection basée sur les traits communs aux deux entités, ou métasèmes. Ainsi, dans l'énoncé *Cette faucille d'or dans le champ des étoiles*, les métasèmes partagés par les sémèmes *faucille* et *lune*, sur le plan de la forme ou de la couleur, permettent de mettre l'objet-lune et l'objet-faucille en relation. Nous serons, ici, sensible au fait que la notion de trope est étendue, chez Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*), au domaine pragmatique, alors que celle de métaphore reste cantonnée au champ linguistique.

2.1.3. La métaphore vive, ou la conception herméneutique de la métaphore

En 1975, P. Ricoeur publie un essai célèbre intitulé *La métaphore vive* dans lequel il entreprend de redéfinir le fonctionnement de la métaphore à travers huit études basées sur des théories d'auteurs allant de l'Antiquité au XXe siècle. Cela lui permet de montrer qu'avec Aristote, et jusqu'à Fontanier, la rhétorique fait du mot son unité de base. Dans ce cadre, la métaphore est un simple phénomène de substitution entraînant une dénomination déviante. Elle fonctionne comme « un déplacement et (...) une extension du sens des mots » (Ricoeur, 1975, p. 7).

Cependant, les apports des travaux de Benveniste (cité par Ricoeur, *ibid.*) permettent de déplacer le cadre de l'analyse de la sémiotique, au sein de laquelle le mot est considéré uniquement comme un signe constitutif du code lexical, à la sémantique, dans laquelle la phrase devient l'unité minimale porteuse d'une signification complète. En replaçant la métaphore dans le cadre de la phrase ou de l'énoncé, l'analyse prend alors un tournant décisif : la métaphore n'est plus vue simplement comme la substitution d'un mot par un autre, mais, d'une manière plus précise, comme une tension produite par l'association d'un sujet avec des prédicats qui lui sont incompatibles d'un point de vue littéral. La métaphore-énoncé peut, dès lors, être définie en tant que prédication impertinente.

Enfin, dans une troisième partie, Ricoeur (*ibid.*) propose d'élargir, de nouveau, le champ de l'analyse en passant du niveau de la phrase, ou de l'énoncé, au discours. La perspective n'est alors plus celle de la forme, comme pour la rhétorique, ou du sens, comme pour la sémiotique ou la sémantique ; mais on se situe sur le plan de l'herméneutique, et ce qui est en jeu c'est la référence de la métaphore. Ce n'est plus le sens qui apparaît comme double, mais bien cette dernière : la *référence au réel quotidien*, ou référence littérale, se trouve suspendue tandis que *la référence à d'autres dimensions de la réalité* se déploie. Autrement dit, « la métaphore est le processus rhétorique par lequel le discours libère le pouvoir de certaines fictions de redécrire la réalité » (*ibid.*, p. 11). On peut ainsi parler d'une *vérité métaphorique* qui repose sur une fonction heuristique de la fiction, et qui se manifeste dans le discours poétique. Mais c'est dans l'intersection entre ce premier type de discours et le discours philosophique – ou spéculatif – que la notion de *métaphore vive* prend tout son sens. En effet :

La métaphore n'est pas vive seulement en ce qu'elle vivifie un langage constitué. La métaphore est vive en ce qu'elle inscrit l'élan de l'imagination dans un « penser plus » au niveau du concept. C'est cette lutte pour le « penser plus », sous la conduite du « principe vivifiant » qui est l'« âme » de l'interprétation (*ibid.*, p. 384)

On voit donc que chez Ricoeur, la métaphore entretient des liens étroits avec les domaines de la philosophie et de l'herméneutique, ce qui annonce déjà la conception de Galichet (2019) évoquée précédemment (voir section 1.2.2.1, c., p. 33).

2.1.4. Critique des théories de la double signification

Dans un article intitulé *What metaphors mean*, Davidson (1978) propose une critique des théories de la double signification – dont celles de la comparaison. Il rejette en effet la distinction entre discours figuré et littéral, et affirme que les énoncés métaphoriques, au même titre que les productions non métaphoriques, ne véhiculent qu'une signification littérale unique. Pour lui, les effets propres à ce type de productions ne découlent que de l'usage des mots, et ainsi des interlocuteurs impliqués. Alors que l'utilisation des mots y est créative, leur signification n'y est aucunement modifiée.

Bien que les métaphores et les comparaisons se basent sur le même processus d'analogie, Davidson (*ibid.*) rejette l'idée selon laquelle elles seraient sémantiquement équivalentes. Le caractère implicite et subtil des premières ne signifie aucunement qu'elles possèdent un sens second. À travers sa critique des théories de la double signification, Davidson (*ibid.*) s'inscrit dans une approche constructiviste. En délaissant la notion d'« écart », il déplace la particularité définitoire de la métaphore à la frontière entre la sémantique et la pragmatique.

2.1.5. Le point de vue de la pragmatique linguistique

Avec des auteurs comme Searle (1982) ou Sperber & Wilson (1989), la pragmatique, en plein essor à l'époque où Davidson (*op. cit.*) écrit son article, fait d'ailleurs de la métaphore un de ses objets d'étude privilégiés. En effet, elle participe à l'implicite du langage qui est considéré comme un des principaux phénomènes de nature pragmatique. Searle (1982) y consacre un chapitre dans son ouvrage *Sens et expression : études de théorie des actes du langage* qui propose de traiter des énonciations de type non littéral. D'après lui, l'erreur, commise dans les approches classiques de la métaphore, est de la situer au niveau de la phrase qui serait vue comme présentant deux sens : l'un littéral, l'autre métaphorique. En effet, les mots et les phrases n'ont pas d'autre sens que celui qui est le leur. Le fonctionnement de la métaphore se situe donc à un autre niveau qui est celui de l'énonciation et plus précisément de l'intention de communication du locuteur. Il faut distinguer le *sens du mot et de la phrase*, qui

correspond à ce qui est réellement dit, de celui *de l'énonciation du locuteur*, renvoyant à ce que ce dernier veut dire. Tandis que dans l'énonciation littérale, le sens de l'énonciation coïncide avec celui de la phrase, dans le cas de la métaphore, comme dans les actes de langage indirects ou l'ironie, il s'en distingue. C'est donc le sens de l'énonciation et uniquement lui qui peut être qualifié de métaphorique. Searle (*ibid.*) explique ensuite que l'interlocuteur comprend qu'il est face à une énonciation métaphorique grâce à des principes communicationnels qu'il partage implicitement avec le locuteur, et qui le conduisent à déclencher certaines stratégies en vue d'inférer l'intention de ce dernier.

Sperber & Wilson (1989), quant à eux, considèrent que la communication repose autant sur le codage linguistique que sur le mécanisme d'inférence, les mots ne suffisant pas, à eux seuls, à délivrer un message. A ce titre et faisant écho à la conception de Lakoff & Johnson (1985) présentée plus bas (cf. 2.1.8, p. 52), ils ne conçoivent pas la métaphore comme un fait de langage isolé mais plutôt comme un processus de langage ordinaire. De plus, les métaphores figées étant très présentes dans nos échanges du quotidien et des métaphores vives étant créées en permanence, les auteurs la considèrent comme la figure essentielle du langage figuratif. A titre d'exemple, Boileau et Dumarsais faisaient déjà remarquer qu'il se faisait, chaque jour, aux Halles, plus de métaphores que « dans toute l'Enéide, ou qu'il ne s'en fait dans l'Académie dans plusieurs séances consécutives ! » (cités par Fontanier, 1821, p.157).

Comme pour le reste du langage, Sperber & Wilson (*op. cit.*) rattachent l'interprétation de la métaphore à une théorie de la pertinence. Selon celle-ci, lorsqu'ils communiquent, les locuteurs présument que tout énoncé produit par leur interlocuteur est pertinent par rapport à l'échange en cours. En revanche, lorsque l'interprétation littérale contredit ce principe, comme c'est le cas dans la métaphore, l'interlocuteur fait appel à ses capacités d'inférence pour émettre des conjectures quant à l'interprétation de l'énoncé, et retient celle qui génère un coût cognitif minimum et une rentabilité communicationnelle maximum. Pour eux, ce qui doit être distingué dans le cas d'un énoncé métaphorique, ou de toute autre production non littérale (cas les plus fréquents dans le discours), c'est l'énoncé et la pensée du locuteur. En effet, tout énoncé est une interprétation de la pensée d'un locuteur et présente une ressemblance plus ou moins grande avec celle-ci. Dans le cas d'un énoncé parfaitement littéral, la ressemblance entre énoncé et pensée serait totale, ce qui signifie que, dans un contexte identique, les conclusions qui peuvent en être tirées, par inférence déductive, coïncident ; dans le cas du langage figuratif y compris métaphorique, cette ressemblance ne

serait que partielle.

Concernant l'utilité des métaphores, Sperber & Wilson (*ibid.*) s'accordent avec Searle (*op. cit.*) pour dire qu'elles ne sont pas paraphrasables sans perte de sens : elles seraient toujours plus riches qu'un énoncé littéral le plus proche soit-il sur le plan sémantique. Pour Searle (*op. cit.*), elles permettraient de combler des lacunes sémantiques tandis que Sperber & Wilson (*op. cit.*) considèrent qu'elles aident à formuler une pensée qui serait trop complexe pour être exprimée dans un énoncé littéral avec pertinence. D'après Searle (*op. cit.*), leur pouvoir expressif serait dû au fait qu'elles permettent de véhiculer deux contenus sémantiques en un seul, la compréhension de l'un étant enrichie par celle de l'autre. Mais leur efficacité tient aussi à ce qu'elles demandent à l'interlocuteur de s'engager activement dans cette démarche de compréhension. Sperber & Wilson (*op. cit.*) parlent, eux, de *responsabilité* de l'interlocuteur et ils précisent que celle-ci est d'autant plus grande que la métaphore est vive et que ses effets sont dépendants des capacités d'interprétation et des connaissances de ce dernier. Selon eux, les métaphores les plus réussies sont celles où l'interlocuteur est invité à aller au-delà du contexte proche, en faisant appel à son propre savoir et même à d'autres métaphores personnelles afin d'enrichir et d'approfondir la représentation. C'est donc l'*instabilité* des métaphores créatives qui en ferait toute la richesse :

La surprise ou la beauté d'une métaphore vraiment créative réside dans cette condensation, dans le fait qu'une seule expression utilisée dans un sens aux contours indécis anime un vaste ensemble d'implications (...) (Sperber & Wilson, *op. cit.*, p. 355)

2.1.6. Métaphore et théorie des espaces mentaux

Le surplus de sens généré par la métaphore est, par la suite, mis en évidence chez Fauconnier (1984) à travers une approche plus cognitive basée sur la Théorie des espaces mentaux. Cette théorie définit le langage comme suit :

une construction mentale permanente relativement abstraite, d'espaces, d'éléments, de rôles et de relations à l'intérieur de ces espaces, de correspondances entre eux et de stratégies pour les construire à partir d'indices tantôt grammaticaux et tantôt pragmatiques (*ibid.*, p. 9)

Dans ce contexte, communiquer revient, pour les différents interlocuteurs, à construire des espaces mentaux semblables, ou au moins voisins, fondés sur des indices à la fois linguistiques et pragmatiques identiques. Cela est à distinguer de l'acte de parole en raison du phénomène d'analogie qui intervient entre les constructions mentales des différents locuteurs.

La Théorie des espaces mentaux, conçue pour expliquer le fonctionnement global du langage, est par la suite ré-invoquée par Fauconnier & Turner, dans un article de 1994, pour

expliquer les phénomènes de projections conceptuelles impliqués dans différentes opérations cognitives telles que la construction d'hypothèses, les constructions grammaticales, l'inférence ou encore l'analogie et la métaphore. Ces phénomènes consistent à projeter un espace mental (*source*) sur un autre (*cible*), cela donnant lieu à la création d'un troisième espace ou *middle space* qui peut être, soit un espace plus abstrait intitulé *generic space* soit un espace plus riche alors qualifié de *blended space*. La désignation *generic space* renvoie à une construction basée sur les caractéristiques structurelles communes à la source et à la cible. Celle de *blended space* réfère, elle, à une combinaison d'éléments issus des espaces source et cible aboutissant à une représentation plus riche que celles correspondant à ces derniers. De plus, cette représentation est généralement « contrefactuelle » ou impossible du point de vue des espaces source et cible.

La métaphore, comme l'analogie, fait appel à ces deux types d'espaces et peut donc être expliquée en fonction d'un modèle que les auteurs intitulent « the Four-Space Model » et qu'ils matérialisent par le schéma suivant :

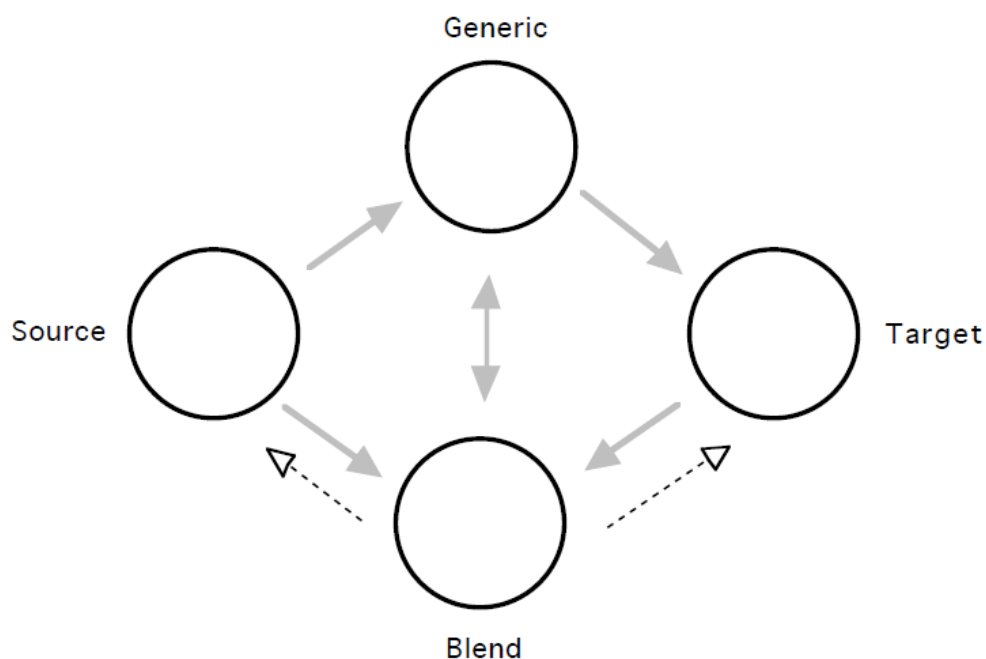


Figure 1 - The Four-space model (tiré de Fauconnier & Turner, 1994)

Ce modèle est illustré à partir de l'analyse du personnage de Bertran de Born qui apparaît dans l'*Enfer* de Dante. Celui-ci, de son vivant, a créé un conflit entre le roi d'Angleterre et son fils, entraînant une rupture entre les deux hommes. Par conséquent, il se retrouve condamné à errer en Enfer en tenant sa tête décapitée par les cheveux. Cette représentation métaphorise la gravité du péché commis par Bertran. D'après Fauconnier &

Turner (*ibid.*), cela fait appel à une métaphore conceptuelle, au sens de Lakoff & Johnson (1985) (voir plus bas, 2.1.8, p. 52), plus générale et conventionnelle consistant à appréhender la notion de « distance » émotionnelle ou psychologique à travers celle de distance spatiale. En référence à l'ouvrage *More than Cool Reason* (cité par Fauconnier & Turner, *ibid.*), également co-écrit par Turner en 1989 mais avec Lakoff, le fonctionnement de ce type de métaphore conceptuelle est fondé sur la création d'un *espace générique* dans lequel une partie des éléments abstraits véhiculés par la source est projetée afin d'être ensuite, de nouveau, projetée sur l'espace cible. Cet espace générique est conçu, une première fois, lorsqu'un sujet se trouve face à un énoncé ou une représentation faisant appel à une métaphore donnée, puis est stocké en mémoire afin d'être réutilisé avec de nouveaux espaces cibles.

Mais la représentation métaphorique du péché commis par le personnage de Dante implique également un deuxième type d'espace intermédiaire ou *blended space*, au sein duquel l'image d'un homme séparé de sa tête comme pourrait l'être un objet divisible en parties, strictement impossible du point de vue de la source comme de la cible, devient possible. Celui-ci englobe le contenu de l'espace générique auquel viennent s'ajouter des éléments spécifiques provenant des espaces source et cible. Ainsi, les notions de *péché* et de *pécheur*, la deuxième impliquant celle d'*être humain*, sont issues de la source et cohabitent avec celle de *séparation physique entre différentes parties d'un même objet* pour former un ensemble cohérent dans lequel la dernière devient la punition du pécheur.

D'une manière analogue aux pragmaticiens, Fauconnier & Turner (*op. cit.*) soulignent, ici encore, la force du procédé métaphorique, mais adoptant un point de vue plus cognitiviste, ils l'attribuent à la création d'un espace mental générant une représentation plus riche que celles issues des espaces source et cible pris séparément. Dans leur exemple, c'est par le biais de cet espace mixte que l'acte commis par le personnage de Dante n'est pas seulement perçu comme mauvais mais apparaît, plus spécifiquement, comme atroce, violent et contre nature.

2.1.7. L'analogie, cœur de la cognition

Les sciences cognitives ont également apporté, ces dernières années, des éclairages importants sur le phénomène de l'analogie. En effet, cette dernière est même devenue un champ florissant à part entière comme en attestent les nombreux travaux qui y sont consacrés²⁴. L'explication d'un tel engouement réside dans l'idée soutenue par de nombreux chercheurs, tels que Holyoak, Gentner & Kokinov dans le chapitre d'introduction de leur ouvrage collectif *The analogical mind : Perspectives from Cognitive Science* (2001), et Hofstadter dans l'épilogue du même ouvrage, que l'analogie est un processus fondamental pour un grand nombre d'activités humaines et constitue même, pour reprendre les termes de ce dernier, le cœur de la cognition²⁵. Ainsi, comme l'expliquent Holyoak, Gentner & Kokinov (*op. cit.*), l'analogie, prise dans son sens le plus large, serait une activité symbolique qui pourrait être définie dans les termes suivants :

the ability to pick out patterns, to identify recurrences of these patterns despite variation in the elements that compose them, to form concepts that abstract and reify these patterns, and to express these concepts in language (p. 2)

Elle serait à la base des activités qui définissent l'espèce humaine depuis des millénaires, telles que le langage, la musique, l'art, la science ou l'invention ; et les travaux récents portant sur ce sujet témoignent du grand nombre de tâches cognitives qui l'impliquent. Ainsi, le livre de Holyoak, Gentner & Kokinov (*ibid.*) réunit des chapitres portant sur la métaphore, le raisonnement scientifique, le débat politique, l'humour ou encore la prise de décision et le choix.

Dans un ouvrage plus récent publié en 2013, et dont le titre *L'Analogie, cœur de la pensée* reprend l'idée maîtresse de Hofstadter (*op. cit.*), Hofstadter & Sander montrent que l'analogie influence inconsciemment l'esprit humain dans les situations les plus quotidiennes. En particulier, l'analogie est, depuis toujours, le procédé qui sous-tend la création des concepts, ces derniers constituant, à leur tour, le fondement de la pensée. Ces concepts sont le fruit de longues chaînes d'analogies qui se sont construites au cours du temps et continuent de s'enrichir pendant la vie humaine. Ils s'élaborent les uns par rapport aux autres, la nouveauté étant en permanence appréhendée en fonction d'analogies avec ce qui est déjà connu. L'analogie est, donc, aussi ce qui nous permet de *catégoriser*, c'est-à-dire de rattacher temporairement, et de manière graduée, les éléments nouveaux que l'on rencontre à des

²⁴ Cf. <https://sites.google.com/site/analogylist/home> pour une bibliographie des travaux récents sur le sujet et un séminaire en ligne international.

²⁵ Traduit de l'anglais.

structures mentales permettant d'organiser les informations et d'y avoir accès. L'esprit humain effectuerait chaque seconde une multitude de catégorisations, que ce soit pour les tâches les plus élémentaires, comme celles de reconnaissance, ou pour les inventions les plus brillantes.

Mais les frontières des catégories sont loin d'être nettes ou définies une fois pour toutes ; au contraire, les travaux récents en psychologie ont montré qu'elles étaient soumises à un *phénomène d'extension naturelle*. D'après Hofstadter & Sander (*op. cit.*), la métaphorisation serait le procédé principal à l'œuvre lors de ce processus d'extension. Une succession incessante d'analogies serait formée, donnant lieu à la création de métaphores toujours plus originales ; les métaphores anciennes se figeraient en étant progressivement perçues comme littérales et en contribuant à étendre le vocabulaire propre à une catégorie. Comme l'explique le passage ci-dessous, ce processus témoignerait d'une tendance de la pensée humaine qui consiste à vouloir inlassablement créer de nouvelles métaphores afin d'enrichir sa catégorisation du monde :

L'esprit humain repousse les frontières de tous les figements qui s'installent et fabrique de nouvelles métaphores afin de chercher à mieux comprendre ce qui l'entoure, de faire face aux changements et d'ajouter de la vivacité ainsi que de la nouveauté à la perception de son environnement. (*ibid.*, p. 83)

2.1.8. La métaphore conceptuelle, cœur de la pensée

La conception de la métaphore qui transparaît chez Hofstadter & Sander (2013), en tant que processus permettant d'appréhender ce qui nous entoure, s'appuie sur la théorie des métaphores conceptuelles de Lakoff & Johnson (1985) qui porte le point de vue constructiviste à son plus haut point. Au sein de cette théorie, la métaphore, loin de présenter des spécificités sémantiques ou pragmatiques, est présentée comme un mécanisme de pensée ordinaire. Ne concernant pas seulement le langage, elle constitue le fondement du système conceptuel grâce auquel nous pensons et agissons.

Pour cette raison, lorsque Lakoff & Johnson (*ibid.*) parleront de métaphores, « il faudra entendre (...) concept métaphorique » (p.16). Ce dernier met en jeu un phénomène de « mapping » ou correspondance entre deux domaines conceptuels. Un domaine cible est alors appréhendé dans les termes d'un domaine source, généralement emprunté à l'expérience physique humaine. Au sein d'une culture donnée, les concepts métaphoriques sont organisés en un système cohérent. Par l'intermédiaire du concept métaphorique *Le temps, c'est de l'argent* par exemple, le domaine cible du « temps » est conçu à travers le domaine source d'« argent », renvoyant à notre expérience matérielle. Dans notre culture occidentale, cette

métaphore structure notre manière de parler mais surtout de penser et d'agir vis-à-vis du temps. Elle implique également d'autres concepts métaphoriques tels que *Le temps est une ressource limitée* ou *Le temps est une marchandise précieuse*, avec lesquels elle participe à un ensemble structuré²⁶.

Pour Lakoff & Johnson (*ibid.*), les personnifications, qui consistent à appréhender une entité non humaine en termes de qualités humaines, font partie des métaphores. Le concept métaphorique *L'inflation est un adversaire*, par exemple, correspond à une personnification. Il donne lieu, en langue française, à des expressions multiples telles que *A l'heure actuelle, notre plus grand ennemi est l'inflation*, *Le dollar a été très touché par l'inflation*, etc.

À l'inverse, la métaphore est à distinguer de la métonymie ainsi que de la synecdoque qui en constitue une sous-catégorie. Les procédés de métonymie et de synecdoque, au même titre que la métaphore, ne concernent pas uniquement le langage mais constituent des mécanismes ordinaires de pensée et d'action. On peut donc parler de concepts métonymiques qui, comme les concepts métaphoriques, favorisent la compréhension en se basant sur l'expérience physique et participent à un système cohérent. Cependant, si le concept métaphorique consiste à concevoir un domaine conceptuel dans les termes d'un autre, le concept métonymique consiste à utiliser « une entité pour faire référence à une autre entité qui lui est liée » (Lakoff & Johnson, *ibid.*, p. 44) afin de cibler des aspects spécifiques de la seconde entité. Ainsi, dans un énoncé tel que « Le *Times* n'est pas encore arrivé à la conférence de presse »²⁷, l'emploi du groupe nominal « Le *Times* » vise à mettre l'accent sur le journal et non pas sur les journalistes qui le représentent.

Nous constatons donc que, pour Lakoff & Johnson, les traits définitoires de la métaphore ne se situent pas sur le plan lexical mais sur celui de la cognition. L'aspect fortement constructiviste de leur approche réside dans le fait que le procédé, loin d'être relégué au rang de phénomène secondaire de langage, est à la base de la perception que nous avons de la réalité, et, par conséquent, de la manière dont nous construisons celle-ci.

²⁶ Lakoff & Johnson (1985) identifient également un autre concept métaphorique très commun : *La discussion, c'est la guerre*. Celui-ci influence notre manière de parler, de penser et d'agir par rapport à la discussion. Ainsi, nous l'appréhendons comme un combat où il faut « défendre ses positions », « attaquer les arguments de son adversaire », élaborer des « stratégies argumentatives », etc. Il est intéressant de noter l'opposition qui existe entre cette conception de la discussion et celle qui est défendue généralement dans la Philosophie Pour Enfants !

²⁷ Traduction de « The *Times* hasn't arrived at the press conference yet » (extrait de Lakoff & Johnson, 1980, p. 36)

2.1.9. ... et même, cœur de la philosophie

L'approche de Lakoff et Johnson nous semble d'autant plus pertinente, dans le cadre de l'étude qui est la nôtre, que, dans un ouvrage intitulé *Philosophy in the flesh*²⁸ (1999), les auteurs poursuivent leur réflexion sur les métaphores de la vie quotidienne en montrant qu'elles sont, non seulement à la base de toutes nos pensées et actions du quotidien, mais au cœur de toute activité philosophique et donc, par là, de tout le système philosophique occidental. Ainsi : « Eliminating metaphor would eliminate philosophy. Without a large range of conceptual metaphors, philosophy could not get off the ground » (*ibid.*, p129). Loin de s'opposer à la rationalité, la métaphore est même ce qui rend cette dernière possible. En outre, selon Lakoff & Johnson (*ibid.*), les découvertes récentes des sciences cognitives, en particulier dans le domaine de l'*embodiment*, doivent nous amener à repenser l'activité fondamentale de questionnement philosophique à la lueur des métaphores inconscientes qui la sous-tendent. De même pour ce qui concerne la construction des concepts qui découle de cette activité de questionnement.

Ainsi, si nous considérons, par exemple, le concept de *temps*, sa conception est essentiellement métaphorique. En effet, la constitution du cerveau humain ne permettant pas d'observer le temps, il ne peut donc être défini, d'un point de vue strictement littéral, que comme la mise en relation de différents types d'événements. Prenons l'exemple d'un concert, évaluer la durée d'un tel événement ne consiste en rien d'autre que comparer son début et sa fin avec les différents états d'un appareil de mesure tels qu'une horloge ou une montre. Plus précisément, nous évaluons une durée en la comparant aux répétitions d'un événement tel que le mouvement d'un pendule ou le tour d'un cadran réalisé par des aiguilles. A l'inverse, le mouvement est aisément perceptible par l'être humain grâce à l'existence d'une zone dédiée située dans le système visuel. Cela nous conduit à faire l'expérience du temps en termes de mouvement, cela fournissant la base de métaphores conceptuelles très ancrées dans notre culture.

Nous concevons, en effet, le temps selon un concept métaphorique prédominant que Lakoff & Johnson (*ibid.*) intitulent *The time orientation metaphor*. D'après ce dernier, le temps est conçu du point de vue d'un observateur dont la position coïncide avec le moment présent, tandis que ce qui se trouve devant lui métaphorise le futur et ce qui se situe derrière lui renvoie au passé. Ce concept est à l'origine d'expressions telles que *Ne plus regarder*

²⁸ Titre complet : *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*

derrière soi ou *Avoir un bel avenir devant soi* notamment. Il se décline sous la forme des deux sous-concepts suivants : *The Moving Time metaphor* et *The Moving Observer metaphor* ou *Time's Landscape metaphor*. Alors qu'à travers le premier, le temps est appréhendé en tant que déplacement d'objets perceptible du point de vue d'un observateur immobile, le second assimile le temps à un paysage au travers duquel un observateur se déplace, chaque instant ou moment correspondant à un point ou une région spatiale situés sur le parcours de cet observateur. Le concept *The Moving Time metaphor* se matérialise à travers les expressions suivantes : *Le temps est venu, Le temps passe vite, La deadline approche, Le moment viendra*, etc. Le concept *The Moving Observer metaphor* donne lieu à des expressions telle que : *Nous sommes rendus au mois de juin, Nous avons dépassé la deadline, C'est la dernière ligne droite, Nous approchons de Noël*, etc.

Toutes les formulations à travers lesquelles un événement est situé à ou *dans* un temps donné du type *Elle est arrivée à l'heure, Nous viendrons à Noël, Nous viendrons dans deux ans, Je serai là dans une minute*, etc. sont également des illustrations du concept *The Moving Observer metaphor*.

Or, pour Lakoff & Johnson (*ibid.*), ce type de métaphores inconscientes, si elles sont prises au sens littéral, peuvent conduire à des raisonnements philosophiques contenant des erreurs significatives :

Examples like this are extremely important for philosophy. The reason is that the metaphorical nature of our conceptual system, if unrecognized, can lead philosophers astray. Two things lead to such philosophical errors. First, a philosopher may fail to recognize conceptual metaphor and hence may see metaphorical sentences as literal and take them at face value. Once one takes a metaphor as being literal, the second error is to assume the correspondence theory of truth and therefore to regard the objective world as structured by the metaphor. (*ibid.*, p. 156)

En effet, appréhender le temps à travers le concept *The Moving Observer* ou *Time's Landscape metaphor* nous conduits à concevoir spontanément et inconsciemment les moments en termes de localisations ou de régions spatiales et, par-là, à considérer que les événements se déroulent à un moment ou *dans* des intervalles de temps donnés. Or, des énoncés fondés sur ce concept, pris au sens littéral, pourraient conduire à des raisonnements fallacieux du type : pour pouvoir dire qu'un événement survient à un moment ou *dans* un intervalle de temps donné, il faut que ce moment ou cet intervalle de temps, et par conséquent le temps en général, préexiste aux événements. Un tel raisonnement, selon Lakoff & Johnson (*ibid.*), n'aurait pas de sens puisque, comme nous l'avons vu, d'un point de vue strictement littéral, on ne pourrait concevoir le temps en dehors des événements. D'une façon analogue, nier la

métaphore spatiale qui sous-tend notre conception du temps pourrait conduire à rejeter la théorie du Big Bang, en rendant difficile à admettre la possibilité qu'un événement ne survienne pas *dans* le temps mais en constitue l'origine.

Selon Lakoff & Johnson (*ibid.*), ces constatations sur l'importance de mettre en lumière les métaphores conceptuelles inconscientes sous-jacentes à tout raisonnement philosophique doivent conduire à reconsidérer les principaux courants et concepts qui fondent l'histoire de la philosophie dans le cadre d'une approche qu'ils qualifient de « sciences cognitives de la philosophie »²⁹.

Nous voyons donc que, chez Lakoff & Johnson, la métaphore n'est pas seulement un outil, parmi d'autres, favorisant la dimension créative du philosophe, comme c'est le cas chez Lipman (2006), ni une des manifestations du processus d'analogie au cœur de toute notre cognition, comme chez Hofstadter & Sander (2013), mais elle devient elle-même, cœur de la pensée et plus encore de la philosophie. Leur perspective plaide en faveur de notre étude, puisqu'on peut penser que leur analyse, si elle est valable pour l'histoire de la philosophie, l'est tout autant pour une pratique du philosophe avec des enfants qui les invitent à penser et à conceptualiser.

2.2. Définition en extension

À travers une définition en extension, nous allons maintenant recenser les différents types de métaphores décrits par la rhétorique classique d'une part, et au sein du modèle des métaphores conceptuelles d'autre part.

2.2.1. Typologie des métaphores selon la rhétorique classique

Dès la rhétorique classique, Fontanier (1821, p. 99) remarque que le procédé métaphorique peut impliquer toutes les catégories syntaxiques :

La métaphore s'étend bien plus loin sans doute que la métonymie et que la synecdoque, car non seulement le nom, mais encore l'adjectif, le participe et le verbe, et enfin toutes les espèces de mots sont de son domaine.

Le procédé peut également réunir plusieurs métaphores en une, à travers les métaphores filées. Enfin, Le Guern (1973) distingue parmi les métaphores classiques, les productions vives des productions lexicalisées. Passons en revue ces différentes catégories.

²⁹ Traduction personnelle de « cognitive science of philosophy ».

2.2.1.1. Les métaphores nominales

Les métaphores concernent tout d'abord la catégorie du nom. Elles se répartissent alors en deux catégories principales : celles des métaphores *in praesentia* versus *in absentia* (« Métaphore », s. d.). Dans les premières, l'élément comparé cohabite avec l'élément comparant au sein d'un énoncé. C'est le cas dans l'exemple « Mon cœur au chaud, ce lapin » (Céline), où les deux éléments entretiennent une relation d'apposition, ou dans l'exemple « Mon âme est un tombeau » (Baudelaire) reposant sur une relation d'attribution (Rullier-Theuret, 1995). Dans le deuxième type de métaphores nominales, un élément comparant se substitue à l'élément comparé (« Métaphore », s. d.). Ainsi, dans l'énoncé « Cette faucille d'or dans le champ des étoiles » (Hugo), la *faucille d'or* se substitue à la lune. Afin de pouvoir être interprétables, ces métaphores impliquent soit une relation de congruence entre les deux éléments comparés, soit une inscription dans des pratiques langagières reconnues – telles que l'argot – ou encore une explicitation de l'élément comparé dans le contexte linguistique.

2.2.1.2. Les métaphores verbales et adjectivales

Les métaphores verbales ou adjectivales, telles que définies dans les taxonomies classiques, présentent un fondement différent des métaphores nominales. L'écart y est créé par l'association d'un verbe, ou d'un adjectif, à une isotopie inhabituelle (« Métaphore », s.d.). Ainsi, dans l'exemple, emprunté à Baudelaire, « les retentissantes couleurs », l'adjectif *retentissantes*, habituellement intégré à une isotopie relevant de l'ouïe, qualifie ici un nom appartenant au champ sémantique de la vue. À l'instar de cet extrait, les métaphores portant sur les catégories du verbe, ou de l'adjectif, se prêtent bien à la créativité. Mais elles seront pourtant assez fréquemment figées (cf. 2.2.1.4, à la page suivante).

2.2.1.3. Les métaphores filées

Comme l'explique Riffaterre :

Une métaphore filée est faite d'une métaphore primaire, donnée sémantique généralement acceptable, et d'une séquence de métaphores secondaires ou dérivées dont les véhicules sont métonymiques du véhicule primaire, et dont les teneurs (topiques) sont métonymiques de la teneur primaire (1983, cité dans « Métaphore », s.d.)

Autrement dit, dans ce type de procédé, une métaphore de départ est explicitée à travers des métaphores qui en dérivent (« Métaphore », s.d.) et qui en représentent un aspect particulier.

Dans l'extrait suivant de *Colline* de Jean Giono, par exemple :

La bête souple du feu a bondi d'entre les bruyères (...) Comme l'aube pointait, ils l'ont vue, plus robuste et plus joyeuse que jamais, qui tordait parmi les collines son large corps pareil à un torrent. C'était trop tard.,

les prédicats *a bondi d'entre les bruyères* et *tordait (...) son large corps*, ainsi que les adjectifs qualificatifs *robuste* et *joyeuse*, décrivent un aspect particulier de la métaphore nominale *La bête souple du feu*.

2.2.1.4. Métaphores vives et lexicalisées

Parmi les différents types de métaphores décrits précédemment, nous pouvons considérer qu'il existe des productions plus ou moins lexicalisées. Ainsi, Le Guern (1973) distingue les métaphores dites *vives* (ou libres) des métaphores *lexicalisées* (ou figées). Les premières constituent des productions originales, issues de la créativité personnelle d'un locuteur. Les deuxièmes, entrées dans l'usage courant, semblent avoir perdu leur valeur figurée – remarquons ici que dans la conception de Fontanier, seules les formes vives sont définies comme des métaphores alors que les formes lexicalisées équivalent à des catachrèses. Nous pouvons citer, pour ne donner que quelques exemples, les métaphores lexicalisées *tomber du ciel*, *le printemps de la vie* ou *la vengeance est un plat qui se mange froid*.

2.2.2. Typologie des métaphores conceptuelles

Lakoff & Johnson (1985) opposent les métaphores structurelles et les métaphores d'orientation. Ils ajoutent ensuite à celles-ci des métaphores ontologiques. Enfin, ils expliquent que les métaphores peuvent être primaires ou complexes. Détaillons l'ensemble de ces concepts.

2.2.2.1. Métaphores structurelles et métaphores d'orientation

Parmi les concepts métaphoriques définis par Lakoff & Johnson (1985), nous pouvons citer, tout d'abord, ceux qu'ils appellent les métaphores structurelles. Au sein de celles-ci, « un concept est métaphoriquement structuré en termes d'un autre concept » (*ibid.*, p. 24). Nous renverrons ici le lecteur à l'exemple donné précédemment de la métaphore *Le temps, c'est de l'argent*. Dans les métaphores d'orientation, en revanche, un système complet organise des concepts les uns par rapport aux autres en termes d'orientation spatiale. Ainsi, au sein d'un même ensemble, on se représente métaphoriquement le bonheur comme étant placé en haut d'une échelle, et la tristesse comme étant placée en bas.

2.2.2.2. Les différents types de métaphores ontologiques

Dans les métaphores ontologiques, des concepts tels que des événements, des émotions, des idées, etc., sont appréhendés en termes d'entités ou de substances. Elles permettent de faire référence à nos expériences en les « catégoris(ant), les group(ant), les quantifi(ant) » (*ibid.*, p. 35). De cette manière, la métaphore *Les idées sont des marchandises* peut donner lieu à des énoncés tels que *C'est une idée sans valeur, Ils ont échangé quelques idées* ou *Cette idée ne se vendra pas*.

Parmi les métaphores ontologiques, les *métaphores du contenant* consistent à transposer la conception que nous avons de notre propre corps – comme possédant une surface physique en séparant l'intérieur de l'extérieur – à des objets physiques ou des concepts moins clairement délimités. Considérer les territoires comme des contenant, par exemple, permet d'affirmer qu'*il y a beaucoup de terres dans le Kansas*. Les personnifications sont un dernier cas de métaphores ontologiques : à travers celles-ci, des entités non humaines sont perçues comme dotées de qualités humaines. De cette façon, les idées peuvent se voir attribuer une filiation généalogique dans des énoncés tels que *Cette théorie a donné naissance à différentes conceptions* ou *Il est le père de la biologie moderne*.

2.2.2.3. Métaphores primaires et métaphores complexes

Enfin, selon Lakoff & Johnson (1985), les métaphores conceptuelles peuvent prendre une forme primaire ou complexe. Dans le premier cas, elles feront correspondre des concepts sources directement tirés de l'expérience perceptuelle – tels que *en haut, en bas, devant, derrière*, etc. – avec des éléments centraux de l'expérience – tels que *heureux, triste, futur, passé*, etc. On citera, parmi d'autres, les expressions *avoir la vie devant soi, le plus difficile est derrière*, etc. Dans le second cas, elles seront moins directement liées à l'expérience perceptuelle, et pourront se composer de métaphores primaires. Ces métaphores complexes jouent un rôle essentiel dans la structuration des concepts abstraits.

2.3. Conclusion du chapitre 2

Nous avons vu dans ce chapitre qu'alors que la rhétorique fait de la métaphore un écart de langage, elle est présentée comme un processus de langage ordinaire chez des auteurs tels que Davidson (1978), Sperber & Wilson (1989) ainsi que Lakoff & Johnson (1985, 1999). Les découvertes récentes des sciences cognitives, dans le domaine de l'analogie et de l'*embodiment*, conduisent même ces derniers à affirmer le rôle essentiel de la métaphore dans notre système conceptuel mais aussi dans l'activité philosophique qui a donné lieu à l'ensemble de notre système de pensée occidental.

Nous avons ensuite vu que selon qu'ils s'inscrivent dans une approche linguistique ou constructiviste se focalisant sur le produit ou sur le processus, les auteurs situent les traits définitoires du phénomène métaphorique à différents niveaux. De nature stylistique pour Aristote, ils sont sémantiques chez Fontanier (1821) comme chez Kerbrat-Orecchioni (1986) ; Ricoeur (1975) les inscrit dans le domaine du discours et de l'herméneutique ; Davidson (*op. cit.*) et les pragmaticiens du langage les déplacent sur le plan pragmatique, tandis que Fauconnier (1984) ou Lakoff & Johnson (1985, 1999) les estiment cognitifs. Par conséquent, les taxinomies classiques répartissent les différents types de métaphores en fonction de critères strictement linguistiques (syntaxiques, paradigmatiques, contextuels ou d'usage). À l'opposé, les phénomènes décrits dans la typologie de Lakoff & Johnson (1985) se distinguent par leur localisation au niveau conceptuel (en termes de structure ou d'expérience).

Parallèlement, le rôle de la métaphore dans la pensée est de plus en plus affirmé au fil des approches. Pur procédé de forme et d'ornement dans la rhétorique classique, elle est hissée au rang de *figure de pensée* dans l'approche, encore assez classique, de Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*). Ricoeur (*op. cit.*), avant elle, au travers d'un essai approfondi confrontant diverses approches du langage et de la rhétorique, révèle le « *penser plus* » que permet la *métaphore vive* et son importance dans l'interprétation. Il propose ainsi une conception qui entre en résonance avec la définition de la pensée amplifiante chez Lipman (2006) et l'approche herméneutique de Galichet (2019), toutes deux évoquées précédemment (cf. chapitre 1). Tandis que la pragmatique du langage vante la richesse de la métaphore grâce à laquelle il est possible d'exprimer une pensée complexe en contexte d'interaction, le modèle de Fauconnier & Turner (1994), centré autour de la notion de *blended space*, semble venir, vingt ans après Ricoeur, illustrer son idée du « *penser plus* » à travers une approche qui s'inscrit dans les sciences cognitives. Enfin, nous nous risquerons à affirmer, en reprenant

l'expression de Hofstadter & Sander (2013) au sujet de l'analogie que, chez Lakoff & Johnson, c'est la métaphore, elle-même, qui devient le *cœur de la pensée* et par-là celui du **raisonnement philosophique** (1985, 1999).

Nous sommes, pour notre part, fortement convaincue par l'approche de Lakoff & Johnson. En effet, les expressions verbales ainsi que les gestes les accompagnant (cf. chapitre suivant) rencontrés au quotidien illustrent fortement cette conception. Elle est, de plus, très pertinente dans le cadre de notre étude portant sur des activités de CRP / DVDP. En effet :

- ces activités font appel à du langage de tous les jours tel que celui qui est pris en compte par Lakoff & Johnson (1985, 1999)
- elles visent à réfléchir à propos de concepts abstraits difficiles à appréhender dans lesquels les métaphores jouent un rôle central selon ces auteurs
- leur objectif est le raisonnement philosophique qui, selon Lakoff & Johnson (1999), fait nécessairement appel à la métaphore

Cette approche sera donc celle qui orientera prioritairement notre étude. Elle nous conduira à aborder le phénomène métaphorique en tant que processus cognitif global et, par là, à voir dans les formes verbales et gestuelles de métaphores apparaissant dans les discours spontanés des participants aux activités de PPE des traces de la pensée philosophique en cours.

Nous allons donc nous pencher, dans ce qui suit, sur ce que l'on connaît du rôle de la gestualité dans l'expression du processus métaphorique.

Chapitre 3 - Gestes coverbaux et métaphore

Adopter une conception cognitiviste de la métaphore nous conduit naturellement à opter pour une approche multimodale du langage. En effet, considérer que la métaphore est un processus cognitif, et pas simplement verbal, induit l'idée que l'on peut en trouver des traces au sein d'autres modalités d'expression que celle de la parole.

3.1. Gestualité et langage

3.1.1. La relation gestes/parole : la notion de geste coverbal

Jusque dans les années 70, la gestualité corporelle est considérée comme un des aspects de la communication non verbale au même titre que la posture, les mimiques, le regard ou la proxémie (Tellier, 2008). Cependant, Kendon (2004) remarque que très peu de travaux se sont concentrés, dans ce domaine, sur les gestes. Alors que l'étude de la communication non verbale, issue de la psychologie, concerne tout ce qui n'est pas exprimé verbalement mais peut être révélé par le corps (Kendon, 2004; Tellier, 2014a), certains auteurs semblent déjà pressentir, à cette époque-là, que les gestes entretiennent un rapport étroit avec la parole (Ruesch, 1953, cité par Kendon, 2004 notamment). Pourtant, il faudra attendre les années 80 pour que les avancées dans les domaines de la linguistique, de la cognition et de l'acquisition du langage conduisent au développement d'un nouveau champ consacré à l'étude des gestes participant au langage.

Dans ce contexte, Kendon (1988) définit plusieurs types de gestes que McNeill (1992) propose de répartir au sein de ce qu'il nomme le *continuum de Kendon* que l'on peut représenter par le schéma suivant :

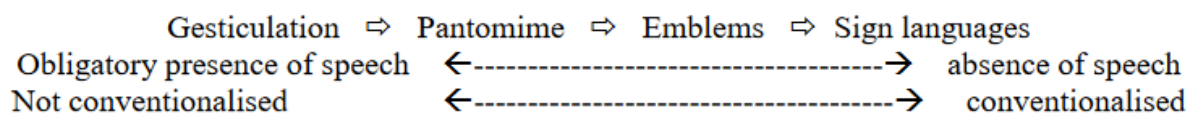


Figure 2 - Le continuum de Kendon théorisé par McNeill (1992) (représentation tirée de Tellier, 2009)

D'après cette catégorisation, de gauche à droite :

- la présence obligatoire de parole accompagnant les gestes décroît
- Les caractéristiques langagières des gestes augmentent ; autrement dit, les gestes participent à un système linguistique indépendant de plus en plus élaboré où ils fonctionnent comme des signes se combinant syntaxiquement entre eux.
- La dimension conventionnelle des gestes augmente

Ainsi, les gestes que Kendon (1988) regroupe au sein de la catégorie « gesticulation »³⁰ présentent un caractère non conventionnel, idiosyncratique et spontané et accompagnent la parole. D'après la conception de McNeill, ils sont produits avec les mains ou les bras³¹.

La catégorie « *language-like gestures* » est comparable à la précédente du point de vue de la forme et de l'apparence des gestes qu'elle englobe, à la différence que ces derniers sont substitués à un mot et occupent sa fonction grammaticale au sein de l'énoncé produit. Selon cette définition, nous pouvons inclure dans cette dernière catégorie le deuxième geste accompagnant l'énoncé décrit par Müller (2008a, 2008b) que nous commentons en 3.2.3 (p.85). Cet énoncé décrit une relation amoureuse avec des hauts et des bas. Lorsque la locutrice énonce « ça a commencé comme ça et s'est aplati ensuite comme ça de manière continue », elle représente métaphoriquement cette relation par un graphe sinusoïdal dont les amplitudes diminuent progressivement. Les particules déictiques « comme ça » intègrent ce geste à l'énoncé et en font un constituant syntaxique obligatoire.

Les pantomimes miment des objets ou des actions et peuvent être utilisées sans être accompagnées de parole. A l'inverse des gesticulations, elles peuvent se combiner entre elles de manière à créer des séquences proches des phrases produites par la parole.

Les emblèmes fonctionnent comme des signes fortement conventionnels qui diffèrent d'une langue à l'autre et selon les cultures (Kendon, 2004), et qui sont compréhensibles sans parole. Des exemples typiques d'emblèmes sont, par exemple, le hochement de la tête signifiant « oui », la fermeture du poing le pouce levé vers le haut pour signifier « Super ! »

³⁰ Correspond à la notion de *geste coverbal* dans la littérature en français, cf. point terminologique plus loin.

³¹ De nombreux auteurs ont, par la suite, élargi cette conception en intégrant des gestes produits par d'autres parties du corps. Ainsi, Bavelas, Gerwing & Healing (2014), par exemple, expliquent que les gestes des épaules, du torse, de la tête ou du visage doivent être ajoutés à la catégorie de la *gesticulation*. Cependant, nous nous focalisons dans ce travail sur les travaux portant sur les gestes des mains et des bras.

ou la formation d'un cercle par la mise en contact des extrémités du pouce et de l'index pour signifier « OK ».

Les langues des signes utilisées par les communautés sourdes, enfin, fonctionnent comme des systèmes linguistiques indépendants où chaque signe renvoie conventionnellement à une signification.

D'après McNeill (1992), la catégorie des gesticulations, qu'il propose de renommer *gestures*, justifie un intérêt particulier en ce qu'elle concerne des gestes qui participent directement au langage. Ainsi, dans un article intitulé *So you think gestures are non-verbal ?* (1985), l'auteur montre qu'ils ne peuvent aucunement être considérés comme non verbaux. Cela conduira à la notion de *geste coverbal*. Comme l'évoque le titre du chapitre *Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance* écrit par Kendon (1980), ce type de gestes entretient un rapport privilégié avec la parole avec laquelle il contribue au processus d'énonciation.

Ces gestes ont pour fonction d'accentuer certains éléments de l'énoncé, d'illustrer certains contenus ou de désigner des référents présents dans la situation d'énonciation (Kendon, 1988) (cf. 3.2.2, p. 75, les différentes fonctions des gestes coverbaux). A l'exception de la catégorie des *beats* décrite plus loin, Kendon (1972, 1980, cité par McNeill, 1992) et, dans sa lignée, McNeill (*ibid.*) considèrent qu'ils sont généralement organisés selon la structure triphasique suivante : *phase de préparation* (1) – *stroke* (2) – *phase de retour* (3).

(1) La *phase de préparation* débute au moment où les membres quittent leur position de repos pour se placer à l'endroit où la phase principale du geste correspondant au *stroke* démarre. Elle est facultative.

(2) Le *stroke* correspond au geste à proprement parler, ou plus exactement, à sa partie sémique qui véhicule une signification à travers une trajectoire, une forme, une orientation, etc. Sa présence est obligatoire.

(3) Enfin, la *phase de retour* correspond à la période du geste où les membres mobilisés reviennent à une position de repos après la fin du *stroke*. Tout comme la phase de préparation, elle est facultative.

Des phases de *tenue* peuvent apparaître à la fin de la *phase de préparation* (*tenues pré-strokes*) ou du *stroke* (*tenues post-stroke*). Il s'agit de phases pendant lesquelles le mouvement des membres est suspendu avant que la phase suivante ne démarre.

Chez Kendon (2004), l'ensemble de ces phases constituent un ensemble intitulé *phrase gestuelle*. De plus, lorsque plusieurs gestes s'enchaînent, ils forment une *unité gestuelle*. Celle-ci débute au moment où le / les membre(s) supérieur(s) se met(tent) en mouvement à partir d'une position de repos pour produire un premier geste. Elle se termine lorsque le / les membre(s) retourne(nt) à une position de repos à l'issue du dernier geste produit.

3.1.2. Le langage, un processus cognitif global

Notre conception de la métaphore, inscrite dans la lignée de la Théorie des métaphores conceptuelles (Lakoff & Johnson, 1985), vient rencontrer de manière privilégiée la théorie du langage proposée par McNeill (1992). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les premiers auteurs à appliquer la Théorie des métaphores conceptuelles aux gestes coverbaux sont probablement McNeill et Levy (McNeill, 1992; McNeill & Levy, 1982). En effet, alors que chez Lakoff & Johnson (*op. cit.*), la métaphore est conçue comme un processus cognitif global, chez McNeill et Levy, c'est tout le langage qui est appréhendé comme tel. Celui-ci s'exprime alors à travers l'exploitation simultanée des modalités verbale et gestuelle. A travers cette conception du langage, McNeill prolonge la réflexion de Kendon (1972, 1980, cité par McNeill, 1992) qui souligne déjà l'unicité du langage à la différence que ce dernier se concentre davantage sur le lien entre la dimension phonologique de la parole et les gestes.

McNeill s'appuie, pour soutenir sa thèse, sur plusieurs observations. Premièrement, il constate que les gestes coverbaux sont produits, de manière quasi-systématique, parallèlement à de la parole. Deuxièmement, ces gestes sont coexpressifs du point de vue sémantique et pragmatique par rapport à la parole qu'ils accompagnent. Au niveau sémantique, par exemple, les gestes contribuent à représenter visuellement les caractéristiques spatiales de forme, de taille, de positionnement, etc. des référents verbalisés (Goldin-Meadow, 2003, cité par Tellier, 2014b). Troisièmement, McNeill remarque que les paroles et les gestes qui participent à l'expression d'une idée commune sont réalisés en synchronie (sur le plan phonologique, sémantique et pragmatique) lors du discours. En effet, tandis que la phase de préparation anticipe, en général, sur le segment de parole coexpressif, le *stroke*, lui, tombe au même moment. Notons qu'il n'est ainsi pas contradictoire de considérer que les gestes puissent anticiper et être synchrones, dans le même temps, avec la modalité verbale. Quatrièmement, le développement de la parole et des gestes, chez l'enfant, s'effectue de façon simultanée, ce constat ayant été confirmé plus récemment par différents auteurs (Colletta, 2004; Goldin-Meadow, 2000, cité par Tellier, 2014b). Pour finir, un dernier argument concerne le fait que

certaines pathologies, telles que la schizophrénie ou l'aphasie, touchent la parole tout en altérant parallèlement les gestes (Tellier, *ibid.*).

3.1.3. La notion de dialectique gestes/parole : une conception dynamique du langage

Nous avons donc vu que McNeill aborde le langage comme un processus global. Mais il souligne aussi son caractère dynamique à travers la « théorie du *growth point* » (McNeill, 1992, 2005a, 2005b, s. d.) qui nous semble particulièrement intéressante dans le cadre de notre étude visant à évaluer la progression de la pensée au cours des discussions philosophiques. Selon McNeill (*ibid.*), l'activité de communication se fonde sur une dialectique opposant le verbal et le gestuel et se basant sur une unité minimale qu'il intitule le *growth point*. La théorie de McNeill fait écho à la conception du langage présente chez Vygotsky (1934, 1962, 1986, cité par McNeill, 1992) : selon ce dernier, étant caractérisé par un mouvement de va-et-vient continu entre la pensée et les mots qui la mettent en forme, le langage s'organise autour de l'unité minimale de *prédicat psychologique*. Cette unité consiste en un point lors duquel le contenu sémantique digne d'intérêt se détache par rapport à un arrière plan constitué par le contexte discursif immédiat. Elle est irréductible et présente une instabilité qui constitue le moteur de la dynamique du langage. La notion de *growth point* apporte un éclairage à la théorie du *prédicat psychologique* de Vygotsky (1934, 1962, 1986, cité par McNeill, 1992) grâce à l'intégration de la modalité gestuelle. Ainsi, le gestuel relève de l'*imagerie*³² mentale et est de nature idiosyncratique. Le verbal, lui, contribue à catégoriser l'image fournie par le gestuel par le biais des conventions du système linguistique. La représentation gestuelle est de nature holistique : un seul geste peut représenter plusieurs éléments à la fois. C'est, par exemple, le cas du geste que nous analyserons lors du chapitre portant sur nos analyses exploratoires métaphorisant la *pensée* sous la forme d'un *déplacement entre deux dossiers d'archive*. En effet, dans un seul mouvement, ce geste représente à la fois le déplacement entre les dossiers et ces dossiers eux-mêmes. La représentation gestuelle est, de plus, produite à un instant précis. À l'inverse de la modalité gestuelle, le discours verbal présente, lui, un fonctionnement combinatoire et linéaire.

Une dialectique est donc créée entre le mode holistique de la gestualité et celui, analytique, de la parole à partir de l'unité minimale de *growth point*. Cette unité est définie par McNeill (s. d.) de la manière suivante : « *an image with a foot in the door of language* ».

³² Traduction de l'anglais *imagery* (McNeill, 1992)

Le *growth point* est de nature dynamique et est caractérisée par une instabilité qui constitue le point de départ du processus d'organisation de l'énoncé. Cette instabilité est perceptible dès la phase de préparation des gestes et se résout à travers l'association d'une construction grammaticale et d'un stroke qui co-expriment l'essence de la pensée du locuteur. Ce procédé se réitère de manière cyclique tout au long de la production du discours.

Afin d'illustrer la notion de *growth point*, nous reprenons l'exemple suivant cité par McNeill (2005a, 2005c) :

*and Tweety Bird runs and gets a bowling ball and drops it down the drainpipe*³³

Transcription de la gestualité : phase de préparation ; tenues ; stroke ; phase de retour³⁴

Recueilli dans le cadre d'une de ses nombreuses études portant sur des contextes de narration, cet énoncé est produit dans le cadre de la narration d'un épisode du cartoon *Tweety & Sylvester*³⁵ qu'une locutrice effectue pour un interlocuteur immédiatement après l'avoir visualisé. Il décrit l'action du personnage de Tweety Bird qui cherche à échapper à un deuxième personnage, Sylvester, en faisant tomber une boule de bowling dans le tuyau à l'intérieur duquel ce dernier essaie de se hisser.

Lors de la production de cet énoncé, un stroke gestuel est produit en synchronie avec le segment verbal composé du pronom *it* et du début du terme *down*. Celui-ci est illustré dans la figure 3 plus bas et consiste en un mouvement de poussée vers le bas effectué par les deux mains, à partir des épaules, en position symétrique, paumes courbées, tournées vers le bas et vers l'intérieur comme positionnées autour d'un objet sphérique large. Le stroke est précédé d'une phase de préparation du geste débutant sur la fin du terme *ball* et lors de laquelle les mains, situées au niveau des genoux, montent pour rejoindre la position initiale du stroke. Cette phase de préparation est suivie d'une courte phase de tenue survenant à la fin de la prononciation du verbe *drops* pendant laquelle les mains restent dans la position initiale. Une deuxième phase de tenue a lieu à la fin du stroke lors de la fin de la prononciation de la préposition *down*, avant que les mains ne retournent à une position de repos à travers une phase de retour.

³³ Proposition de traduction en français : « et Tweety Bird court chercher une boule de bowling et la fait tomber dans le tuyau d'évacuation »

³⁴ Nous avons adapté la transcription de McNeill en utilisant nos propres conventions.

³⁵ *Titi et Grosminet, en français.*



and Tweety Bird runs and gets a bowling ball and drops it down the drainpipe

Figure 3 – Geste représentant Tweety Bird qui fait tomber une boule de bowling dans le tuyau où se trouve Sylvester (tiré de McNeill, 2005a)

D'après McNeill (2005c, 2005a), dans cet exemple, les deux phases de tenue montrent que l'organisation verbo-gestuelle de l'énoncé est maîtrisée de manière à ce que le stroke tombe précisément sur le segment « it down » et qu'il soit maintenu jusqu'à la fin de celui-ci. La résolution de l'instabilité caractérisant le *growth point* s'effectue ainsi à travers la production simultanée de ce segment verbal et de ce stroke gestuel. Il est d'ailleurs notable que le stroke bien qu'illustrant l'action désignée par le prédicat *drops* ne tombe pas en synchronie avec celui-ci. En effet, cela révèle que la locutrice cherche à mettre l'accent davantage sur le mouvement de la boule qui va faire obstacle à l'ascension de Sylvester, que sur l'action de faire tomber la boule ou sur l'agentivité de Tweety Bird dans cette action.

McNeill (1992, 2005c, 2005a, s. d.) définit également une deuxième notion étroitement liée au *growth point* et qui relève du contexte discursif : le *catchment*. Il s'agit d'une unité discursive caractérisée par la présence d'au moins deux gestes présentant des traits physiques communs tels que la (ou les) main(s) utilisée(s), la forme, la localisation, l'orientation, le type et la dynamique du mouvement, etc. Matérialisant, sous forme visuospatiale, un thème discursif sous-jacent, les *catchments* fournissent des indices de l'organisation discursive en cours :

A catchment is a kind of thread of consistent dynamic visuospatial imagery running through the discourse segment that provides a gesture-based window into discourse cohesion (s. d.)

Leur observation permet d'accéder à la manière dont un locuteur, en particulier, se représente les liens entre les différentes notions en jeu, en mettant en lumière celles qu'il considère comme proches, éloignées ou isolées. Ces *catchments* fonctionnent comme des contextes d'arrière-plan pour les *growth points*. Ils représentent des champs d'opposition au sein desquels ces derniers acquièrent leur signification par la manière dont les gestes qui les composent se distinguent des autres gestes avec lesquels ils partagent des traits communs.

Reprenons l'exemple de McNeill précédemment cité :

*and Tweety Bird runs and gets a bowling ball and drops it down the drainpipe*³⁶

Transcription de la gestualité : phase de préparation ; tenues ; stroke ; phase de retour³⁷

Dans l'ensemble de son discours, le locuteur produit d'autres gestes présentant une configuration manuelle similaire à celle du geste accompagnant cet énoncé (les deux mains formant une sphère) et renvoyant à la balle de bowling en tant que force s'opposant à Sylvester. L'ensemble de ces gestes constituent un *catchment*. Ils fonctionnent comme un champ d'opposition au sein duquel le geste présent dans cet exemple se distingue par son orientation dirigée vers le bas. C'est ce qui permet à ce geste d'enrichir la représentation véhiculée par l'énoncé verbal en présentant la boule de bowling jetée dans le tuyau comme une force s'opposant à Sylvester.

Caractérisés par la récurrence de traits gestuels, les *catchments* présentent un intérêt particulier dans le cadre de notre étude portant sur les reprises métaphoriques, notamment gestuelles.

Dans une perspective plus développementale que celle de McNeill, S. Goldin-Meadow, dans son ouvrage *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think* (2003), suggère d'étendre la notion de *growth point*, non seulement à la production immédiate du discours, mais aussi à l'acquisition de concepts au cours du temps. Les cas de *gesture-speech mismatches* décrits ci-dessous pourraient ainsi constituer des points d'instabilité assimilables à des *growth points*, et contribueraient à propulser la pensée vers l'avant jusqu'à ce que les enfants parviennent à des représentations stables. Le rôle des formateurs serait ici crucial puisque la justesse de ces représentations dépendrait étroitement de la qualité des instructions fournies en réponse aux *mismatches* produits.

³⁶ Proposition de traduction en français : « et Tweety Bird court chercher une boule de bowling et la fait tomber dans le tuyau d'évacuation »

³⁷ Nous avons adapté la transcription de McNeill en utilisant nos propres conventions.

3.1.4. Les gestes coverbaux, une « fenêtre sur la pensée »

3.1.4.1. Une fenêtre ouvrant sur les connaissances en cours des enfants

McNeill (1992) estime que les gestes co-verbaux sont une « *fenêtre sur la pensée* » des locuteurs puisqu'ils permettent de rendre visible les représentations mentales qui leur sont propres. Cette idée est reprise, par la suite, par Goldin-Meadow qui publie un nombre important de travaux visant à montrer que les gestes fournissent des indices de l'avancement de la pensée, notamment chez des enfants dont les connaissances sont en cours d'acquisition. Cette idée est au cœur de son ouvrage susmentionné (Goldin-Meadow, 2003). Dans celui-ci, elle appuie notamment sa réflexion sur des expérimentations impliquant des enfants soumis à des tâches de compréhension de phénomènes de conservation ou des tâches mathématiques. Ces études ont permis de repérer des phénomènes, qu'elle qualifie de *gesture-speech mismatches*, lors desquels le sens des paroles et celui des gestes co-verbaux ne concordent pas.

Elle cite, pour expliquer ce phénomène, une première expérimentation lors de laquelle on demande à des enfants si la quantité d'eau change lorsqu'on la transvase d'un récipient, haut et fin, à un deuxième récipient, plus bas et plus large. Un premier enfant répond que la quantité d'eau a changé puisque le niveau d'eau a baissé, tout en pointant les niveaux d'eau correspondant respectivement aux deux récipients. Par opposition, un deuxième enfant fournit une réponse similaire du point de vue de la parole mais effectue simultanément des gestes qui entre en contradiction avec celle-ci puisqu'il encercle les récipients avec ses deux mains et semble donc prendre en compte un paramètre supplémentaire qui est celui de la largeur. D'après les termes de Goldin-Meadow (*ibid.*), la production verbo-gestuelle du premier enfant peut être qualifiée de *gesture-speech match* alors que la deuxième est un exemple de *gesture-speech mismatch*.

L'auteure cite également une deuxième expérimentation consistant à demander à des enfants si deux lignes, dont le nombre de jetons est initialement identique, comportent toujours le même nombre de jetons après qu'ils aient été espacés sur une des lignes. Un exemple de *gesture-speech match* apparaît lorsqu'un des sujets répond que le nombre de jetons est différent et justifie verbalement son point de vue en se basant sur l'espacement qui a été opéré sur une des lignes, tout en mimant la notion d'écartement avec ses mains. A l'inverse, le cas d'un enfant qui donne la même réponse, mais en réalisant un geste de pointage permettant de mettre en évidence la correspondance des jetons d'une ligne à l'autre, fournit un exemple de *gesture-speech mismatch*.

Goldin-Meadow (*ibid.*) remarque que généralement, dans ces cas de figure où les gestes et la parole ne coïncident pas, les raisonnements corrects transparaissent en premier lieu dans les gestes, puis, dans un deuxième temps, dans la parole. Cette constatation la conduit à affirmer que les gestes permettent d'accéder à des connaissances naissantes chez les sujets mais qui sont, à ce stade, difficiles à verbaliser. Dans le cas des exemples cités précédemment, les sujets semblent avoir l'intuition que leur réponse entre en contradiction avec les données qui leur sont présentées, mais ils n'ont pas encore trouvé un système dans lequel cela deviendrait cohérent.

Une autre constatation, particulièrement intéressante, est que les enfants chez qui on retrouve le plus souvent ces cas de *gesture-speech mismatches* sont ceux qui intègrent le mieux les connaissances en jeu par la suite. Les gestes co-verbaux produits constituent donc des indicateurs de la disposition à apprendre des enfants et à bénéficier des instructions qui leur seront fournies. Goldin-Meadow (1999) montre d'ailleurs qu'un locuteur ordinaire est apte à percevoir ces indices. Les éducateurs pourraient donc les exploiter pour étayer les acquisitions des enfants.

3.1.4.2. Une fenêtre sur la pensée en cours de construction lors des discussions philosophiques ?

McNeill (1992) et Goldin-Meadow (2003) affirment donc que les gestes sont une « *fenêtre sur la pensée* » des locuteurs. Goldin-Meadow (*ibid.*) conclut, en outre, dans son ouvrage au titre éponyme, que les gestes sont « *entendus* » par l'interlocuteur au même titre que la parole. En effet, bien que leur production par le locuteur tout comme leur réception par l'interlocuteur se fasse généralement de manière inconsciente, ils participent intégralement à la construction du message. Notre travail apportera un éclairage sur la manière dont les gestes d'un participant à une discussion philosophique peuvent être « *entendus* » par les autres membres du groupe, élèves ou animateurs.

Goldin-Meadow (2003) note également que ses résultats, selon lesquels les gestes véhiculent des connaissances justes préalablement à la parole, sont valables pour des tâches de raisonnement mathématique ou de conservation essentiellement fondées sur un raisonnement dans l'espace. Sa théorie demande à être testée dans des contextes de raisonnement moral, par exemple, où la parole joue un rôle plus important. Prenant pour objet des données issues d'un contexte d'activités de PPE, notre travail fournira des éléments contribuant à répondre à cette critique.

3.2. Gestualité et métaphore

3.2.1. Gestes et métaphores préconceptuelles

Quelques années après que Lakoff & Johnson publient leur ouvrage *Metaphors We Live By* (1980)³⁸ qui va révolutionner la conception de la métaphore et, alors que les travaux autour de la multimodalité du langage n'en sont qu'à leurs balbutiements (Kendon, 1980; McNeill & Levy, 1982), on trouve chez Calbris (1985) un écho à la théorie des métaphores conceptuelles basé non plus sur l'analyse de nos expressions verbales du quotidien mais sur les gestes qui participent à l'activité langagière.

En effet, d'après Calbris (*ibid.*), les gestes qui accompagnent le langage, d'une manière générale, impliquent un processus de symbolisation :

Le geste « abs-trait » du concret. Il maintient ou rappelle le lien qui va de la réalité concrète à l'abstraction. Il a un rôle de charnière. D'une certaine manière, pont entre matière et esprit, il assure entre concret et abstrait le passage dans les deux sens : en concrétisant l'abstrait; en symbolisant le concret. (p. 82)

Même la réalisation d'un geste mimétique, qui vise à reproduire le réel, est sous-tendue par une abstraction puisqu'elle nécessite de sélectionner les aspects pertinents du référent visé. Et cela est d'autant plus vrai que, bien souvent, le geste ne se contente pas d'imiter le référent mais figure la notion qui lui est liée. Ainsi, par exemple, dans les gestes de la figure 7 plus loin (p. 78), l'élève ne représente pas de manière exacte les actions de Thésée s'attaquant au Minotaure. En effet, ses gestes ne semblent pas porter sur une cible précise. Ils représentent plus largement la notion d'*attraper quelque chose*, puis, par des mouvements vigoureux et désordonnés des bras, poings fermés, celle de *frapper quelqu'un*. Les gestes extraient donc de l'abstrait du concret. Mais du fait qu'ils permettent d'exprimer sous forme physique, ou concrète, des mots abstraits ou figurés, on peut dire qu'ils jouent un rôle de pont permettant aussi bien le passage du concret vers l'abstrait que celui de l'abstrait au concret.

Selon Calbris, un grand nombre de gestes, en dehors de ceux qui consistent à dessiner dans l'espace la forme d'un objet ou qui imitent un mouvement, seraient des *métaphores gestuelles en diachronie* : ils renseigneraient sur l'étymologie, le sens d'origine concret des expressions verbales (Calbris, 1985, 2003; Calbris & Porcher, 1989).

³⁸ Version anglaise originale de Lakoff & Johnson (1985)

C'est, par exemple, le cas, dans l'énoncé suivant mentionné par Calbris (1985), d'un geste illustrant l'expression *ramener au niveau* par un mouvement d'écartement des deux mains, paumes à plat tournées vers le bas sur un même plan horizontal :

On a intérêt à le ramener au niveau des hommes ;

ou dans l'énoncé suivant :

Et je lui apporte en supplément deux pour cent (de voix à la Gauche)

d'un geste de déploiement des mains vers l'avant, paumes tournées vers le haut, venant illustrer le verbe *apporter* par l'imitation de l'action d'*apporter quelque chose*.

Un geste bimanuel produit avec les deux paumes en position parallèle accompagnant l'évocation verbale d'un parallèle entre des phénomènes abstraits, ou un geste évoquant un mouvement de basculement réalisé en synchronie avec l'utilisation du verbe *basculer* pris dans un sens abstrait seraient encore des *métaphores gestuelles en diachronie*.

D'après Calbris (2003), cette idée supporte la théorie de Lakoff & Johnson (1980) selon qui les concepts associés aux mots trouveraient leur origine dans des *métaphores pré-conceptuelles* : des *schèmes perceptuels* seraient générés à partir d'un vécu sensori-moteur commun et serviraient de base à nos représentations conceptuelles avec lesquelles ils entretiendraient des rapports de ressemblance ou de contiguïté.

De par sa capacité à concrétiser l'abstrait, le geste langagier serait justement le moyen par lequel le « schème perceptuel à la base du concept » serait rappelé. Il mettrait en lumière :

la figuration, partagée mais non consciente, du percept et la représentation d'une métaphore pré-conceptuelle qui peut remonter aux origines d'une culture, voire de l'homme (1985, p. 6).

S'intéressant au fonctionnement des langues gestuelles, Bouvet (1997) présente d'ailleurs des analyses qui viennent soutenir la conception de Calbris. Les signes gestuels, par leur dimension physique et leur fonctionnement dans l'espace, se prêtent, selon elle, particulièrement à l'expression métaphorique. Or, dans les faits, les signes qui renvoient à des concepts abstraits sont majoritairement métaphoriques, ce qui semble révéler le rôle fondamental de la métaphore dans la formation des concepts abstraits.

Calbris (2003) théorise, enfin, la notion de gestes *polysignes*. Souvent, les gestes ne fonctionnent pas selon un processus de référence simple où un signe renvoie à un référent unique. Chaque composant physique du geste (localisation dans l'espace, trajectoire, configuration manuelle, etc.) renvoie plutôt à une notion distincte. Ainsi, par exemple, le geste 1.28.BM (cf. annexe n°6, p. 322), issu de nos données, métaphorise la *pensée* sous la

forme d'un *déplacement entre deux dossiers*. Les deux dossiers sont représentés par deux points distincts de l'espace, et le déplacement par un mouvement en arc de cercle reliant ces deux points (cf. 6.3 p. 140 pour une analyse plus détaillée).

3.2.2. Typologie des gestes coverbaux et définition des gestes métaphoriques

Le premier auteur qui aurait reconnu, au début du XXe siècle, la propriété métaphorique de certains gestes est le psychologue allemand W. Wundt (1922, cité par Cienki & Müller, 2008a et Kendon, 2004). En effet, il décrit un type de gestes de nature descriptive qu'il qualifie de *symbolic gestures* et qu'il oppose à la catégorie des *mimic gestures* (1973, cité par Kendon, 2004). Alors que la seconde catégorie englobe des gestes qui, comme leur nom l'indique, consistent à imiter des objets ou des actions, le premier type imite également des objets ou actions concrètes mais pour renvoyer indirectement à des concepts plus abstraits. Pour illustrer cette catégorie des *symbolic gestures*, Wundt donne l'exemple de gestes qui communiquent des concepts temporels à travers des représentations spatiales. Citons, par exemple, un geste de pointage de l'index vers l'avant pour référer au *futur*, ou encore, un geste effectuant plusieurs mouvements successifs vers la droite pour référer aux *étapes d'un processus inscrit dans le temps*³⁹.

Il faudra pourtant attendre la fin du XXe siècle pour que le rapport entre métaphores et gestes coverbaux connaisse un réel intérêt grâce à l'essor des travaux sur la métaphore, d'une part, et de ceux portant sur la gestualité, notamment avec Kendon (1980, 1988) et McNeill (1985, 1992), d'autre part (Cienki & Müller, 2008a). Cependant, le premier auteur à proposer une classification des gestes plaçant au centre leur fonction vis-à-vis de la parole est probablement Efron (1941, cité par Kendon, 2004). Au sein de celle-ci, on trouve les gestes *idéographiques* qui semblent être une forme de gestes mobilisée pour représenter métaphoriquement le cheminement de la pensée dans l'espace :

it (this type of gesture) traces or sketches out in the air the 'paths' and 'directions' of the thought-pattern. (Efron, 1972, cité par Kendon, *ibid.*)

Plusieurs auteurs vont ensuite proposer des classifications fonctionnelles dérivant, d'une manière plus ou moins proche, de celle d'Efron (Ekman & Friesen, 1969, cité par Kendon, 2004 ; Freedman & Hoffman, 1967, cité par McNeill, 1992) jusqu'à celle de McNeill (1992), probablement la plus citée. Conçue dans un contexte d'étude de productions

³⁹ Ces métaphores gestuelles sont valables dans notre culture occidentale.

narratives, celle-ci offre une simplification de celles d'Efron et de Freedman & Hoffman et distingue quatre grandes familles de gestes coverbaux : les *beats*, les *deictics*, les *iconics* et les *metaphorics*. Le tableau suivant en donne la terminologie française et des définitions simplifiées :

Beat (battement)	Geste rythmant la parole, sans contenu sémantique
Geste déictique	Geste de pointage
Geste iconique	Geste illustratif d'un concept concret
Geste métaphorique	Geste illustratif d'un concept abstrait

Tableau 1 - Classification des gestes coverbaux selon McNeill (1992) (inspiré de Tellier, Guardiola, & Bigi, 2011)

La catégorie des *beats* renvoie à des gestes qui ont pour fonction de rythmer le discours sans communiquer de contenu sémantique. Ils permettent d'accentuer certains segments importants, et prennent généralement la forme de mouvements binaires (mouvement ascendant/descendant par exemple ou interne/externe) contrairement aux autres types de gestes qui sont triphasiques (McNeill, 1992, cité par Tellier, 2009).

Les gestes *déictiques* sont de nature concrète ou abstraite. Les gestes de pointages concrets consistent à pointer, avec l'index, la tête, le menton, etc. ou même un objet utilisé dans le prolongement du corps, en direction de référents présents dans la situation de communication (objets concrets, localisations, personnes, etc.). La figure 4 ci-dessous fournit un exemple de pointage concret indiquant une direction :

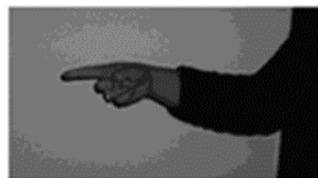


Figure 4 - Pointage concret accompagnant l'énoncé « Par ici »

Les gestes de pointages abstraits assignent, eux, des points de l'espace pour référer abstraitement à des personnages ou des objets non présents, des lieux, ou bien encore des notions abstraites. La figure 5 illustre un enchaînement de pointages abstraits qui peut être analysé soit comme localisant dans l'espace les référents du discours – i.e. deux choses distinctes – soit comme référant, de manière métaphorique, aux éléments du discours lui-même.



Figure 5 - Pointages abstraits accompagnant l'énoncé « une chose et l'autre »⁴⁰

Les gestes *iconiques* sont de type représentationnel. Ils réfèrent à un objet ou une action concrète mentionnés dans le discours en reproduisant un ou plusieurs de ses traits caractéristiques :

it (an iconic gesture) bears a close formal relationship to the semantic content of speech (...) (McNeill, 1992, p.78)

Ainsi, la fig. 6 ci-dessous illustre un geste iconique produit par l'animateur de la discussion « Pensée » recueillie par A. Fournel⁴¹. Ce geste réfère à l'objet *horloge* en reproduisant sa forme ronde.



*penser c'est comme une horloge*⁴²

Figure 6 - Exemple de geste iconique représentant une horloge

La figure 7 présente, cette fois, les gestes iconiques produits par un élève lors de la narration d'un épisode de l'ouvrage *Le feuilleton de Thésée*⁴³ lors duquel le personnage de Thésée se bat contre celui du Minotaure. La première image illustre un geste par lequel l'enfant mime l'action de prendre ou d'attraper quelque chose tandis que la deuxième illustre un geste imitant l'action de frapper quelqu'un.

⁴⁰ Même source que la figure précédente

⁴¹ cf. tableau 5 p. 119

⁴² Le stroke est souligné.

⁴³ Szac, M. (2011). *Le feuilleton de Thésée, la mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge, France : Bayard Jeunesse.



et il a.: commencé à prendre les cheveux (?) il a grimpé il a frappé dans la tête et le Minotaure il est mort⁴⁴

Figure 7 - Exemples de gestes iconiques mimant les actions *attraper* et *frapper*

Enfin, les gestes *métaphoriques*, selon McNeill (1992), fournissent un deuxième type de gestes représentationnels à la différence près qu'ils illustrent, non plus un concept concret, mais une idée abstraite comme par exemple la connaissance, le langage, etc. Ils donnent de nouveau à voir l'image d'un objet ou d'une action concrète mais, cette fois, pour référer à un second concept plus abstrait :

the pictorial content presents an abstract idea rather than a concrete object or event. The gesture presents an image of the invisible – an image of an abstraction. (*ibid.*, p. 14)

D'après Cienki & Müller (2008b), la littérature définit, de manière générale, les gestes métaphoriques de la façon suivante :

movements of the hands that represent or indicate the source domain of a metaphor (p. 4)

Cette catégorie de gestes a été mise en évidence notamment à travers l'identification d'une forme de geste récurrente consistant à symboliser un contenu abstrait, tel qu'un genre narratif, grâce à une configuration de la (ou des) main(s) en forme de *contenant* – paume(s) concave(s) tournée(s) vers le haut comme si elle(s) contenai(en)t quelque chose (cf. figure 8 ci-dessous). Selon Colletta (2015), ce type de gestes, où la main adopte une configuration *en offrande*, est un exemple de gestes *de présentification* : ils « rendent (un référent) visuellement présent pour l'interlocuteur dans l'espace partagé de la rencontre »⁴⁵.

⁴⁴ Les strokes sont soulignés.

⁴⁵ La version consultée était celle à paraître sans indication de pages.



*and the next scene is*⁴⁶

Figure 8 - Exemple de geste de *contenant* : la main gauche du locuteur (à gauche) semble contenir la notion de *scène*⁴⁷ évoquée verbalement (tiré de McNeill, 2005a)

D'après McNeill (1992), ce type de geste illustre la *métaphore du conduit*, initialement théorisée par Reddy (1979, cité par McNeill, *ibid.*) et reprise par Lakoff & Johnson (1985). En effet, cette catégorie de métaphore consiste à concevoir des concepts abstraits tels que le langage, la connaissance, un genre narratif, etc. dans les termes d'un contenant permettant de faire circuler une substance à travers un conduit. Un exemple courant concerne la manière dont on appréhende la communication dans notre société : le langage est conçu comme un contenant permettant de transmettre un sens qui en constitue le contenu (Cienki & Müller, 2008b). Les gestes *métaphoriques* sont donc plus complexes que les gestes *iconiques* qui fonctionnent suivant une relation d'homologie alors que les premiers établissent un rapport d'analogie entre une *base* – par exemple le concept de *contenant* – et un *référent* – par exemple, un genre narratif, le langage ou une scène.

Un exemple illustrant la *métaphore du conduit* issu d'une discussion philosophique⁴⁸ est donné dans la figure suivante :

⁴⁶ Ici, la main semble contenir la *prochaine scène* évoquée verbalement

⁴⁷ A comprendre dans le sens de *scène cinématographique* ; en effet, l'énoncé illustré dans cette figure est produit dans le même contexte de narration étudié par McNeill (2005a) que celui illustrant la notion de *growth point* en 3.1.3.

⁴⁸ Discussion « Je est un autre », corpus de thèse d'Anda Fournel.



quand on calcule quelque chose dans la tête (...) c'est:: quelqu'un qui parle dans notre tête⁴⁹

Figure 9 – Geste basés sur la métaphore du conduit (McNeill, 1992)

Dans cet exemple, Nourra accompagne le segment verbal « quelqu'un qui parle » d'un geste d'abaissement de l'avant-bras et de la main, paume tendue, vers l'avant en partant de la tête. Par ce geste, la parole apparaît comme un conduit permettant la transmission d'un sens de la tête vers l'extérieur.

D'autres exemples courants de gestes métaphoriques sont ceux qui réfèrent à la notion de *pensée* par le biais d'un mouvement manuel cyclique ou au concept de *temps* selon une métaphore spatiale faisant écho aux métaphores conceptuelles que nous avons présentées en 2.1.8.



donc c'est important de faire les choses là dans le présent et pas de penser à demain ?⁵⁰

Figure 10 – Enchaînement gestuel basé sur une métaphore spatiale du temps

Ainsi, dans la figure 10, l'animatrice de la discussion « Profiter », issue de notre recueil de données, produit un enchaînement gestuel basé sur une représentation métaphorique du temps suivant un axe gauche-droite : elle situe, tout d'abord, le présent dans son espace frontal, légèrement sur sa gauche, à travers un geste bimanuel symétrique produit avec les mains écartées comme contenant un objet d'une largeur moyenne et le déposant devant elle, puis lorsqu'elle prononce « et pas de penser à demain », elle effectue un arc de

⁴⁹ Le stroke est souligné.

⁵⁰ Les deux soulignements signalent les strokes composant l'enchaînement gestuel illustré.

cercle avec sa main droite jusqu'à ce que celle-ci atteigne sa position finale, paume et doigts tendus vers la droite, représentant par-là la projection mentale dans le futur évoquée dans ses paroles.

La typologie fonctionnelle de McNeill (1992) a été maintes fois reprise par la suite. D'autres auteurs ont proposé des classifications personnelles plus fines tels que Colletta (2004) qui élargit la famille des gestes métaphoriques à celle des gestes *figuratifs* en y incluant les gestes à fonctionnement métonymique. Ces gestes consistent à référer à des concepts abstraits par le biais d'entités partageant avec eux une relation de contiguïté. Ainsi, des exemples de gestes métonymiques rencontrés dans nos données sont ceux présentés dans les figures ci-dessous.



tu penses à l'action

Figure 11 – Geste métonymique référant à la *pensée* en désignant la tête



quand on est sauvage qu'on est un être humain on fait quoi

Figure 12 – Geste d'autodésignation renvoyant métonymiquement à la notion d'*être humain*

Le geste de la figure 11 réfère à l'activité de pensée en désignant la tête qui est communément admise comme le siège de cette dernière. La figure 12 présente un geste d'*autocentrage sans contact*⁵¹ qui véhicule une métonymie double. La locutrice s'autodésigne en tant que membre de l'espèce humaine pour référer à *l'espèce humaine* dans son ensemble. De plus, elle désigne l'emplacement du cœur en tant que siège symbolique des sentiments et des valeurs animant l'être humain pour référer au concept d'*être humain*.

⁵¹ Geste où la main se rapproche du corps du locuteur sans le toucher

Par ailleurs, Colletta *et al.* (2011), dans leur manuel de codage *ANR Multimodalité*, définissent un autre type de gestes pertinent dans le cadre de notre étude. Il s'agit des gestes *discursifs* qui :

participe(nt) à la structuration de la parole et du discours par l'accentuation ou la mise en relief de certaines unités linguistiques, (...) par la segmentation ou le bornage des propositions ou de constituants discursifs plus larges, ou (...) participe à la cohésion discursive par la mise en relation de ces propositions ou constituants discursifs à l'aide de gestes anaphoriques ou de gestes accompagnant des connecteurs. (p. 26)

Colletta (2007) ajoute que ce type de gestes vise également à mettre en relief ou segmenter des constituants moins larges tels que les syllabes, les mots ou les syntagmes.

Ainsi, il peut, par exemple, s'agir :

- de *beats* (cf. plus haut, p. 175) manuels visant à accentuer certains mots
- d'un geste semblant repousser quelque chose sur le côté et signifiant qu'on passe à un autre sujet de discussion
- d'un enchaînement de plusieurs gestes matérialisant des propositions syntaxiques successives sous la forme d'intervalles délimités par les deux mains et situés de plus en plus sur la droite
- etc.

Cette catégorie des gestes discursifs nous intéresse car elle repose globalement sur un fonctionnement métaphorique : généralement, bien qu'ils ne métaphorisent pas leur référent, ces gestes métaphorisent la structure du discours lui-même ainsi que ces constituants. En effet, ils consistent à représenter spatialement le discours en train de se faire.

Les gestes *anaphoriques* inclus dans les gestes discursifs consistent, eux, en :

- des gestes représentationnels reproduisant « fidèlement ou partialement un geste préalablement accompli pour désigner un même référent »
- des pointages abstraits (cf. définition plus haut, p. 75-76) qui désignent un point de l'espace pour renvoyer à un référent préalablement assigné à ce point

Fonctionnant ainsi comme des reprises gestuelles, ces derniers gestes sont donc également d'un intérêt particulier pour notre travail.

Pour en revenir à la distinction gestes iconiques *vs* métaphoriques présente chez McNeill (1992), Müller (1998, cité par Cienki, 2008 et Cienki & Müller, 2008b) en formule une critique. Elle juge, en effet, que les deux types de gestes sont, en réalité, l'expression

d'une même classe de gestes iconiques ou *referential gestures*. En effet, dans les deux cas, le geste iconise un objet ou action concrète. La seule différence est que cet objet ou cette action constitue le référent d'un geste dit *iconique* chez McNeill tandis qu'il renvoie indirectement à un référent abstrait dans un geste métaphorique.

S'appuyant sur Fricke (2004), Cienki (2008) & Cienki & Müller (2008b) invitent, en outre, à être critique vis-à-vis de la restriction des gestes métaphoriques aux représentations de l'abstrait proposée par McNeill (1992). En effet, ils mentionnent des gestes référant à une entité concrète qui peuvent revêtir une dimension métaphorique : ils citent, par exemple, un geste qui imiterait un âne pour parler d'une personne ou qui tracerait la forme d'un sablier pour renvoyer au corps d'une femme. A l'inverse, pour eux, d'autres gestes renvoient à un référent abstrait sans présenter de caractère métaphorique : c'est le cas d'un geste qui représenterait un concept géométrique comme le triangle, par exemple. Pour ces raisons, le trait pertinent retenu par Cienki et Müller (2008b) pour définir un geste métaphorique consiste en l'existence d'un *mapping* à travers lequel un domaine conceptuel, abstrait ou concret, est appréhendé dans les termes d'un autre domaine conceptuel. Cependant, de notre propre point de vue, l'exemple du geste représentant un âne peut être analysé comme la représentation métaphorique du concept abstrait de bêtise appliqué à une personne donnée ; le geste dessinant un sablier, lui, peut être considéré comme iconique si on se fie à Calbris (1985) selon qui les gestes iconiques impliquent nécessairement un procédé de symbolisation par la sélection des traits pertinents retenus.

Nous nous prononçons donc en faveur de la définition des gestes métaphoriques retenue par McNeill (1992) pour plusieurs raisons. Premièrement, du fait qu'elle ne retient que quatre grandes catégories de gestes, la typologie qu'il propose présente l'avantage d'être assez simple d'utilisation. Ensuite, la définition des gestes métaphoriques proposée par l'auteur fait écho à la conception de Lakoff & Johnson (1985) selon qui les métaphores ont pour rôle de faciliter l'appréhension des concepts abstraits. Enfin, elle nous semble davantage pertinente dans le cadre de notre étude visant à mettre en lumière la manière dont la métaphore aide les enfants à construire une pensée abstraite lors des CRP.

3.2.3. La métaphore multimodale : de la notion de métaphore vive à celle de « vital metaphor »

La théorie de McNeill (1992) selon laquelle les paroles et les gestes correspondent à deux dimensions expressives d'un même système cognitif (cf. 3.1.2, p. 65), et donc par-là les notions dynamiques de *catchments* et de *growth points*, s'étendent aux procédés métaphoriques. Müller (2007, 2008a, 2008b; Müller & Tag, 2010) et Cienki & Müller (2008b) soutiennent, à leur tour, que la métaphore est un phénomène global qui ne dépend pas d'une modalité d'expression particulière, mais ils prolongent la réflexion en mettant davantage l'accent sur l'aspect dynamique de la métaphore qu'ils invitent à considérer comme un processus plutôt qu'un produit. Préférant parler de *métaphorisation*⁵² plutôt que de *métaphore*, Müller (2008a; Müller & Tag, 2010) décrit le phénomène métaphorique comme un processus contextuel qui peut être présent sur des portions plus ou moins longues de discours et être plus ou moins activé grâce à différents moyens de focalisation de l'attention du locuteur comme des interlocuteurs : production de gestes métaphoriques de grande amplitude, regard du locuteur tourné vers ces derniers, intégration syntaxique et sémantique des gestes métaphoriques à l'énoncé ou encore expression d'une métaphore à travers les modalités verbale et gestuelle simultanément. Grâce à ces moyens de focalisation, les métaphores seront rendues plus ou moins saillantes et donc activées lors du discours.

Cette conception conduit Müller à questionner la distinction qui est couramment effectuée entre les catégories de *métaphore morte*, ou *éteinte*, et *vive - dead and alive* en anglais - dans un ouvrage intitulé *Metaphors dead and alive, sleeping and waking : A Dynamic View* (2008a). En effet, l'auteure montre que cette classification se justifie si on s'intéresse aux métaphores du point de vue du système linguistique, mais n'est plus pertinente dès qu'on considère l'usage qui en est fait. Dans cette perspective, une métaphore considérée comme éteinte peut-être réactualisée si les locuteurs utilisent des procédés pour que l'attention soit focalisée dessus. Müller (*ibid.*) propose alors de dépasser la dichotomie *métaphore vive/métaphore éteinte* en faisant appel à la notion englobante de *vital metaphor*. Cette notion met l'accent sur la dimension dynamique de la métaphore et implique l'idée que toutes les métaphores possèdent un potentiel métaphorique plus ou moins activé selon le contexte. Cela permet à l'auteure d'aboutir à une nouvelle catégorisation distinguant les *sleeping metaphors*, qui sont des métaphores « *endormies* » mais dont le potentiel

⁵² Traduction de *metaphoricity*.

métaphorique peut être réactivé en contexte, des *waking metaphors* qui sont, à l'inverse, « réveillées » grâce au contexte discursif⁵³.

Afin d'étayer sa théorie, Müller (2008a, 2008b; Müller & Tag, 2010) s'appuie, dans plusieurs de ses travaux, sur un extrait de conversation en langue allemande lors duquel une locutrice évoque le déroulement de sa première relation amoureuse en la caractérisant par « des hauts et des bas » et une tendance globale à se dégrader. La traduction anglaise de cet extrait est reprise ci-dessous :

*Yes it was just a relative up and down with the with the the permanent tendency downhill but it went right it began like this and flattened then like this continuously out*⁵⁴

Selon Müller (*ibid.*), dans cet extrait, la combinaison de la parole et des gestes de la locutrice, mais également de son regard, aboutit à une activation importante du processus métaphorique. Une première production métaphorique, traduite en anglais par « *a relative up and down* », est introduite sous forme verbale et est analysée comme une métaphore conventionnelle en langue allemande par Müller (2008a). Ce type de métaphores, classiquement considérée comme *éteintes*, illustre la catégorie que l'auteure réunit sous le nom de *sleeping metaphors*. En effet, à ce stade, le processus de métaphorisation est faiblement activé mais cette première forme métaphorique va donner lieu à des élaborations verbales et gestuelles dans la suite du discours.



with the with the the permanent tendency downhill

Figure 13 - Gestes manuel et céphalique participant à l'expression bimodale de la métaphore « the permanent tendency downhill » (tiré de Müller & Tag, 2010)

⁵³ Les termes *endormies* et *réveillées* sont issus d'une traduction personnelle.

⁵⁴ Proposition de traduction en français : Oui c'était juste un relatif haut et bas avec une tendance permanente vers le bas mais c'est allé vers la droite ça a commencé comme ça et ça s'est aplati ensuite comme ça de manière continue

N. B. : Dans ce qui suit, nous nous baserons sur la traduction anglaise originale de Müller (2008b) afin de limiter les risques de confusion liés à des erreurs de traduction.

Par ailleurs, nous avons supprimé les conventions de transcriptions utilisées par l'auteure et conservé uniquement les paroles car ces conventions ne correspondent pas à celles utilisées dans ce travail.

Ainsi, la locutrice prolonge sa métaphore en prononçant le segment « with the permanent tendency downhill », et en produisant un geste manuel lors duquel la main droite, tenant un verre, se déplace vers la droite et vers le bas ainsi qu'un geste céphalique suivant une trajectoire similaire (fig. 13 ci-dessus). La locutrice élabore donc la métaphore de départ à travers une production verbo-gestuelle traduisant, selon Müller (2008a, 2008b; Müller & Tag, 2010), une augmentation du degré d'activation du processus métaphorique.



it began like this and flattened then like this continuously out

Figure 14- Geste métaphorique intégré à un énoncé représentant le déroulement d'une relation amoureuse sous forme de graphe

Ensuite, lors de la prononciation du segment : « *it began like this and flattened then like this continuously out* », une nouvelle élaboration de la métaphore a lieu à travers la modalité gestuelle principalement : à l'aide de son index, la locutrice trace une sorte de graphe dans l'espace caractérisé par des oscillations d'amplitude importante au début du geste et diminuant au fur et à mesure que sa main se déplace vers la droite. Cette métaphore gestuelle effectue une synthèse entre les contenus métaphoriques véhiculés précédemment par les modalités verbales et gestuelles : les notions de *hauts et bas* et de *tendance globale descendante*. Par-là, elle permet de spécifier les hauts et les bas de la relation décrite en les présentant comme de moins en moins marqués au cours du temps. A cette étape, plusieurs moyens de focalisation de l'attention sont exploités et concourent à ce que le degré d'activation du processus métaphorique soit particulièrement élevé. En effet, l'utilisation des particules déictiques « *so* » en allemand (*like this* en anglais) permet d'attirer l'attention de l'interlocutrice sur le geste exprimant la métaphore en l'intégrant syntaxiquement et sémantiquement à l'énoncé au sein duquel il occupe la place d'un constituant obligatoire. De plus, le fait que la locutrice porte son regard sur sa production gestuelle, mais également que son geste soit situé dans l'espace focal de son interlocutrice et produit avec sa main libre, contrairement au geste précédent, contribuent encore à renforcer le degré d'activation du processus métaphorique.

Ainsi, selon Müller (2008a), ce court extrait est particulièrement illustratif de sa conception des *vital metaphors*. En effet, il permet de voir de quelle manière une métaphore « endormie », telle que celle véhiculée par l'énoncé « *a relative up and down* », se trouve « réveillée » au cours de l'interaction grâce à différents moyens de focalisation donnant lieu à des degrés divers d'activation du processus de *métaphorisation*.

3.3. Conclusion du chapitre 3

Au cours de ce chapitre, nous avons vu que l'étude des gestes permet de révéler que les métaphores identifiées par Lakoff & Johnson (1985, 1999) s'expriment à travers la dimension multimodale du langage. Cela renforce la thèse selon laquelle la métaphore n'est pas un simple phénomène linguistique mais plutôt cognitif. La prise en compte de la gestualité permet, de plus, d'éclairer la nature dynamique du langage à travers les notions de *dialectique* et de *growth points*, introduites par McNeill puis enrichies par Goldin-Meadow. Müller et Cienki, quant à eux, ont mis en évidence la nature dynamique spécifique du procédé métaphorique, et appellent à le considérer non pas comme un produit mais comme un processus dont l'activation dépend de la dimension multimodale du discours.

Cette approche multimodale du langage ouvre sur un niveau d'analyse qui vient prolonger la réflexion de Ricoeur (1975) (cf. 2.1.3, p. 45). Ainsi, tandis que ce dernier soulignait l'importance de prendre en compte le niveau du discours dans le sens d'un texte pris dans son ensemble, il apparaît désormais nécessaire d'appréhender le discours en tant qu'interaction. Cela nous conduit à une conception de la métaphore⁵⁵ au sein de laquelle la notion de *vie*, déjà mobilisée par Ricoeur (*ibid.*), a, elle aussi, évolué. D'un pouvoir de vivification de la réalité, réservé aux métaphores *vives* par opposition aux métaphores *mortes*, on passe à une « vitalité » métaphorique entendue, par Müller, comme un potentiel susceptible de se trouver « endormi » ou « réveillé » selon les contextes.

On trouve également des échos entre les éléments théoriques introduits dans ce chapitre et la conception de la pensée créative chez Lipman (2006). Ainsi, selon lui, la dimension créative de la pensée est celle par laquelle cette dernière se dépasse elle-même à partir de ce qui est problématique ; elle est également responsable de la mise en mouvement et de la progression du raisonnement philosophique. On peut penser que la *dialectique* gestes/parole, constituant, selon McNeill et Goldin-Meadow, la force motrice permettant de propulser la pensée vers l'avant lors de la production du discours ou de l'acquisition de concepts, participe à la pensée créative. Ensuite, la pensée créative correspond, chez Lipman (*op. cit.*), à la dimension idiosyncratique de la pensée philosophique et nous avons déjà précisé que les métaphores en sont un mode d'expression. Dans ce chapitre, nous avons vu que McNeill (1992), dans la lignée de Kendon (1988), souligne la caractéristique

⁵⁵ conception elle-même métaphorique !

idiosyncratique des gestes coverbaux. On peut donc également voir dans les gestes des locuteurs des manifestations de la pensée créative. Invitant à considérer le potentiel de « vitalité » des métaphores dites *éteintes* à la lumière de la multimodalité, la théorie de Müller contribue, enfin, à élargir le champ des possibles de la pensée amplifiante – dans laquelle est incluse la pensée métaphorique.

Notre étude ayant pour objectif de mettre en lumière un fonctionnement collectif de la pensée métaphorique, il nous faut maintenant nous intéresser aux notions de discours en interaction, de dialogisme et de raisonnement collectif (tel qu'il se manifeste dans les activités de discussions philosophiques).

Chapitre 4 - Interactions verbales, dialogisme et raisonnement collectif⁵⁶

Dans ce chapitre, nous présentons, dans une première partie, le modèle d'analyse des interactions de Roulet *et al.* (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling, 1987 ; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Puis, dans une deuxième partie, nous remontons aux sources du concept de *dialogisme* avec Bakhtine et exposons la manière dont celui-ci est abordé dans le cadre du modèle de Roulet *et al.* (*ibid.*), de même que le concept proche de *diaphonie*. Nous aboutissons, ensuite, à la définition, en compréhension puis en extension, du phénomène de *reprise* à travers lequel le concept de *diaphonie* se manifeste. Enfin, dans une troisième partie, nous voyons comment le raisonnement collectif généré par les activités de CRP / DVDP est abordé dans la littérature existante. Nous tenons à préciser que nous visons, dans ce chapitre, à présenter des modèles et des concepts qui seront opératoires pour nos analyses. Nous avons donc été volontairement sélective et ne cherchons pas à dresser un panorama exhaustif des travaux portant sur les différents objets abordés.

4.1. Le modèle d'analyse des interactions de Roulet *et al.*

Parmi les travaux fondateurs en analyse des interactions verbales, le modèle genevois de Roulet *et al.* (1987), élargi ensuite par Roulet *et al.* (2001), se base sur une conception du discours comme action fondée sur la théorie des actes de langage de Searle (1982)⁵⁷. Il permet d'appréhender le fonctionnement séquentiel des interactions à travers la mise en évidence d'unités de niveaux hiérarchiques différents. Nos analyses s'inspireront de ce modèle.

4.1.1. La structure hiérarchique des interactions verbales

4.1.1.1. Les constituants de base : l'échange et l'intervention

Le modèle de Roulet *et al.* s'organise autour d'unités de rangs différents, dont les deux principales sont l'*échange* et l'*intervention*. Tandis que le premier élément renvoie à la plus petite unité *dialogale* (i.e. impliquant plusieurs locuteurs) rencontrée dans le discours, le deuxième correspond à la plus grande unité *monologale* (i.e. impliquant un seul locuteur).

⁵⁶ Ce chapitre reprend des éléments de notre mémoire de master *Expressions métaphoriques et pensée réflexive* (Lagrange-Lanaspre, 2015).

⁵⁷ Cette théorie considère que, lorsque nous parlons, nous effectuons des actions qui modifient la réalité. Par exemple, les énoncés *Pouvez-vous me passer le sel ?* ou *Je vous ordonne de vous taire* réalisent des actions de *demande* ou d'*ordre* qui visent à générer un comportement précis chez l'interlocuteur.

La notion d'échange est reprise à Goffman (1973, cité par Roulet *et al.*, 1987) et désigne un constituant complexe composé d'au moins deux interventions. L'intervention coïncide généralement avec un tour de parole, et se compose d'un ou plusieurs actes de langage. Cependant, il existe des cas de *coénonciation* (Jeanneret, 1999) dans lesquels une intervention est co-construite par plusieurs locuteurs. C'est le cas dans l'exemple tiré de nos données suivant :

TP 98⁵⁸ : Animateur 1 : toi tu dis nous (?) on contrôle l'esprit j(e) crois {M fait oui de la tête} t'as dit que(l)que chose comme ça <A : ouais mais sans/ sans vraiment l(e) vouloir> donc t'as dit que TO/ donc/ // donc toi t'es en train d(e) d/ ah oui sans vraiment le vouloir donc t'es en train d(e) dire que TOI t'es extérieur à ton esprit

Dans cet extrait, l'animateur 1 reformule les propos de Maxime (M), et Aissatou (A) complète sa reformulation. L'animateur intégrant les propos d'Aissatou, l'intervention est co-construite par les deux locuteurs. Goffman (1987, cité par Colletta, 2004) remarque, lui, qu'une intervention débutée par un locuteur est fréquemment complétée par un deuxième.

Les échanges sont, par ailleurs, subordonnés à une unité de rang supérieur, l'*incursion*, qui est « délimitée par la rencontre et la séparation de (plusieurs) interlocuteurs » (Roulet *et al.*, 1987, p. 23). Celle-ci débute par un échange à fonction d'*ouverture*, suivi d'un échange principal nommé *transaction* ainsi que d'un échange final à fonction de *clôture*. Dans le cas des activités de PPE, par exemple :

- l'*incursion* correspond à une séance de discussion
- l'*ouverture* peut consister dans le rappel des règles, de la question de départ et l'annonce du déroulement de la discussion
- la *transaction* correspond à la discussion en tant que telle
- et la *clôture* peut consister en un retour métacognitif sur la discussion ainsi qu'en l'annonce de ce qui sera traité lors de la prochaine séance.

⁵⁸ Discussion « Esprit_5A »

4.1.1.2. La récursivité et les différents types d'échanges

Le modèle hiérarchique de Roulet *et al.* se fonde sur le principe de *récursivité* suivant :

La récursivité des modèles hiérarchiques, propriété indispensable pour rendre compte d'une infinité de structures (discursives) possibles, est fondée sur la possibilité pour un constituant d'un rang donné d'intégrer des constituants de même rang ou de rang supérieur (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001, p. 90, cité par Simunic, 2004).

Ainsi, il apparaît que l'organisation des interactions verbales est souvent plus complexe que la simple coordination d'unités de base.

Fréquemment, des échanges sont inclus, ou *enchâssés*, dans d'autres échanges plus vastes. Cela a notamment conduit Kerbrat-Orecchioni (1990) à définir des constituants intermédiaires entre l'échange et l'incursion : les *séquences*⁵⁹. Celles-ci correspondent à des ensembles d'échanges caractérisés par une forte cohérence thématique et/ou pragmatique. La cohérence pragmatique signifie que les échanges sont centrés sur une même tâche. Ainsi, dans le cadre des discussions philosophiques, nous pouvons considérer que plusieurs échanges abordant un même concept constituent une séquence ; de même, plusieurs échanges participant à une même activité de pensée, par exemple la définition de plusieurs concepts liés, peuvent être appréhendés comme une séquence.

Les échanges *imbriqués* illustrent également le principe de *récursivité* mis en évidence par Roulet *et al.* (2001). Il s'agit d'échanges binaires dans lesquels chacune des interventions termine un échange tout en commençant un nouveau (Colletta, 2004). En voici un exemple tiré de Colletta (*ibid.*)⁶⁰ :

A1 *Je vous rappelle que les modalités du droit de garde ont été fixées la dernière fois.*

B1 *Mais elle les respecte pas !*

A2 *Ben faudrait peut-être commencer par les respecter vous-même, ce qui apparemment n'est pas le cas.*

B2 *Ça c'est ce qu'elle dit, mais c'est pas parce que j'ai amené les gosses une fois en retard qu'elle doit m'insulter à chaque fois, aussi !*

C1 *C'est faux, ça c'est absolument faux !*

⁵⁹ *Épisodes* chez André-Larochebouvy (1984, cité par Colletta, 2004) et *modules* chez Vion (1992, cité par Colletta, *ibid.*).

⁶⁰ Les lettres A, B et C renvoient à trois locuteurs différents. Les interventions de chacun de ces locuteurs sont numérotées selon un ordre chronologique.

Les échanges *entrecroisés* sont un autre type d'échanges plus complexes que la simple coordination d'interventions. Ils s'organisent autour de deux interventions communes. La première ouvre les échanges à travers deux actes de langage distincts tandis que la deuxième les clôt successivement (Colletta, *ibid.*). C'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

- A (1) *Bonjour,*
 (2) *on se voit demain ?*
- B (1) *Bonjour,*
 (2) *oui, comme convenu.*

Enfin, Kerbrat-Orecchioni (1995, cité par Colletta, *ibid.*) a théorisé la notion d'échange *tronqué* au sein duquel la deuxième intervention, attendue par l'interlocuteur, est absente.

4.1.2. Le discours comme négociation

Selon Roulet *et al.* (1987 ; 2001), les interactions verbales ont pour finalité l'accord entre les différents interactants. Lorsque celui-ci n'est pas immédiat, ce qui est le cas le plus fréquent en situation discursive réelle, il est visé grâce à une démarche de *négociation* entre locuteurs :

toute négociation a sa source dans un problème qui donne lieu à une *initiative* du locuteur ; cette initiative appelle une *réaction* qui peut être favorable ou défavorable, de l'interlocuteur. (1987, p. 15)

A partir de là s'enclenche un processus conversationnel visant la *complétude interactionnelle* des échanges à travers la réalisation d'un « double accord ». Ainsi, dans le cas d'une réaction favorable de l'interlocuteur, le locuteur va, à son tour, donner son accord et clore l'échange comme c'est le cas dans l'exemple suivant issu de nos données⁶¹ :

Extrait 1 (discussion n°2 « Différences »)

TP 32	Animatrice 1 :	les deux {un tableau noir et un tableau blanc} c'est pas différent parce que ce sont des tableaux donc ils ont quoi ?
	(...)	
TP 35	Aissatou :	un point commun
TP 36	Animatrice 1 :	voilà donc ce que tu disais c'est que ils {les tableaux} ont beau être différents ils ont quand même des points communs (...)

⁶¹ Cf. annexe n°9, p. 347

A l'inverse, si la réaction de l'interlocuteur est défavorable, le processus de négociation va s'étendre sur des échanges plus longs. Dans l'exemple ci-dessous⁶², par exemple, Aissatou, au TP 131, répond à la question *qu'est-ce qui fait qu'on a un accent (linguistique)* de l'animateur :

Extrait 2 (discussion n°2 « Différences »)

TP 131	Aissatou	ben: ben: parce que un enfant quand on sait pas encore parler commence à pouvoir parler // hé ben: (en)fin il répète un peu ce que les gens lui disent et (en)fin il répète pas bien et au fur et à mesure quand il va: vu qu'il va répéter répéter répéter un moment ben il aura l'habitude de prononcer comme ses parents et du coup ben voilà
		(...)
TP 133	Chérine	ben non <M. c'est à dire> // parce que par exemple moi j'ai pas répété qu'est ce que mes parents ils me disaient et du coup c'est pas plutôt ça et: // je crois pas que c'est ça
TP 134	Animateur	tu parles de ta situation personnelle qui fait que t'as pas répété ce que tes parents te disaient
TP 135	Chérine	ben y'en a qui sont comme ça et du coup
TP 136	Animateur	d'accord // du coup si t'as pas répété ce que tes parents ils te disaient d'où ça vient peut-être que tu parles comme ça // tu penses ?
TP 137	Chérine	de dehors
TP 138	Animateur	de dehors // des relations avec les autres
TP 139	Chérine	Oui
TP 140	Animateur	très bien (...)

Or, on voit qu'au TP 133, Chérine s'oppose à son point de vue. Cela déclenche un processus de négociation entre cette dernière et l'animateur qui se clôt par une double validation aux TP 139 et 140.

La complétude interactionnelle repose sur deux types d'interventions : les interventions *initiatives* ouvrent un échange et appellent une réponse ; les interventions *réactives* ferment un échange et répondent à une intervention initiative. Certaines sont à la fois initiatives et réactives, ce qui est le cas de l'intervention du TP 133 dans l'exemple précédent.

Le premier type de complétude que nous venons de décrire en implique un deuxième que les auteurs qualifient de *complétude interactive* et qui conditionne la possibilité de négociation. La complétude interactive concerne, ainsi, le caractère suffisamment clair et

⁶² tiré de la même discussion que le précédent

justifié des énoncés de chaque locuteur permettant à l'interlocuteur d'enchaîner dessus. Elle se réalise grâce à l'articulation d'actes de langage entretenant des relations de complémentarité⁶³.

La conception du discours comme négociation présente chez Roulet *et al.* (1987 ; 2001) nous paraît particulièrement illustrée dans le cadre des activités de CRP / DVDP dont le but est de progresser collectivement autour d'une question partagée. En effet, cela implique une négociation de points de vue se réalisant, plus que dans tout autre contexte, par la recherche, sans cesse reconduite, non seulement d'un double accord mais d'un accord au sein de la communauté entière.

4.2. Dialogisme et diaphonie

4.2.1. Le dialogisme

Roulet *et al.* (1987 ; 2001) s'inscrivent dans le prolongement de la conception du *dialogisme* chez Bakhtine. Pour lui, tout discours est fondamentalement dialogique : il se construit dans un dialogue avec « le “déjà dit”, le “connu”, l’“opinion publique”, etc. » (Bakhtine, cité par Catellani & Errecart, 2017, paragr. 15) et avec une réponse anticipée qui n'est pas encore formulée :

L'orientation dialogique du discours est, naturellement, un phénomène propre à tout discours. C'est la fixation naturelle de toute parole vivante. Sur toutes ses voies vers l'objet, dans toutes les directions, le discours en rencontre un autre, « étranger », et ne peut éviter une action vive et intense avec lui (...) (Bakhtine, cité par Roulet *et al.*, 1987, p. 11)

Dans les contextes de dialogue, le dialogisme se manifeste à travers la construction d'énoncés basés sur la reprise et l'intégration du discours des interlocuteurs.

Roulet *et al.* (1987) précisent ce concept à la lumière de leur modèle hiérarchique d'analyse des interactions. En s'appuyant sur l'exemple d'éditoriaux de journaux, ils montrent que la distinction traditionnellement effectuée entre les dimensions *monologique* et *dialogale* n'est pas suffisante pour rendre compte de tous les types de discours. En effet, ce type de discours journalistique, bien que monologal, peut présenter une structure d'échange ternaire du type *question - information ou réponse – évaluation de la réponse*. Les auteurs proposent alors de combiner la première distinction avec une seconde opposant les dimensions *monologique* et *dialogique*. Ainsi, tandis que les discours *monologal* et *dialogal* se distinguent

⁶³ Nous ne précisons pas ces relations de complémentarité car elles sont en dehors du cadre de notre recherche.

par le nombre de locuteurs, les discours *monologique* et *dialogique* s'opposent quant au nombre d'énonciateurs qu'ils impliquent. Les statuts de *locuteur* et d'*énonciateur* se distinguent dans le sens où le premier renvoie à l'auteur ou au producteur effectif du discours alors que le second est celui qui « prend en charge une intervention » (*ibid.*, p. 61).

Ainsi, dans l'exemple de l'éditorial de journal cité ci-dessus, un seul locuteur (le rédacteur) produit un discours, tandis que deux ou trois énonciateurs prennent en charge une intervention :

- un premier pose une question
- un deuxième donne une réponse
- le premier, ou un troisième, évalue la réponse

Le locuteur coïncide avec le deuxième énonciateur et fait s'exprimer les deux autres énonciateurs.

Le tableau suivant illustre la double distinction établie par Roulet et *al.* (1987) :

Locuteur = 1	Locuteurs >1	Enonciateur = 1	Enonciateurs >1
Monologal	Dialogal	Monologique	Dialogique

Tableau 2 - Double distinction monologal / dialogal et monologique / dialogique de Roulet et *al.* (1987)

4.2.2. La diaphonie et les reprises

4.2.2.1. Diaphonie

La double distinction que nous venons de décrire permet à Roulet et *al.* (1987) de mettre en lumière un type de pluralité des voix proche du dialogisme, mais qui doit, selon eux, en être distingué. Ce nouveau concept est intitulé *diaphonie*.

Ainsi, dans le *dialogisme*, les « voix des interlocuteurs (ou (...) des énonciateurs) se répondent, mais restent distinctes » (*ibid.*, p. 71) ; elles ne sont pas modifiées par l'autre et n'entretiennent aucune relation hiérarchique. Le dialogisme prend donc la forme d'échanges, qu'il s'agisse d'échanges effectifs entre locuteurs ou qu'il s'agisse d'un discours monologal présentant une structure d'échange (cf. section précédente). Dans la *diaphonie*, en revanche, la voix de l'énonciateur est combinée avec celle d'un autre, présent dans la situation d'énonciation, au sein même d'une intervention. La voix de cet *autre* est reprise et réinterprétée par l'énonciateur qui articule son propre discours dessus. La diaphonie se distingue donc par la relation hiérarchique de subordination qu'elle établit entre la voix de

l'énonciateur et celle de l'interlocuteur, et est, par excellence, le lieu de la négociation de points de vue se manifestant lors de toute interaction verbale. Elle permet :

à l'énonciateur de signaler ce qu'il a retenu, ou veut bien retenir, du discours de l'autre, la manière dont il l'interprète, la pertinence qu'il lui attribue du point de vue argumentatif et/ou du point de vue interactionnel. (*ibid.*, p. 78)

La conception du *dialogisme* chez Roulet *et al.* (*ibid.*) se distingue de celle de Bakhtine : en effet, chez celui-ci, le dialogisme incluait les phénomènes de diaphonie.

4.2.2.2. Reprises verbales : définition

La diaphonie consiste donc dans la reprise et la réinterprétation du discours de l'interlocuteur par l'énonciateur. Prenons maintenant un moment pour préciser le concept par un tour d'horizon des travaux s'intéressant à la notion de *reprise*.

Certains de ces travaux s'inscrivent dans le champ de l'acquisition du langage. Ils consistent à montrer que la reprise intervient dans l'apprentissage des unités linguistiques (Veneziano, 1997, cité par Bernicot, Hudelot, & Salazar Orvig, 2006) mais aussi dans la constitution d'un « espace intersubjectif discursif » (Ninio & Snow, 1996, cité par Bernicot *et al.*, *ibid.*, p. 4) permettant à l'enfant de se familiariser avec le langage (O. Keenan, 1977, cité par Bernicot *et al.*, *ibid.* ; Veneziano, Sinclair & Berthoud, 1990, cité par Bernicot *et al.*, *ibid.*) et de « marquer la continuité dans le dialogue » (Bernicot *et al.*, *ibid.*, p. 4)⁶⁴. Mais l'importance du rôle des reprises a aussi été montrée dans le cadre de la conversation entre adultes (Tannen, 1989; Vion, 2006) (cf. plus bas, 4.2.2.3., p. 97-98).

a. Définition en compréhension

Notons qu'il n'est pas immédiat d'en dégager une définition unifiée, le terme renvoyant à des phénomènes assez diversifiés. Nous retiendrons, pour notre part, la définition de Salazar Orvig (2000) qui présente les *reprises* comme des « mouvements discursifs (...) qui se caractérisent par une relation d'identité ou de similitude entre deux segments linguistiques » (p. 68), à laquelle on ajoutera, avec Vion (2006), que le « phénomène (...) consiste en une nouvelle présentation d'un dit antérieur » (p. 12-13). Vion (*ibid.*) attire l'attention, en s'appuyant sur Ducrot (1980), sur le fait qu'on a affaire à « un nouvel événement (discursif) qui ne saurait avoir ni les mêmes valeurs ni les mêmes significations que le segment antérieur » (p. 12). Illustrant de manière plus formelle ce rapport de différence, Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano (2006) proposent de représenter la relation entre la reprise et les propos repris comme suit : P1(*t*1) [RE] P2(*t*2). P2 renvoie à une

⁶⁴ Bernicot *et al.* citent Benoît (1982), Bloom, Rocissano & Hood (1976) et O. Keenan & Shieffelin (1976).

production émise au temps t2 reprenant la production P1 produite au temps t1 et avec laquelle elle entretient un rapport de similitude [RE] lui attribuant des « propriétés supplémentaires » (paragr. 5). Ces propriétés supplémentaires sont dues au fait que, même dans le cas d'une répétition *stricto sensu*, la reprise engage le positionnement du locuteur par rapport au segment repris (*ibid.* ; Salazar Orvig, 2000).

b. Définition en extension

Nous venons de définir le phénomène de reprise en compréhension. Nous allons maintenant présenter un certain nombre de ses réalisations.

Parmi celles-ci, on peut différencier, à l'instar de nombreux auteurs, les *auto-reprises*, lors desquelles un locuteur reprend ses propres propos, des *hétéro-reprises*, ou *allo-reprises*, lors desquelles les propos repris sont ceux de quelqu'un d'autre. On mentionnera aussi les *reprises en écho* qui sont un type « d'hétéro-reprises auto-initiées immédiates » (de Gaulmyn, 1987, p.168, cité par Granier, 2003). En voici un exemple tiré de nos données (le segment repris est en gras) :

Extrait 3 - (discussion n°2 « Différences »)

Najim :	ben les deux c'est pas différent vu que c'est des tableaux
Animatrice 1 :	les deux c'est pas différent parce que ce sont des tableaux donc ils ont quoi

Par ailleurs, Vion (2006) explique que la notion de *reprise* peut englober des phénomènes « allant de la pure et simple répétition d'un segment textuel aux différents degrés de ses reformulations » (paragr. 1). Ainsi, tandis que la répétition repose sur une identité de forme entre la reprise et le segment repris, la reformulation se fonde sur un « sentiment d'équivalence ou de proximité » (*ibid.*).

4.2.2.3. Rôle des reprises dans le discours

Le rôle des reprises dans la dynamique du discours et des interactions langagières a donné lieu à **des** travaux multiples. Tannen (1989), notamment, décrit la plurifonctionnalité du procédé de répétition et montre, dans le cadre de la conversation ordinaire, que celle-ci a pour finalité la cohérence du discours et l'engagement interpersonnel⁶⁵ dans l'interaction.

Ainsi, pour le locuteur, la répétition faciliterait aussi bien le maintien du contact phatique que la planification mentale. Le dernier point est corroboré par Salazar Orvig (2000) selon qui l'auto-reprise jouerait un rôle dans l'élaboration du discours. Toujours selon Tannen

⁶⁵ L'auteure utilise l'expression « interpersonal involvement » ; nous reprenons ici la traduction proposée chez Salazar-Orvig (2000) et Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano (2006).

(*op. cit.*), du point de vue de la cohésion discursive, la répétition participerait à la construction référentielle en favorisant l'enchaînement des énoncés et des idées. Sur le plan de l'*interaction*, elle favoriserait notamment la mise en lien des idées des différents interlocuteurs et contribuerait à la ratification des idées d'autrui.

Pour Tannen (*op. cit.*), cette plurifonctionnalité de la répétition a pour visée *in fine* l'engagement interpersonnel dans l'interaction, celui-ci se traduisant notamment par l'implication des différents interlocuteurs dans la construction d'un sens commun. Ainsi, les répétitions conduisent systématiquement les locuteurs à réinterpréter les segments repris à la lumière des nouvelles constructions dans lesquelles ils apparaissent.

Vion (2006), allant dans le même sens, montre que les reprises diaphoniques, dans le cadre de la conversation ordinaire, fonctionnent généralement comme des points de transition et de négociation du sens concourant à la dynamique interactive et dialogique du discours. Prenant la forme d'énoncés à deux voix au sein desquels celle de l'interlocuteur sert de contexte à celle du locuteur, les phénomènes de reprise contribuent à la remise en jeu des paroles, tout au long de l'interaction verbale, par le biais de processus d'assimilation ou de différenciation. Les reformulations, notamment, permettraient de recatégoriser, sur le plan lexical, l'interprétation du discours de l'autre afin de combiner les catégorisations individuelles en significations partagées.

4.2.2.4. Mimétisme et répétitions gestuels

Dans le domaine de la gestualité, un phénomène de *mimétisme gestuel* (*gestural mimicry*) a été mis en évidence par Kimbara (2006). Cette dernière montre que, lors de l'évocation d'un même sujet, les participants à une interaction peuvent produire des gestes imitant les caractéristiques formelles (type de mouvement, orientation, configuration manuelle, etc.) de ceux de leurs interlocuteurs. Lorsque les gestes initiaux et leurs imitations sont réalisés dans un contexte temporel proche et partagent le même référent, cela traduit la construction d'une image commune chez les locuteurs. Lorsqu'un geste d'un locuteur reprend certaines caractéristiques de celui d'un interlocuteur tout en en présentant de nouvelles, un *catchment* (McNeill, 1992) est alors co-produit.

De leur côté, Bertrand, Ferré & Guardiola (2013) analysent le rôle des répétitions gestuelles. Ils définissent ces dernières comme des gestes présentant une fonction similaire à des gestes produits antérieurement due à des caractéristiques communes telles que la phrase gestuelle ou la trajectoire du mouvement. D'autres caractéristiques ne doivent pas

nécessairement être identiques pour qu'il y ait répétition. Leur étude montre *in fine* que c'est surtout ce qui participe à la sémantique d'un geste qui est repris, c'est-à-dire la configuration manuelle, la direction du mouvement et son type. A l'inverse, la localisation spatiale, la tension de la partie du corps mobilisée, l'amplitude et la vitesse du geste ne doivent pas forcément être reproduites. Les résultats de Bertrand, Ferré & Guardiola (*ibid.*) démontrent également que, bien que McNeill (1992) parmi d'autres, ait souligné l'unité de sens formée par un geste et la parole qu'il accompagne, les répétitions gestuelles ne sont pas forcément associées à une répétition verbale et inversement.

Enfin, Goodwin (2017) a montré que toute action, y compris discursive, se réalise à travers un mécanisme de *co-opération*. Cela signifie que les actions produites par les autres avant nous fournissent des ressources qui s'accumulent progressivement dans l'espace public et que nous mobilisons pour réaliser nos propres actions. Dans le cadre des interactions verbales, les énoncés se construisent grâce à la reprise et à la transformation progressive des productions verbales et gestuelles accumulées lors des échanges antérieurs.

A l'issue de cette deuxième section, le processus diaphonique, en particulier à travers le phénomène de *reprise*, apparaît comme central dans l'engagement interpersonnel mais aussi dans la négociation et la construction collective du sens ayant lieu lors des échanges verbaux. Du fait de leur visée spécifique de raisonnement collectif, nous pensons que cela peut être d'autant plus valable dans un contexte d'activités de PPE telles que celles auxquelles nous nous intéressons. La section suivante apportera des éclairages sur cet aspect.

4.3. Discussions philosophiques et raisonnement collectif

4.3.1. Le penser ensemble

Rappelons, tout d'abord, que nous avons vu, dans notre Chapitre 1, que l'objectif de la CRP est de penser par, pour soi-même et avec les autres (Sasseville, 2017) et qu'elle doit viser le dialogue et la délibération plutôt que le débat (Sasseville, 2019). Du côté de la DVDP, Tozzi (2009) parle de « penser ensemble philosophique » pour qualifier le mode de pensée qui est visé, qui est de nature heuristique et non pas éristique, c'est-à-dire qui consiste à chercher avec plutôt qu'à lutter contre. L'objectif de ces pratiques est donc la co-construction d'un raisonnement philosophique, Lipman (2006) expliquant que les activités mentales habituellement mobilisées par un individu seul qui réfléchit (soulever un problème, émettre une objection, trouver un contre-exemple, etc.) se voient assumées par les différents membres du groupe.

Cette analyse de Lipman (*ibid.*) nous amène à considérer **qu'un type de raisonnement relevant du monologue intérieur s'incarne sous une forme dialogale lors des activités de CRP / DVDP.**

4.3.2. La pensée dialogique critique

Daniel (2005, 2007, 2015) a souligné le caractère dialogique de la pensée philosophique telle qu'elle doit être visée en CRP. Dans sa forme la plus aboutie, correspondant au stade de la *pensée dialogique critique*, cette pensée est de nature intersubjective en ce qu'elle est « orienté(e) vers la co-construction (...) du sens » (2007, p. 130). Ainsi, à ce niveau-là :

une authentique communauté (est) formée, en ce que la tolérance et l'ouverture d'esprit caractéris(ent) les élèves, l'évaluation critique par les pairs (est) valorisée, les points de vue (sont) présentés comme des hypothèses (versus des conclusions), les justifications (sont) complètes et accompagn(ent) spontanément les énoncés. (2015, p. 129)

Le mode d'interaction est davantage la négociation et le compromis que le débat. Et ce n'est que lorsque ce stade est atteint que les énoncés témoignent de la mise en œuvre des habiletés de pensée les plus complexes. Sur le plan de la logique, ces énoncés sont justifiés par des critères, basés sur le raisonnement ainsi que sur des concepts (*conceptualisation*) ; du point de vue créatif, ils peuvent introduire un sens divergent dans la discussion (*transformation*) ; sur le plan de la pensée responsable, ils ne font plus référence à des attitudes particulières mais à des normes, règles morales ou principes éthiques plus généraux (*catégorisation*) ; au niveau métacognitif, ils contribuent à faire évoluer la perspective du groupe soit par la reprise des propos d'autrui soit par l'autocorrection (*correction*).

De plus, c'est également la dimension intersubjective et dialogique des échanges qui, générant le doute, la remise en question, l'évaluation du sens comme du processus de recherche, garantit un véritable philosophe tel que le définit Daniel, en s'appuyant sur Buchler (1978) : une pensée qui « s'élabore comme une « construction pyramidale » échafaudée à l'aide de critiques » (cité par Daniel, 2007, p. 128).

Pour Daniel (2005, 2007), le développement de la pensée dialogique critique lors de la pratique des discussions philosophiques suit trois stades. Lors du stade de l'*égocentrisme*, la pensée est majoritairement centrée sur le moi et sur l'anecdote. Les justifications et la critique sont absentes. Le stade du *relativisme* renvoie à des échanges basés sur un début de raisonnement consistant à généraliser à partir de l'expérience perceptuelle. Les participants commencent à s'intéresser aux points de vue de leurs pairs en cherchant à leur donner du sens

ou à les comprendre. Ils sont plus capables de justifier leurs points de vue lorsque l'animateur les y incite. Cependant, ils sont peu critiques, ce qui aboutit à une juxtaposition de points de vue, tous considérés comme également pertinents. Enfin, le stade de l'*intersubjectivité* correspond à la pensée dialogique critique. Le tableau ci-dessous, que nous avons adapté à partir de Forges, Daniel & Borges (2011), décrit les types d'énoncés produits à chacun de ces stades selon quatre modes de pensée : *logique, créatif, responsable* et *métacognitif*.

MODE/ PERSPECTIVE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTACOGNITIVE
Égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier Sans justification	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel	Réponse reliée à un comportement moral personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier
Relativisme	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception + du raisonnement Justification incomplète	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair	Réponse reliée au comportement moral d'un pair	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair
Intersubjectivité	Énoncé basé sur le raisonnement simple Justification complète appuyée sur des critères (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (transformation)	Réponse reliée à l'évaluation des normes morales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe ou de l'individu (correction/auto-correction)

Figure 15 – Stades de développement de la *pensée dialogique critique*

A la lumière de la conception de la *pensée dialogique critique*, le **processus dialogique** apparaît, comme le note Auriel (2016), comme **jouant un rôle particulièrement important dans le cadre de l'activité de CRP**.

4.3.3. La notion de philosophème

Fiema (2014, 2015) s'est, elle aussi, intéressée de près au fonctionnement du raisonnement collectif dans le contexte des discussions philosophiques. Elle l'a, en effet, modélisé à travers le concept central de *philosophème* qui a fait l'objet de sa thèse de doctorat (2014).

Elle emprunte ainsi la définition du terme *philosophème* à Aristote qui le décrit comme un « évènement de pensée lié à l'actualisation d'un raisonnement démonstratif tendu vers la vérité » (Fiema, *ibid.*, p. 106). Cependant, chez elle, ces *philosophèmes* prennent, plus précisément, la forme de raisonnements collectifs au cours desquels les participants co-

construisent la définition philosophique d'un *concept*. Le point de départ de cette conceptualisation est un terme *référent* souvent présent dans la question de départ, et dont la définition est présupposée et considérée comme commune par les membres de la communauté. La formulation et la confrontation d'*idées* fondées sur des processus argumentatifs et de la pensée abstraite vont conduire, par le biais de reprises, de glissements lexicaux et d'un renouvellement du vocabulaire, à la redéfinition progressive du *référent*. Certaines *idées* vont être reprises plusieurs fois, faisant l'objet de validations ou d'invalidations, et constituer des *paliers* permettant la progression du *philosophème*. L'aboutissement du *philosophème* donnera lieu à l'élaboration d'une signification commune présentant une vision structurée du monde grâce à l'organisation des différentes significations individuelles.

On voit que l'analyse de Fiema vient illustrer, à la lueur particulière des discussions philosophiques, le point de vue que Vion (2006) exprime à travers les propos suivants⁶⁶ :

Les phénomènes de reprises sont particulièrement manifestes dans le travail conjoint qu'entreprennent les sujets qui, par ajustements progressifs, s'efforcent de construire une signification partagée (p. 23)

De même, la place réservée par Fiema aux glissements lexicaux dans la réalisation des *philosophèmes* corrobore les analyses de l'auteur au sujet du rôle important des recatégorisations lexicales dans la négociation collective du sens.

Nous considérons que, de cette façon, **les discussions philosophiques apparaissent comme le lieu privilégié de la diaphonie**. Le travail d'Auriel (2016) appuie ce point de vue. En effet, elle affirme que, lors de ces activités, « les propos des locuteurs sont toujours imprégnés des paroles d'autrui, notamment à travers la présence récurrente de reprises » (p. 213). Ces reprises, produites aussi bien par les animateurs que par les enfants, sont à la base de la conceptualisation collective. Chez les animateurs, elles donnent lieu à la production de synthèses ou de relances ; les élèves, eux, « posent des dires dans la scène verbale partagée⁶⁷ que les autres récupèrent (...), puis confirment, complètent, approfondissent, modifient, réfutent, illustrent, etc. » (*ibid.*, p. 253).

⁶⁶ Pour rappel, la réflexion de Vion (2006) se base sur l'étude de la conversation ordinaire.

⁶⁷ Le concept de *scène verbale partagée* est mis en évidence par Auriel (2016). Il peut être rapproché de la notion d'*espace communicationnel partagé*.

4.4. Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons présenté des modèles et des concepts qui seront opératoires pour la suite de notre travail. Nous avons commencé par présenter le modèle d'analyse des interactions verbales de Roulet *et al.* (1987, 2001). Celui-ci fournira une grille d'analyse utile pour comprendre la manière dont les métaphores sont exploitées à travers les interactions lors des activités de CRP / DVDP.

Nous sommes ensuite remontée aux origines du *dialogisme* avec Bakhtine, puis nous avons vu comment ce concept était abordé dans le cadre du modèle de Roulet *et al.* (*ibid.*). Nous avons expliqué qu'il présentait un sens plus restreint que chez Bakhtine et avons présenté le concept connexe de *diaphonie*. Nous nous sommes ensuite acheminée vers la notion de *reprise*, principale manifestation du phénomène de diaphonie et qui sera centrale pour notre étude. Nous avons abordé la manière dont la littérature la définit en compréhension, puis nous avons présenté les types de reprises qui seront utiles pour nos analyses.

Enfin, refermant la boucle de cette première partie, nous sommes revenues à la Philosophie Pour Enfants. Nous avons resserré la focalisation autour du raisonnement collectif visé lors des activités de CRP / DVDP, en abordant les conceptions que nous mobiliserons par la suite. Nous avons vu que la CRP peut être conçue comme l'incarnation sous forme dialogale d'un raisonnement du type de celui que construit un individu qui réfléchit seul, donc prenant la forme d'un monologue intérieur. Nous avons vu que le concept de *dialogisme* est particulièrement illustré dans le cadre de cette activité. A la lumière de la conception du *philosophème* chez Fiema (2014, 2015), ainsi que du travail d'Auriel (2016), nous pouvons également considérer que le phénomène plus ciblé de *diaphonie*, au sens de Roulet *et al.* (1987), est particulièrement manifeste dans le cadre des activités de discussions philosophiques.

Ajoutons que ces pratiques sont, selon nous, un lieu privilégié pour la *négociation* au sens de Roulet *et al.* (1987 ; 2001) et que, selon ces derniers mais aussi selon Vion (2006), la *diaphonie* et les reprises en sont les principales manifestations. En outre, les propos suivants de Roulet *et al.* (1987), tenus à propos de la *diaphonie*, semblent s'illustrer plus que jamais dans un contexte de discussion philosophique :

l'énonciateur ne se contente pas de réagir, sans la toucher, à une parole présente (...) il commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci (p. 71)

Notre travail, interrogeant le rôle des reprises métaphoriques dans le raisonnement collectif produit lors des activités de CRP / DVDP, contribuera à apporter un éclairage sur le concept de *dialogisme* au sens large – c'est-à-dire bakhtinien – ainsi que sur le concept de *diaphonie*.

A l'issue du parcours de cette première partie, nous formulons la problématique présentée dans ce qui suit.

Première formulation de la problématique de la thèse

Rappel du questionnement de départ

Quel est le rôle de la métaphore, à travers ses expressions verbales et gestuelles, dans le raisonnement collectif produit lors d'activités de Philosophie Pour Enfants (PPE) ?

Apports importants de la partie 1 au questionnement de départ

- Il existe plusieurs courants de PPE dont les plus populaires sont ceux de la Communauté de Recherche Philosophique (CRP), due à M. Lipman, et de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), due à M. Tozzi. C'est justement les méthodes sur lesquelles s'appuient les animateurs des discussions philosophiques que nous analyserons.
- La **pensée créative** dont l'analogie, et au sein de cette dernière la **métaphore**, est **importante** en PPE (Lipman, 2006 ; Galichet, 2019)
- La métaphore est à la base de notre système conceptuel (Lakoff & Johnson, 1985)
 - o plus précisément, c'est un outil essentiel pour **penser les concepts abstraits**
 - o C'est un processus cognitif global et non pas seulement un phénomène linguistique (Lakoff & Johnson, 1985 ; McNeill, 1992 ; Müller, 2007, 2008a, 2008b)
 - o Elle s'exprime comme le reste du langage grâce à un **système cognitif unique soutenant la production de la parole et des gestes** (McNeill, 1992; Müller, 2008a)
 - o Elle s'exprime donc dans différentes modalités et en particulier, pour ce qui intéresse notre travail, les modalités :
 - **Verbale**
 - **Gestuelle**
 - **Et verbo-gestuelle**
- L'objectif principal de la CRP comme de la DVDP est de **penser par soi-même et avec les autres**
 - o D'après Lipman (2006) cela se fait grâce à quatre actes de penser : **rechercher-raisonner-organiser l'information** ou **conceptualiser-traduire**
 - o D'après Tozzi (Tozzi, cité par Pettier, 1996; Tozzi, 1994, 2011, 2012b), cela se fait grâce à trois compétences philosophiques : **problématiser-conceptualiser-argumenter**

Positionnement et précision du questionnement de départ

Nous présentons ici notre positionnement quant aux éléments théoriques mentionnés ci-dessus, puis la problématique qui en découle.

En nous référant à Lipman (2006), nous postulons, tout d'abord, que **la métaphore jouera un rôle important dans les séances de discussion philosophique que nous analyserons**. De plus, la pensée créative est moins étudiée que la pensée critique dans le

cadre des activités de PPE. Un travail autour du rôle de la métaphore dans ce contexte contribuera à répondre à cette lacune. Ainsi, nos lectures nous conduisent tout d'abord à confirmer l'intérêt d'un questionnement autour du rôle de la métaphore dans un contexte de PPE.

En croisant les réflexions de Lakoff & Johnson (1985) sur la métaphore avec les différentes aptitudes philosophiques mises en évidence par Lipman (*op. cit.*) et Tozzi (Tozzi, cité par Pettier, 1996; Tozzi, 1994, 2011, 2012b), nous postulons également que **la métaphore, lors des activités de CRP / DVDP, joue un rôle particulièrement important dans l'activité de conceptualisation.**

Toujours dans la lignée de Lakoff & Johnson (*op. cit.*), mais aussi de McNeill (1992) et Müller (2007, 2008a, 2008b), nous considérons que la métaphore est un **processus cognitif global qui s'exprime à travers la modalité verbale** mais également d'autres modalités, en particulier **gestuelle et verbo-gestuelle.**

En raison de l'ensemble de ces positionnements, nous formulons la problématique suivante :

Quel est le rôle du processus métaphorique dans la conceptualisation collective lors de la pratique d'activités de CRP / DVDP ? Quelles en sont les manifestations verbales, gestuelles et verbo-gestuelles et comment celles-ci sont-elles exploitées par les participants ?

Cette problématique vise à tester les **hypothèses** suivantes :

H1.1 : les productions métaphoriques verbales, gestuelles ou verbo-gestuelles seront utilisées par les participants pour clarifier ou définir les concepts abstraits

H1.2 : leur saillance générera des reprises⁶⁸ métaphoriques chez les autres participants, ce qui contribuera à la construction collective des concepts abstraits

H1.3 : étant donné le fonctionnement global du processus métaphorique, les reprises métaphoriques pourront être produites dans une autre modalité que les productions initiales, ce qui donnera lieu à une circulation des métaphores à travers les modalités

⁶⁸ Nous utiliserons le terme *reprise* que ce soit pour les productions verbales, gestuelles ou verbo-gestuelles. Il nous semble plus approprié dans le cadre de notre recherche que celui de *répétition*, utilisé notamment par Bertrand, Ferré & Guardiola (2013) concernant la modalité gestuelle, car présentant un sens plus large. En effet, nous engloberons des phénomènes reprenant des productions antérieures de façon quasiment identique aussi bien qu'à travers quelques caractéristiques en commun seulement.

Principaux concepts opératoires

Afin de traiter notre problématique, nous définissons nos concepts opératoires comme suit :

- **métaphore conceptuelle** (ou **concept métaphorique**) : En nous référant à Lakoff & Johnson (1985), nous définissons la *métaphore conceptuelle* comme un **processus cognitif de *mapping* entre deux domaines conceptuels. Un domaine cible est alors appréhendé dans les termes d'un domaine source, généralement emprunté à l'expérience physique humaine.**
- **métaphore** : lorsque nous parlerons de métaphore sans préciser qu'il s'agit d'une métaphore conceptuelle, cela renverra à **l'expression (verbale, gestuelle ou verbo-gestuelle) d'une métaphore conceptuelle.**
- **Geste métaphorique vs geste d'iconisation de métaphore :**
 - Nous nous basons sur McNeill (1992) selon qui un **geste métaphorique** est un **geste représentationnel imitant un objet ou une action concrète pour référer à un concept abstrait.** Il représente donc le **domaine source d'une métaphore conceptuelle** (Cienki & Müller, 2008b). L'appellation *geste métaphorique* sera équivalente à celle de *métaphore gestuelle* dans notre travail. Un geste accompagnant la proposition « mais tu l(e) penses », et représentant la *pensée* sous la forme d'un *cycle*, est un geste métaphorique.
 - **Le concept de geste d'iconisation de métaphore est introduit dans le cadre de notre travail.** Nous considérons qu'à l'inverse des gestes métaphoriques qui concrétisent un *mapping* métaphorique qui leur est propre, ce type de gestes **iconise la source d'une métaphore verbale.** Pour exemple, le geste de Yani (cf. 9.1, p. 197) représentant la source verbale *chemin*, présente dans la comparaison « ton destin c'est comme un chemin », grâce à un mouvement rectiligne d'avancement de la main *en tranchant*⁶⁹ est un geste d'iconisation de métaphore.

Tandis qu'un geste métaphorique **réalise ou concrétise une**

⁶⁹ Lorsque nous utilisons l'expression *main en tranchant* dans ce travail, cela réfère à une configuration où la main est tendue sur un plan vertical, doigts serrés orientés vers l'avant.

métaphore, un geste d'iconisation de métaphore **représente une métaphore exprimée verbalement.**

- **Métaphore filée** : une première métaphore est explicitée à travers des métaphores dérivées, les sources et les cibles des secondes étant métonymiques de la source et de la cible de la première (Riffaterre, 1983, cité dans « Métaphore », s.d.)
- **comparaison** (métaphorique) : **expression verbale d'une métaphore conceptuelle en présence d'un marqueur explicite** (terme ou expression) **de comparaison.** Nous les englobons dans les *métaphores*.

Partie 2

Chapitre 5 - Recueil de données audiovisuelles

Dans ce chapitre, nous présentons le contexte dans lequel nous avons recueilli les données visant à répondre à notre problématique. Puis, nous décrivons notre protocole de recueil. Nous précisons quelles sont les données effectivement exploitées en vue de construire le corpus d'analyse qui sera présenté dans le chapitre 7. Enfin, nous présentons les données secondaires que nous avons produites à partir des données collectées en vue de nos propres analyses, mais aussi de l'enrichissement des corpus de discussions philosophiques déjà existants.

5.1. Contexte

5.1.1. Projet de recherche-action alliant le laboratoire Lidilem et le collège Vercors

5.1.1.1. Naissance du projet

Notre étude prend place dans un contexte de partenariat initié en 2013 entre l'équipe *Philéduc* du laboratoire Lidilem (EA 609, Université Grenoble Alpes) et le collège Vercors, tous deux situés à Grenoble. Un projet de recherche-action visant la mise en place d'ateliers philosophiques au sein du collège et ayant donné lieu à une première thèse réalisée par Anda Fournel au sujet du questionnement philosophique⁷⁰, a alors vu le jour. Le collège Vercors étant situé en zone d'éducation prioritaire, ce projet a pris place dans un projet d'établissement plus global de lutte contre le décrochage scolaire. Il a fait suite à une intervention de la professeure de philosophie Marion Boulnois, venue proposer une initiation à la philosophie à l'ensemble des classes de 6^{ème}, ainsi qu'à une classe de 4^{ème}, de l'établissement. Partant du constat que les enfants avaient tendance à cesser de se questionner et à se désintéresser des enseignements au cours de leurs années de collège, plusieurs membres de l'équipe éducative ont eu pour volonté de mettre en place des activités visant à réveiller, chez leurs élèves, l'appétence pour le questionnement ainsi qu'à stimuler un rapport réflexif à leurs opinions (Collège Vercors, 2015).

⁷⁰ Fournel, A. (2018). *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 de Doctorat. Université Grenoble Alpes, Grenoble. Repéré à <http://www.theses.fr/s104326>

5.1.1.2. Déroutement du partenariat

La collaboration entre ces enseignants et l'équipe de recherche *Philéduc* s'est donc concrétisée dès 2014, et a été actée en 2016 par l'établissement d'une convention de coopération associant le collège Vercors et l'Université Grenoble Alpes (Fournel, 2018). Elle a donné lieu à la mise en place d'un dispositif articulant des formations *in situ* et des séminaires de recherche. Les formations, animées par J.P. Simon, Maître de conférences en Sciences du Langage, et A. Fournel, alors doctorante en Sciences du Langage, tous deux spécialisés dans la PPE, ont été mises en place une fois par trimestre, tandis que les enseignants ont été conviés à assister au séminaire *Philéduc* se déroulant une fois par mois à l'université. Ce séminaire fait intervenir des chercheurs travaillant autour de problématiques liées à la PPE ou relevant de domaines connexes tels que la pragmatique, l'analyse des interactions, la philosophie, etc. Il invite également des formateurs ou des praticiens en PPE à venir faire part de leurs approches et/ou de leurs expériences. Dès 2013, le projet a également donné naissance à un *Séminaire d'automne* biennal prenant la forme de journées d'études lors desquelles des chercheurs et des praticiens de toute la France, mais aussi d'autres pays francophones tels que la Suisse ou la Belgique, proposent des communications. L'équipe éducative du collège Vercors a, à chaque fois, été conviée à assister à ces journées d'étude, mais aussi à y proposer des communications. Fort de sa réussite, cet événement a débouché sur l'organisation, en novembre 2019, d'un premier colloque international intitulé "*Corpus philo : corpus à(p)prendre*". Déjà en 2018, le laboratoire Lidilem et le collège Vercors avaient déposé un Projet de Recherche⁷¹ et un Projet d'Action Educative⁷² conjoints dans le cadre du dispositif expérimental de l'Institut Carnot de l'Education Auvergne – Rhône-Alpes (ICE – AuRA)⁷³. Ce dernier avait, alors, pour but de renforcer la coopération entre chercheurs et acteurs du milieu pédagogique autour d'enjeux sociétaux en partant des besoins de ces derniers. Enfin, dès l'année 2016-2017, les enseignants du collège Vercors ont eu la possibilité de participer aux séances de pratique de discussions philosophiques pour adultes organisées par A. Fournel, à l'université, et réunissant une fois par mois différents acteurs grenoblois impliqués dans la PPE.

⁷¹ « Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les communautés de recherche philosophique (CRP) »

⁷² « Initiation à la Pensée Philosophique »

⁷³ Page web de l'Institut Carnot de l'Education Auvergne – Rhône-Alpes : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/institut-carnot-de-leducation>

5.1.2. La pratique des discussions philosophiques au collège Vercors

5.1.2.1. Mise en place et organisation des ateliers

La mise en place des séances de discussion philosophique au sein du collège Vercors a débuté en 2014-2015, dès le début du partenariat avec l'équipe *Philéduc* (collège Vercors, 2015 ; Fournel, 2018). Sur le plan organisationnel, le projet a bénéficié d'un grand soutien de la direction de l'établissement, ce qui a largement facilité sa réalisation. Initié sous l'impulsion de M. Ledieu et C. Blanc-Lanaute, il a d'abord impliqué huit enseignants, puis un nombre toujours plus grand chaque année de sorte qu'en 2020-21 quinze professeurs animaient des discussions philosophiques. L'ensemble des classes de 6^e a d'abord été concerné puis également celles de 5^{ème} et de 3^{ème}. Les enseignants impliqués dispensent des matières aussi diverses que le français, les mathématiques, l'histoire-géo, l'EPS, etc. Les ateliers sont mis en place sur les plages horaires officiellement réservées au français ou à l'histoire-géo. Les professeurs qui interviennent en dehors de leurs matières sont rémunérés en HSE⁷⁴.

Les activités de discussion philosophique portent sur des thèmes qui ont été retenus par les enseignants tels que *la vie / la mort, le travail, la différence entre l'homme et l'animal, l'esprit*, etc. Elles sont généralement organisées sur deux séances (ou trois), ayant lieu tous les quinze jours, et dédiées à un même thème : la première est consacrée au questionnement, et la (ou les) suivante(s) à la discussion. Il arrive également, comme c'est le cas pour la plupart des discussions que nous avons recueillies en 5^{ème}, que le questionnement et la discussion aient lieu au cours de la même séance. Les professeurs interviennent si possible en binôme, en particulier tant qu'ils sont peu expérimentés. Afin de favoriser les échanges, la salle de classe est aménagée selon une disposition en cercle ou en U.

5.1.2.2. Méthode utilisée

La démarche suivie a évolué au cours des années. Elle s'est, d'abord, inspirée de la pratique de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) développée par M. Tozzi. Les objectifs pédagogiques du projet initial étaient alors formulés en termes de problématisation, conceptualisation et argumentation (collège Vercors, *op. cit.*), des rôles (distributeur de parole, preneur de notes, etc.) étaient distribués aux élèves et un bâton de

⁷⁴ Heures supplémentaires effectives (pour plus d'informations, cf. <https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#H>)

parole était utilisé.

Cependant, comme nous avons pu le constater dès notre arrivée dans le projet, l'équipe du collège Vercors, ouverte au croisement des différentes approches, s'approprie les méthodes d'une manière personnelle illustrant bien la tendance suivante décrite par Tozzi (2012a) : « chaque praticien (en France) (fait) son miel d'une ou plusieurs influences reçues ». Cela a conduit les enseignants du collège Vercors à s'orienter progressivement davantage vers la méthode Lipman⁷⁵ tout en maintenant les objectifs de problématisation, conceptualisation et argumentation présents chez Tozzi (Tozzi, cité par Pettier, 1996; Tozzi, 1994, 2011, 2012b). Les rôles ainsi que l'utilisation du bâton de parole ont été abandonnés et la formulation et le choix de la question de départ s'effectuent avec les élèves comme le préconise Lipman. Une place importante est d'ailleurs accordée au questionnement, étape beaucoup travaillé avec A. Fournel dont la thèse porte sur le sujet⁷⁶. Celui-ci doit venir des élèves qui sont accompagnés de manière à viser la « philosophicité » des questions. Les questions de nature textuelle, factuelle, scientifique, etc. sont éliminées, ou reformulées, grâce à un travail de généralisation.

Les supports utilisés pour susciter le questionnement sont très divers et ne se limitent pas aux romans de Lipman même si ceux-ci en font partie : il peut s'agir de contes, des mythes, d'extraits de film, d'œuvres d'art, de chansons de RAP, etc. Enfin, les enseignants sont très ouverts à l'intégration de nouveaux outils leur permettant d'innover et de faire évoluer leur pratique. En 2018-2019, par exemple, ils ont expérimenté la méthode du portrait chinois proposée par F. Galichet (2019) visant à favoriser la compétence herméneutique, mais également le dispositif que nous avons imaginé en lien avec les réflexions menées dans notre travail de thèse ayant pour but de stimuler la pensée métaphorique grâce à l'exploitation des cartes du jeu *Dixit*.

⁷⁵ Comme le faisait remarquer M. Ledieu lors d'une rencontre réunissant praticiens et chercheurs francophones initiée par l'équipe Philéduc à l'occasion des 17e Rencontres internationales sur les nouvelles pratiques philosophiques organisées par l'Unesco en 2018.

⁷⁶ Fournel, 2018 (note de bas de page plus haut)

5.2. Recueil de données

5.2.1. Présentation

Nos données ont été recueillies dans le contexte de partenariat entre le laboratoire Lidilem et le collège Vercors décrit dans la section précédente. Elles sont constituées de quatorze enregistrements vidéo de séances de discussions philosophiques d'environ 45 min chacune (soit un total d'environ 10h30 de vidéos recueillies). Ces séances ont eu lieu entre janvier 2017 et juin 2018 avec une classe de 6^e du collège Vercors débutant les discussions philosophiques puis deux classes de 5^e regroupant dix élèves de la classe initiale.

L'ensemble de notre recueil est présenté dans le tableau suivant :

Année	Niveau	Classe	Date	1/2 groupe	Retenu*
2017	6 ^{ème}	C1	26/01/2017	G1	O
				G2	O
			06/04/2017	G1	O
				G2	O
	01/06/2017	G1	O		
		G2	O		
	5 ^{ème}	C2	26/01/2018	G3	O
				G4bis	N
09/03/2018			G3	O	
			G4bis	N	
04/05/2018			G3	O	
2018			C3	06/03/2018	G4
	15/05/2018	G4		O	
	12/06/2018	G4		O	
	Nb total d'enregistrements			14	12

* O=Oui N=Non

Tableau 3 - Ensemble des données recueillies

Notre objectif de départ était d'effectuer notre recueil dans une classe de 6^e (C1 dans le tableau) puis de 5^e composées des mêmes élèves afin de permettre des analyses généralisables pour une population spécifique. Cependant, les classes de 6^e ayant été remaniées lors du passage en 5^e, nous avons dû effectuer plusieurs ajustements par rapport à notre protocole initial : nous avons choisi, dans un premier temps, de recueillir nos enregistrements dans la classe de 5^e (C2) réunissant un maximum d'élèves présents dans la classe de 6^e (C1) précédemment filmée ; puis, certains de ces élèves ne souhaitant plus être filmés la deuxième année et d'autres participant peu aux échanges, il nous a paru plus judicieux, en définitive, d'effectuer nos enregistrements auprès de deux demi-groupes de classes de 5^e distinctes (C2

et C3) réunissant au total 10 élèves de la classe C1. Les enregistrements correspondant au groupe G4bis dans le tableau (cases grisées), au sein duquel ne se trouvaient pas d'élèves de la classe de 6^e initiale ayant accepté d'être filmés, ont alors été écartés de notre étude.

Nous avons donc retenu, dans un premier temps, douze enregistrements d'une durée moyenne d'environ 44 min. Nous verrons un peu plus bas (cf. 5.2.4, p. 117) qu'au sein de ces enregistrements, presque 7 heures 30 minutes ont été jugées pertinentes à exploiter en vue de la constitution d'un corpus d'analyse (cf. chap.7 pour la présentation du corpus et de sa méthode de constitution).

5.2.2. Aspects techniques

Les enregistrements des séances de discussions philosophiques constituant nos données ont été réalisés à l'aide de caméras 360°, plus précisément des modèles Pixpro SP360 et Pixpro SP360 4K de la marque Kodak.



Figure 16 - Caméra Pixpro 360°⁷⁷

Ces caméras permettent de saisir toute la richesse d'une interaction de type discussion philosophique. En effet, lorsque ces activités se déroulent selon une configuration en cercle ou en U comme c'est le cas dans nos données, les caméras 360° permettent de filmer tous les participants de face et de les faire apparaître sur une même vidéo. Cela dispense du travail de synchronisation des données nécessaire lors de l'utilisation simultanée de plusieurs caméras traditionnelles, et constitue une économie de temps non négligeable. Dans le contexte de notre étude, l'enregistrement 360° s'est avéré particulièrement pertinent afin d'avoir accès aux gestes de l'ensemble des participants. La grande maniabilité des caméras Pixpro 360°⁷⁸ permet de les disposer suffisamment bas, au centre du cercle des participants, pour capturer

⁷⁷ Image issue de <https://kodakpixpro.com/Europe/fr/cameras/actioncam/sp360/>

⁷⁸ Elles sont de très petite taille, d'un poids très faible et on peut les poser facilement sur n'importe quelle surface plane ; dans notre cas, nous avons utilisé, par exemple, un petit tabouret ou même une corbeille à papier retournée.

aussi bien les gestes produits en hauteur ou dans un espace gestuel central, que ceux produits dans un espace périphérique bas⁷⁹. Le mode *panorama* présent dans le logiciel Pixpro SP360 4K, téléchargeable en ligne⁸⁰, offre, ensuite, la possibilité de visionner et d'enregistrer les vidéos recueillies de manière à voir tous les participants côte à côte (cf. figure 17 ci-dessous). S'il peut créer un effet surprenant pour un observateur non averti⁸¹, ce mode nous a été d'une grande aide pour analyser la circulation des métaphores gestuelles et verbo-gestuelles parmi les participants. Il nous a permis de repérer rapidement les locuteurs qui prenaient la parole afin d'observer leur gestualité, et d'identifier des gestes produits lors du tour de parole d'un autre participant.

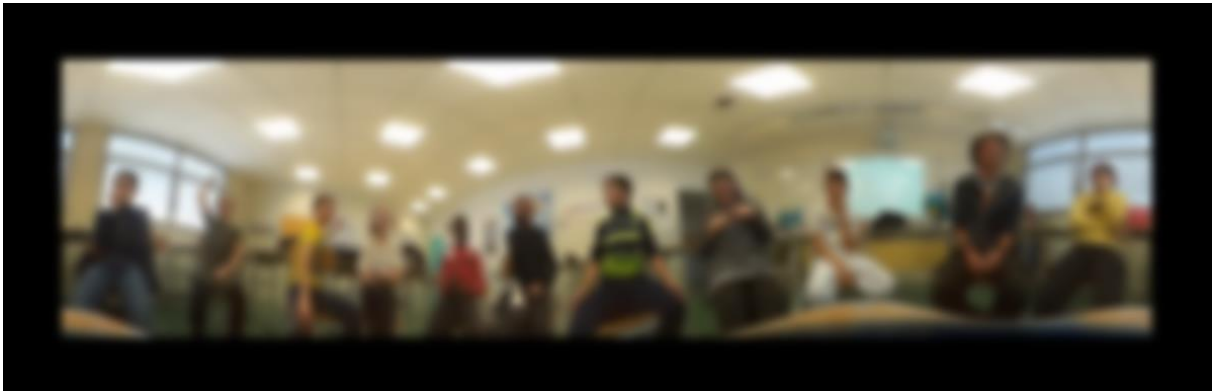


Figure 17 - Exemple de vidéo éditée en mode *panorama* via le logiciel Pixpro SP360 4K

Comme le note A. Fournel (2018), la qualité de l'enregistrement sonore *via* les caméras Pixpro 360° est très bonne. C'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas utiliser de dispositif supplémentaire spécifiquement dédié à la capture du son. Lors de la transcription verbale de nos données, nous avons cependant pu constater que certains segments oraux étaient difficilement audibles. Ces phénomènes restent largement minoritaires, mais, étant donné l'objectif de microanalyses de cette thèse, nous estimons, avec le recul, que l'utilisation d'un appareil d'enregistrement audio complémentaire aurait pu être pertinente.

⁷⁹ Cf. Espace gestuel en annexe n°4, p. 305

⁸⁰ <https://kodakpixpro.com/Europe/fr/support/downloads.php>

⁸¹ Les participants apparaissant alignés les uns à côté des autres, ce format ne rend pas bien compte de la configuration en cercle ou en U privilégiée lors de la mise en place des discussions philosophiques.

5.2.3. Aspects éthiques

Notre collecte de données a été effectuée dans le respect des normes éthiques, relativement à la loi Informatique et Libertés⁸². Cette loi implique, dans le cadre d'une recherche basée sur des données audiovisuelles à caractère personnel, de recueillir le consentement éclairé des participants. Notre étude se déroulant en contexte scolaire auprès d'enfants mineurs, nous avons dû obtenir le consentement des représentants légaux de ces derniers. Nous leur avons soumis un formulaire (consultable en annexe n°2, p. 301) spécifiant le contexte et les objectifs généraux de notre recherche, mais aussi les conditions prévues d'utilisation et de diffusion des données recueillies. Le formulaire contient également un engagement du responsable du projet *Philéduc*, J.P. Simon, à diffuser les données dans des contextes exclusifs de manifestations scientifiques ou de formations destinées à un public spécialisé de chercheurs ou d'éducateurs. Il requiert, enfin, l'autorisation de filmer les élèves, ainsi que d'exploiter leur image selon ces conditions.

Dans le but de traiter les données à caractère personnel « de manière licite (et) loyale », comme l'exige l'article 4 de la loi Informatique et Libertés, les élèves dont les représentants légaux ont répondu négativement à notre demande ont été placés en dehors du cercle lors des activités de discussions philosophiques. De cette manière, leur image n'apparaît pas sur les enregistrements vidéo. De plus, dans ce travail comme dans les autres publications produites au cours de notre thèse, les données ont été anonymisées : les prénoms ont été modifiés, et les yeux des participants ont été cachés lorsque leur image a été utilisée. Nous nous engageons à le faire pour toute publication ultérieure, ainsi que, le cas échéant, à le demander aux auteurs qui exploiteront nos données.

5.2.4. Données exploitées

Les tableaux 4 à 7 (cf. plus bas) présentent les informations relatives aux enregistrements des séances de PPE que nous avons retenus afin de constituer notre corpus d'analyse (cf. chapitre 7). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous avons sélectionné douze discussions dans notre recueil de données. De plus, un enregistrement provenant du recueil réalisé par A. Fournel dans le cadre de sa thèse a également été exploité pour des analyses exploratoires⁸³. Les informations correspondant à cet enregistrement apparaissent dans le tableau 5. Les tableaux 6 et 7 concernent respectivement les données que

⁸² Consultée le 20 mai 2021 à <https://www.cnil.fr/fr/la-loi-informatique-et-libertes>

⁸³ Nous la remercions pour la mise à disposition de ces données.

nous avons recueillies en 6^{ème} et en 5^{ème}.

Au sein des discussions que nous avons retenues, certaines séquences ont été jugées non pertinentes pour nos analyses car elles ne participaient pas à la phase de discussion philosophique à proprement parler. Il s'agit de séquences de cadrage de l'activité, telles que, par exemple, le rappel des règles de discussion, le rappel du contenu de la séance de questionnement, la lecture d'un texte support ; ou d'activités métacognitives, telles que des exercices autour des habiletés de pensée, le bilan sur le déroulement de la séance, etc. Nous avons donc écarté ces séquences, ainsi que des séquences initiées par une requête explicite de l'animateur demandant aux élèves de fournir des comparaisons (discussion n°10 Esprit 5B) ou des symboles (discussion n°12 Hospitalité). En effet, nous avons considéré que ces dernières introduisaient un biais dans notre étude. Notre objectif étant d'analyser les métaphores ou comparaisons produites **spontanément** par les participants aux discussions philosophiques, des métaphores produites lors de ces séquences doivent être exclues car elles sont provoquées par la requête de l'animateur.

Le tableau 4 ci-dessous présente les durées moyenne et totale des enregistrements retenus. Comme dans les tableaux 5 à 7 qui suivent, la durée brute renvoie aux enregistrements pris dans leur totalité, tandis que la durée exploitée correspond à la durée brute moins les durées correspondant aux séquences exclues.

	Durée brute (hh:mm:ss)	Durée exploitée (hh:mm:ss)
Durée moyenne	00:44:38	00:36:30
Durée totale	09:40:22	07:54:38

Tableau 4 – Moyennes et totaux des durées brutes et durées exploitées pour l'ensemble des enregistrements retenus

Les tableaux suivants donnent des informations détaillées pour chaque enregistrement retenu.

Niveau scolaire	Date	N° et intitulé de la discussion	Support de départ	Question ou thème de départ	Groupe	Animateur ⁸⁴	Durée brute (hh:mm:ss)	Durée exploitée (hh:mm:ss)
5 ^{ème} - 4 ^{ème}	18/11/2015	n° 1 Pensée	Chapitre 3 de <i>La Découverte de Harry Stottlemeier</i> (Lipman) ⁸⁵	D'où viennent les pensées ?	G0	M. Sasseville (intervenant expert)	00 :47 :42	00 :36 :42

Tableau 5 – Données préliminaires recueillies en 2015 par A. Fournel

⁸⁴ Les animateurs sont désigné de la manière suivante : F = femme / H = homme, suivi d'un numéro.

⁸⁵ Lipman, M. (1978). *La Découverte de Harry Stottlemeier*. Paris : Vrin.

Classe	Date	N° et intitulé des discussions	Support de départ	Question ou thème de départ	Groupe	Animateur	Durée brute des enregistrements (hh:mm:ss)	Durée exploitée (hh:mm:ss)
C1	26/01/2017	n°2 Différences	Adaptation jeunesse du mythe du Minotaure ⁸⁶	Pourquoi regarde-t-on les différences ?	G1	Animateur 1, Animatrice 1	00:49:40	00:47:53
		n°3 Sauvagerie		Comment se fait-il qu'il y ait de la sauvagerie chez les êtres vivants ?	G2	Animatrice 2	00:42:57	00:40:05
	06/04/2017	n°4 Profiter	<i>Vanité au portrait</i> (tableau de David Bailly) ⁸⁷	Pourquoi ne profite-t-on pas du temps présent ?	G1	Animatrice 1	00:44:50	00:44:16
		n°5 Mourir bien		Faut-il vivre bien pour mourir bien ?	G2	Animateur 1	00:43:05	00:39:26
	01/06/2017	n°6 Obéir	Adaptation jeunesse du mythe d'Antigone ⁸⁸	Obéir	G1	Animatrice 1	00:45:21	00:44:28
		n°7 Désobéir		Désobéir pour faire le bien mérite-t-il une sanction ?	G2	Animatrice 2	00:39:21	00:34:11

⁸⁶ Episode n°42 « Au cours duquel Thésée affronte le Minotaure », extrait de Szac, M. (2011). *Le feuilleton de Thésée, la mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge : Bayard Jeunesse.

⁸⁷ Tableau de 1651

⁸⁸ Episode n°76 « Où Antigone accomplit son devoir coûte que coûte », extrait de Szac, M. (2011). *Le feuilleton de Thésée, la mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge : Bayard Jeunesse.

Tableau 6 – Données recueillies en 2017 en 6^{ème}

Classe	Date	N° et intitulé des discussions	Support de départ	Question ou thème de départ	Groupe	Animateur	Durée brute des enregistrements (hh:mm:ss)	Durée exploitée (hh:mm:ss)
C2	26/01/2018	n°8 Homme_Animal	Chapitre 7 de <i>La Découverte de Harry Stottlemeier (Lipman)</i> ⁸⁹	Quelles sont les différences / ressemblances entre l'Homme et l'animal ?	G3	Animatrice 1	00:43:27	00:29:24
C3	06/03/2018	n°9 Travail	Vignettes illustrées questionnant la notion de <i>travail</i> ⁹⁰	Travail	G4	Animateur 1	00:47:31	00:45:22
C2	09/03/2018	n°10 Rire	Pas de support	Rire	G3	Animatrice 1, Animateur 4	00:46:31	00:46:22
C2	04/05/2018	n°11 Esprit_5B	Chapitre 6 de <i>La Découverte de Harry Stottlemeier (Lipman)</i> ⁹¹	Qu'est-ce que c'est l'esprit ?	G3	Animateur 1	00:45:31	00:15:30
C3	15/05/2018	n°12 Esprit_5A		Qu'est-ce que c'est l'esprit ?	G4	Animateur 1	00:44:57	00:12:02
C3	12/06/2018	n°13 Hospitalité	Pas de support	Hospitalité	G4	Animatrice 2	00:39:29	00:38:57

Tableau 7 – Données recueillies en 2018 en 5^{ème}

⁸⁹ Lipman, M. (1978). *La Découverte de Harry Stottlemeier*. Paris : Vrin.

⁹⁰ Extrait de la revue *Phileas et Autobulle*.

⁹¹ Lipman, M. (1978). *La Découverte de Harry Stottlemeier*. Paris : Vrin.

Chapitre 6 - Analyses exploratoires : analyse d'un cas singulier de métaphore filée collective bimodale⁹²

Ce chapitre présente nos analyses exploratoires. Celles-ci sont réalisées à partir de la séance de discussion philosophique n°1 « Pensée »⁹³. Cette discussion permet de mettre en évidence un cas singulier de métaphore filée bimodale co-construite séquentiellement par les participants (cf. p. 194 pour la notion de *cas singulier*). Trois moments-clés de la construction de cette métaphore sont décrits et analysés. Nous montrons qu'ils mettent en jeu trois niveaux de dialogisme différents : **le niveau micro** du tour de parole, **le niveau méso** de l'échange et, enfin, **le niveau macro** de la séquence de métaphore filée dans son intégralité. Nous voyons ensuite que la métaphore contribue à la progression de la conceptualisation collective à travers l'enrichissement du réseau conceptuel élaboré.

Dans ce qui suit, nous présentons, une première fois, les conventions utilisées pour présenter les relevés et la description des productions métaphoriques analysées. Pour la suite du travail, nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°4 (p. 305) reprenant ces conventions. Nous reprenons chaque extrait de relevé commenté. Le relevé complet, l'intégralité de la séquence analysée ainsi que les critères pour le découpage des unités métaphoriques relevées sont présentés en annexes (n°5 et 6, p. 307 et 322).

⁹² Une partie des analyses de ce chapitre a donné lieu à deux publications (Lagrange-Lanaspre, 2020 ; Polo & Lagrange-Lanaspre, 2019)

⁹³ Données préliminaires recueillies par A. Fournel (cf. tableau 5, p. 119 pour plus d'informations)

Conventions pour les relevés et la description des productions métaphoriques

Transcription des métaphores

ça parle dans la tête	le gras indique une métaphore verbale
il le <u>pense</u>	le soulignement désigne le stroke d'un geste métaphorique accompagnant du langage littéral
c'est comme un <u>chemin</u>	métaphore bimodale (le gras renvoie à la métaphore verbale et le soulignement au stroke du geste)
<u>si i(l)s sont mal ou bien</u> >.....1 ^{er} geste.....<>2 ^e geste<	cette convention est utilisée lorsque deux gestes s'enchaînent et que la fin du premier geste et le début du suivant tombent au milieu d'un mot ou d'une production métaphorique. Les chevrons inversés situent les frontières des strokes par rapport à la parole transcrite au-dessus ; les pointillés, la durée d'un stroke.

Codage

Les productions métaphoriques reçoivent un codage précisant :

- le numéro du *Philosophème Métaphorique Bimodal* (PMB) dont elles sont issues⁹⁴
- leur numéro d'ordre d'apparition dans le PMB
- leur modalité d'expression : Gestuelle (G), Verbale (V) ou bimodale (BM)
- leur degré de saillance : NS pour non saillant et S pour saillant

Cela aboutit à un codage de la forme :

Numéro du PMB.Numéro de la métaphore.Modalité d'expression.Saillance. Par exemple : 1.1.G.NS⁹⁵.

Ce codage est indiqué entre parenthèses à la suite de la production dans la transcription des paroles présente dans les tableaux de relevé ou dans le corps du texte de la thèse. Il est également repris lors de la description de ces productions dans la dernière colonne des tableaux de relevé de façon à permettre au lecteur de faire facilement le lien entre les productions et leur description.

⁹⁴ Nous verrons par la suite que la séquence analysée dans ce chapitre constituera notre premier PMB. C'est pourquoi le codage des métaphores débute par 1.

⁹⁵ Dans ce chapitre, la notion de *saillance métaphorique* n'est pas encore prise en compte car les critères définissant cette notion dans le cadre de notre travail seront établis plus loin. Le codage des métaphores n'inclut donc pas le degré de saillance ; de même, celui-ci n'apparaît pas dans les tableaux de relevé (cf. plus bas *Organisation des tableaux de relevé*).

Organisation des tableaux de relevé

- Dans la colonne « Modalité d'expression » :
Vb renvoie à *verbale*
Gest. à *gestuelle*
Bm à *bimodale*
- Dans la colonne « Saillance » :
Non S à non saillante
S à saillante
- Enfin, dans la colonne « Forme », lors de la description des gestes :
G signifie gauche
D droite
H haut
B bas
MG main gauche
MD main droite
2M les deux mains
> vers (par exemple : « > avant » pour *vers l'avant*, ou « > B » pour *vers le bas*)

Espace gestuel

Nous basons notre description des gestes sur l'espace gestuel de McNeill (1992) présenté dans la figure ci-dessous. Cela est le cas dans la colonne de droite des tableaux comme lors de la rédaction de nos analyses.

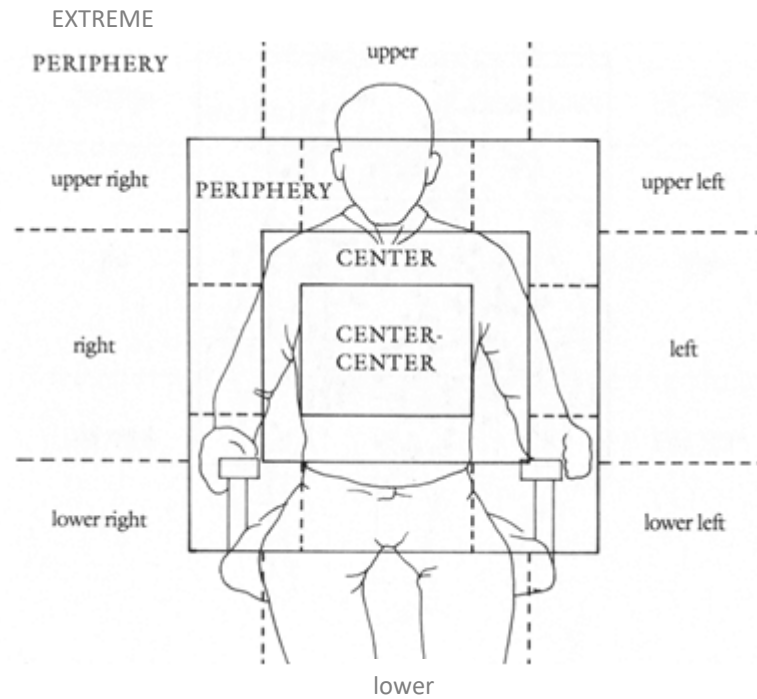



Figure 18 – Espace gestuel (McNeill, 1992)

6.1. Phase d'introduction de la métaphore

Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques correspondant à la phase d'introduction de la métaphore filée⁹⁶ :

N° TP et locuteur	Paroles	Métaphores	
		Modalité d'expression	Formes
TP 367 : N :	heu::: du coup moi *chuis pas d'accord avec Eliott heu::: // bah justement heu sur l'oubli c'est un peu comme un dossier (1.1.V)	Vb	1.1.V Comparaison « c'est un peu comme un dossier »
	qu'o:::n ferme (1.2.V)	Vb	1.2.V Proposition métaphorique « qu'o:::n ferme »
	mais qu'on jette pas (1.3.V)	Vb	1.3.V Proposition métaphorique « mais qu'on jette pas »
	en fait on garde // sauf que::: (1.4.V)	Vb	1.4.V Proposition métaphorique « en fait on garde // sauf que::: »
	<u>///</u> (1.5.G)	Gest.	 1.5.G Geste métaphorique : MG imitant une page qui se tourne
	{ Ulrick : on l'ouv(re) pas (1.6.V) }	Vb	1.6.V Proposition métaphorique

⁹⁶ Contrairement aux analyses de la partie 3 de la thèse, celles de ce chapitre ne prennent pas en compte la notion de saillance métaphorique que nous avons définis pour établir celle-ci seront présentés plus loin.

ouais voilà (1.7.G)

Gest.

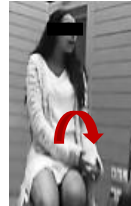


1.7.G

Anim. : Geste métaphorique :
MD semblant repousser quelque
chose sur le côté

on l'ouvrira (1.8.BM)

Bm



1.8.BM

Métaphore vb « on l'ouvrira » +
geste métaphorique :
2M doigts croisés, entre les cuisses,
se déplacent > périphérie basse G,
paumes > H

dans un autre moment dans une
autre circonstance (1.9.BM)

Bm



1.9.BM

Métaphore vb « dans un autre
moment dans une autre
circonstance » + geste
métaphorique :
2M jointes tendues sur un plan
vertical, doigts > avant, dans
l'espace centre G, s'inclinent > G et
se posent sur l'extérieur de la cuisse
G

{Anim. : **mais à ce moment-là**
(1.10.V)}

Vb

1.10.V

Métaphore vb « mais à ce moment-
là »


	<p>mais pas pour le moment (1.11.BM)</p> <p>// {Anim. : c'est ça} oui voilà</p>	Bm	 <p>1.11.BM Métaphore vb « mais pas pour le moment » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi</p>
--	--	----	--

Tableau 8 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'introduction de la métaphore filée du dossier (discussion « Pensée »)

6.1.1. Description des productions métaphoriques

Dans le TP 367, Nourra introduit une comparaison métaphorique⁹⁷ pour définir le concept d'*oubli* : « sur l'oubli c'est un peu comme un dossier qu'o:::n ferme mais qu'on jette pas ». Cette comparaison est particulièrement créative : elle ne correspond à aucune forme conventionnelle de métaphore, et fait appel à un niveau élevé d'imagination. Nourra débute aussitôt après une reformulation de sa comparaison : « on garde // sauf que::: /// ». Cependant, elle ne trouve pas les mots pour faire aboutir cette reformulation, ce qui se traduit par un allongement vocalique portant sur le pronom *que* suivi d'un silence. Pendant le silence, Nourra réalise un geste imitant l'ouverture d'un dossier (1.5.G). Ulrick, le camarade situé à sa gauche, prononce alors : « on l'ouv(re) pas », que nous pouvons reconstruire en *on l'ouv(re) pas* grâce aux propos qui suivent de Nourra. En effet, celle-ci ratifie immédiatement la proposition d'Ulrick à travers l'énoncé : « ouais voilà on l'ouvrira dans un autre moment dans une autre circonstance mais: pas pour le moment ». Pendant qu'Ulrick énonce « on l'ouv(re) pas {reconstruit} », l'animateur initie un geste de la main droite par lequel il semble repousser quelque chose sur le côté (1.7.G) ; le stroke de ce geste tombe en synchronie avec le segment « ouais voilà » produit par Nourra. Aussitôt après, Nourra prononce : « on l'ouvrira dans un autre moment dans une autre circonstance » tout en déplaçant ses mains jointes à deux reprises vers la gauche (métaphores 1.8.BM + 1.9.BM).

⁹⁷ cf. p. 107 pour la définition de l'ensemble de nos concepts opératoires



Figure 19 – Gestes des métaphores 1.8.BM + 1.9.BM de Nourra (rappel)

Elle poursuit : « mais pas pour (le moment) », en réalisant un geste par lequel elle semble déposer quelque chose derrière elle. Enfin, la proposition contenue dans les propos de Nourra est validée par l'intervention de l'animateur « c'est ça » et celle de l'élève qui, prenant cela comme une demande de confirmation, valide à son tour : « oui voilà ».

6.1.2. Analyse du dialogisme métaphorique

La manière dont se construit ce tour de parole permet déjà d'effectuer des observations importantes concernant le dialogisme à l'œuvre dans la co-construction de la métaphore filée identifiée. En effet, plusieurs phénomènes témoignent d'un dialogisme que nous avons qualifié de micro, car il intervient à l'échelle d'une intervention coconstruite.

6.1.2.1. Co-construction de fin de tour

Ainsi, tout d'abord, on peut relever un cas de co-construction de fin de tour de parole, puisque la comparaison élaborée par Nourra est validée collectivement en fin de tour par l'élève elle-même et par l'animateur. Ce type de construction témoigne bien d'un dialogisme au sein même du tour de parole, mais n'est pas spécifique aux contextes de production métaphorique.

D'autres productions dialogiques sont plus remarquables du point de vue de notre recherche autour de la métaphore multimodale.

6.1.2.2. Phénomènes de *mimétisme* gestuel et bimodal

Tout d'abord, on peut penser que l'enchaînement des gestes métaphoriques présents dans les métaphores 1.8.BM et 1.9.BM produit par Nourra est relié au geste métaphorique 1.7.G réalisé juste avant par l'animateur par un phénomène de mimétisme gestuel (Kimbara, 2006)⁹⁸.

⁹⁸ Pour rappel, selon Kimbara, les interactions langagières donnent à voir des phénomènes de mimétisme gestuel entre interlocuteurs : lors de l'évocation d'un même sujet, certains locuteurs illustrent leurs propos de

Le geste de l'animateur et l'enchaînement de l'élève partagent plusieurs caractéristiques formelles :

- ils sont caractérisés par un déplacement latéral d'une main, ou des deux, à partir de l'espace central vers l'espace périphérique
- le mouvement est orienté vers l'interlocuteur⁹⁹
- enfin, dans le geste de la métaphore 1.9.BM réalisé par Nourra, ses paumes tendues jointes à la verticale subissent un changement d'inclinaison sur le plan horizontal : ses doigts sont d'abord pointés vers l'avant, puis vers la gauche. Puis elles descendent dans cette configuration jusqu'à reposer sur le côté extérieur de la cuisse gauche. On peut trouver dans ce geste dirigé vers l'extérieur un écho à celui de l'animateur consistant à repousser quelque chose sur le côté.

On note, toutefois, des différences qui ne modifient pas le sens que l'on peut attribuer aux gestes :

- le geste de l'animateur est dirigé vers le côté droit tandis que les gestes de Nourra sont dirigés vers sa gauche
- le geste de l'animateur est produit dans l'espace droit et ceux de l'élève dans l'espace gauche

Par analogie avec la production verbale où l'auditeur neutralise généralement certaines variations comme l'accent régional, le timbre, la hauteur de la voix, nous considérons que ces variations peuvent être neutralisées dans notre analyse.

La similarité de forme des gestes s'accompagne d'ailleurs d'une proximité dans les idées véhiculées. En effet, le geste 1.7.G de l'animateur est produit dans la foulée de la contribution d'Ulrick « on l'ouv(re) pas », au moment où Nourra ratifie cette proposition. Ce geste apparaît ainsi comme une prolongation de la métaphore selon laquelle *oublier* consisterait à *garder un dossier sans l'ouvrir*, et peut référer à l'idée de *remettre l'ouverture du dossier à plus tard* ou de *le mettre de côté*. Or, l'enchaînement gestuel (métaphores 1.8.BM et 1.9.BM) de Nourra, produit dans la continuité du geste de l'animateur, illustre la

gestes partageant des caractéristiques formelles (type de mouvement, orientation, configuration manuelle, etc.) avec les gestes produits antérieurement par leurs interlocuteurs.

⁹⁹ On peut d'ailleurs se questionner sur cette orientation des gestes dirigés vers l'interlocuteur plutôt que vers le reste du groupe dans le cadre d'une communauté de recherche.

proposition « on l'ouvrira dans un autre moment ». On retrouve, dans ces propos, aussi bien l'idée d'*ouvrir le dossier plus tard* que celle, présupposée par la première, de le mettre en attente équivalente avec celle de *le mettre de côté*.

La similarité de forme entre le geste de l'animateur et ceux de l'élève, associée à cette proximité dans les idées véhiculées, nous conduisent donc à postuler un processus de mimétisme gestuel à l'œuvre entre les deux interlocuteurs.

On retrouve un phénomène de mimétisme du même ordre peu de temps après, à ceci près que ce processus n'est plus seulement gestuel mais bimodal. Ainsi, lors de la fin du tour de parole de Nourra, l'animateur produit le chevauchement « mais à ce moment-là ». Nourra réalise alors la reprise verbale en écho : « mais pas pour le moment » (métaphore 1.11.BM). Sur le plan verbal, on observe une symétrie dans la construction syntaxique des deux énoncés : tous deux débutent par la conjonction de coordination « mais » ; puis ils se poursuivent par l'emploi des locutions adverbiales « à ce moment là » et « pour le moment » présentant des structures très proches organisées autour du noyau « moment », et signifiant *au moment présent*. Dans l'énoncé de Nourra, contrairement à celui de l'animateur, cette locution adverbiale est toutefois précédée du marqueur de négation « pas ». L'énoncé de Nourra fonctionne donc comme une reprise que nous qualifierons de *reprise en écho en opposition* aux propos de l'animateur.

On retrouve cet écho en opposition dans le geste qui accompagne les propos de l'élève. En effet, lorsque l'animateur énonce le segment « mais à ce moment-là », il l'illustre par un geste caractérisé par un avancement de la main droite dans l'espace frontal central ainsi qu'une configuration manuelle en supination¹⁰⁰. Lorsqu'elle reprend ces propos, Nourra déplace sa main gauche vers l'arrière de son corps à hauteur d'épaule et la retourne en pronation. Le geste de Nourra semble par-là répondre à celui de l'animateur, tout en s'y opposant du point de vue de la direction du mouvement et de la configuration manuelle. Notre position est que cet écho gestuel vient illustrer l'opposition entre les formes affirmative et négative des énoncés de l'animateur et de l'élève.

¹⁰⁰ Ce geste n'apparaît pas dans le relevé car il ne participe pas à la métaphore filée du *dossier*. Il exprime une autre métaphore selon laquelle le *moment présent* est contenu dans la main *en offrande*.

Notons, enfin, que dans ce cas de *mimétisme bimodal*, comme dans le cas de *mimétisme* gestuel décrit précédemment, les mains utilisées par les deux locuteurs, et la latéralisation des gestes produits, sont opposés. Néanmoins, cette observation ne contredit pas, de notre point de vue, l'hypothèse d'un phénomène de mimétisme à l'œuvre ; elle peut, au contraire, l'appuyer, les gestes étant produits avec la main et dans l'espace situés en direction de l'interlocuteur.

Dans les paragraphes ci-dessus, nous venons de voir que la phase d'introduction de la métaphore filée du *dossier* construite lors de la discussion *Pensée* permet de mettre en évidence des phénomènes de mimétisme intervenant dans la construction métaphorique. Ces phénomènes sont de nature gestuelle ou bimodale (verbale et gestuelle), et se produisent au niveau micro de l'intervention. Cette métaphore nous permet, enfin, d'observer un dernier phénomène dialogique de niveau micro nous paraissant particulièrement remarquable. C'est ce que nous allons présenter dans la section qui suit.

6.1.2.3. Résolution d'une dialectique geste / parole à travers la construction collective d'un *growth-point*

Le phénomène qui nous intéresse consiste en la co-construction d'un *growth point* métaphorique mettant en jeu une dialectique geste / parole, au sens de Goldin-Meadow (2003), résolue collectivement. Rappelons que le *growth point* est défini par McNeill (1992, 2005a, 2005b) comme l'association d'une construction grammaticale et d'un stroke qui co-expriment l'essence de la pensée du locuteur. Chez McNeill, le *growth point* est présenté comme un phénomène d'ordre monologal. La dialectique geste / parole telle que théorisée par Goldin-Meadow (*op. cit.*) dans la lignée de McNeill concerne les situations où un geste précède la parole dans l'expression juste d'une pensée. Dans la phase d'introduction de la métaphore du *dossier* que nous analysons, Nourra commence par présenter l'*oubli* comme *un dossier qu'on ferme mais qu'on ne jette pas*, puis elle débute la reformulation tronquée : « on garde // sauf que::: /// ». Alors qu'elle ne trouve pas ses mots, elle produit le geste 1.5.G d'*ouverture de dossier*.




Figure 20 – Geste 1.5.G de Nourra




Un GP est initié lors de la phase de préparation de ce geste. Cependant, Nourra ne parvient pas à catégoriser linguistiquement l'image qu'elle exprime avec ce dernier. C'est alors Ulrich qui accède à la verbalisation formant une unité de sens¹⁰¹ avec le geste de Nourra. Il formule l'énoncé métaphorique : « on l'ouv(re) pas ». Une métaphore bimodale est ainsi co-construite : le geste de Nourra apparaît a posteriori comme un geste d'iconisation de la métaphore verbale d'Ulrich. Grâce à la construction de cette métaphore bimodale, les deux élèves résolvent collectivement le GP initié par Nourra. La résolution de ce GP s'effectue à travers un dialogisme s'établissant entre les modalités gestuelle et verbale du langage.





6.2. Phase de clarification de la métaphore

La phase de clarification de la métaphore filée est constituée de deux extraits distincts. Le premier est constitué des TP 368 et 369 et le deuxième des TP 379 à 381 :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores	
		Mod.	Formes
TP 368 : Anim. :	donc oublier c(e n)'est pas un acte c'est comme un / comme un /		
TP 369 : N. :	c'est pas effacer (1.12.BM)	Bm	 1.12.BM Métaphore vb « effacer » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi

¹⁰¹ *idea unit* chez McNeill (1992)

	<p>// {Anim. : c'est pas effacer (1.13.BM)}</p> <p>c'est pas jeter (1.14.BM)</p> <p>ou:: // c'est stocker (1.15.BM)</p> <p>mai::s {silence 1,5 seconde} mais pas ouvert (1.16.V)</p> <p>(...)</p>	<p>Bm</p> <p>Bm</p> <p>Bm</p> <p>Vb</p>	 <p>1.13.BM Métaphore vb « effacer » + geste métaphorique : 2M mimant l'action de ramener quelque chose vers soi</p>  <p>1.15.BM Métaphore vb « jeter » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi</p>  <p>1.16.BM Métaphore vb « stocker » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi</p> <p>1.16.V Métaphore vb « pas ouvert »</p>
<p>TP 379 : N :</p>	<p>bah justement se souvenir c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé // là c'est d'ouvrir le dossier (1.17.V) de de::</p>	<p>Vb</p>	<p>1.17.V Proposition métaphorique « ouvrir le dossier »</p>

	//	Gest.	 <p>1.18.G Geste métaphorique : Anim. : MD tendue en offrande rabattue à hauteur d'épaule en forme d'équerre, doigts pointés vers soi</p>
TP 380 : Anim. :	<p>plutôt que de le <u>mettre de côté</u> (1.19.BM)</p> <p>c'est {Nourra : ouais} de l'<u>ouvrir</u> (1.20.BM)</p>	Bm	 <p>1.19.BM Proposition métaphorique « le mettre de côté » + geste d'iconisation : MG représentant l'action de repousser quelque chose sur le côté</p> <p>Bm</p>  <p>1.20.BM Proposition métaphorique « l'ouvrir » + geste métaphorique : MG ouverture en offrande, mouvement > H</p>
TP 381 : N :	il était d(e) côté {début du stroke de 1.22.BM}	Bm	 <p>1.21.BM Proposition métaphorique « il était d(e) côté » + geste métaphorique : MG représentant l'action de repousser quelque chose devant soi</p>


	et là on l'ouvre (1.22.BM)	Bm	 <p>1.22.BM Proposition métaphorique « et là on l'ouvre » + geste métaphorique : MG représentant l'action de ramener quelque chose vers soi</p>
--	-----------------------------------	----	---

Tableau 9 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase de clarification de la métaphore filée du *dossier* (discussion « Pensée »)

6.2.1. Description des productions métaphoriques

La phase que nous avons qualifiée de *clarification de la métaphore* est constituée d'une intervention co-construite puis d'un échange ternaire impliquant Nourra et l'animateur.

L'intervention co-construite est constituée des TP 368 et TP 369. L'animateur initie l'intervention afin de préciser la définition du concept d'*oubli* : « donc oublier c(e n)'est pas un acte c'est comme un / comme un / ». Puis Nourra l'interrompt. Elle prolonge la précision apportée par l'animateur « c'est pas un acte » grâce à une clarification de sa métaphore du TP 367 : « c'est pas **effacer** (1.12.BM) ». Elle accompagne ses paroles d'un geste représentant l'idée de laisser quelque chose derrière soi. L'animateur prolonge la coénonciation en répétant l'énoncé de l'élève. De cette façon, il en accuse réception. Il produit, en synchronie avec la verbalisation « effacer », un geste qui représente, cette fois-ci, l'action de ramener quelque chose vers soi (métaphore 1.13.BM). Nourra continue ensuite son intervention en clarifiant davantage sa métaphore : « c'est **pas jeter** (1.14.BM) ou:: // c'est **stocker** (1.15.BM) mai::s {silence 1,5 seconde} mais **pas ouvert** (1.16.V) ». En synchronie avec les paroles « pas jeter » et « stocker », elle réalise deux gestes très proches de celui de la métaphore 1.11.BM (cf. p. 128).

L'échange ternaire débute par un tour de parole réactif-initiatif (TP 379) lors duquel Nourra répond à une requête de définition de l'acte mental du *souvenir* formulée par l'animateur dans le tour précédent : « est-ce qu'il y a des gens pour qui se souvenir c'est penser ou / ou pas penser ». L'élève file la métaphore qu'elle avait elle-même initiée au TP 367 afin de définir le concept antonyme d'*oubli* : « bah *justement* se souvenir *c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé // là c'est d'ouvrir le dossier* (1.17.V) ». La référence à ses propos antérieurs est rendue explicite par l'association des marqueurs « justement » et « c'est:: c' / c(e) que j'ai

parlé » (en italique dans la citation ci-dessus). L'animateur illustre l'énoncé métaphorique de l'élève par un geste (1.18.G), réalisé dans l'espace central, consistant à rabattre sa main droite à partir d'une position d'*offrande*¹⁰² vers une configuration en équerre, les doigts pointés vers soi.

Nourra cherche ensuite ses mots, ce qui est perceptible à travers la production de deux répétitions de la préposition « de » couplée avec un allongement vocalique sur la deuxième occurrence. L'animateur produit alors un tour de parole réactif lors duquel il propose une reformulation synthétisante de la métaphore élaborée par l'élève depuis le TP 367 : « plutôt que de le mettre de côté c'est de l'ouvrir ». Il illustre chacune des deux propositions de son énoncé par un geste : le premier (métaphore 1.19.BM), synchronique avec la locution verbale « mettre de côté », correspond à une reprise de la main gauche de son geste de *mise de côté* (1.7.G) réalisé lors de la phase d'introduction de la métaphore pour illustrer les propos de Nourra ; le second (métaphore 1.20.BM), enchaîné avec le premier, consiste en un geste d'*offrande* accompagné d'un mouvement ascendant, et est produit en synchronie avec le verbe « ouvrir ».

Enfin, la complétude interactionnelle de l'échange (cf. 4.1.2, p. 92) est atteinte lors du troisième tour de parole (TP 381), puisque Nourra ratifie immédiatement la synthèse proposée par l'animateur. Cette ratification est anticipée grâce au terme « ouais » énoncé pendant le tour de l'animateur ; puis elle est confirmée à travers la reprise des propos de l'animateur : « il était d(e) côté et là on l'ouvre ». Cet énoncé s'accompagne de deux gestes illustrant, comme chez l'animateur, l'opposition entre la *mise de côté du dossier* et son *ouverture*. Le premier (1.21.BM) reprend le trait gestuel présent dans le geste de la métaphore 1.19.BM de l'animateur consistant à repousser quelque chose d'une main vers l'extérieur, mais il opère un changement d'axe : l'axe, transversal chez l'animateur, est sagittal chez l'élève. Le deuxième geste de l'élève (1.22.BM) est produit avec la même main que le premier et réalise un mouvement opposé consistant à ramener la main de l'avant vers soi. Par-là, il fait écho au geste par lequel l'animateur rabat sa main vers lui-même lors du TP 379 produit par Nourra.

¹⁰² Cf. présentation des gestes d'*offrande* p. 77

6.2.2. Analyse du dialogisme métaphorique

A ce stade, on observe un dialogisme métaphorique qui se manifeste à l'échelle micro d'une intervention co-construite, à celle méso d'un échange ternaire mais également macro d'une *séquence* au sens de Kerbrat-Orecchioni (1990). Rappelons que, d'après cette auteure, la séquence est une unité conversationnelle plus large qu'un échange mais plus petite qu'une interaction complète. Elle se caractérise par une forte cohérence thématique et pragmatique. Nous considérons donc qu'une métaphore filée telle que celle du *dossier*, construite à travers plusieurs échanges et visant à clarifier le sens d'un ou plusieurs concepts philosophiques, peut être appréhendée comme une séquence conversationnelle. Nous verrons que le dialogisme qui opère à travers la construction de cette séquence est de type intra- ou interlocuteur.

6.2.2.1. Emergence et clarification de la métaphore filée

Tout d'abord, au TP 369, lorsque l'animateur répète le segment « c'est pas effacer » produit par Nourra, on assiste à un dialogisme impliquant le niveau micro d'une intervention co-construite. Ce dialogisme prend la forme d'un mimétisme bimodal proche de celui décrit en 6.1.2.2 (p.131). Dans le cas présent, le segment verbal est repris fidèlement. Le geste produit par l'animateur, lui, s'oppose à celui de l'élève : celle-ci semble déposer quelque chose qu'elle a en main derrière elle tandis que l'animateur semble prendre dans ses mains quelque chose situé devant lui. On a donc une *reprise gestuelle en écho en opposition*.

Ensuite, au TP 379, lorsque Nourra énonce « bah justement se souvenir c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé // là c'est d'ouvrir le dossier de // de:: », on observe un dialogisme intralocutif¹⁰³ de niveau macro. En effet, Nourra produit une reprise de ses propres dires qui ont eu lieu plusieurs échanges en amont. Cela participe à la construction d'une séquence de métaphore filée associant les concepts cibles d'*oubli* et de *souvenir* avec l'élément source *dossier*.

Puis, lorsque l'animateur produit le TP 380, on a affaire à un dialogisme interlocutif impliquant aussi bien le niveau macro de la séquence que le niveau méso de l'échange. En effet, l'animateur produit une synthèse de la métaphore de Nourra à travers la mise en opposition de deux propositions : « plutôt que de le mettre de côté c'est de l'ouvrir ». La première proposition, « plutôt que de le mettre de côté », est une reformulation des propos émis par Nourra au TP 367 selon lesquels l'*oubli* est *un dossier qu'on garde mais qu'on*

¹⁰³ Cette notion, et celle opposée de *dialogisme interlocutif*, que nous dégagons à partir de nos analyses existent dans la littérature. La première, aussi appelée *autodialogisme*, renvoie à l'« interaction du discours / d'un énoncé de l'énonciateur avec son propre discours / énoncé antérieur » ; la deuxième à l'« interaction d'un discours / d'un énoncé avec le discours / l'énoncé (d'un) énonciataire » (Bres, Nowakowska, & Sarale, 2019)

ouvrira plus tard. Cette proposition est donc basée sur un dialogisme macro contribuant à la construction de la métaphore filée initiée par Nourra. La proposition « c'est de l'ouvrir », en revanche, est une reprise en écho de la proposition « c'est d'ouvrir le dossier » présente dans le TP 379 de Nourra. Cette proposition se base donc sur un dialogisme qui met en jeu deux tours consécutifs et s'exerce au niveau méso de l'échange. On peut également noter un dialogisme gestuel de niveau macro dans le TP 380 de l'animateur. En effet, ce dernier réalise une reprise de son geste de *mise de côté* initialement produit pour illustrer le TP 367 de Nourra. Tandis que la première occurrence avait été réalisée sans parole, la deuxième fonctionne comme une iconisation de la métaphore verbale « c'est de l'ouvrir » et donne lieu à une métaphore bimodale.

6.2.2.2. Validation de la clarification de la métaphore

Enfin, le TP 381 de Nourra fait appel à un dialogisme interlocutif de niveau méso. Ce dialogisme se manifeste à travers une reprise en écho visant à ratifier la synthèse de l'animateur : « il était d(e) côté et là on l'ouvre ». On retrouve, ici, l'opposition entre les deux propositions présentes chez l'animateur. Cependant, alors que, chez l'animateur, cette opposition était marquée par l'emploi de la locution conjonctive de subordination « plutôt que », chez Nourra, elle est marquée par une différence de temporalité. Ainsi, la proposition évoquant la *mise de côté* du dossier est conjuguée à l'imparfait, tandis que celle référant à son *ouverture* est conjuguée au présent et introduite par l'adverbe désignant le présent « là ».


Le dialogisme de niveau méso qui relie le TP 381 de Nourra aux productions de l'animateur se manifeste également sur le plan gestuel. En effet, on peut, ici encore, considérer qu'un phénomène de mimétisme bimodal conduit l'élève à illustrer, d'une façon analogue à l'animateur, les deux propositions constituant son énoncé d'un geste d'iconisation de métaphore. De surcroît, chacun des gestes de l'élève constitue une reprise d'un geste de l'animateur. De la même façon qu'il existe des reprises verbales *en écho*¹⁰⁴, on peut considérer que le geste illustrant la proposition « il était d(e) côté » (métaphore 1.20.BM) est une reprise en écho du geste par lequel l'animateur iconise « plutôt que de le mettre de côté » au tour de parole précédent (métaphore 1.19.BM). En effet, bien que l'axe du mouvement soit latéral chez l'animateur et sagittal chez l'élève, dans les deux cas, la main semble repousser quelque chose vers l'extérieur. Lorsqu'elle produit la reprise en écho « et là on l'ouvre » de la proposition « c'est de l'ouvrir » formulée par l'animateur, Nourra ne reprend, cette fois-ci, pas

¹⁰⁴ Rappel : il s'agit d' « hétéro-reprises (...) immédiates » (Granier, 2003).

le geste tombant en synchronie avec cette proposition. Elle reprend le geste (métaphore 1.21.BM) par lequel l'animateur illustre les propos « là c'est d'ouvrir le dossier » qu'elle formule au TP 379. On retrouve, en effet, dans ce geste et la reprise de l'élève l'idée de ramener quelque chose vers soi. Tandis que le dialogisme entre le geste de la métaphore 1.19.BM de l'animateur et le geste de la métaphore 1.20.BM de l'élève impliquait le deuxième et le troisième tours de l'échange, ici, il s'établit entre le premier et le troisième tours. Cela permet à l'élève d'illustrer les propositions constituant son énoncé de deux reprises gestuelles représentant des actions opposées : *repousser quelque chose vers l'extérieur et le ramener vers soi*. La modalité gestuelle renforce donc l'opposition entre les métaphorisations de l'*oubli* et du *souvenir* créée par le verbal.

6.3. Phase d'enrichissement de la métaphore

L'extrait ci-dessous correspond à la phase d'enrichissement de la métaphore filée. Dix tours après l'échange ternaire que nous venons d'analyser, au TP 391, Jean-Luc (JL) poursuit l'activité définitionnelle collective visant à répondre aux requêtes « au fait oublier est-ce que c'est penser » (TP 351) et « est-ce qu'il y a déjà pour qui ici se souvenir c' / c'est penser ou ce n'est pas penser » (TP 376) de l'animateur. Il produit alors une comparaison métaphorique reprenant et enrichissant la métaphore initiée par N.

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores	
		Mod.	Formes
TP 391 : JL :	<p>heum // bah pour moi en fait se souvenir bah je vais reprendre cet exemple c'est comme imaginons // les souvenirs c'est comme une immense archive (1.23.V)</p> <p>et quand on pense c'est qu'on va se déplacer d'un dossier (1.24.BM)</p>	<p>Vb</p> <p>Bm</p>	<p>1.23.V Comparaison vb « les souvenirs c'est comme une immense archive »</p> <p></p> <p>1.24.BM Métaphore vb « se déplacer d'un dossier » + geste d'iconisation : MD index pointé, trace un arc de cercle vertical G > D, puis D > G</p>





<p><u>à un autre</u> (1.25.BM)</p> <p>et que du coup // heum des fois quand on essaie de penser à quelque chose // on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier (1.26.BM)</p> <p>et / et c'est quand on oublie et des fois // heu quand on arrive à se souvenir de quelque chose on arrive à ouvrir le dossier (1.27.BM)</p> <p>et que du coup c'est qu'on s'est déplacé d'un dossier à un autre (1.28.BM)</p>	<p>Bm </p> <p>1.25.BM Métaphore vb « à un autre » + geste métaphorique : MD mime l'ouverture d'un dossier</p> <p>Bm </p> <p>1.26.BM Propositions métaphoriques « on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier » + geste d'iconisation : MD mime l'ouverture d'un dossier</p> <p>Bm </p> <p>1.27.BM Propositions métaphoriques « on arrive à ouvrir le dossier » + geste d'iconisation : MD mime l'ouverture d'un dossier</p> <p>Bm </p> <p>1.28.BM Proposition métaphorique « on s'est déplacé d'un dossier à un autre » + geste polysigne (iconisation + métaphorique) : MG trace un arc de cercle vertical G > D avec basculement de la main en supination > pronation, puis mouvement inverse</p>
--	--

Tableau 10 - Tableau 11 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'enrichissement de la métaphore filée du dossier (discussion « Pensée »)

6.3.1. Description des productions métaphoriques

Jean-Luc débute, tout d'abord, une comparaison visant à définir l'activité mentale du *souvenir* : « pour moi en fait se souvenir bah je vais reprendre cet exemple c'est comme imaginons ». Puis, il interrompt la comparaison en cours afin d'en proposer une autre portant sur « les souvenirs » en tant que produits de la fonction de *mémoire* : « les souvenirs c'est comme une immense archive ». Il prolonge aussitôt cette comparaison à travers une métaphore filée au sein de laquelle l'activité de *pensée* est présentée comme *un déplacement d'un dossier à un autre* dans cette immense archive : « et quand on pense c'est qu'on va se déplacer d'un dossier à un autre ». Il accompagne alors sa métaphorisation du concept de *pensée* d'un enchaînement gestuel composé d'un geste d'iconisation de métaphore (1.24.BM) et d'une reprise du geste d'*ouverture de dossier* 1.5.G produit par N lors de la phase d'*introduction* (1.25.BM). Le geste 1.24.BM consiste à tracer un arc de cercle vertical partant de la gauche vers la droite avec l'index de la main droite, puis un deuxième dans le sens opposé. JL poursuit ensuite sa métaphore filée afin de définir le concept antonyme à l'activité mentale du *souvenir oublier* : « et que du coup // heum des fois quand on essaie de penser à quelque chose // on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier et / et c'est quand on oublie ». La métaphore contenue dans les propos « on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier » est illustrée grâce à une nouvelle reprise du geste 1.5.G de N. Il clôture enfin son tour de parole en revenant à la définition du *souvenir* qu'il construit par opposition à celle de l'*oubli* : « et des fois // heu quand on arrive à se souvenir de quelque chose on arrive à ouvrir le dossier et que du coup c'est qu'on s'est déplacé d'un dossier à un autre ». De nouveau, il illustre la métaphore de l'*ouverture d'un dossier* formulée dans la proposition « on arrive à ouvrir le dossier » d'une reprise du geste 1.5.G de N ; par ailleurs, sa reprise verbale de la source métaphorique du *déplacement d'un dossier à un autre* s'accompagne d'une reprise du geste d'iconisation présent dans la métaphore 1.24.BM.

6.3.2. Analyse du dialogisme métaphorique

L'intervention de JL au TP 391 met en jeu un dialogisme de niveau macro. En effet, JL reprend les propos émis par Nourra lors de la phase d'introduction de la métaphore filée (TP 367) mais également de sa phase de clarification (TP 379 à 381). Il prolonge cette métaphore filée à travers un enrichissement verbal et gestuel du *mapping* métaphorique établi par N.

6.3.2.1. Enrichissement de la métaphore filée à travers la modalité verbale

Ainsi, sur le plan verbal, JL initie, tout d'abord, une comparaison visant à définir l'activité mentale du *souvenir*. Il rend explicite le dialogisme sur lequel se basera la suite de ses propos à travers l'emploi du marqueur « je vais reprendre cet exemple » (*en italique*) : « pour moi en fait se souvenir bah *je vais reprendre cet exemple* c'est comme imaginons // ». Il interrompt, ensuite, temporairement sa comparaison afin de la contextualiser grâce à deux propositions métaphorisant les concepts de *souvenirs* – en tant que produits de la *mémoire* se distinguant du processus du *souvenir* évoqué en premier lieu – et de *pensée* : « les souvenirs c'est comme une immense archive et quand on pense c'est qu'on va se déplacer d'un dossier à un autre ». JL reprend ici la source métaphorique *dossier* présente chez N, tout en enrichissant le *mapping* conceptuel établi par sa camarade. Le concept cible de *souvenirs*, autrement dit de *mémoire*, étroitement lié à ceux d'*oubli* et d'activité de *souvenir* déjà présents chez N, est, en effet, comparé à la source « immense archive » liée conceptuellement à la notion de *dossier*. Le concept cible de *pensée* appartenant comme l'*oubli*, l'activité de *souvenir* ou la *mémoire* au domaine conceptuel des fonctions mentales, est, lui, métaphorisé par *un déplacement d'un dossier à un autre* au sein de cette immense archive, confirmant, par-là, que JL conçoit cette archive comme un ensemble de plusieurs dossiers.

JL introduit, ainsi, une métaphore filée grâce à laquelle il va ensuite préciser les métaphores de l'*oubli* et de l'activité de *souvenir* tout en clarifiant le lien entre leurs concepts cibles et celui de *pensée* : « et que du coup // heum des fois quand on essaie de penser à quelque chose // on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier et / et c'est quand on oublie et des fois // heu quand on arrive à se souvenir de quelque chose on arrive à ouvrir le dossier et que du coup c'est qu'on s'est déplacé d'un dossier à un autre ». En effet, l'emploi du connecteur « et que du coup » montre bien que la suite des propos de JL découle de ses premières métaphores. L'introduction, par la proposition circonstancielle « des fois quand on essaie de penser à quelque chose », des propositions coordonnées « on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier et / et c'est quand on oublie » métaphorisant l'*oubli* présente, ensuite, l'*oubli* comme le résultat d'un échec de la pensée. Par opposition, les propositions métaphorisant le *souvenir* « et des fois // heu quand on arrive à se souvenir de quelque chose on arrive à ouvrir le dossier » sont articulées avec celle reprenant la métaphore de la *pensée* précédemment introduite « et que du coup c'est qu'on s'est déplacé d'un dossier à un autre ». Cela permet à JL de définir le *souvenir* comme une activité mentale impliquant celle de

pensée. De cette manière, JL clôture son intervention en bouclant la définition du *souvenir* amorcée initialement.

On peut noter, ici, que JL enrichit les métaphores de l'*oubli* et du *souvenir* présentes chez N en introduisant une notion d'*effort*. En effet, l'emploi du verbe « essaie » dans la proposition « des fois quand on *essaie* de penser à quelque chose » (*en italique*) véhicule l'idée d'un effort de pensée. Le prédicat *arriver*, utilisé à trois reprises par JL (*en italique*, ci-dessous), contribue, lui, à présenter l'*oubli* comme le résultat d'un effort de pensée infructueux alors que le *souvenir* découlerait d'un effort de pensée satisfait : « on n'*arrive* pas à ouvrir justement ce dossier et / et c'est quand on oublie et des fois // heu quand on *arrive* à se souvenir de quelque chose on *arrive* à ouvrir le dossier ».

6.3.2.2. Expression gestuelle d'un lien d'implication entre *pensée* et *souvenir* précédant la parole

L'enrichissement, par JL, de la métaphore filée de N s'effectue également à travers la modalité gestuelle.

Ainsi, tout d'abord, lorsqu'il introduit sa métaphore de la *pensée* par les propos « et quand on pense c'est qu'on va se déplacer d'un dossier à un autre », JL réalise un enchaînement gestuel constitué d'un geste iconisant sa métaphore (1.24.BM) et d'une reprise (1.25.BM) du geste 1.5.G de N. Cet enchaînement gestuel est produit en synchronie avec le prédicat « déplacer » et le complément circonstanciel « d'un dossier à un autre ». Le geste de la métaphore 1.24.BM consiste à tracer un arc de cercle vertical partant de la gauche vers la droite avec l'index de la main droite, puis un deuxième dans le sens opposé. Le geste de 1.25.BM, produit dans la continuité du précédent, mime l'*ouverture d'un dossier*. Il reprend le mouvement de déplacement latéral de la main droite, ainsi que de rotation du poignet, vers l'extérieur aboutissant à une configuration avec la paume tournée vers le haut présent chez N. De plus, les reprises de ce même geste, dans la suite de l'intervention, pour iconiser la métaphore de l'*ouverture d'un dossier* (cf. métaphores 1.26.BM et 1.27.BM, p. 141) viennent confirmer que JL reprend également la signification métaphorique référant au *souvenir* présente chez N.

De cette manière, l'enchaînement gestuel entre les gestes de 1.24.BM et 1.25.BM précède la parole dans l'expression de la pensée de JL et est un appui pour celle-ci. Le geste de 1.25.BM apporte une signification supplémentaire à celle désignée par les paroles. Il est ce que Colletta *et al.* (2011) appellent un geste supplémentaire. Ainsi, la métaphore de l'*ouverture d'un dossier* renvoyant au *souvenir* est seulement exprimée par ce geste dans le

début du TP, mais n'est pas verbalisée. Produit dans la continuité du mouvement représentant la *pensée*, le geste de 1.25.BM présente, de plus, le *souvenir* comme une conséquence de cette dernière. Il anticipe donc la formulation verbale du lien d'implication entre *pensée* et *souvenir* que JL produira par la suite (cf. plus bas, 6.3.2.1, p. 143-144).

6.3.2.3. Expression gestuelle d'une notion d'*agentivité* illustrant celle d'*effort*

Le geste de 1.25.BM introduit également une notion d'*agentivité* qui était absente dans le geste 1.5.G de N. En effet, les deux gestes diffèrent quant à la configuration manuelle adoptée : le geste de N est réalisé avec la paume tendue partant d'une position verticale, tandis que celui de JL est produit avec la paume arrondie tournée vers le bas en position initiale puis vers le haut à la fin du geste, les doigts étant alors joints en forme de *bourse* (cf. figure ci-dessous).



Figure 21 – Configuration finale du geste de 1.25.BM de Jean-Luc (forme de *bourse*)

Par-là, le geste de N semble donner à voir le mouvement de *la couverture d'un dossier qui se tourne*, alors que celui de JL semble mimer l'action d'un agent humain *tournant cette couverture*. Cette dimension d'*agentivité* exprimée par le geste de JL est à relier à la notion d'*effort* introduite verbalement dans la suite de ses propos.

En effet, comme nous l'avons vu plus haut, l'utilisation du prédicat « arriver » au sein des propositions métaphoriques « on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier » et « on arrive à ouvrir le dossier » contribue à présenter respectivement l'*oubli* et le *souvenir* comme le résultat d'un effort de pensée infructueux ou fructueux. Or, les métaphores contenues dans ces propositions sont, chacune, iconisées par une reprise du geste de 1.25.BM mimant *l'ouverture d'un dossier* par un agent humain. Dans le premier cas, le geste illustre, par opposition, l'effort infructueux menant à l'*oubli* ; dans le deuxième, il iconise l'effort fructueux conduisant au *souvenir*. La première occurrence du geste d'*ouverture de dossier* de JL (métaphore 1.25.BM) semble donc également précéder la parole dans l'expression de cette idée d'*effort*.

6.3.2.4. Rôle de la métaphore bimodale de la *pensée* dans la progression du discours

Enfin, JL clôt son intervention à travers une reprise de sa métaphore bimodale 1.24.BM référant à l'activité de *pensée*. Ainsi, il énonce « et que du coup c'est qu'on s'est déplacé d'un dossier à un autre » et réalise, avec la main gauche, une reprise du geste de cette métaphore tombant en synchronie avec le segment final « déplacé d'un dossier à un autre » (métaphore 1.28.BM). On retrouve, dans cette reprise gestuelle, la trajectoire du geste de 1.24.BM consistant en deux arcs de cercle allant dans les directions opposées gauche-droite puis droite-gauche. Toutefois, la reprise diffère de la première occurrence du geste quant à sa configuration manuelle et sa vitesse. En effet, tandis que le geste de 1.24.BM est tracé avec l'index pointé, la configuration manuelle du geste de 1.28.BM se modifie au cours du mouvement : elle évolue de la supination à la pronation, à la fin du premier arc de cercle, pour revenir à une configuration en supination à la fin du deuxième arc de cercle. La vitesse est, quant à elle, plus rapide.

Selon nous, les différences entre les deux gestes peuvent être expliquées par le rôle des métaphores bimodales auxquelles ils participent dans la progression du discours de JL.

Ainsi, lorsqu'il réalise le premier geste (métaphore 1.24.BM), JL introduit la métaphore selon laquelle la *pensée* consiste en un *déplacement d'un dossier à un autre* en tant que posé : il formule cette métaphore pour la première fois, et établit distinctement la relation source-cible sur laquelle elle se fonde grâce à l'articulation des propositions « et quand on pense » et « c'est qu'on va se déplacer d'un dossier à un autre ». Sur le plan verbal, l'emploi du futur proche dans la deuxième proposition contribue à la construction du posé métaphorique. Sur le plan gestuel, l'association du *pointage* et d'une vitesse lente participe également, selon nous, à l'établissement de ce posé. En effet, l'index pointé joue un rôle métadiscursif de soulignement du mouvement réalisé ; et la vitesse lente fait apparaître le mouvement comme une démonstration du *déplacement* évoqué dans la parole. Par-là, le geste de 1.24.BM semble remplir une fonction didactique visant à clarifier la source métaphorique *déplacement d'un dossier à un autre* introduite verbalement.

Le geste de 1.28.BM, à la différence du précédent, participe à une métaphore bimodale exploitée en tant que présupposé afin de clarifier le lien entre les activités mentales de *souvenir* et de *pensée*. Sur le plan verbal, JL formule : « et que du coup c'est qu'on s'est déplacé d'un dossier à un autre ». L'établissement préalable de la métaphore de la *pensée* comme *déplacement d'un dossier à un autre* l'autorise à ne reprendre que la source de la

métaphore, son lien avec la cible *pensée* étant présupposé. Sur le plan gestuel, la configuration manuelle de *pointage* du premier geste, ainsi que la vitesse lente, qui participaient à la construction du posé laissent alors place à une configuration et à une vitesse plus rapide visant l'enrichissement de la métaphore. Nous allons voir que cet enrichissement prend la forme d'une métaphore gestuelle du *conduit*.

6.3.2.5. Enrichissement de la métaphore filée grâce à l'introduction d'une métaphore gestuelle du *conduit*

Comme nous venons de le voir, les différences de configuration manuelle et de vitesse entre les gestes de 1.24.BM et 1.28.BM peuvent être expliquées par le rôle des métaphores bimodales auxquelles ils participent dans la progression du discours. Mais nous pouvons, par ailleurs, mettre ces différences en relation avec la différence aspectuelle existant entre les propositions verbales iconisées par les gestes. Ainsi, le prédicat présent dans la proposition « on va se déplacer d'un dossier à un autre » est conjugué au futur proche, et se caractérise par un aspect inaccompli. La configuration de *pointage*, associée à la vitesse lente, du geste illustrant cette proposition concourt à attirer l'attention sur le mouvement exécuté et, par-là, sur la dimension inaccomplie de l'action représentée. Au contraire, le verbe de la proposition « on s'est déplacé d'un dossier à un autre » est au passé composé, et décrit donc une action accomplie. La configuration manuelle du geste de 1.28.BM et sa vitesse illustrent cet aspect accompli. En effet, la configuration manuelle évolue de la supination, au début du geste, vers la pronation, à la fin du premier mouvement en arc de cercle, pour retourner à la supination à la fin du deuxième mouvement. Le changement de configuration à la fin des deux mouvements attire davantage l'attention sur le résultat du procès du *déplacement d'un dossier à un autre* représenté par le geste que sur son déroulement. La vitesse rapide, ainsi que la tenue de la configuration en supination à la fin du geste, accentuent encore cet effet.

En mettant davantage l'accent sur le résultat du procès représenté que sur ce procès lui-même, la configuration manuelle et la vitesse adoptées lors de la réalisation du geste de 1.28.BM contribuent à enrichir la dimension polysigne déjà présente dans le geste de 1.24.BM. Pour rappel, un geste *polysigne* (Calbris, 2003) est un geste dont chaque composant physique (localisation dans l'espace, trajectoire, configuration manuelle, etc.) renvoie à une notion distincte.

La correspondance entre les composants physiques du geste polysigne de 1.24.BM et les notions auxquelles il réfère peut être résumée de la manière suivante :

- Points distincts de l'espace = dossiers distincts
- Mouvements en arc de cercle = déplacements entre les dossiers

Le geste de 1.28.BM introduit une métaphore du *conduit* (Reddy, 1979, cité par McNeill, 1992 ; Lakoff & Johnson, 1980 ; McNeill, 1992) au sein de ce *mapping*. En effet, par le biais de la configuration en supination utilisée au début du geste, le *dossier* qui constitue le point de départ du *déplacement* représentant la pensée est présenté comme un *contenant*. Le retournement de la main aboutissant à une configuration en pronation lors du mouvement représentant le déplacement, suivi du mouvement inverse, donne ensuite à voir l'image d'un *conduit* à travers lequel le contenu d'un dossier se déverse dans un autre. Nous pouvons donc résumer l'enrichissement du caractère polysigne du geste de 1.24.BM à travers le geste de 1.28.BM de la manière suivante :

- Points distincts de l'espace = dossiers distincts
- Mouvements en arc de cercle = déplacements entre les dossiers
- Evolution de la configuration manuelle (supination > pronation > supination) = transfert de contenu entre les dossiers *via* un conduit

La métaphore bimodale de la *pensée* en tant que *déplacement d'un dossier à un autre* est prise pour acquise par JL, ce qui lui permet d'introduire une métaphore du *conduit* en tant que nouveau posé via la modalité gestuelle. Par-là, JL précise le lien d'implication entre *souvenir* et *pensée* formulé verbalement : le *souvenir* apparaît comme un processus de récupération cognitive, métaphorisé par *un transfert de contenu entre dossiers*, résultant d'une activité de pensée elle-même métaphorisée par *un déplacement entre ces dossiers*.

En résumé, lors de la phase d'enrichissement de la métaphore filée initiée par N, JL construit une métaphore du *souvenir* qui s'enrichit progressivement d'autres métaphores référant aux concepts proches de *mémoire*, de *pensée* et d'*oubli*. Il commence, en effet, par comparer verbalement la *mémoire* à une « immense archive ». Il prolonge ensuite cette comparaison à travers une métaphore filée présentant l'activité de *pensée* comme un *déplacement d'un dossier à un autre* au sein de cette immense archive. A ce moment-là, l'enchaînement entre le geste d'iconisation de 1.24.BM et une reprise du geste d'*ouverture de dossier* 1.5.G de N anticipe la parole en établissant un lien d'implication entre le *souvenir* et

l'activité de *pensée*. La reprise gestuelle de 1.5.G enrichit également la métaphore du *souvenir* d'une dimension d'agentivité, de même que celles qui illustrent les propositions « on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier » (1.26.BM) et « on arrive à ouvrir le dossier » (1.27.BM). Cette dimension d'agentivité introduite via la modalité gestuelle peut être mise en relation avec la notion d'*effort* véhiculée par les verbes « essayer » et « arriver » utilisés par JL. Grâce à ces verbes, JL présente l'*oubli* comme un effort de pensée infructueux ; par opposition, il définit le *souvenir* comme un effort de pensée satisfait. Enfin, la reprise 1.28.BM, lors de la clôture de l'intervention, de la métaphore bimodale de la *pensée* en tant que *déplacement d'un dossier à un autre* permet à JL d'enrichir encore sa métaphorisation du concept de *souvenir* : à travers la métaphore du *conduit* contenue dans le geste, le souvenir apparaît comme *un transfert de contenu entre des dossiers* résultant d'un déplacement entre ces derniers. Par-là, JL semble concevoir l'activité de *souvenir* comme un processus de récupération cognitive de souvenirs stockés dans la mémoire découlant d'un effort de pensée.

A l'issue de son intervention, JL a donc établi un *mapping* métaphorique enrichissant celui présent chez N que nous résumons à travers le schéma suivant :

- Immense archive → mémoire
- Dossiers → souvenirs stockés dans la mémoire
- Déplacement entre un dossier A et un dossier B → pensée
- Echec d'ouverture du dossier B → oubli
- Ouverture réussie du dossier B → souvenir
- Transfert de contenu entre les dossiers A et B → récupération cognitive de souvenirs

6.4. Progression du raisonnement collectif au cours de la métaphore filée bimodale

6.4.1. Enrichissement de la conceptualisation collective

Nous avons vu, dans ce chapitre, comment à partir d'une métaphore initiale (pas simplement reprise mais également enrichie) se construit une métaphore filée, au cours d'une discussion philosophique, collectivement et à travers les modalités verbale et gestuelle. La séquence que nous avons analysée permet de mettre en évidence un dialogisme métaphorique qui se manifeste à différents niveaux de l'interaction :

- le niveau micro de l'**intervention**
- le niveau méso de l'**échange**
- et, enfin, le niveau macro de la **séquence**

Dans cette section, nous nous intéressons à la manière dont ce dialogisme fait progresser le raisonnement collectif au cours de la séquence. Nous allons voir que ce raisonnement collectif consiste plus précisément en une activité de conceptualisation collective de type activité définitionnelle.

Ainsi, tout d'abord, lors du TP 367, correspondant à la phase d'introduction de la métaphore filée, N¹⁰⁵ répond à la requête d'activité définitionnelle « au fait oublier est-ce que c'est penser » formulée par l'animateur au TP 351. Elle introduit ses propos à l'aide du marqueur de désaccord : « *chuis pas d'accord avec Eliott », puis poursuit en formulant la métaphore selon laquelle l'*oubli* est un *dossier fermé mais pas jeté*, ou encore *gardé mais pas ouvert pour le moment*. Eliott ayant répondu, dans les tours de parole précédents, affirmativement à la requête de l'animateur, la métaphore de N véhicule l'implicature selon laquelle *oublier ce n'est pas penser*. N établit ainsi un lien d'exclusion entre les concepts d'*oubli* et de *pensée*.

Ensuite, au TP 379 initiant la phase de clarification de la métaphore filée, N répond à la requête « est-ce qu'il y a des gens pour qui ici se souvenir c' / c'est penser ou ce n'est pas penser » (TP 376) de l'animateur visant à prolonger l'activité définitionnelle initiée au TP 351. Elle prolonge alors sa métaphore du *dossier* afin de définir le concept de *souvenir* : « bah justement se souvenir c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé // là c'est d'ouvrir le dossier ». L'adverbe

105 Rappel : Nourra

« justement » et le marqueur d'autoreprise « c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé » signalent que, lors de la phase précédente, par opposition à la métaphore de l'*oubli* en tant que *dossier fermé*, la métaphore du *souvenir* comme *ouverture de dossier* était déjà présente sous forme d'implicature. De plus, la proposition « là c'est d'ouvrir le dossier » repose sur le présupposé de la *fermeture antérieure du dossier* métaphorisant l'*oubli*. Avec le TP 379, N introduit donc une distinction conceptuelle entre les concepts d'*oubli* et de *souvenir*. Au tour de parole suivant, l'animateur propose une reformulation synthétisante de la métaphore filée construite par N immédiatement ratifiée par cette dernière au TP 381 : « il (le dossier) était d(e) côté et là on l'ouvre ». Grâce à la médiation de l'animateur, la distinction conceptuelle *oubli / souvenir* est ainsi formulée explicitement.

Dans la suite du TP 381, N exprime, littéralement, sa conception du lien entre les concepts de *souvenir* et de *pensée* : « mais ça peut: être heu::: donc heu // se rappeler quelque chose et en même temps penser ». A l'inverse de l'*oubli*, le *souvenir* est présenté comme compatible avec la *pensée*. Dans les échanges ultérieurs, l'animateur amène l'élève à préciser encore sa pensée en établissant un lien d'implication entre *souvenir* et *pensée* :

- TP 381 : N : *il était d(e) côté et là on l'ouvre heu // ouais // mais ça peut: être heu::: donc heu // se rappeler quelque chose et en même temps penser*
- TP 382 : Anim. : *ça pourrait être les deux*
- TP 383 : N : *ouais c'est les deux ensemble // penser*
- TP 384 : Anim.: *mais est-ce que à chaque fois que tu te souviens de quelque chose tu penses*
- TP 385 : N : *oui*

On comprend ainsi que les traits métaphoriques *fermeture* vs *ouverture d'un dossier* participant à la métaphore filée de N visent à conceptualiser respectivement l'absence d'implication de la *pensée* dans l'*oubli* vs son implication dans le *souvenir*.

Enfin, lors de la phase d'enrichissement de la métaphore filée, au TP 391, JL prolonge l'activité définitionnelle autour des concepts d'*oubli* et de *souvenir*. Il reprend les métaphores référant à ces concepts présentes chez N. Mais il introduit aussi deux métaphores originales portant sur les concepts de *mémoire* et de *pensée* : il présente la *mémoire* comme une « immense archive », tandis que la *pensée* est conçue comme un *déplacement d'un dossier à un autre* au sein de cette dernière. L'enrichissement de la métaphore filée initiée par N permet à JL de créer un réseau conceptuel complexe articulant les concepts de *mémoire*, de *pensée*,

d'*oubli* et de *souvenir*. Cela lui permet également de synthétiser les propos construits antérieurement par le groupe, tout en précisant le lien entre les concepts d'*oubli* et de *souvenir* et celui de *pensée*.

6.4.2. Le philosophème métaphorique bimodal

Les analyses présentées dans la section précédente permettent de mettre en évidence une unité de raisonnement collectif, plus précisément d'activité définitionnelle portant sur le domaine conceptuel de la mémoire, se construisant à travers une même métaphore filée. Dans ce qui suit, nous allons voir que cette séquence peut être appréhendée, de notre point de vue, à partir de la notion de *philosophème*.

Nous avons présenté cette notion dans notre partie 1 (section 4.3.3). Défini comme une « proposition philosophique » dans le CRNTL (1992), le philosophème est conçu, dans le contexte des discussions philosophiques, comme un « évènement de pensée lié à l'actualisation d'un raisonnement démonstratif tendu vers la vérité » (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013). Fiema (2014) précise qu'il s'agit d'une « unité délimitable du processus de pensée co-construite (...) » à travers le discours. Elle met en évidence des *philosophèmes* qui consistent dans la construction d'un concept à partir d'un terme – ou expression – référent(e) rédéfini(e) grâce à la reprise d'idées *paliers*. Le concept ainsi créé organise, de façon structurée, les significations individuelles des participants à la discussion.

La séquence que nous avons analysée fonctionne comme une unité de pensée co-construite au sens de Fiema (*ibid.*). Elle s'organise autour d'une activité définitionnelle collective fondée sur un raisonnement de type démonstratif « tendu vers la vérité » (*op. cit.*). Enfin, elle se conclut par l'intervention de JL qui redéfinit les concepts d'*oubli* et de *souvenir* grâce à la structuration d'idées métaphoriques précédemment reprises par l'animateur et par N. En cela, bien que cette séquence se compose d'un nombre d'échanges plus réduits, nous considérons qu'elle fait écho aux phénomènes de *philosophème* mis en évidence par Fiema (2014).

L'ensemble des points précédents nous conduisent à introduire la notion de *philosophème métaphorique bimodal* (désormais PMB) afin de référer à des séquences comparables à celle que nous venons d'analyser. La métaphore filée bimodale présente dans cette séquence étant constituée de productions métaphoriques particulièrement saillantes (métaphores verbales créatives, expression bimodale d'une même métaphore, métaphores gestuelles amples et nettes, etc.), nous la qualifierons de séquence type de PMB. La notion de

PMB guidera la suite de nos analyses basées sur le postulat que nous trouverons, dans nos données, des séquences illustrant ce type de phénomène. Bien que ces PMB puissent être moins saillants que le premier, ils nous permettront de prolonger l'analyse de cas singulier menée dans le chapitre présent en nous inspirant de la méthode des collections issue de l'analyse conversationnelle.

Révision de la problématique à partir des analyses exploratoires

Bilan des principaux résultats des analyses exploratoires

R1.1 : Mise en évidence d'une séquence de **métaphore filée**

a. co-construite à travers des reprises métaphoriques verbales, gestuelles et verbo-gestuelles

b. particulièrement saillante (haut degré de créativité sur le plan verbal + gestes très saillants)

→ Considéré comme un cas de **Philosophème métaphorique bimodal (PMB) type**

R1.2 : Mise en évidence du **fonctionnement dialogique** de ce PMB

- A un niveau **micro** (intervention co-construite)
- A un niveau **méso** (niveau de l'échange)
- A un niveau **macro** (niveau de la séquence = PMB entier)

R1.3 : a. Mise en évidence d'une **progression de la conceptualisation collective parallèlement à un enrichissement de la métaphore** au cours du PMB :

1. Phase d'*introduction* de la métaphore ↔ Définition de concept (élève 1)
2. Phase de *clarification* de la métaphore ↔ distinction conceptuelle (élève 1 et animateur)
3. Phase d'*exploitation* de la métaphore ↔ construction d'un réseau conceptuel complexe (élève 2)

b. la conceptualisation collective correspond plus précisément à une tâche **d'activité définitionnelle de concepts abstraits**

Ces résultats valident les **hypothèses** associées à notre première problématique. Pour rappel, ces hypothèses étaient les suivantes :

H1.1 : les productions métaphoriques verbales, gestuelles ou verbo-gestuelles seront utilisées par les participants pour clarifier ou définir les concepts abstraits

→ cette hypothèse est validée par le résultat R1.3

H1.2 : leur saillance génèrera des reprises métaphoriques chez les autres participants, ce qui contribuera à la construction collective des concepts abstraits

→ cette hypothèse est soutenue par les résultats R1.1 à R1.3

H1.3 : étant donné le fonctionnement global du processus métaphorique, les reprises métaphoriques pourront être produites dans une autre modalité que les productions initiales, ce qui donnera lieu à une circulation des métaphores à travers les modalités

→ cette hypothèse est validée par le résultat R.1.1

Ajoutons à ces résultats qu'à partir d'une première observation des données recueillies dans notre thèse ainsi que de plusieurs discussions provenant du corpus de thèse d'A. Fournel ou du corpus *Philosophèmes*¹⁰⁶,

- nous avons repéré d'autres phénomènes de construction de métaphores collectives *via* des reprises verbales, gestuelles et/ou verbo-gestuelles
- nous avons constaté que **l'activité définitionnelle collective de concepts abstraits**
 - est **fréquente** au sein de nos données
 - se manifeste sous la forme de **séquences présentant des structures interactionnelles et discursives comparables** (cf. 7.3.2, plus loin p. 164)
 - **donne lieu à la production de métaphores co-construites verbalement et gestuellement**

Cela justifie de recentrer notre problématique autour de la **notion de PMB** ainsi que de l'activité de raisonnement spécifique **d'activité définitionnelle collective de concepts abstraits**.

Affinement de la problématique

A partir des observations de la section ci-dessus, nous choisissons d'affiner notre première problématique (cf. p. 105 pour la formulation de cette dernière) comme suit.

Questionnement général :

Quelles sont les **manifestations verbales, gestuelles et verbo-gestuelles** de la métaphore multimodale et comment celles-ci s'articulent-elles au sein de **Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux (PMB)** ? Sur cette base, nous nous demanderons :

Quel est le **rôle du processus métaphorique** dans **l'activité définitionnelle collective** lors de

¹⁰⁶ Merci à A. Fournel et aux auteurs du corpus *Philosophèmes* pour la mise à disposition de ces données (cf. 5.1.1.1. concernant le travail d'A. Fournel et <https://philosophemes.msh.uca.fr/> pour le corpus *Philosophèmes*).

la pratique d'activités de CRP / DVDP¹⁰⁷ ?

Questions et objectifs de recherche :

1. Comment les PMB, présents au sein de nos données, se construisent-ils à travers les modalités verbales, gestuelles et verbo-gestuelles ?

Objectif 1 (à dominante descriptive) :

- a. Mettre en évidence la construction des PMB en relevant et décrivant l'ensemble des productions métaphoriques les constituant, et en définissant pour chacune d'elles :
 1. sa modalité d'expression (verbale, gestuelle, verbo-gestuelle)
 2. sa saillance
 - b. analyser la construction des PMB à travers les différents types de productions métaphoriques verbales, gestuelles et verbo-gestuelles les constituant (métaphore verbale vive ou créative, métaphore verbale figée, comparaison verbale, métaphore verbale iconisée par un geste, geste métaphorique, etc.)
2. De quelle manière les PMB contribuent-ils à l'activité définitionnelle collective au sein de nos données ?

Objectif 2 (à dominante sémantique) : analyser le type et la progression de l'activité définitionnelle au cours des PMB

3. Quelles similarités et quelles spécificités caractérisent les PMB présents dans nos données ?

Objectif 3 : grâce à une démarche inspirée de la méthode des collections en analyse conversationnelle, comparer la construction et le fonctionnement des PMB

¹⁰⁷ Communauté de Recherche Philosophique / Discussion à Visée Démocratique et Philosophique

Hypothèses :

Dans le cadre de cette nouvelle problématique, nous ajoutons de nouvelles hypothèses à celles formulées initialement. L'ensemble des hypothèses est repris ci-dessous. Elles sont identifiées grâce à un codage de la forme Hx.y, où x = 1 ou 2 (renvoyant respectivement aux hypothèses initiales ou aux nouvelles hypothèses) et « y » attribuant un numéro à l'ensemble des hypothèses en suivant leur ordre de présentation.

H1.1 : Les productions métaphoriques verbales, gestuelles ou verbo-gestuelles seront utilisées par les participants pour clarifier ou définir les concepts abstraits

H1.2 : Leur saillance génèrera des reprises métaphoriques chez les autres participants, ce qui contribuera à la construction collective des concepts abstraits

H1.3 : Étant donné le fonctionnement global du processus métaphorique, les reprises métaphoriques pourront être produites dans une autre modalité que les productions initiales, ce qui donnera lieu à une circulation des métaphores à travers les modalités

H2.4 : Nous trouverons dans nos données des PMB à saillance :

- Verbale = présence de métaphores créatives
- Gestuelle = présence de gestes métaphoriques ou d'iconisation de métaphores saillants
- Verbo-gestuelle = présence de métaphores créatives et de gestes saillants

Cette hypothèse est liée à l'**objectif 1** présenté dans la section précédente.

H2.5 : L'activité définitionnelle collective progressera au cours de la construction d'un PMB

Cette hypothèse est liée à l'**objectif 2** présenté dans la section précédente.

H2.6 : Notre démarche inspirée de la méthode des collections permettra de mettre en évidence des régularités dans la construction des PMB et l'activité définitionnelle associée

H2.7 : Cette démarche permettra également de mettre en évidence différents types de PMB

Les hypothèses **H2.6** et **H2.7** sont liées à l'**objectif 3** présenté dans la section précédente.

Chapitre 7 - Constitution d'un corpus d'activité définitionnelle de concepts abstraits

En vue de prolonger nos analyses exploratoires (cf. chapitre précédent), nous avons exploité les données initialement retenues (cf. 5.2.4, p. 117) pour constituer un sous-corpus spécialisé d'activités définitionnelles de concepts abstraits. Dans ce chapitre, nous présentons la réflexion qui a guidé nos choix quant à la taille et aux critères de constitution de ce sous-corpus. Puis, nous présentons ces critères en les exemplifiant grâce à des extraits.

7.1. Raisons d'un sous-corpus spécialisé

7.1.1. Constitution d'un sous-corpus

Les analyses que nous poursuivons sont de type multimodal. Elles reposent sur un travail d'identification et d'annotation gestuelles qui nécessite de circonscrire le corpus à étudier :

L'étiquetage des formes gestuelles est un travail de fourmi (...) Un chercheur qui conduirait un projet de recherche seul ne peut, pour des raisons pratiques, construire qu'un corpus de relativement petite taille. (Debras, 2018, par. 23)

De plus, notre étude porte sur la métaphore et s'inscrit dans la lignée de la théorie des métaphores conceptuelles. Cette théorie pose la métaphore en tant que phénomène omniprésent dans le langage, ce qui peut conduire l'analyste, comme le souligne Steen (2007), à voir des métaphores partout. Comme le fait remarquer Charteris-Black (2004, p. 20), une telle approche fait également apparaître la métaphore comme un concept relatif :

metaphor is a relative rather than an absolute concept. It is relative since the meanings of words change over time so what once metaphorical may become literal and because metaphor awareness partly depends on language users, that is, on their experience of *language*.

En effet, la lexicalisation des métaphores à des degrés divers empêche d'établir une frontière nette entre langage littéral et métaphorique. Elle rend également difficile la constitution de catégories discrètes de métaphores. En outre, la perception des métaphores revêt un caractère subjectif qui pose des difficultés pour l'analyste. Cienki (2016, p. 143), enfin, ajoute que l'étude des gestes rend encore plus perceptible la problématique liée au caractère graduel de la métaphore :

« researching metaphor in gesture makes questions about the possible gradedness of metaphor as a category even more salient. (...) it involve(s) distinctions that (...) can be interpreted as involving metaphor in a way that is more clear or less clear »

Cette relativité qui a trait à la métaphore en complexifie l'identification et la catégorisation, et rallonge le temps de l'analyse multimodale.

Ces considérations, ajoutées à notre objectif de microanalyse de *philosophèmes métaphoriques bimodaux* (PMB), nous ont conduite à constituer un sous-corpus à partir des données initialement retenues comme pertinentes pour notre thèse. Ce choix nous permettra d'éviter le « *cherry-picking* », souvent reproché aux analyses qualitatives, consistant à « cueillir » des exemples pour appuyer une thèse tout en laissant de côté une partie des données qui pourrait la remettre en cause (Debras, 2018). En effet, la taille de notre corpus nous permettra de le soumettre à une méthode d'identification systématique des PMB les plus saillants s'y présentant. Cette méthode, élaborée pour les besoins de l'étude, sera présentée dans le chapitre 8.

Le choix de la constitution d'un sous-corpus a néanmoins impliqué une réflexion quant à sa représentativité. C'est ce que nous allons présenter maintenant.

7.1.2. Un critère de représentativité des petits corpus : la spécialisation

En premier lieu, nous pouvons définir un *corpus* de la manière suivante :

une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extra-linguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue (Habert, 2000, p. 13)¹⁰⁸

En tant qu'échantillon, le corpus vise donc à représenter une réalité langagière trop ample pour être appréhendée dans sa globalité (Mellet, 2002, cité par Doualan, 2018).

Doualan (*ibid.*) analyse, ensuite, de la manière suivante la différence de représentativité caractérisant les « grands » et les « petits » corpus :

Un grand corpus est la recherche d'une maximalité, nécessaire pour étudier la langue comme un tout, pour étudier des phénomènes statistiques qui ne deviennent pertinents qu'avec de grands nombres (...) À l'inverse, un petit corpus ne témoigne pas d'une quête de quantité, mais s'oriente vers le qualitatif : il s'agit de circonscrire un pan donné de la langue, ce qui lui confère un statut spécialisé

En somme, si la représentativité des petits corpus n'est pas d'ordre quantitatif comme pour les grands corpus, elle n'en demeure pas moins possible. **Elle doit être recherchée à travers la spécialisation.** C'est-à-dire que le domaine langagier à investiguer doit être restreint et homogène ; plus celui-ci sera circonscrit, plus le corpus sera spécialisé et, par-là, représentatif.

¹⁰⁸ Définition prolongeant celle présente dans Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on Corpus Typology*, Technical report, EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards).

Cela permettra de tendre vers l'idéal de l'analyse exhaustive d'une activité langagière précise. Dans le présent travail, cela permettra de mieux comprendre le rôle des métaphores dans l'activité ciblée de définition collective de concepts abstraits.

7.2. Spécialisation du corpus

7.2.1. Ensemble des paramètres neutralisés

Nos données sont destinées à une étude de cas portant sur une trentaine de collégiens pratiquant les discussions philosophiques. Notre corpus n'a donc pas vocation à être représentatif d'une population ou d'une pratique plus larges. Cependant, il importe qu'il présente une représentativité vis-à-vis de nos données.

Or, nous nous sommes confrontée, lors de la constitution de notre corpus, au problème de l'hétérogénéité de nos données. Celle-ci est due à plusieurs facteurs. Tout d'abord, les activités de discussion philosophique impliquent des tâches de raisonnement multiples qui alternent au cours d'une même séance. De plus, les animateurs encadrant les discussions recueillies n'avaient pas tous le même niveau d'expérience. Il en résulte que les objectifs visés par les pratiques de PPE sont plus ou moins atteints selon les discussions. Ensuite, étant donné l'organisation des activités en demi-classes, et le remaniement de la classe initialement suivie la deuxième année, les élèves présents diffèrent d'un enregistrement à l'autre. Enfin, les élèves qui participent ne sont pas les mêmes selon les discussions ou les moments au cours d'une discussion, et leur nombre, est variable. Chacun de ces facteurs peut influencer, d'une manière différente, la production de métaphores.

La constitution d'un corpus spécialisé grâce à la neutralisation d'un certain nombre de ces facteurs nous a donc semblé nécessaire. Ainsi, nous avons, en premier lieu, neutralisé la variabilité des tâches de raisonnement présentes lors des discussions philosophiques en nous centrant sur celle d'**activité définitionnelle de concepts abstraits**. Le choix de cette activité est expliqué dans la section qui suit. Ensuite, l'objectif de notre étude étant d'étudier le rôle de la métaphore dans le raisonnement collectif, nous avons choisi des séquences lors desquelles **au moins quatre élèves participaient** activement à l'activité définitionnelle. Afin de neutraliser le paramètre *niveau d'expérience des animateurs*, nous avons écarté les discussions animées par l'animatrice 1 seule car celle-ci débutait dans l'animation. Enfin, pour rester dans une durée d'activité langagière comparable entre les différentes CRP, nous avons choisi d'analyser 10 minutes par discussion d'activité définitionnelle.

Le corpus spécialisé ainsi constitué permet de tendre vers la prise en compte exhaustive des contextes d'activité définitionnelle de concepts abstraits présents dans nos données. Par-là, il présente une représentativité, sinon vis-à-vis de l'ensemble de nos données, vis-à-vis d'un type de raisonnement collectif s'y manifestant.

Voyons maintenant ce qui a motivé le choix de cibler cette activité de raisonnement.

7.2.2. Le choix d'une activité de raisonnement : l'activité définitionnelle de concepts abstraits

Le choix de l'activité définitionnelle de concepts abstraits a été guidé par nos lectures, ainsi que par nos analyses exploratoires.

Ainsi, en nous référant à la théorie des métaphores conceptuelles (Lakoff & Johnson, 1985) nous avons postulé cette activité comme particulièrement propice à la production de métaphores. En effet, d'après Lakoff & Johnson, la métaphore constitue un processus cognitif facilitant la conception de domaines conceptuels abstraits grâce à l'établissement de *mappings* avec des domaines conceptuels plus concrets. Le processus métaphorique peut donc s'avérer un outil de prédilection lorsque les participants aux discussions philosophiques se confrontent à la définition de concepts philosophiques particulièrement abstraits et difficiles à appréhender. On peut, ici, citer pour exemple les concepts de *mort*, d'*esprit*, de *sauvagerie humaine*, etc. présents dans nos données.

Ce postulat a été conforté par nos analyses exploratoires. En effet, l'étude de la discussion *Pensée*, issue du recueil d'A. Fournel, nous a, tout d'abord, permis de mettre en évidence un cas de PMB contribuant à la définition des concepts d'*oubli* et de *souvenir*. Ensuite, les premières observations effectuées à partir des données recueillies pour notre thèse ont révélées d'autres cas de PMB survenant dans des contextes similaires d'activité définitionnelle.

L'activité définitionnelle portant sur des concepts abstraits est également considérée comme essentielle dans la recherche philosophique (Sasseville & Gagnon, 2007; Tozzi, 1994). Elle présente, enfin, une fréquence notable au sein de nos données, et est rendue aisément identifiable par la présence de marqueurs caractéristiques (cf. 7.3.2, p. 164). Face à l'ensemble de ces observations, il nous a semblé pertinent de centrer nos analyses sur un corpus spécialisé illustrant ce contexte de raisonnement.

La section qui suit permettra de préciser ce que nous entendons par activité définitionnelle. Puis nous préciserons la manière dont cette activité se construit à travers le discours au sein des séquences présentes dans notre corpus. Enfin, nous établirons la liste complète des critères ayant présidé à la constitution de notre corpus.

7.3. Composition du sous-corpus

7.3.1. Définition de l'activité définitionnelle retenue

D'après Sasseville (2007), l'acte de *définir* est fondamental pour la pensée humaine, et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit de s'engager dans une recherche philosophique collective. En effet, ce type de recherche met en jeu des concepts dont la définition est peu stabilisée, et il est capital de clarifier le sens qu'on leur donne afin de pouvoir co-construire un raisonnement. Chez Tozzi (1994) également, l'activité de définition, visant à « savoir de quoi on parle » (p. 71) avec précision, est essentielle pour une recherche rigoureuse.

Tozzi rappelle que, depuis Aristote, deux voies principales sont admises pour définir un concept : la définition *en extension* et celle *en compréhension*. Définir *en extension* consiste à énumérer les objets du monde auxquels le concept s'applique ; tandis que définir *en compréhension* revient à en spécifier les caractéristiques distinctives.

Roiné (2016, p. 144), dans la lignée de Tozzi (*op. cit.*), mais aussi de Imbs (1971), définit l'activité définitionnelle ayant lieu lors des discussions philosophiques comme : « une description (...) du signifié d'un mot (...) qui le distingue des autres mots de la langue naturelle ». Il s'agit donc de fournir des éléments pertinents du signifié, ce que nous pouvons reformuler, en nous référant à Sasseville (*op. cit.*), comme le fait d'établir des critères distinctifs du concept. Roiné (*op. cit.*) met en évidence deux mouvements d'activité définitionnelle opposés. Le mouvement *sémasiologique* part d'un concept autonome¹⁰⁹ pour aller vers la description de son signifié ; il s'exprime à travers l'activité de désignation. Le mouvement *onomasiologique* part des éléments du signifié pour aller vers le concept autonome ; il se réalise à travers l'activité de dénomination.

¹⁰⁹ Un autonome est un terme qui se désigne lui-même en tant que signe dans le discours.

On peut schématiser respectivement l'activité de désignation et celle de dénomination de la façon suivante :

- X désigne Y
- Y s'appelle X,

où X renvoie au concept autonome et Y à la description de son signifié.

Les énoncés suivants tirés de notre corpus illustrent successivement la forme que l'activité sémasiologique de désignation et l'activité onomasiologique de dénomination peuvent prendre lors de la pratique de la PPE :

- *le destin c'est beh tu vis // beh après tu meurs* (Discussion n°4 « Mourir bien », TP 517, Claire)
- *quand:: y a quelqu'un i(l) vient chez toi et:: genre heu:: tu t'occupes bien de lui et tout ça c'est ça V // l'hospitalité* (Discussion n°12 Hospitalité, TP 30)

D'après Roiné (*op. cit.*), la relation entre un concept autonome et la description de son signifié, lors d'une activité définitionnelle, est une relation de reformulation. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, cette relation est souvent matérialisée par un marqueur de reformulation construit autour des verbes *être* ou *dire* ; les marqueurs les plus fréquemment employés par les enfants lors des discussions philosophiques étant « c'est » et « ça veut dire ». Dans les exemples que nous avons donnés juste avant, il s'agit du marqueur « c'est », pour le premier énoncé, et « c'est ça », pour le deuxième (en gras italique).

En nous inspirant des auteurs que nous venons de citer, nous retenons, pour notre part la définition en compréhension de l'activité définitionnelle suivante : **toute démarche, sémasiologique ou onomasiologique, en extension comme en compréhension, contribuant à préciser la description d'un signifié et à en spécifier les critères distinctifs.**

Cela nous conduit à une définition en extension des **activités définitionnelles de concepts abstraits** se manifestant lors des discussions philosophiques précisant le répertoire proposé par Roiné (*op. cit.*). Ces activités sont listées, de manière non exhaustive, dans le tableau ci-dessous :

Démarche sémasiologique	Démarche onomasiologique
<ul style="list-style-type: none"> • Reformulation du signifiant sous forme de définition 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomination de concept à partir d'une définition en compréhension
<ul style="list-style-type: none"> • Etablissement de critères de définition 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomination de concept à partir d'une définition en extension
<ul style="list-style-type: none"> • Définition en extension à travers l'exemple 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomination de concept à partir d'un critère de définition
<ul style="list-style-type: none"> • Définition en extension à travers l'établissement de sous-catégories conceptuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomination de concept à partir d'un lien conceptuel avec un autre concept
<ul style="list-style-type: none"> • Etablissement de distinctions de concepts 	<ul style="list-style-type: none"> • etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Etablissement de critères distinctifs 	
<ul style="list-style-type: none"> • etc. 	

Tableau 12 - Types d'activités définitionnelles de concepts abstraits prises en compte pour constituer un sous-corpus

Nous allons, maintenant, décrire l'organisation discursive de l'activité définitionnelle de concepts abstraits dans les séquences retenues pour la constitution de notre corpus.

7.3.2. Structure discursive des séquences sélectionnées

Les caractéristiques détaillées des séquences constituant notre corpus, et leur codage, sont exposés plus loin (cf. tableau 14, p. 172). Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons cherché à homogénéiser la durée d'activité définitionnelle retenue par discussion. Pour cette raison, l'activité définitionnelle peut correspondre à une séquence unique ou à deux ou trois séquences, intervenant à différents moments de l'interaction, dont la durée cumulée tend vers les dix minutes.

Nous avons également visé une homogénéité dans la manière dont l'activité définitionnelle s'organise au sein des séquences retenues.

Tout d'abord, les premières séquences retenues pour chaque discussion s'ouvrent, pour la plupart, sur une requête d'activité définitionnelle sémasiologique formulée par l'animateur ou l'animatrice. Ces requêtes sont reprises dans le tableau de la page suivante :

Séquence 2	TP 17 : Animatrice 2 : alors <i>ça veut dire</i> quoi pour vous différence
Séquence 3.1	TP 53 : Animatrice 2 : <i>qu'est-ce que ça veut dire</i> // qu'il y ait de la sauvagerie chez les êtres humains
Séquence 5.1	TP 59 : Animateur 1 : <i>qu'est c(e) que ça veut dire</i> euh vivre bien // <i>qu'est ce que ça veut dire mourir bien</i>
Séquence 11.1	TP 46 : Animateur 1 : la question qu'on va essayer d/ de/ de:: discuter maintenant c'est qu'est-ce que l'esprit et donc de/ selon vous bah <i>qu'est-ce que c'est</i>
Séquence 12.1	TP 57 : Animateur 1 : selon vous l'esprit c'est quoi
Séquence 13.1	TP 10 : Animatrice 2 : <i>est-ce que</i> quelqu'un (...) saurait à peu près dire heu // <i>ce que:: ça veut dire</i> // l'hospitalité

Tableau 13 - Requêtes d'activité définitionnelle sémasiologique ouvrant les séquences initiales du sous-corpus

Légende : autonome renvoyant à une notion abstraite en gras, marqueur interrogatif en italique, marqueur de reformulation en italique gras

On constate que chacune de ces requêtes porte sur un terme ou une expression autonome – deux pour la séquence 5.1 – renvoyant à une notion abstraite. Elles sont, de plus, généralement formulée grâce à l'association d'un marqueur de reformulation (« c'est » ou « ça veut dire ») et d'un marqueur interrogatif antéposé (« qu'est-ce que ») ou postposé (« quoi »). La requête de la séquence 13.1 est légèrement différente : elle prend la forme d'une interrogation double avec Q1 = *est-ce que* quelqu'un (...) saurait à peu près dire Q2, et Q2 = *(qu'est-)ce que:: ça veut dire* // **l'hospitalité**¹¹⁰. L'interrogation étant déjà marquée dans la première question, le marqueur interrogatif dans la deuxième est tronqué et prend la forme « ce que :: ».

Dans les séquences 7.1 et 9.1, contrairement à celles que nous venons de mentionner, ce n'est pas l'animateur(trice) qui initie l'activité définitionnelle mais un des élèves. L'animateur(trice) exploite ensuite les propos de l'élève pour inciter le groupe à prolonger l'activité définitionnelle.

Ainsi, dans la séquence 7.1, c'est Mounir qui introduit spontanément une définition onomasiologique de la distinction bien/mal basée sur l'exemple du braquage : « si tu braques // **c'est pas bien** // si tu braques pas **c'est bien** »¹¹¹. L'animatrice s'appuie ensuite sur ses

¹¹⁰ Q signifie « question ».

¹¹¹ La légende pour les conventions typographiques ici et dans ce qui suit est la même que dans le tableau qui précède.

propos pour produire une requête de définition en extension du concept de *mal* : « est-ce qu'on peut donner d'autres exemples de choses qui sont **faire des choses qui sont mal** ».

Dans la séquence 9.1 portant sur le *travail*, l'activité définitionnelle est initiée par Tijani. En effet, il remet en question le présupposé d'une équivalence sémantique entre *travail* et *métier* sur lequel sont construits les échanges précédents : TP 74 : « mais:: un **travail c'est** pas forcément un métier ». Il initie par-là une activité sémasiologique de distinction conceptuelle. Puis, alors que l'animateur lui demande d'explicitier ses propos, il présente le fait de faire des efforts comme un critère de définition du concept de travail : TP 78 « là i(l) joue (...) mais i(l) **travaille** quand même vu qu'i(l) fait des efforts ». L'animateur exploite ensuite les idées de Tijani pour inviter les élèves à prolonger l'activité de distinction conceptuelle ainsi que la réflexion autour des critères de définition du concept de travail : « est-ce que vous êtes d'accord avec Tijani qui dit que ben un **travail c'est** pas forcément un **métier** et que dans ce cas-là (...) il est bien en train de travailler i(l) fait des efforts ».

Après avoir vu qu'il y a deux types d'introduction d'activité définitionnelle : du fait de l'animateur ou du fait d'un élève, nous allons maintenant montrer comment s'organise l'activité définitionnelle dans la suite des échanges au sein du sous-corpus. Dans l'ensemble des situations que nous avons sélectionnées, un ou plusieurs élèves produisent une activité définitionnelle en réponse à la requête initiale de l'animateur(trice). L'expression de cette activité implique généralement des **reprises du concept autonome** de départ et **l'utilisation de marqueurs de reformulation**. C'est le cas, par exemple, dans l'extrait suivant, issu de la discussion *Différences*, séquence 2.1, où Rania et Aissatou satisfont la requête d'activité définitionnelle sémasiologique de l'animatrice 1 « alors ça veut dire quoi pour vous différence ? »¹¹² :

¹¹² Les TP 20 à 22 n'ont pas été repris car ils correspondent à un échange entre l'animatrice et Léa, qui est une élève à besoins particuliers et que nous avons donc écartée de l'étude.

Extrait 4 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)

- TP 18 Rania Ben **différence différence c'est** t'as qu(el)que chose que les autres ils ont pas
TP 19 Animatrice d'accord
(...)
TP 23 Animatrice (...) Aissatou Bachir
TP 24 Aissatou **les différences c'est** heu // ben chez les humains **c'est** ben je // t'es pas pareil
// ou bien heu
TP 26 Animatrice c'est différent
TP 25 Aissatou ben en fait **c'est** // voilà on n'est pas pareil **c'est** // on n'est pas pareil // par
exemple un tableau blanc et un tableau noir c'est pas la même chose c'est
différent

Dans le TP 18, Rania **reprend le concept autonome** « différence » puis produit une reformulation définitionnelle introduite par **le marqueur de reformulation** « c'est ». Aissatou prolonge ensuite cette activité de reformulation définitionnelle grâce à l'emploi de l'expression autonome « les différences » et du marqueur « c'est » repris quatre fois. Après avoir contextualisé sa définition (« chez les humains »), il aboutit à la reformulation : « on n'est pas pareil ».

Le type d'activité définitionnelle produite peut, par la suite, se modifier au cours des échanges constituant le corpus. Cependant, les échanges visent toujours à préciser la description d'un concept ainsi que ses critères distinctifs. Ils peuvent porter sur le même concept autonome, ou bien sur d'autres concepts autonomes qui entretiennent des relations conceptuelles avec le premier. Ainsi, la séquence 2.1 se prolonge par une activité définitionnelle onomasiologique aboutissant à la dénomination du concept de *point commun*, antonyme de celui de différence. Cette activité est déclenchée par le TP 27 de Najim visant à remettre en question l'exemple de *différence* proposé par Aissatou. C'est ensuite ce dernier qui formule le concept de *point commun* en répondant aux sollicitations de l'animatrice :

Extrait 5 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)

- TP 27 Najim et puis ça reste un tableau
TP 28 Animatrice tu veux dire quoi ? tu dis ben non ça reste un tableau // tu penses à quoi
quand tu dis ça ?
TP 29 Najim ben il a dit un tableau <Ens2. c'est différent> XX et un tableau blanc
TP 30 Animatrice Oui
TP 31 Najim ben les deux c'est pas différent vu que c'est des tableaux
TP 32 Animatrice les deux c'est pas différents parce que ce sont des tableaux donc ils ont
quoi ?
TP 33 Plusieurs {brouhaha}
enfants
TP 34 Aissatou un point commun

La suite de la séquence s'organise autour d'activités sémasiologiques de définition en extension du concept de *différence*, et d'activités onomasiologiques de dénomination de sous-catégories conceptuelles. L'extrait suivant est un exemple d'activité de définition en extension :

Extrait 6 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)

- | | | | |
|----|----|-----------|--|
| TP | 42 | Animateur | (...) par exemple si on prend les humains on pourrait les regrouper en fonction de quoi ? // si on fait/ si on dit qu'on peut faire des groupes d'humains // on pourrait les regrouper en fonction de quoi // Amir (...) |
| TP | 45 | Ziad | le physique |
| TP | 46 | Animateur | en fonction du physique // est-ce que tu pourrais nous donner un exemple par exemple on pourrait faire un groupe physique levez la main |
| TP | 47 | Rania | cheveux jaunes cheveux noirs |
| TP | 48 | Animateur | cheveux jaunes cheveux noirs est-ce que quelqu'un pourrait imaginer une autre manière de regrouper les humains // Kathy |
| TP | 49 | Kathy | Par rapport aux couleurs des yeux |
| TP | 50 | Animateur | par rapport aux couleurs des yeux okay la couleur des yeux qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre encore ? |
| TP | 51 | Chérine | par rapport au niveau par exemple là dans l(e) collège XXX nous on est regroupé la classe en 6è après il y a les 5è après i(l) y a les 4è |

Dans les tours de parole qui suivent, l'animateur exploite le TP 51 de Chérine situé à la fin de l'extrait précédent pour initier une activité onomasiologique de dénomination portant sur la sous-catégorie conceptuelle de *différence mentale* :

Extrait 7 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)

- | | | | |
|----|----|-----------|--|
| TP | 56 | Animateur | Okay // heu // est-ce que quand on dit qu'on fait des différences par niveau c'est la même chose que par rapport à la taille que par rapport à l'âge (...) |
| TP | 65 | Aissatou | ben non pa(r)ce que c'est pas la même chose les niveaux ça peut être des niveaux de // ça peut être des niveau d'écriture // ou bien des niveaux de // ben des niveaux de vitesse // des niveaux de // plein de truc <Max. d'accord> d'intelligence {voix basse} |
| TP | 66 | Animateur | du coup est-ce que ces ces ce regroupement là serait XXX est-ce que ce serait la même chose que faire des regroupement en fonction de la couleur des cheveux de la couleur des yeux |
| TP | 67 | Aissatou | non parce que c'est des capacités à avoir |
| TP | 68 | Animateur | c'est des capacités à avoir <el. mm> donc la différence elle est pas physique <el. mm> |
| TP | 69 | Aissatou | Non |
| TP | 70 | Animateur | on dirait que la différence elle est de quelle nature si c'est pas une différence physique Chérine |
| TP | 71 | Chérine | Mentale |

Pour toute séquence d'une durée inférieure à dix minutes, et lorsque cela était possible, nous avons ensuite sélectionné une ou deux autres séquences afin de tendre vers une durée cumulée de dix minutes. Ces séquences mobilisent les mêmes types d'activités définitionnelles que les premières. Elles peuvent soit prolonger la définition du ou des concepts autonomes débutée dans les premières séquences, soit porter sur un ou plusieurs nouveaux concepts.

Ainsi, la séquence 3.1 s'ouvre sur une activité sémasiologique de reformulation définitionnelle :

Extrait 8 (discussion n°3 « Sauvagerie », séquence 3.1)

- TP 53 Animatrice d'accord // alors qu'est-ce qui se passe qu'est-ce que ça veut dire // qu'il y ait de la sauvagerie chez les êtres humains vous avez donné des exemples alors pas forcément développé // toi t'as parlé d'Hercule avec ses enfants // vous avez parlé de // cannibalisme vous avez évoqué // le terrorisme ça veut dire quoi alors qu'il y a de la sauvagerie chez les êtres humains // {C lève la main} ouais
- TP 54 Claire c'est quand:: notre a/ attitude heu:: change qu'on est heu très en colère et qu'on fait n'importe quoi comme on va tuer le Minotaure
- TP 55 Animatrice comme ?
- TP 56 Claire comme:: Thésée c(e) qu'il a fait comme tuer le Minotaure alors qu'il le voulait pas en fait c'est heu

Puis elle se poursuit par une réflexion autour du critère de définition de la *sauvagerie être en colère* proposé par Claire.

La séquence 3.2, qui intervient une trentaine de tours de parole plus loin, s'inscrit dans la continuité de cette activité définitionnelle puisque, dans le TP initial, l'animatrice incite les enfants à formuler des critères de définition du concept de sauvagerie à partir des exemples mentionnées dans les échanges antérieurs : « qu'est-ce qui se passe pour vous ça veut dire quoi // quand un homme fait preuve de sauvagerie vous avez donné des exemples qu'est-ce qu'y a de commun (...) entre ces exemples ». La discussion s'oriente ensuite sur les différents sens du concept de *sauvagerie* à partir de l'exemple des enfants sauvages, puis de la distinction *animal sauvage / animal domestique*.

Les séquences 5.1 et 5.2 issues de la même discussion (« Mourir bien »), contrairement aux précédentes, portent sur des concepts différents. En effet, la première s'organise autour d'une activité sémasiologique de définition des concepts *vivre bien* et *mourir bien* présents dans la question de départ (cf. tableau 13, p. 165). Sa phase d'ouverture

rapportée ci-dessous :

Extrait 9 (discussion « Mourir bien », séquence 5.1)

TP 58	Animateur	qu'est c(e) que ça veut dire euh vivre bien ? // qu'est ce que ça veut dire mourir bien ? // Younès
TP 59	Yani	bein vivre bien c'est:
TP 60	Dan	pas faire des attentats
TP 61	Yani	bein c'est vivre bien c'est vivre euh:
TP 62	Mounir	près d(e) chez nous
TP 63	Yani	et bah ouais pas dans la rue euh vivre
TP 64	Animateur	dans le confort tu veux dire ?
TP 65	Yani	oui et aussi euh pas trop euh // bah tu fais pas trop d(e) bêtises (...)

La séquence 5.2 consiste également en une activité définitionnelle sémasiologique mais porte sur le concept de destin amené par les élèves au cours de la discussion. Elle est initiée par la requête de l'animateur suivante : « vous avez parlé du destin notamment par rapport à la:: au/ le moment d(e) la mort // est-ce que vous pouvez dire un peu qu'est-ce que c'est qu(e) le destin ».

Pour finir autour de l'organisation discursive des séquences retenues pour nos analyses, notons que la durée des séquences 2.1 et 9.1 est supérieure à dix minutes. Cela vise à respecter une complétude des activités définitionnelles en cours. Dans la séquence 2.1 (Discussion n°2, *Différences*), par exemple, au bout de neuf minutes une activité onomasiologique de catégorisation d'un exemple, l'*accent*, à partir des catégories de différences (*mentales vs physiques*) est initiée grâce à la requête de l'animateur 1 (TP 93) : qu'est ce que vous pensez de ce qu'il dit Amir // il dit l'accent c'est physique c'est pas mental». La séquence retenue se prolonge jusqu'au TP 109 afin d'englober tous les échanges portant sur cette catégorisation. Dans la séquence 9.1 (Discussion « Travail »), au bout de cinq minutes, l'animateur formule une requête d'activité sémasiologique d'établissement de critères distinctifs : « qu'est-ce qui fait que pour certains c'est un travail c'est un métier et pour d'autres c'est juste un jeu {le foot ou les échecs} ». La satisfaction de cette requête court jusqu'à ce que Chérine initie une réflexion sur l'importance d'aimer le travail qu'on fait. La séquence a donc été prolongée jusqu'au tour de parole précédant celui de Chérine.

7.3.3. Synthèse des critères de constitution du sous-corpus et des caractéristiques des séquences

7.3.3.1. Critères de constitution

La liste ci-dessous synthétise les critères de sélection des séquences constituant notre sous-corpus présentés au fil de ce chapitre :

1. Présence d'activité définitionnelle collective portant sur un / des concept(s) abstrait(s)
 - a) Présence de concept(s) abstrait(s) autonome(s)
 - b) Tâche(s) d'activité définitionnelle portant sur ce(s) concept(s), de type :
 - sémasiologique (reformulation définitionnelle des concepts, recherche de critères de définition, etc.)
 - ou
 - onomasiologique (dénomination de concepts à partir de la généralisation d'exemples ou de l'établissement de relations conceptuelles avec un concept déjà verbalisé, par exemple)
 - c) Participation d'au moins 4 élèves à l'activité définitionnelle
2. Organisation des séquences
 - a) Une séquence unique constituée d'échanges consécutifs ou 2 ou 3 séquences non consécutives extraites de la même discussion
 - b) Durée cumulée des séquences par discussion¹¹³ :
 - Se rapprochant dans la mesure du possible des 10 min
 - Correspondant à un temps minimum de 7 min
 - Pouvant excéder les 10 min afin de prendre en compte l'intégralité d'une séquence d'activité définitionnelle en cours

7.3.3.2. Caractéristiques détaillées des séquences

Le tableau qui suit présente les caractéristiques détaillées des séquences que les critères ci-dessus nous ont conduite à retenir. Il indique également la moyenne des durées cumulées des séquences pour chaque discussion et la durée totale du corpus constitué.

¹¹³ Nous avons choisi de nous baser sur la durée temporelle plutôt que sur le nombre de tours de parole car la manière de découper les tours de parole peut être variable d'un transcripateur à l'autre.

Année	Niveau	Classe	Date	N° et intitulé des discussions	Groupe	Animateur(s)	Codage des séquences	Durée des séquences	Durée cumulée des séquences par discussion		
2017	6 ^{ème}	C1	26/01/2017	n°2 Différences	G1	Animateur 1, Animatrice 1	Séquence 2.1	00 :11 :34	00 :11 :34		
				n°3 Sauvagerie	G2	Animatrice 2	Séquence 3.1	00 :02 :18	00 :09 :56		
			Séquence 3.2				00 :07 :38				
			06/04/2017	n°5 Mourir bien	G2	Animateur 1	Séquence 5.1	00 :03 :43	00 :07 :52		
							Séquence 5.2	00 :04 :09			
			01/06/2017	n°7 Désobéir	G2	Animatrice 2	Séquence 7.1	00 :02 :19	00 :08 :03		
							Séquence 7.2	00 :03 :56			
							Séquence 7.3	00 :01 :48			
			2018	5 ^{ème}	C3	06/03/2018	n°9 Travail	G4	Animateur 1	Séquence 9.1	00 :11 :04
C2	04/05/2018	n°11 Esprit_5B			G3	Animateur 1	Séquence 11.1	00 :02 :48	00 :07 :38		
							Séquence 11.2	00 :04 :48			
C3	15/05/2018	n°12 Esprit_5A			G4	Animateur 1	Séquence 12.1	00 :09 :31	00 :09 :31		
C3	12/06/2018	n°13 Hospitalité			G4	Animatrice 2	Séquence 13.1	00 :04 :05	00 :08 :44		
							Séquence 13.2	00 :04 :39			
								Moyenne des durées cumulées des activités définitionnelles retenues pour chaque discussion	00: 09:18		
								Durée totale du corpus	01:14:20		

Tableau 14 – Caractéristiques des séquences composant le corpus d'activité définitionnelle destiné à nos analyses

Chapitre 8 - Traitement des données et méthode de constitution d'une collection de *philosophèmes métaphoriques bimodaux*

Dans ce chapitre, nous présentons une première étape de traitement de nos données. Puis, nous exposons la méthode mise au point afin de constituer une collection de *philosophèmes métaphoriques bimodaux* (PMB) destinée aux analyses présentes dans les chapitres 9 et 10. Nous montrons que cette méthode a été facilitée par le traitement des données réalisé préalablement.

8.1. Traitement préalable des données

Nos données ont d'abord fait l'objet d'une transcription verbale dans la lignée du manuel de codage *ANR multimodalité* de Colletta *et al.* (2011) ainsi que d'une annotation gestuelle. La transcription verbale de type orthographique a concerné l'intégralité de notre corpus de thèse, tandis que l'annotation gestuelle a porté sur le corpus spécialisé retenu pour nos analyses (cf. chapitre précédent). Nous exposons, dans la sous-section suivante, les objectifs qui ont motivé nos choix pour la transcription verbale, et précisons la démarche et les conventions adoptées. Puis, nous justifierons également nos choix et présenterons la démarche suivie concernant l'annotation gestuelle dans une deuxième sous-section.

8.1.1. Transcription verbale de l'intégralité du corpus de thèse

8.1.1.1. Objectifs

Dans un premier temps, l'intégralité des séances de discussions philosophiques constituant notre corpus de thèse (cf. 5.2.4, p. 117) a été transcrite verbalement¹¹⁴. Ce choix a été guidé par deux objectifs : l'enrichissement des bases de données existant autour des pratiques de discussion philosophique, et la constitution du sous-corpus d'activité définitionnelle destiné à nos analyses.

Concernant le premier objectif, nous nous situons dans la suite des travaux de chercheurs d'orientations variées (linguistes, psychologues, didacticiens, philosophes) qui ont initié, en 2010, la constitution du corpus francophone de discussions philosophiques *Philosophèmes* (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013). En 2014, à l'occasion de la thèse d'A.

114 Nous nous sommes fait aider pour quelques discussions. Nous remercions Alexis et Marie pour leur aide.

Fournel¹¹⁵, l'équipe grenobloise *Philéduc* a débuté la constitution du corpus *Philéduc* visant à compléter le corpus *Philosophèmes*. Le corpus *Philéduc*, comme le corpus *Philosophèmes*, vise l'archivage d'enregistrements vidéo de séances de discussions philosophiques. Il a également pour but de mettre à disposition de chercheurs dans des domaines variés les transcriptions verbales de ces discussions¹¹⁶.

Un des objectifs de notre travail de thèse est l'enrichissement du corpus *Philéduc*. Pour cette raison, nous avons procédé à la transcription verbale de la totalité des discussions composant notre corpus de thèse. Nous avons, tout d'abord, réalisé la transcription *via* le logiciel ELAN. Ce logiciel permet de créer des transcriptions alignées temporellement sur une vidéo. Ces transcriptions sont stockées sous forme de fichiers portant l'extension *.eaf*. Ces fichiers permettent de visualiser, dans une même fenêtre, un enregistrement vidéo et sa transcription comme l'illustre la figure 22 ci-dessous. Ils permettent également de faire défiler simultanément la vidéo et la transcription associée.

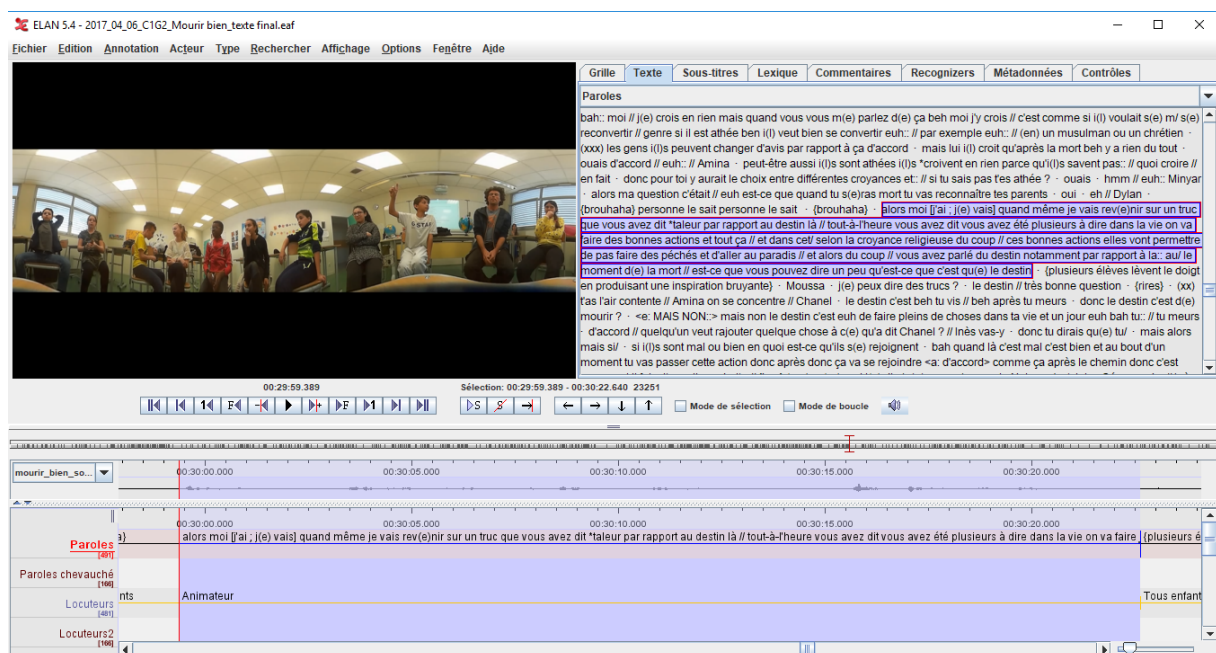


Figure 22 - Présentation d'une transcription alignée *via* le logiciel ELAN

115 Fournel, A. (2018). *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 de Doctorat. Université Grenoble Alpes, Grenoble. Repéré à <http://www.theses.fr/s104326>

116 Les données du corpus *Philéduc* recueillies par A. Fournel ont déjà été mises à disposition pour le colloque international "Corpus philo : corpus à(p)prendre". Organisé par l'équipe *Philéduc* en novembre 2019, ce colloque a réuni des communications analysant les activités de discussions philosophiques à travers divers champs disciplinaires (sciences du langage, psychologie, philosophie, sciences de l'éducation, ergonomie, communication, etc.) (plus d'informations à <https://corpusapprendre.sciencesconf.org/>)

Nous avons ensuite créé des transcriptions textuelles à partir des fichiers .eaf. Pour cela, nous avons, d’abord, procédé à un export sous forme de tableaux (cf. figure 23 ci-dessous pour le menu utilisé dans ELAN). Ces tableaux ont ensuite été nettoyés et importés sous Word de façon à obtenir une présentation lisible des échanges.

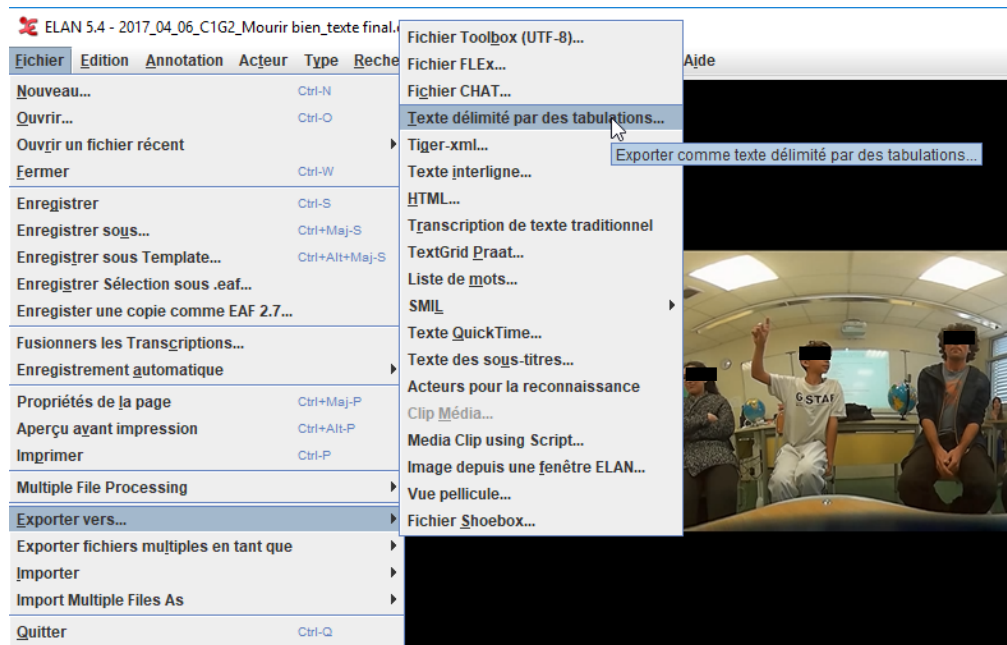


Figure 23 – Menu permettant d’obtenir une transcription textuelle sous forme de tableau dans ELAN

Afin d’enrichir les bases de données existantes autour des activités de discussion philosophique, les transcriptions verbales des discussions exploitées dans cette thèse seront archivées sous forme de fichier .eaf et Word au sein du corpus *Philéduc*,

Par ailleurs, la transcription verbale de la totalité de notre corpus de thèse a également visé à faciliter la constitution du sous-corpus destiné à nos analyses. En effet, la présentation sous forme écrite des activités de discussions philosophiques permet d’en rendre visible le déroulement et l’organisation discursive. Par-là, nous avons pu constater que l’activité définitionnelle collective présentait une fréquence notable au sein de notre corpus. Cela a motivé notre choix de centrer nos analyses sur un sous-corpus illustrant cette activité de raisonnement collectif. De plus, la transcription verbale de notre corpus nous a aidée à identifier les séquences d’activité définitionnelle collective les plus typiques s’y présentant. Cela a également simplifié la fixation des frontières de ces séquences. Cela nous a permis de composer un sous-corpus représentatif de l’activité définitionnelle collective présente dans notre corpus global.

Voyons, maintenant, quelles méthode et conventions nous avons utilisées pour la transcription verbale de l'ensemble de notre corpus de thèse.

8.1.1.2. Méthode et conventions de transcription

a. Uniformisation des corpus *Philosophèmes* et *Philéduc*

Lors du choix de la méthode et des conventions de transcription verbale de notre corpus, il nous a semblé important de viser une certaine uniformisation avec les précédents transcrip-teurs des corpus *Philéduc* mais aussi *Philosophèmes*. Cela vise à faciliter l'exploitation ultérieure de nos données par des chercheurs ayant déjà travaillé sur les corpus *Philosophèmes* ou *Philéduc*. Cela tend également à favoriser une exploitation conjointe des données recueillies par A. Fournel et par nous-mêmes, ou encore des corpus *Philéduc* et *Philosophèmes*.

La méthode et les conventions de transcription que nous avons retenues ont donc été établies de concert avec les membres de l'équipe *Philéduc*. De plus, la mise au point de normes collectives de transcription est soumise à une recherche permanente d'amélioration. C'est pourquoi nous nous sommes référée à la thèse d'A. Auriel soutenue peu avant le début de la nôtre. Cela nous a permis de prendre en compte l'actualisation des normes adoptées pour la transcription du corpus *Philosophèmes*.

Ainsi, comme les précédents transcrip-teurs des corpus *Philosophèmes* et *Philéduc*, nous nous sommes inspirée des conventions du GARS¹¹⁷ ainsi que de celles utilisées par l'équipe VALIBEL¹¹⁸. Nous avons notamment exploité l'adaptation de ces dernières au sein du manuel de codage du projet *ANR Multimodalité* (Coletta *et al.*, 2011).

Nous résumons les principaux éléments de notre méthode de transcription dans ce qui suit. Pour la liste complète des conventions utilisées, nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°3 (p. 303).

b. Grille de transcription

Le logiciel ELAN permet de générer des lignes d'annotation multiples nommées *tiers* ou *acteurs*¹¹⁹. Dans le cadre de la transcription du corpus *Philéduc*, quatre *tiers* sont créés.

117 Groupe Aixois de Recherche sur la Syntaxe constitué par Blanche-Benveniste et ses collègues.

118 Cf. <http://valibel.fltr.ucl.ac.be/>

119 Les deux termes sont ceux employés respectivement dans les versions anglaise et française du logiciel ELAN.

Ces *tiers* sont intitulés :

- Paroles (destiné à la transcription des dires du tour de parole)
- Paroles chevauchées (destiné aux dires d'un locuteur intervenant au sein d'un tour de parole qui n'est pas le sien sans pour autant interrompre le tour de parole en cours, ou bien aux tours de parole débutant avant la fin d'un autre)
- Locuteurs (destiné à l'identification de l'énonciateur du tour de parole)
- Locuteurs 2 (destiné à l'identification de l'énonciateur des paroles qui viennent en chevauchement du tour de parole d'un premier énonciateur)

La grille obtenue est présentée sur la figure ci-dessous :

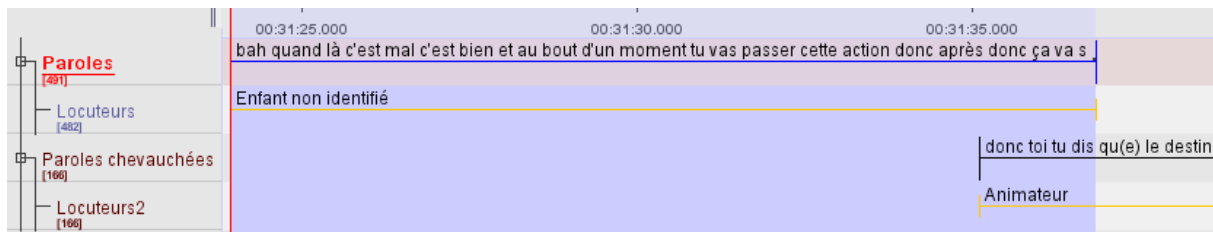


Figure 24 – Grille de transcription utilisée pour l'ensemble du corpus *Philéduc*

L'essentiel des paroles est transcrit sur le *tiers* « Paroles », le *tiers* « Paroles chevauchées » étant destiné à la transcription des chevauchements de paroles importants¹²⁰. Sur ces deux *tiers*, la transcription s'effectue en prenant pour unité le *tour de parole*. Cela est facilité par le logiciel ELAN. En effet, ce dernier permet de créer, sur chaque *tiers* existant, des annotations alignées temporellement sur la vidéo. Elles se présentent sous la forme de segments d'une durée choisie ; et il est possible d'y insérer du texte. Cela permet de segmenter la transcription en fonction d'une unité donnée. Le choix du *tour de parole* pour la transcription du corpus *Philéduc* se justifie du fait du fonctionnement fondamentalement dialogal des activités de discussions philosophiques.

Le logiciel ELAN permet, également, d'établir des relations de dépendance entre un *tiers parent* et un *tiers dépendant*. Il est alors possible de créer très facilement des annotations sur le *tiers dépendant* dont les frontières coïncident avec celles du *tiers parent*¹²¹. Les *tiers*

120 Les chevauchements minimes sont indiqués au sein des annotations du tiers « Paroles » grâce aux conventions présentées en annexe n°1. Cela a pour but de faciliter l'exportation de la transcription sous forme textuelle.

121 Par un double-clic sur le *tiers dépendant* à l'intérieur des intervalles correspondant aux annotations sur le *tiers parent*.

« Locuteurs » et « Locuteurs 2 » utilisés pour nos transcriptions sont dépendants respectivement des *tiers* « Paroles » et « Paroles chevauchées ». Ils servent à attribuer les locuteurs à chaque tour de parole transcrits sur ces derniers.

c. Conventions de transcription

La transcription des paroles est orthographique. Afin de rendre compte fidèlement du discours produit, nous respectons l'intégralité des propos des locuteurs. Les spécificités dues à l'oral telles que les hésitations, les répétitions, les mots tronqués, etc. sont conservées. La prononciation exacte des propos est préservée. Ainsi, par exemple, on peut écrire « *chais pas » ou « *chuis » pour « je ne sais pas » ou « je suis »¹²². Les morphèmes élidés tels que, par exemple, le « ne » de négation dans les énoncés « il est pas d'accord » ou « je sais pas » ne sont pas restitués. Les formes grammaticalement déviantes du type « les conseils nationaux » ou « les animaux obéit » sont notées telles quelles, et sont signalées par l'indication postposée « {sic} »¹²³. Enfin, le concept de phrase n'étant pas pertinent à l'oral, la ponctuation et les majuscules qui signalent la fin et le début d'une phrase à l'écrit sont absentes de la transcription. Les pauses entre les groupes de souffle, plus pertinentes pour rendre compte du fonctionnement de l'oral, sont transcrites par un « // ». Les majuscules, en début de mot, sont cependant utilisées pour signaler un nom propre. De plus, elles permettent également de rendre compte de phénomènes prosodiques tout comme la ponctuation. Par exemple, les majuscules marquent une accentuation et les « : » en fin de mot un allongement vocalique (cf. annexe n°3, p. 303 pour l'ensemble des conventions utilisées)

8.1.2. Annotation gestuelle du sous-corpus d'activité définitionnelle

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la transcription verbale de l'ensemble de notre corpus de thèse nous a aidée à constituer le sous-corpus destiné à nos analyses. Nous avons ensuite annoté la gestualité coverbale dans les séquences composant ce sous-corpus exclusivement.

Nous avons choisi de circonscrire cette annotation car le corpus *Philéduc* n'est pas majoritairement destiné à des chercheurs en multimodalité. Les travaux abordant les discussions philosophiques selon cette perspective restent même, à ce jour, exceptionnels. Nous laissons donc à la charge de potentiels autres chercheurs en gestualité l'annotation

122 L'astérisque signale la prononciation non standard.

123 Celle-ci indique qu'il ne s'agit pas d'une erreur du transcripteur.

d'autres parties de notre corpus utiles à leurs analyses.

Dans le cadre de ce travail, l'annotation concerne uniquement les gestes coverbaux produits par les membres supérieurs. Cette partie du corps a été sélectionnée en raison du potentiel de précision des configurations manuelles ainsi que d'iconicité qui en découle. Les gestes coverbaux sont identifiés grâce aux critères proposés dans le manuel de codage de Colletta *et al.* (2011). Ces critères sont repris ci-dessous :

Pour identifier les gestes qu'il s'apprête à annoter, le codeur prend en compte les trois critères suivants, auxquels il attribue une valeur entre 0 et 2 :

Si le **mouvement** est :

- bien repérable : de bonne amplitude, bien marqué par sa vitesse 2
- peu repérable : de peu d'amplitude, peu rapide 0
- entre les deux 1

Si l'**emplacement** est :

- dans l'espace frontal du locuteur, réalisé pour l'interlocuteur 2
- sur un côté, peu ou pas repérable par l'interlocuteur 0
- entre les deux 1

Si la **configuration** :

- correspond à une forme de la main précise 2
- correspond à une forme imprécise 0
- est entre les deux 1

On identifie le mouvement comme un geste si la somme des valeurs attribuées est > 3

Figure 25 – Critères d'identification des gestes coverbaux manuels selon Colletta *et al.* (2011)

A ce stade, l'annotation concerne les unités gestuelles au sens de Kendon (2004)¹²⁴. Nous avons choisi ce niveau de granularité large car l'objectif, dans un premier temps, est simplement de faciliter l'identification des gestes constituant les PMB à partir des critères présentés dans la section suivante. Ces unités gestuelles ont été annotées en créant un nouveau *tiers* sous Elan intitulé « Unités gestuelles ».

La transcription verbale et l'annotation gestuelle réalisées grâce à la démarche que nous venons d'exposer ont été exploitées afin de constituer une collection de PMB. Dans ce qui suit, nous décrivons la méthode que nous avons élaborée à cette fin.

¹²⁴ Rappel : une unité gestuelle débute au moment où le / les membre(s) supérieur(s) se met(tent) en mouvement à partir d'une position de repos pour produire un premier geste. Elle se termine lorsque le / les membre(s) retourne(nt) à une position de repos après la production de ce geste ou d'autres qui le suivent.

8.2. Méthode de constitution d'une collection de *philosophèmes métaphoriques bimodaux* (PMB)

Rappelons que nous avons introduit la notion de PMB à l'issue de nos analyses exploratoires (cf. chapitre 6). Cette notion réfère à des **séquences de raisonnement collectif présentant une unité sur le plan métaphorique**. Elle implique la **reprise de métaphores à travers des productions verbales, gestuelles et/ou verbo-gestuelles participant à la construction des concepts**.

Les analyses des chapitres 9 et 10 visent à éclairer la notion de PMB à travers une démarche inspirée de la méthode des collections issue de l'analyse conversationnelle. Cependant, afin d'éviter le *cherry-picking* souvent dénoncé à propos de cette méthode, nous l'articulons avec une méthode de relevé systématique de PMB répondant à des critères précis.

Ainsi, notre méthode de relevé vise, tout d'abord, à mettre en évidence des PMB reposant sur un processus métaphorique activé chez les participants aux discussions philosophiques. Pour cette raison, elle implique l'identification de métaphores saillantes. Les critères permettant l'identification de ces métaphores ont été mis au point dans le prolongement de ceux définissant la saillance métaphorique chez Müller (2007, 2008a, 2008b) (cf. 3.2.3, p. 83). Ensuite, en vue de répondre au critère d'unité métaphorique définissant les PMB, notre méthode consiste à relever un ensemble de métaphores reprenant une même métaphore conceptuelle. L'ensemble de ces productions métaphoriques constituera un PMB donné. Enfin, afin de permettre des micro-analyses fines, les reprises métaphoriques prises en compte seront plus ou moins saillantes.

Dans cette section, nous présentons, pour commencer, les critères exploités pour identifier les métaphores saillantes. Puis, nous exposons l'intégralité de notre démarche permettant de relever l'ensemble des reprises saillantes et moins saillantes d'une même métaphore conceptuelle. Nous explicitons la manière dont la transcription verbale et l'annotation des unités gestuelles présentées dans la section précédente sont exploitées. Enfin, nous décrivons la grille d'annotation créée sous Elan afin d'effectuer le relevé des productions constituant les PMB.

8.2.1. Critères pour l'identification de métaphores saillantes

8.2.1.1. La saillance métaphorique chez Müller (2007, 2008a, 2008b) (rappel)

Comme nous l'avons déjà vu (cf. 3.2.3, p. 83), Müller (2007, 2008a, 2008b) conçoit la métaphore comme un processus cognitif dynamique plus ou moins activé en contexte. Son activation dépend de différents moyens de focalisation à disposition du locuteur. Parmi ceux-ci, on peut citer : la production de gestes métaphoriques de grande amplitude, l'orientation du regard vers ces gestes, leur intégration syntaxique et sémantique à l'énoncé ou encore l'expression simultanée d'une métaphore à travers les modalités verbale et gestuelle, etc. A travers ces moyens de focalisation, les productions métaphoriques sont rendues plus ou moins saillantes pour le locuteur comme pour l'interlocuteur. Ces observations conduisent Müller (2007, 2008a, 2008b) à réinterroger la dichotomie traditionnelle opposant les métaphores dites *éteintes* aux métaphores *vives*. Elle préfère parler de métaphores « endormies » qu'elle oppose à des métaphores qualifiées de « réveillées »¹²⁵. Ainsi, une même métaphore formulée verbalement peut être « endormie » ou « réveillée » selon le contexte. Dans le premier cas, le processus métaphorique n'est pas activé ; dans le deuxième, la métaphore est réactivée grâce à l'utilisation d'un ou plusieurs moyens de focalisation susmentionnés.

Ainsi, par exemple dire qu'une relation amoureuse a « des hauts et des bas » fait appel à une métaphore endormie. A l'inverse, si cette métaphore verbale est accompagnée d'un geste la réactivant, il s'agit d'une métaphore « réveillée » (cf. analyse plus détaillée d'un exemple de réactivation de cette métaphore en 3.2.3, p. 83).

Nos critères d'identification de métaphores saillantes prolongent les critères de saillance métaphorique présents chez Müller (2007, 2008a, 2008b).

8.2.1.2. Critère de saillance métaphorique verbale : la créativité

Le premier critère de saillance métaphorique que nous avons exploité est **la créativité métaphorique**. Il concerne une saillance de type **verbal**. Nous l'ajoutons à ceux établis par Müller (2007, 2008a, 2008b).

Ce critère réintègre la notion de métaphores *vives* rejetée par Müller (*ibid.*). En effet, selon nous, certaines métaphores verbales vives particulièrement créatives témoignent d'un processus métaphorique activé. Elles ne nécessitent pas de moyens de focalisation

125 Rappel : elle utilise les expressions en anglais « sleeping metaphors » et « waking metaphors ». Les termes « endormies » et « réveillées » sont issus d'une traduction personnelle.

complémentaires pour être saillantes. L'idiosyncrasie qui les caractérise atteste d'un processus de pensée métaphorique chez le locuteur. Quant à l'interlocuteur, nous considérons, en nous référant aux pragmaticiens (cf. 2.1.5, p. 46), que le caractère inédit du *mapping* métaphorique créé par le locuteur le conduit à activer un processus d'interprétation métaphorique. Pour rappel, d'après Sperber & Wilson (1989), plus une métaphore est vive, plus elle engage la *responsabilité* de l'interlocuteur qui doit faire appel à ses connaissances, voire à d'autres métaphores, pour l'interpréter.

Ainsi, selon nous, les productions verbales de Nourra et Jean-Luc basées sur la métaphore du *dossier* (cf. chapitre 6) reposent, par exemple, sur un processus métaphorique activé.

Ces observations nous conduisent à retenir comme premier critère de saillance métaphorique : **un degré de créativité métaphorique particulièrement important**. Ce critère s'appliquera à des métaphores ou comparaisons¹²⁶ pouvant être exclusivement verbales mais également bimodales. En effet, certaines productions métaphoriques créatives, au sein de nos données, sont iconisées par des gestes. C'est, par exemple, le cas de la comparaison contenue dans l'intervention « ton destin c'est comme un chemin » produite par Yani (métaphore 2.1.BM.S, cf. annexe n°7, p. 328) pour une description et illustration du geste). Cette comparaison est iconisée par un geste semblant tracer un chemin en ligne droite grâce à un avancement de la main en tranchant.

8.2.1.3. Critère de saillance métaphorique verbo-gestuelle : l'iconisation gestuelle de métaphores

Le deuxième critère que nous utilisons pour identifier des métaphores saillantes est **l'iconisation gestuelle de métaphores**. Il définit une saillance de type **verbo-gestuel**. Ce critère est emprunté à Müller (2007, 2008a, 2008b), sa formulation étant de nous.

Ainsi, selon Müller (*ibid.*), une métaphore verbale classiquement considérée comme *éteinte* est réactivée si elle est illustrée par un geste. Cela est d'autant plus vrai que le locuteur rend le geste saillant pour les interlocuteurs¹²⁷ grâce aux différents moyens de focalisation dont il dispose. Nous souscrivons à ces analyses. En revanche, Müller (*ibid.*) parle

126 Rappel : nous incluons dans notre travail les *comparaisons* verbales reposant sur un *mapping* métaphorique explicité par un terme de comparaison. Dans la suite du chapitre, quand nous parlerons de *métaphores*, il pourra s'agir de comparaisons.

127 Müller (2007, 2008a, 2008b) étudie des situations de discours en face-à-face. Ses observations portent donc sur un interlocuteur unique. Nous considérons, cependant, que dans le contexte des discussions philosophiques, elles peuvent s'appliquer à plusieurs interlocuteurs à la fois.

indifféremment de *gestes métaphoriques*¹²⁸ pour référer à des gestes illustrant une métaphore verbale ou véhiculant une métaphore de façon autonome. Contrairement à elle, nous distinguons ces deux types de gestes. Pour rappel, nous qualifions les premiers de gestes d'*iconisation de métaphores* car ceux-ci fonctionnent comme des gestes iconiques illustrant la source d'une métaphore verbale. Nous réservons, par ailleurs, l'appellation *gestes métaphoriques* au deuxième type de gestes qui concrétisent un *mapping* métaphorique qui leur est propre. Pour exemple, le geste de Yani, cité plus haut, représentant la source verbale *chemin* présente dans la comparaison « ton destin c'est comme un chemin » est un geste d'iconisation de métaphore. Le geste de Chérine, mentionné plus tôt dans ce chapitre, représentant le *penser* sous la forme d'un *cycle* réalisé à hauteur de tempes est un geste métaphorique. En effet, il illustre la proposition littérale « mais tu l(e) penses » et fonctionne, donc, selon un *mapping* métaphorique propre. Tandis que le premier geste *représente* une métaphore exprimée verbalement, le deuxième *réalise* ou *concrétise* une métaphore.

A partir de ces observations, nous retenons en tant que deuxième critère de saillance métaphorique : **l'iconisation par un geste saillant de la source d'une métaphore verbale**. Il s'applique à des métaphores verbales pouvant être beaucoup moins créatives que celles concernées par le premier critère (cf. ci-dessus, 8.2.1.2) Par ailleurs, la notion de *geste saillant* repose sur les mêmes facteurs que ceux établissant la saillance gestuelle dans la section suivante. Nous y renvoyons le lecteur. En revanche, les gestes concernés par le présent critère nécessitent une saillance propre moindre que ceux visés par le critère suivant. En effet, leur saillance est renforcée par la bimodalité de l'expression des métaphores. Il suffira donc qu'ils soient bien situés dans l'espace interlocuteur et qu'ils présentent une amplitude et une précision de la configuration manuelle moyennes pour être retenus. Enfin, le critère de saillance métaphorique présent implique un lien d'iconisation entre une métaphore verbale et un geste apparaissant comme évident.

8.2.1.4. Critère de saillance gestuelle

Le troisième critère d'identification de métaphores saillantes exploité est celui de **saillance gestuelle**. Ce critère n'est pas pris en compte de façon indépendante chez Müller (2007, 2008a, 2008b).

En effet, Müller (*ibid.*) s'intéresse essentiellement aux gestes en tant que moyens de focalisation renforçant la saillance de métaphores verbales produites en synchronie ou dans un

128 *Metaphoric gestures* en anglais.

contexte discursif très rapproché. La saillance propre des gestes constitue alors un moyen secondaire de renforcement de la saillance due à l'expression bimodale des métaphores. De notre côté, nous nous intéressons aux gestes présentant une saillance indépendamment de métaphores verbales produites dans le même contexte discursif. Nous nous inspirons toutefois de Müller (*ibid.*) en retenant les facteurs de saillance gestuelle suivants : amplitude importante du mouvement, bonne visibilité dans l'espace interlocuteur, précision importante de la forme. Ajoutons que, dans notre travail, le facteur de bonne visibilité doit nécessairement être rempli pour qu'un geste soit considéré comme saillant. Ceux d'amplitude et de précision de la forme, par contre, peuvent se compenser. Ainsi, un geste présentant une grande amplitude couplée avec une configuration manuelle précise sera retenu. Mais un geste présentant une très grande amplitude sans que la configuration manuelle soit précise sera également considéré comme saillant. Inversement, un geste caractérisé par une amplitude réduite mais une configuration manuelle particulièrement précise sera pris en compte. Enfin, pour qu'un geste exprimant une métaphore soit considéré comme saillant, il faut que sa valeur métaphorique soit évidente.

Les facteurs ainsi établis définissent notre troisième critère de saillance métaphorique consistant en **une saillance gestuelle forte**. Il s'applique à des gestes métaphoriques accompagnant des propos littéraux.

Les trois critères de saillance métaphorique définis dans cette section président à l'identification des métaphores saillantes réalisée, dans un premier temps, en vue de constituer une collection de PMB. Nous présentons dans ce qui suit la démarche complète de relevé de métaphores menant à la constitution de cette collection.

8.2.2. Méthode de relevé des PMB

Afin de relever les reprises saillantes et moins saillantes de métaphores conceptuelles communes constituant les PMB, nous avons suivi trois étapes :

1. L'identification de métaphores saillantes
 - a. remplissant les critères présentés dans la section précédente de 8.2.1.2. à 8.2.1.4
 - b. fondées sur la même métaphore conceptuelle qu'au moins deux autres métaphores saillantes
2. La formulation des métaphores conceptuelles communes aux métaphores saillantes identifiées à l'étape 1

3. Un relevé de reprises métaphoriques moins saillantes fondé sur les métaphores conceptuelles formulées à l'étape 2

Nous précisons maintenant ces trois étapes.

Dans un premier temps, les métaphores remplissant les critères de saillance métaphorique exposés dans la section précédente sont identifiées. En résumé, ces métaphores doivent remplir une des conditions suivantes :

- créativité importante (sur le plan verbal)
- iconisation (d'une métaphore verbale) par un geste saillant
- Saillance gestuelle forte

Nous identifions, parmi ces métaphores saillantes, celles qui participent de l'expression d'une même métaphore conceptuelle. Autrement dit, nous repérons les productions impliquant un même *mapping* entre deux domaines conceptuels source et cible.

Puis, dans un deuxième temps, les métaphores conceptuelles communes à au moins 3 métaphores saillantes sont explicitées et formulées sous une forme rédigée (cf. annexes 7 à 9).

Dans un troisième temps, nous exploitons les métaphores conceptuelles formulées afin de rechercher en amont et aval du passage où les métaphores saillantes ont été repérées des reprises métaphoriques moins saillantes. Ces reprises peuvent être produites *via* les modalités verbale, gestuelle ou verbo-gestuelle.

Sur le plan verbal seul, ces reprises consistent en des métaphores plus « endormies » au sens de Müller (Müller, 2008a) que les métaphores créatives initialement identifiées. Afin d'objectiver notre relevé, nous nous appuyons sur la méthode de la MIP (Metaphor Identification Procedure) mise au point par le groupe Pragglejaz (Group Pragglejaz, 2007; Nacey, Dorst, Krennmayr, & Reijnierse, 2019; Steen et al., 2010). Cette méthode préconise¹²⁹ :

1. de prendre connaissance de l'intégralité du discours une première fois afin d'en comprendre le sens général.
2. (a) d'établir la signification en contexte de l'expression à catégoriser
(b) de déterminer si elle a un sens contemporain plus basique (*basic meaning*)

¹²⁹ Dans la MIP, une étape consiste à découper le discours en unité lexicale. Nous avons omis cette étape qui n'est pas pertinente pour notre étude.

dans d'autres contextes. Un sens plus basique est généralement :

- plus concret (il renvoie à un référent qu'on peut percevoir grâce aux cinq sens, ou imaginer, plus facilement) ;
- lié à une action physique ;
- plus précis (le sens contextuel est plus vague) ;
- antérieur historiquement ;

Le sens basique n'est pas forcément le sens le plus fréquent de l'expression à catégoriser.

(c) si l'expression a un sens contemporain plus basique, de décider si la signification contextuelle contraste de façon assez nette mais peut être comprise en comparaison avec ce dernier.

4. Si c'est le cas, de catégoriser l'expression comme métaphorique.

Le groupe Pragglejazz recommande d'utiliser des dictionnaires pour objectiver l'établissement du sens basique, mais aussi pour déterminer si le contraste est suffisamment net entre celui-ci et la signification contextuelle. Pour le deuxième point,

- si la définition d'une unité lexicale contient plusieurs entrées numérotées dans le dictionnaire pour une catégorie grammaticale donnée, le contraste entre les sens décrits dans ces entrées est jugé suffisamment net.
- si la définition d'une unité lexicale contient une seule entrée dans le dictionnaire pour une catégorie grammaticale donnée, celle-ci renvoie au sens basique et toute signification contextuelle distincte de celui-ci contraste de façon suffisamment nette avec lui.

Pour notre part, nous avons utilisé conjointement le CRNTL¹³⁰ et le Petit Robert en ligne afin de faciliter la prise de décision.

Sur le plan gestuel seul, les reprises que nous relevons consistent en des gestes métaphoriques moins saillants que ceux identifiés lors de l'étape 1. Enfin, sur le plan verbo-gestuel, nous retenons des productions associant une métaphore verbale peu créative à un geste moins saillant que ceux relevés à l'étape 1. Il peut s'agir d'un geste d'iconisation ou

¹³⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (cf. <https://www.cnrtl.fr/definition/>)

d'un geste métaphorique basé sur un *mapping* entre une source et une cible différentes de celles de la métaphore verbale mais relevant de la même métaphore conceptuelle. La métaphore bimodale 1.22.BM de Nourra métaphorisant le *souvenir* (cf. 6.2, p. 136) illustre le deuxième cas de figure : elle est constituée des paroles « on l'ouvre », où le « l' » renvoie à un dossier, et d'un geste par lequel la locutrice semble ramener le contenu du dossier vers elle. Sur le plan verbal, un *mapping* métaphorique est établi entre les concepts d'*ouverture* et de *souvenir* ; sur le plan gestuel, le *mapping* relie les concepts de *récupération* et de *souvenir*. Ces deux *mappings* participent à l'expression d'une même métaphore conceptuelle selon laquelle *les souvenirs sont stockés dans des dossiers auxquels on accède ou non selon qu'on se souvient ou qu'on oublie*.

Ajoutons qu'à ce stade, les métaphores verbales saillantes et les gestes métaphoriques saillants, relevés à l'étape 1, produits en synchronie, ou dans un contexte temporel très proche, et formant une unité de sens sont intégrées aux métaphores verbo-gestuelles saillantes.

Pour finir, parmi les PMB mis en évidence grâce à la démarche que nous venons de présenter, nous avons retenu ceux répondant aux critères suivants :

- participation d'au moins deux élèves produisant >2 reprises
- présence d'au moins 3 reprises saillantes et 10 reprises au total

La méthode de relevé de PMB que nous venons de décrire s'appuie sur une exploitation de la transcription verbale et de l'annotation gestuelle présentées en 8.1. Nous précisons cela dans la section suivante.

8.2.3. Exploitation du traitement préalable des données

Précisons, tout d'abord, que notre relevé s'applique aussi bien au discours des élèves que des animateurs. Cela vise à prendre en compte les reprises d'une même métaphore conceptuelle produites par tous les participants. De plus, afin de nous centrer sur les métaphores contribuant au raisonnement philosophique, nous excluons, tout propos d'ordre métadiscursif portant sur le déroulement de l'activité ou sur les tâches de raisonnement en cours. Ainsi, par exemple, lorsqu'une animatrice énonce « on essaie de prendre des exemples pertinents » puis qu'elle définit ce que signifie le terme *pertinent*, nous excluons ses propos de l'analyse. De même, lorsqu'un élève annonce qu'il va reprendre l'exemple d'un autre. Ce type de propos a été écarté dès l'annotation des unités gestuelles (cf. 8.1.2, p. 178) ; ils restent donc, à ce stade, à exclure du relevé portant sur la transcription verbale.

Après ces quelques observations générales, voyons comment nous avons exploité la transcription verbale et l'annotation des unités gestuelles afin de procéder aux relevés des métaphores pour chaque modalité langagière.

En premier lieu, concernant la modalité verbale, les productions saillantes répondant au critère de *créativité* défini en 8.2.1.2 ont pu être relevées dès les premiers visionnages de nos données vidéos. Cela est dû au fait que ces productions, particulièrement saillantes, sont aisément identifiables. Par contre, le relevé des reprises verbales moins saillantes a nécessité d'exploiter la transcription textuelle des discussions. En effet, l'exploitation de la vidéo ne se prête pas à l'identification de productions verbales peu saillantes. Les transcriptions textuelles permettent, au contraire, à l'analyste de se concentrer sur la modalité verbale en évitant la surcharge cognitive due à la perception simultanée d'autres modalités. Le caractère statique de la forme écrite rend libre de parcourir les données à la vitesse de son choix. Cela autorise également à relire des passages. Cela favorise la systématisme du relevé. Enfin, la présentation des propos sous forme textuelle aide à la prise en compte du contexte verbal, ce qui facilite l'interprétation des métaphores. Le relevé des reprises métaphoriques verbales peu saillantes, a donc, d'abord, été réalisé à partir des transcriptions textuelles ; puis il a été reporté, dans un deuxième temps, manuellement dans Elan.

Concernant les modalités verbo-gestuelle et gestuelle, ensuite, le relevé a été effectué directement sous Elan en exploitant l'annotation des unités gestuelles préalablement réalisée. Cela a concerné aussi bien les métaphores saillantes identifiées à l'étape 1 que celles, moins saillantes, relevées à l'étape 3. Ainsi, chaque unité gestuelle annotée a été visionnée une première fois pour identifier les gestes d'iconisation saillants et les gestes métaphoriques fortement saillants ; puis une deuxième fois afin de relever les reprises métaphoriques verbo-gestuelles ou gestuelles moins saillantes. Les gestes n'étant pas toujours synchrones avec la parole qu'ils illustrent, des extraits vidéos un peu plus longs que les unités gestuelles ont été sélectionnés. Cela a visé à repérer des productions où le geste anticipe ou suit légèrement les paroles qu'il métaphorise ou iconise.

Nous allons maintenant présenter la grille d'annotation utilisée sous Elan pour procéder au relevé des métaphores constituant les PMB.

8.2.4. Grille d'annotation

Un premier *tiers* est, tout d'abord, destiné à annoter les gestes d'iconisation de métaphores et les gestes métaphoriques saillants ou non saillants. Intitulé « Phases gestuelles », ce *tiers* vise à segmenter les gestes selon les quatre phases reprises à Kendon (2004) (cf. p.64) suivantes :

- La préparation
- Le stroke
- L'enchaînement
- Le retour

Cette segmentation vise à circonscrire la partie signifiante du geste correspondant au *stroke* afin de garantir des analyses fiables et précises. Dans cette perspective, nous avons choisi de ne pas annoter les tenues, celles-ci étant intégrées à la phase de préparation ou au *stroke* qui les précède. Nous justifions ce choix du fait que les tenues qui suivent la phase de préparation ne font pas partie de la partie signifiante du geste. A l'inverse, celles qui succèdent au *stroke* prolongent la représentation du contenu sémantique véhiculée par ce dernier.

Les différentes phases gestuelles sont codées grâce à la création d'un *vocabulaire contrôlé*. Cette fonctionnalité d'Elan permet de gagner du temps en accédant à un menu déroulant par un simple double-clic sur un segment annoté. Ici, le menu déroulant comprend les valeurs :

- « P » pour *préparation*
- « S » pour *stroke*
- « E » pour *enchaînement*
- « R » pour *retour*

Trois autres *tiers* sont ensuite créés. Ils sont nommés :

- Métaphores verbales
- Métaphores gestuelles
- Métaphores bimodales

Chacun de ces *tiers* est destiné à l'annotation de l'ensemble des métaphores saillantes et des reprises moins saillantes pour la modalité correspondante.

Pour l'annotation des métaphores verbales, l'unité retenue est le segment exprimant la métaphore qu'il soit constitué d'un mot, d'un ou plusieurs syntagmes ou d'un enchaînement

de quelques propositions. Lorsqu'une métaphore s'étale sur plusieurs tours de parole, nous avons compté une métaphore par tour de parole¹³¹. Pour l'annotation des métaphores gestuelles, les annotations correspondant aux *strokes* (incluant le cas échéant des tenues *post-strokes*) sur le tiers « Phases gestuelles » sont reportées sur le tiers « Métaphores gestuelles ». Enfin, pour les métaphores verbo-gestuelles, une annotation inclut un segment métaphorique et le *stroke*, et la tenue *post-stroke* le cas échéant, avec lequel il forme une unité de sens.

Un *vocabulaire contrôlé* commun aux trois *tiers* « Métaphores verbales », « Métaphores gestuelles » et « Métaphores bimodales » est créé. Il contient les valeurs « S » et « non S », respectivement destinées à l'annotation des métaphores saillantes et moins saillantes pour la modalité concernée.

Un *tiers* dépendant est, de plus, créé pour les trois *tiers* parents que nous venons de présenter. Celui-ci est destiné au codage des métaphores conceptuelles sous-tendant les productions métaphoriques relevées. Les trois *tiers* dépendants, listés dans le même ordre que leurs *tiers* parents plus haut, sont intitulés :

- Méta. concept. vb
- Méta. concept. gest.
- Méta. concept. bm

Ils reposent sur un codage manuel attribuant une même valeur à chaque production métaphorique relevant d'une même métaphore conceptuelle. Ce codage aide, dans un premier temps, à dégager les métaphores conceptuelles communes aux formes saillantes afin de les formuler. Puis, il permet d'identifier les formes saillantes et non saillantes participant d'un même PMB.

Un *tiers* dépendant supplémentaire est enfin créé pour les trois *tiers* « Métaphores verbales », « Métaphores gestuelles » et « Métaphores bimodales ». Les trois *tiers* s'intitulent¹³² :

- Loc. vb
- Loc. gest.
- Loc. bm

Ils sont destinés à l'attribution des locuteurs pour chaque production métaphorique relevée.

¹³¹ Ces unités ont dû être redéfinies lors des analyses (cf. annexes n°6 et 8, p. 322 et 338)

¹³² Les *tiers* sont présentés dans le même ordre d'apparition que leurs *tiers parents* plus haut.

La figure 26 ci-dessous présente la grille complète que nous avons exploitée sous Elan. Elle regroupe la grille de transcription verbale et d'annotation des unités gestuelles préalables au relevé des métaphores, et celle utilisée pour procéder à ce relevé.

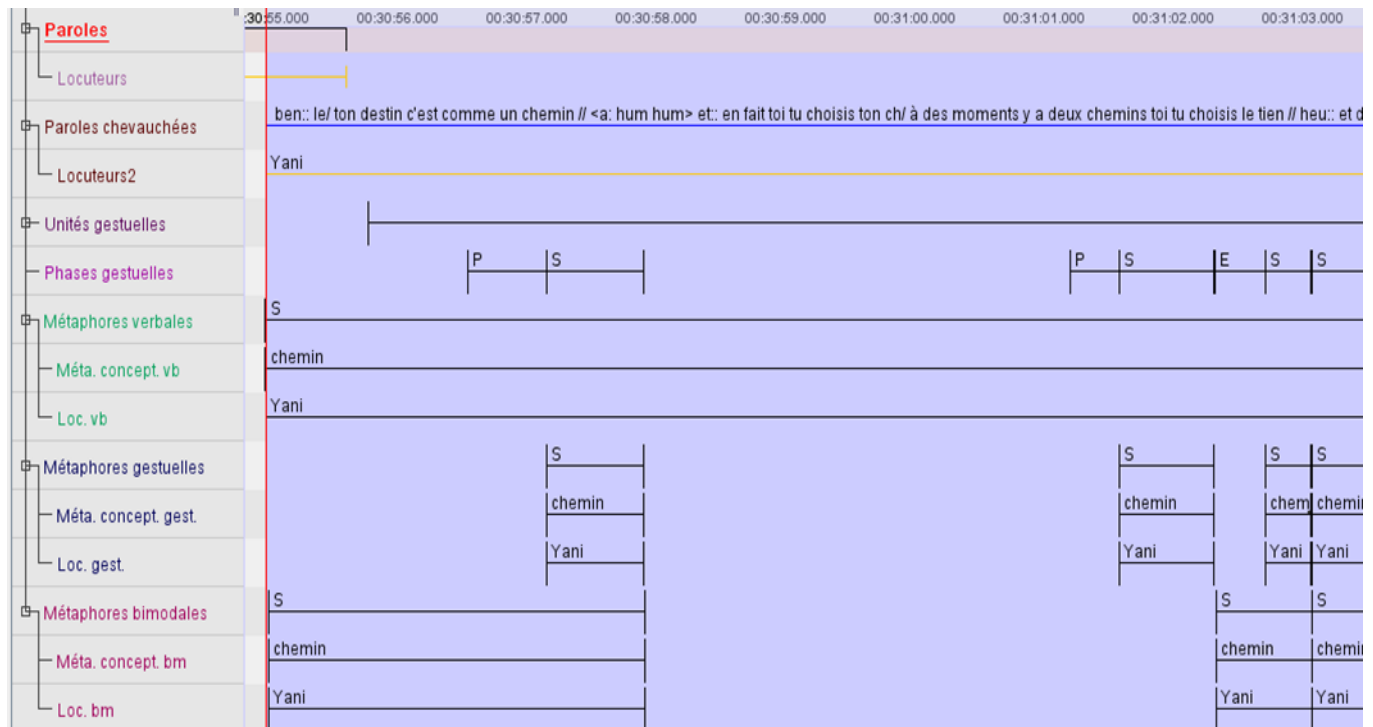


Figure 26 – Grille complète de transcription et d'annotation

Partie 3

Introduction à la troisième partie

Cette troisième partie présente des analyses inspirées de la méthode des collections en analyse conversationnelle. Nous nous l'approprions d'une manière assez libre comme nous allons le préciser.

L'analyse conversationnelle se base sur deux méthodes complémentaires. La première est celle d'analyse de *cas singulier*. Selon Schegloff (1987, p. 101), dans celle-ci,

the resources of past work on a range of phenomena and organizational domains in talk-in-interaction are brought to bear on the analytic explication of a single fragment of talk.

La deuxième est celle d'analyse de *collections*. Elle consiste à rassembler « a set of fragments (...) to explicate a single phenomenon or a single domain of phenomena » (*ibid.*, p. 101). Ainsi, la première se fonde sur les connaissances existantes pour analyser une séquence particulière illustrant un phénomène conversationnel. Elle vise à l'étudier dans toute sa complexité et à établir des conjectures. La deuxième, prolongeant la première, vise à mettre en évidence la systématisme et la généralité d'un phénomène conversationnel inédit grâce à la confrontation de plusieurs séquences l'illustrant.

Les deux méthodes visent à mettre en lumière la manière dont les phénomènes conversationnels, considérés en tant qu'actions, tels que, par exemple, une invitation, l'ouverture d'un appel téléphonique, l'annonce d'une mauvaise nouvelle, etc., prennent place dans la séquentialité de la conversation. Ainsi, il s'agit de montrer comment une action est générée par les tours de paroles qui précèdent et comment elle va, elle-même, générer d'autres actions organisées selon une séquentialité spécifique. L'analyse de collections vise à montrer que cette organisation séquentielle, bien que dépendante du contexte d'énonciation, répond à une certaine systématisme.

Dans le cadre de notre thèse, nous nous inspirons de l'approche de l'analyse conversationnelle (AC) afin d'interroger la systématisme des *philosophèmes métaphoriques bimodaux* (PMB). Ainsi, lors de nos analyses exploratoires, nous avons analysé un premier cas singulier de PMB. Nous avons, ensuite, constitué une collection de PMB suivant la méthode présentée dans le chapitre précédent. Dans la partie présente, chaque PMB retenu est traité selon une analyse de cas singulier dans le sens où il est décrit dans toute sa complexité. De plus, nous nous inspirons de la méthode d'analyse de collections afin de mettre en évidence des régularités, mais également des spécificités, dans l'organisation séquentielle des PMB et dans la manière dont l'activité définitionnelle collective de concepts abstraits se

construit à travers eux.

De Fornel & Verdier (2018) expliquent que, bien souvent, l'analyse de collections doit se faire par étape :

À mesure que l'analyse d'un phénomène conversationnel particulier progresse, les critères de départ (...) peuvent être modifiés (...) Il peut s'avérer nécessaire d'opérer une scission en sous-classes¹³³ (paragr. 11).

Ces sous-classes (ou sous-collections) émergent progressivement grâce à une démarche inductive d'analyse des données.

Nous nous inspirons également de cette démarche de constitution de sous-collections. En effet, nous verrons que les PMB analysés sont regroupés en deux-sous collections en fonction des critères suivants :

- saillance des métaphores sur le plan verbal et gestuel
- nombre et type de locuteurs
- ordre d'intervention des locuteurs
- type de métaphore (métaphore filée ou métaphore simple¹³⁴ reprise)

Le tableau ci-dessous résume les critères caractérisant les deux sous-collections de PMB. L'établissement de ces sous-collections vise à dégager des sous-types de PMB.

Collection globale	
S-coll. 1	S-coll. 2
Saillance Vb + Gest. Elève 1 → élève 1 + animateur → élève 2 Métaphore filée	Saillance Gest. Elève 1 → animateurs + élèves Métaphore simple reprise
PMB 1(1.1) « Oubli / souvenir » (disc. n°1 « Pensée ») PMB 2(5.2) « Destin » (disc. n° 5 « Mourir bien »)	PMB 3(12.1) « Esprit » (disc. n°12 « Esprit_5A ») PMB 4(2.1) « Différences » (disc. n°2 « Différences »)

Tableau 15 – Ensemble de la collection de PMB analysés

Légende : S-coll = sous-collection, Vb = verbale, Gest. = gestuelle ;

codage PMB : numéro du PMB(numéro de la discussion.ordre d'apparition de la séquence du sous-corpus au sein de cette discussion)

(Le numéro des PMB est donné dans l'ordre dans lequel ils seront analysés ; la discussion et la séquence sont celles dont ils sont issus, cf. 7.3.3.2., p. 172 pour plus d'informations)

¹³³ Ces auteurs expliquent que la terminologie de *classes*, et donc celle de *sous-classes*, est plus juste que celle de *collections*. Cependant, il n'est pas nécessaire d'entrer dans ces considérations dans ce travail où nous nous inspirons assez souplement de la méthode en question.

¹³⁴ Par « métaphore simple », nous entendons une suite de mots, un geste ou l'association des deux exprimant une métaphore.

Chapitre 9 - Sous-collection de PMB à saillance verbale renforcée gestuellement

Notre première sous-collection de PMB est constituée du PMB type 1(1.1)¹³⁵ mis en évidence lors de nos analyses exploratoires (cf. chapitre 6) ainsi que du PMB 2(5.2)¹³⁶. Ces PMB ont été réunis car :

- ils s'organisent, d'une façon analogue, autour d'une métaphore filée saillante sur le plan verbal
- cette métaphore filée s'accompagne de gestes saillants également
- le nombre et le type de locuteurs impliqués sont identiques (un animateur et deux élèves)
- un premier élève introduit la métaphore ; il la reprend conjointement avec l'animateur ; enfin, le deuxième élève la reprend

Ces PMB présentent une similarité de construction. En effet, ils s'organisent en trois phases analogues :

- Une phase d'introduction de la métaphore (produite par le premier élève)
- Une phase de clarification et de synthèse de la métaphore (où l'animateur était le premier élève)
- Et, enfin, une phase d'exploitation de la métaphore (produite par le deuxième élève)

Nous définissons la *phase d'exploitation* comme celle où la métaphore introduite, puis clarifiée, lors des phases précédentes est reprise afin de prolonger l'activité définitionnelle en cours. Pour le PMB 1(1.1), nous avons analysé cette phase comme une phase d'enrichissement de la métaphore. Nous verrons plus tard lors de la discussion finale de cette thèse que ce n'est pas le cas pour le PMB 2(5.2).

Dans ce chapitre, nous présentons des analyses descriptives du PMB 2(5.2) « Destin ». Nous les structurons de manière à mettre en évidence les trois phases que nous venons de mentionner. Nous illustrons nos propos des relevés des productions métaphoriques correspondant à chacune de ces phases. Le relevé complet est disponible en annexe n°7 (p. 328), ainsi que la formulation de la métaphore conceptuelle sur laquelle repose le PMB. La

135 Ce PMB est issu de la discussion n°1 « Pensée » recueillie par A. Fournel. La séquence n'a pas été incluse dans le tableau 14 p. 172 car il s'agit de données préliminaires à la constitution de notre sous-corpus. Nous lui attribuons cependant le numéro 1 car une seule séquence a été analysée dans la discussion « Pensée ».

136 Discussion « Mourir bien », issue de notre propre recueil.

séquence dont est issue le PMB est disponible en annexe n°5 (p. 307).


9.1. Phase d'introduction du PMB 2(5.2) « Destin »




Le PMB « Destin » est issu de la séquence n°5.2 de notre corpus d'analyse (cf. tableau 14, p.172). Cette séquence s'ouvre avec les propos suivants de l'animateur :

*alors moi [j'ai ; j(e) vais] quand même je vais rev(e)nir sur un truc que vous avez dit *taleur par rapport au destin là // tout-à-l'heure vous avez dit vous avez été plusieurs à dire dans la vie on va faire des bonnes actions et tout ça // et dans cet/ selon la croyance religieuse du coup // ces bonnes actions elles vont permettre de pas faire des péchés et d'aller au paradis // et alors du coup // vous avez parlé du destin notamment par rapport à la: au/ le moment d(e) la mort // est-ce que vous pouvez dire un peu qu'est-ce que c'est qu(e) le destin (TP 510)*

En réponse à la requête de définition du concept de *destin* clôturant ce tour de parole, Yani produit la phase d'introduction du PMB 2(5.2) (TP 521). Il construit alors une métaphore filée bimodale à travers laquelle le *destin* est conçu comme un *chemin* présentant des embranchements multiples. Cette métaphore est particulièrement créative : Yani établit un *mapping* personnel riche entre les domaines conceptuels du *cheminement* et du *destin*.

Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques constituant le début de la phase d'introduction du PMB 2(5.2). Nous analysons ces productions à la suite du tableau.

N° TP et locuteur	Paroles	Métaphores		
		Modalité d'expression	Saillance	Formes
TP 521 : Yani :	ben:: le/ ton destin c'est comme un chemin (2.1.BM.S) // <a: hum hum>	Bm	S	 <p>2.1.BM.S Comparaison verbale « ton destin c'est comme un chemin » + geste d'iconisation : MD tendue sur un plan vertical, doigts > avant, posée sur la cuisse près de la hanche, trace une ligne > avant</p>

	<p>et:: en fait toi tu choisis ton/ à <u>des moments</u> (2.2.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>2.2.G.NS Geste cataphorique¹³⁷ : 2M tendues sur un plan vertical dans l'espace centre-centre, se rapprochent et se rejoignent à la racine de la paume, doigts orientés obliquement vers l'extérieur</p>
	<p><u>y a deux chemins</u> (2.3.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.3.BM.S Proposition métaphorique « y a deux chemins » + geste d'iconisation : répétition du geste précédent 2.2.G.NS avec mouvement et configuration manuelle plus nets</p>
	<p><u>toi tu choisis l(e) tien //</u> (2.4.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.4.BM.S Proposition métaphorique « toi tu choisis l(e) tien » + geste d'iconisation : à partir de la configuration du geste précédent, les mains s'écartent jusqu'aux périphéries D et G ; puis, sur la pause finale, se laissent tomber et se rapprochent dans l'espace centre bas avec une tenue de la configuration manuelle</p>

¹³⁷ Nous introduisons la notion de geste cataphorique par analogie avec les gestes anaphoriques déjà mis en évidence dans la littérature (cf. note 140, p.200).


	<u>heu:: et donc après à chaque</u> (2.5.G.NS) fois i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins (2.6.V.S) //	Gest. Vb	Non S S	 2.5.G.NS Geste d'icônisation de la métaphore verbale suivante 2.6.V.S : 2M tendues, se déplacent entre différents points des espaces central et périphérique 2.6.V.S Proposition métaphorique « i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins »
--	--	---	--	--

Tableau 16 - Relevé et description des productions métaphoriques :
début de la phase d'introduction du PMB « Destin » 2(5.2)

Ainsi, Yani formule, tout d'abord, une comparaison verbale : « **ton destin c'est comme un chemin** (2.1.BM.S) »¹³⁸. Il accompagne cet énoncé d'un geste iconisant la source de la comparaison *chemin*. Yani produit, ainsi, une comparaison bimodale particulièrement saillante. Cette saillance est due à trois éléments : la comparaison est **créative**¹³⁹ **sur le plan verbal** ; **l'iconicité** du geste vis-à-vis de la source de la comparaison est évidente ; la **forme du geste** est saillante : amplitude importante, configuration manuelle précise, tracé net.



Yani prolonge ensuite verbalement sa comparaison en filant la métaphore : « et:: en fait toi tu choisis ton/ à des moments (2.2.G.NS) **y a deux chemins** (2.3.BM.S) **toi tu choisis l(e) tien** // (2.4.BM.S) heu:: et donc après à chaque (2.5.G.NS) **fois i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins** (2.6.V.S) // ». La métaphore initiale du *destin* en tant que *chemin* s'enrichit alors d'un nouveau *mapping* mettant en jeu la source *choisir entre plusieurs chemins* et la cible *faire des choix de vie*. Yani accompagne la verbalisation de sa métaphore filée de plusieurs gestes d'icônisation. Les gestes des métaphores 2.3.BM.S et 2.4.BM.S, tout d'abord, sont saillants. Le premier iconise le groupe nominal métaphorique « deux chemins » présent dans la proposition « à des moments (2.2.G.NS) **y a deux chemins** (2.3.BM.S) ». Il est précédé du geste 2.2.G.NS moins saillant mais présentant une forme similaire. De cette façon, le geste 2.2.G.NS renvoie à la métaphore 2.3.BM.S par cataphore. Le geste de la

¹³⁸ Cette comparaison est exprimée grâce à la construction prototypique « X c'est comme Y » où X est la cible et Y la source d'une comparaison.

¹³⁹ Elle est idiosyncrasique.

métaphore 2.4.BM.S, lui, iconise la proposition « **tu choisis l(e) tien** {ton chemin} ». Enfin, le geste 2.5.G.NS iconise par anticipation la métaphore de la *multiplicité des chemins* présente dans la proposition « après à chaque (2.5.G.NS) fois **i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins** (2.6.V.S) ». Il est moins saillant que les gestes d'iconisation présents dans les métaphores 2.3.BM.S et 2.4.BM.S.

Le tableau suivant présente le relevé et la description des productions métaphoriques intervenant dans la suite de la phase d'introduction du PMB 2(5.2) :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 521 (suite) : Yani :	<anim. : <u>donc tu dirais qu(e) tu/</u> (2.7.G.NS)>	Gest.	Non S	 2.7.G.NS Geste anaphorique ¹⁴⁰ : MG tendue, paume > avant, doigts > extérieur, dans l'espace périphérique G à hauteur d'épaule ; geste tenu pendant 2 sec.
	les deux en fait i(l)s se rejoignent (2.8.BM.S)	Bm	Vb S	 2.8.BM.S Proposition métaphorique « les deux en fait i(l)s se rejoignent » + geste anaphorique : MD tendue brièvement, doigts orientés obliquement vers l'extérieur et vers le haut, dans l'espace périphérique D
	// <a: ah> mais y en a un des deux (2.9.V.S)	Vb	S	(2.9.V.S) Proposition métaphorique « y en a un des deux »

¹⁴⁰ Les gestes anaphoriques ont été mis en évidence par McNeill (1992) mais aussi Colletta (2004).

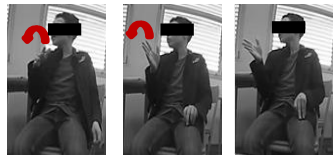
	<p>qui est:: // qui:: va être mal et l'autre bien (2.10.BM.S)</p>	<p>Bm</p>	<p>Vb S Bm non S</p>	 <p>2.10.BM.S Proposition métaphorique « qui:: va être mal et l'autre bien » + geste polysigne (métaphorique + d'iconisation) : MD tendue, paume vers la G, doigts vers l'avant, dans l'espace centre haut, effectue trois petits mouvements > B, comme pour trancher quelque chose, en se déplaçant vers la D (sur « mal », sur « et l'autre » et sur « bien »)</p>
--	--	-----------	------------------------------	--

Tableau 17 - Relevé et description des productions métaphoriques : fin de la phase d'introduction du PMB « Destin » 2(5.2)

On observe, dans ce tableau, que l'animateur 1 initie une reformulation des propos de Yani : « donc tu dirais qu(e) tu/ (2.7.G.NS) ». L'animateur accompagne ses paroles du geste 2.7.G.NS. Ce geste reprend la configuration de la main tendue sur un plan vertical présente dans l'ensemble des gestes produits précédemment par Yani. A travers cette configuration manuelle, le geste complète les propos en renvoyant anaphoriquement à la source métaphorique *chemin*. Il est, par ailleurs, produit dans l'espace périphérique de l'animateur bien en vue pour l'ensemble des élèves. A la différence des gestes de Yani dans lesquels les doigts sont orientés vers l'avant, ce geste est, enfin, réalisé paume vers l'avant et doigts vers le côté. Par cette localisation et cette orientation, le geste revêt une fonction de présentification de l'objet de discours *chemin*. En effet, il rend ce dernier « visuellement présent pour (les) interlocuteur(s) dans l'espace partagé de la rencontre » (Colletta, 2015)¹⁴¹. Tenu pendant deux secondes, ce geste maintient, de surcroît, durablement la présence visuelle de l'objet de discours dans l'espace partagé. Par sa fonction anaphorique et cette fonction de présentification, il favorise la cohésion du discours collectif. Nous verrons que l'analyse portant sur ce geste sera confirmée grâce à la répétition que l'animateur en fera dans la phase de *clarification* du PMB. En effet, cette répétition gestuelle accompagnera des propos complets qui en faciliteront l'interprétation.

L'animateur interrompt ensuite sa reformulation car Yani, semblant anticiper chez l'animateur une requête de clarification, reprend ses propos. Il précise alors verbalement sa

¹⁴¹ Version pré-print non paginée

métaphore : « **les deux** {chemins} **en fait i(l)s se rejoignent** (2.8.BM.S) // mais **y en a un des deux** (2.9.V.S) qui est:: // **qui:: va être mal et l'autre bien** (2.10.BM.S) ». Lorsqu'il prononce le terme « rejoignent », Yani produit un geste peu saillant (métaphore 2.8.BM.S). On retrouve, dans ce geste, la configuration de la main tendue sur un plan vertical présente dans les gestes précédents. Comme le geste 2.7.G.NS de l'animateur, le geste de Yani renvoie ainsi anaphoriquement à la source métaphorique *chemin* et contribue à la cohésion du discours. Enfin, Yani illustre la proposition « **qui: va être mal et l'autre bien** (2.10.BM.S) » d'un geste polysigne¹⁴² (métaphore 2.10.BM.S). Ce geste cumule une fonction métaphorique et une fonction d'iconisation de métaphore. En effet, il renvoie aux concepts de *bien* et de *mal* par le biais d'une métaphore gestuelle commune consistant à répartir sur un axe transversal des concepts opposés¹⁴³. De plus, il reprend, une fois encore, la configuration de la main tendue sur un plan vertical et iconise grâce à celle-ci les *deux chemins* évoqués verbalement.

A l'issue de cette première phase, Yani a donc construit une métaphore filée lui permettant de rendre le concept de *destin* compatible avec l'idée d'un *choix entre le bien et le mal*, autrement dit avec le concept de *libre-arbitre*.

9.2. Phase de clarification du PMB

Les TP 522 à 524 correspondent à une phase de clarification et de synthèse du PMB 2(5.2) initié par Yani. Cette phase est étayée par l'animateur 1.

9.2.1. Requête de clarification de la métaphore par l'animateur

Le tableau de la page suivante, présente le relevé et la description des productions métaphoriques produites au TP 522 par l'animateur 1 :

142 Rappel : un geste *polysigne* est un geste dont chaque composant physique (localisation dans l'espace, trajectoire, configuration manuelle, etc.) renvoie à une notion distincte (Calbris, 2003).

143 Cette métaphore gestuelle est fréquente au sein de nos données. On y trouve notamment d'autres gestes métaphoriques référant à la distinction *bien/mal* à travers une forme similaire à celle du geste de la métaphore 2.10.BM.S.



N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 522 : Animateur 1 :	si i(l)s sont mal ou bien >...G (2.11.BM.S)<>...G(2.12.BM.S) (2.11.BM.S)	Bm	Vb S	 <p>2.11.BM.S Proposition métaphorique « si i(l)s sont mal ou bien » + geste anaphorique : MG tendue, paume > avant, doigts > extérieur, dans l'espace périphérique G à hauteur d'épaule ; geste tenu pendant 1 sec.</p>
	en quoi est-ce qu'ils s(e) suite G(2.12.BM.S)...< rejoignent (2.12.BM.S)	Bm	Vb S	 <p>2.12.BM.S Proposition métaphorique « ils s(e) rejoignent » + geste d'iconisation polysigne : avec la même configuration manuelle que le geste précédent, léger mouvement > avant puis > arrière</p>

Tableau 18 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 522 du PMB « Destin » 2(5.2)

Dans le tour de parole présenté ci-dessus, l'animateur 1 soulève implicitement une contradiction dans la métaphore de Yani et invite celui-ci à la clarifier :

« **si i(l)s {les chemins} sont mal ou bien (2.11.BM.S) en quoi est-ce qu'ils s(e)**
>.....G(2.11.BM.S).....<>.....G(2.12.BM.S).....<
rejoignent (2.12.BM.S) ».

L'animateur accompagne ses propos d'un enchaînement gestuel¹⁴⁴. Ainsi, il produit, tout d'abord, une répétition de son geste 2.7.G.NS réalisé lors de la phase d'*introduction* du


144 Par « enchaînement gestuel », nous comprenons un enchaînement de deux strokes en l'absence de phase de retour ou d'enchaînement entre les deux.




PMB. Cette répétition est tenue durant toute l'énonciation de la proposition « si i(l)s {les chemins} sont mal ou bien (2.11.BM.S) ». Au sein de cette proposition, le pronom personnel « ils » renvoie anaphoriquement aux *deux chemins* métaphorisant l'alternative entre le *mal* et le *bien* chez Yani. Cela confirme donc l'analyse que nous avons effectuée pour le geste 2.7.G.NS. Ce dernier, comme sa répétition, peuvent être interprétés comme des gestes renvoyant par anaphore à la source métaphorique *chemin*. Rendant celle-ci visible durablement dans l'espace communicationnel partagé, ils favorisent la cohésion du discours collectif.

L'animateur réalise ensuite un geste peu saillant (métaphore 2.12.BM.S). Conservant la localisation gestuelle et la configuration manuelle adoptées dans le geste précédent, il effectue un léger mouvement vers l'avant puis vers l'arrière. Ce deuxième geste iconise, en précédant la verbalisation, la proposition métaphorique « **ils {les chemins} s(e) rejoignent** ». C'est un geste polysigne. En effet, il iconise les *deux chemins* auxquels le pronom anaphorique « ils » réfère grâce à la configuration de la main tendue sur un plan vertical. Il les situe dans l'espace sur des plans parallèles, l'un vers l'avant, l'autre vers l'arrière. De plus, il iconise également le prédicat « se rejoignent » par le biais du mouvement d'avant en arrière qui le caractérise. On peut noter que ce geste illustre la contradiction soulevée verbalement par l'animateur. En effet, il met en forme une jonction entre deux chemins parallèles qui n'est pas plausible si on se situe dans le domaine conceptuel du *cheminement*.

9.2.1.1. Synthèse et clarification de la métaphore par l'élève

Au TP 523, Yani répond à la requête de clarification de l'animateur 1. Il produit alors une synthèse de la métaphore filée qu'il a construite jusque-là. Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques de l'élève au cours de ce tour de parole :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 523 : Yani :	bah quand/ <u>là c'est mal c'est bien</u> // (2.13.BM.S)	Bm	Gest. S	 <p>2.13.BM.S Métaphore verbale « là » + geste métaphorique : 2M tendues, racine des paumes jointes, doigts orientés</p>

	<p><u>et au bout d'un moment tu vas passer cette action</u> (2.14.BM.S)</p>	Bm	S	<p>obliquement > avant et extérieur, dans l'espace central, s'écartent progressivement jusqu'à une position parallèle dans les périphéries G et D</p>  <p>2.14.BM.S. Proposition métaphorique « tu vas passer cette action » + geste polysigne (iconisation + cataphorique) : A partir de la configuration finale du geste précédent, MG effectue un petit mouvement > avant et intérieur, accompagné d'une inclinaison des doigts > intérieur ; MD reste en tenue post-stroke suite au geste</p>
	<p><u>donc après donc ça va se rejoindre</u> (2.15.BM.S) <a: d'accord></p>	Bm	S	 <p>2.15.BM.S Métaphore verbale « ça va se rejoindre » + geste d'iconisation : A partir de la configuration finale du geste précédent, les bouts des doigts des 2M se rejoignent</p>
	<p><u>comme ça après le chemin</u> (2.16.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.16.BM.S Métaphore verbale « le chemin » + geste d'iconisation : A partir de la configuration finale du geste précédent, 2M tracent une ligne loin vers l'avant et l'extrême périphérie H, tout en se tendant et se joignant entièrement</p>


	donc <u>c'est comme si il faisait une ligne droite</u> (2.17.BM.S)	Bm	S	 <p>2.17.BM.S Métaphore verbale « il faisait une ligne droite » + geste d'iconisation : MD, tendue, part de derrière l'épaule D et trace avec rapidité une très grande ligne > avant extrême périphérie H</p>
--	--	----	---	---

Tableau 19 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 523 du PMB « Destin » 2(5.2)

La synthèse de métaphore filée de Yani est réalisée grâce à la modalité verbo-gestuelle. Ainsi, sur le plan verbal, l'élève produit une synthèse structurée en articulant plusieurs propositions grâce à de nombreux connecteurs spatio-temporels (« quand », « là », « au bout d'un moment », « après ») et logiques (« et », « donc », « comme ça »). Sur le plan gestuel, il illustre l'ensemble de ses propos de gestes métaphorique (métaphore 2.13.BM.S) ou d'iconisation de métaphore (métaphores 2.14.BM.S à 2.17.BM.S). On retrouve dans tous ces gestes la configuration de la main tendue utilisée depuis le début par Yani pour iconiser la source métaphorique *chemin*. Ces gestes présentent donc également une fonction cohésive anaphorique permettant d'établir un lien entre la métaphore filée produite antérieurement par Yani et la synthèse qu'il réalise à ce stade. Les gestes participant aux métaphores 2.13.BM.S à 2.16.BM.S forment, de plus, un enchaînement gestuel. La configuration manuelle similaire tout au long de cet enchaînement lui donne une unité. De plus, cet enchaînement gestuel présente une continuité au regard de la trajectoire des gestes le composant. Fonctionnant comme un tout cohérent, l'enchaînement gestuel ainsi construit par Yani contribue à la synthèse de sa métaphore filée. Le geste de 2.17.BM.S, lui, est réalisé suite à une phase d'enchaînement avec le geste qui le précède. Comme nous le verrons plus bas, il permet de mettre l'accent sur la conclusion de la synthèse produite.

La synthèse bimodale de métaphore filée de Yani présente également une saillance sur le plan verbo-gestuel. En effet, Yani reformule verbalement sa métaphore filée sous une forme créative : « bah quand/ là c'est mal c'est bien // (2.13.BM.S) et au bout d'un moment tu vas passer cette action (2.14.BM.S) donc après donc ça va se rejoindre (2.15.BM.S) comme ça après le chemin (2.16.BM.S) donc c'est comme si il faisait une ligne droite (2.17.BM.S) ». De plus, il réalise des gestes particulièrement saillants entretenant un lien

d'iconisation évident avec ses propos métaphoriques.

Dans ce qui suit, nous analysons plus en détails les productions métaphoriques de Yani lors du TP 523.

Ainsi, tout d'abord, Yani énonce : « bah quand/ là c'est mal c'est bien // (2.13.BM.S) ». Afin d'introduire ses propos, il emploie, dans un premier temps, le connecteur temporel « quand » qu'il reformule aussitôt *via* le connecteur spatial « là ». Sur le plan verbal, le connecteur « là » est le seul terme qui présente une dimension métaphorique de façon non saillante. En effet, ce déictique est employé pour référer à la représentation véhiculée par le geste qui accompagne les propos. Ce geste est métaphorique, et représente *les choix entre le bien et le mal* sous la forme de *deux déplacements sur des portions de chemins qui s'écartent l'un de l'autre*. Le déictique « là » désigne ces portions de chemins. De façon indirecte, il renvoie, ainsi, métaphoriquement aux moments de la vie où l'on choisit entre le *bien* et le *mal*.

Yani poursuit ensuite ses propos à travers la proposition : « et au bout d'un moment tu vas passer cette action (2.14.BM.S) ». Cette proposition repose sur une métaphore conceptuelle spatiale consistant à concevoir les événements comme des localisations que nous dépassons. Cette métaphore, exprimée verbalement par la forme non saillante « tu vas passer cette action », est réactivée et rendue saillante grâce à un geste d'iconisation (métaphore 2.14.BM.S). Réalisé dans la continuité du geste de la métaphore 2.13.BM.S, ce dernier consiste à réaliser, avec la main gauche, un petit mouvement vers l'avant et l'intérieur ainsi qu'une inclinaison des doigts vers l'intérieur. La main droite, elle, est immobilisée en tenue post-stroke suite au geste précédent. Le geste de la métaphore 2.14.BM.S présente ainsi une dimension polysigne :

- A travers le mouvement vers l'avant, il **iconise** la métaphore verbale « tu vas passer cette action »
- A travers la modification de l'orientation du mouvement et des doigts vers l'intérieur par rapport au geste précédent, il **renvoie par cataphore** à la métaphore bimodale 2.15.BM.S exprimée dans la proposition suivante. En effet, il anticipe sur la représentation gestuelle de la *réunion des chemins* constituant la source de cette métaphore.

La métaphore bimodale du *dépassement* ainsi produite par Yani, ainsi que la fonction cataphorique du geste y participant, contribuent à présenter les *choix entre le bien et le mal*

évoqués dans les propos précédents comme provisoires. Cela est également renforcé, sur le plan verbal, par l'association du connecteur « et au bout d'un moment » et du futur proche qui introduisent une rupture temporelle dans les propos. Par-là, le procès métaphorique « passer cette action » apparaît comme un événement venant interrompre le procès du *déplacement sur des chemins qui s'écartent* représenté uniquement de manière gestuelle dans la métaphore 2.13.BM.S.

Yani poursuit avec la proposition « donc après donc ça va se rejoindre » contenant la métaphore bimodale 2.15.BM.S. Cette métaphore prolonge l'idée véhiculée par l'orientation du geste de la métaphore précédente. En effet, elle établit un *mapping* entre la source *réunion des chemins* et la cible *retour à sa destinée après un choix entre le bien et le mal*. Au niveau verbal, cette métaphore est exprimée de façon saillante grâce à la production créative « ça va se rejoindre ». De plus, cette production étant accompagnée d'un geste de forme saillante avec lequel elle entretient un lien d'iconisation évident, la métaphore 2.15.BM.S est saillante sur le plan bimodal. Cette métaphore est introduite verbalement par la suite de connecteurs « donc après donc ». De cette manière, elle est présentée comme une conséquence logique et temporelle des propos précédents. Cela est renforcé, sur le plan gestuel, par le prolongement de la trajectoire de l'enchaînement gestuel initié avec la métaphore 2.13.BM.S.

Enfin, Yani prononce les propos suivants : « comme ça après **le chemin** (2.16.BM.S) donc c'est comme si il faisait une ligne droite (2.17.BM.S) ». Il produit alors les métaphores 2.16.BM.S et 2.17.BM.S. A travers une saillance bimodale, ces deux métaphores présentent le *destin* comme un *chemin rectiligne*. La première semble être une préparation de la deuxième. En effet, au niveau verbal, la métaphore 2.16.BM.S est constituée du groupe nominal « le chemin ». Celui-ci anticipe par un phénomène de dislocation sur le sujet de la proposition « il faisait une ligne droite » constituant la métaphore 2.17.BM.S. De plus, au niveau gestuel, la métaphore verbale « le chemin » est iconisée grâce à un geste réalisant un mouvement rectiligne vers l'avant. Ce mouvement anticipe sur l'expression bimodale de la source *chemin faisant une ligne droite* présente au sein de la métaphore 2.17.BM.S.

Du point de vue de la structuration des propos, Yani présente, de nouveau, les métaphores 2.16.BM.S et 2.17.BM.S comme des conséquences logiques et temporelles des métaphores précédentes en utilisant les connecteurs « comme ça », « après » et « donc ». Sur le plan gestuel, cela est appuyé par le prolongement de l'enchaînement gestuel produit jusque-là à travers le geste de la métaphore 2.16.BM.S. En effet, au sein de ce geste, le mouvement de jonction des mains initié lors du geste précédent est achevé. De plus, la trajectoire globale

de l'ensemble des gestes composant l'enchaînement est complétée par un mouvement des mains vers l'avant. Cela contribue à présenter la métaphore du *destin* en tant que *chemin rectiligne*, comme une conclusion logique des propos précédents.

Le geste de la métaphore 2.17.BM.S, lui, est produit suite à une phase d'enchaînement avec celui de la métaphore 2.16.BM.S. Il reprend, de plus, le mouvement rectiligne orienté vers l'avant présent dans ce dernier avec une amplitude et une vitesse plus marquées. L'ensemble des caractéristiques de ce geste permettent à Yani de mettre l'accent sur la conclusion de son intervention.

Ainsi, lors du TP 523, Yani réaffirme sa métaphore du *destin* en tant que *chemin rectiligne unique* au moyen de productions métaphoriques verbo-gestuelles saillantes. Afin de répondre à la requête de l'animateur du TP 522, il tente également de rendre cette métaphore compatible avec celle selon laquelle les *choix entre le bien et le mal* consisteraient en des *déplacements sur deux chemins distincts*.

9.2.1.2. Reformulation de la synthèse de la métaphore par l'animateur

Au TP 524, l'animateur 1 produit une reprise bimodale de la synthèse de métaphore filée de Yani en la synthétisant encore davantage. Le tableau, page suivante, présente le relevé et la description des productions métaphoriques réalisées lors de ce tour de parole :



N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 524 : Anim. 1 :	<p>donc toi tu dis qu(e) le destin <Yani : {très bas} <u>(xxx)</u> (2.18.G.S)></p> <p>c'est heu:: avoir le choix entre deux possibilités <u>régulièrement</u> <u>et puis après ça s(e) rejoint</u> (2.19.BM.S) c'est ça qu(e) tu dis ?</p>	Gest. ¹⁴⁵	S	 <p>2.18.G.S Geste métaphorique polysigne¹⁴⁶ : 2M, tendues sur un plan vertical, paumes face à face, doigts > avant, dans l'espace périphérique central B, traçent deux lignes symétriques > avant et H en divergeant puis convergeant</p>
		Bm	S	 <p>2.19.BM.S Métaphore verbale « ça s(e) rejoint » + geste polysigne (métaphorique + iconisation) : 2M ouvertes sur un plan vertical, paumes face à face, doigts > avant, dans l'espace périphérique central B, traçent deux lignes symétriques > avant et H en divergeant puis convergeant à 2 reprises</p>

Tableau 20 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 524 du PMB « Destin » 2(5.2)

Alors que l'animateur initie son intervention, Yani prononce des propos inaudibles. Il produit, en même temps, un geste (2.18.G.S) reprenant sous forme unifiée l'enchaînement des

145 Il se peut que les propos accompagnant ce geste soient métaphoriques. Mais étant prononcés de façon inaudible, nous ne pouvons pas les analyser ; c'est pourquoi nous catégorisons cette forme comme une métaphore gestuelle.

146 Cf. note précédente

gestes des métaphores 2.13.BM.S à 2.15.BM.S (cf. section 9.2.1.1. ci-dessus)¹⁴⁷. L'animateur, lui, reformule la synthèse de l'élève sous une forme moins métaphorique : « c'est heu:: avoir le choix entre deux possibilités régulièrement et puis après ça s(e) rejoint (2.19.BM.S) ». Seul le prédicat « se rejoint » constitue une reprise d'une production métaphorique de Yani. L'emploi de l'adverbe « régulièrement » précise la synthèse proposée par Yani en explicitant sa pensée. Il permet d'intégrer son idée, exprimée lors de la phase d'introduction du PMB, selon laquelle les moments où on doit choisir entre le bien et le mal se répètent au cours de la vie (« et donc après à chaque (2.5.G.NS) fois i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins (2.6.V.S) », TP 510). Les propos de l'animateur s'accompagnent d'une reprise gestuelle en écho¹⁴⁸ du geste 2.18.G.S de Yani.

Les gestes de l'élève comme de l'animateur sont polysignes puisqu'ils mettent en forme les différents éléments de la métaphore filée de Yani. Celui de l'animateur cumule des fonctions métaphorique et d'iconisation de métaphore successives :

- La première partie du geste métaphorise la proposition « avoir le choix entre deux possibilités régulièrement ». Elle diffère du geste de Yani par la répétition du mouvement de divergence puis de convergence des mains illustrant l'adverbe « régulièrement ».
- Le mouvement de convergence final iconise le prédicat métaphorique « s(e) rejoint ».

Ainsi, lors de la phase de *clarification* du PMB « Destin », la métaphore filée de Yani est synthétisée grâce à l'étayage de l'animateur. Cette synthèse tend à clarifier les liens que l'élève établit entre les concepts de *destin* et de *libre-arbitre*.

147 Nous considérons que les gestes des métaphores 2.13.BM.S à 2.15.BM.S forment un enchaînement de plusieurs gestes, tandis que le geste que Yani produit ici, et celui de la métaphore qui suit de l'animateur, correspondent à un seul geste. En effet, dans le premier cas, les différents mouvements composant l'enchaînement sont séparés par des pauses ; tandis que, dans le deuxième, ils sont produits de manière fluide sans ruptures entre eux.

¹⁴⁸ Rappel : nous avons introduit précédemment cette notion de *reprise gestuelle en écho* par analogie avec celle de *reprise verbale en écho* renvoyant à des « hétéro-reprises (...) immédiates » (de Gaulmyn, 1987, p.168, cité par Granier, 2003).

9.3. Phase d'exploitation du PMB

Une trentaine de tours de parole après la phase de *clarification*, entre les TP 548 et 561, a lieu la phase d'*exploitation* du PMB 2(5.2). Lors de celle-ci, Nick reprend la métaphore filée produite par Yani.

Le TP 548 ouvre cette phase d'*exploitation*. Le tableau ci-dessous, présente le relevé et la description des productions métaphoriques de Nick lors de ce tour de parole :


N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 548 : Nick :	beh y a un proverbe // qui dit comme Yani il a dit tu prends/ tu prends un chemin (2.20.V.S)	Vb	S	2.20.V.S Proposition métaphorique « tu prends/ tu prends un chemin »
	ben ça c'est comme ton destin (2.21.BM.S)	Bm	S	 2.21.BM.S Comparaison verbale « ça c'est comme ton destin » ¹⁴⁹ + geste métaphorique ¹⁵⁰ : 2M tendues sur un plan vertical, paumes face à face, doigts > avant, dans les périphéries à hauteur des coudes, s'inclinent, bouts des doigts orientés l'un vers l'autre
	// c'est // tous les ch/ tous les chemins mènent à Rome (2.22.V.S)	Vb	S	2.22.V.S Métaphore verbale figée « tous les ch/ tous les chemins mènent à Rome »

Tableau 21 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 548 du PMB « Destin » 2(5.2)

149 La proposition « ben ça c'est comme ton destin » renverse la construction prototypique *X c'est comme Y* où X est la cible et Y la source d'une comparaison. Pourtant, nous l'analysons comme telle. En effet, le pronom « ça » renvoie par anaphore à « tu prends un chemin » prononcé juste avant. La proposition établit donc indirectement un *mapping* métaphorique entre la source *prendre un chemin* et la cible *destin*.

150 Nous analysons le geste 2.21.BM.S comme un geste métaphorique car il représente le *destin* sous la forme d'un *chemin* sans que cette métaphore soit verbalisée directement dans la proposition qu'il accompagne. Comme nous l'avons vu dans la note précédente, le pronom « ça » renvoie, dans cette proposition, à la source métaphorique *prendre un chemin* mais cette référence est indirecte.




On observe que Nick reprend verbalement la comparaison initiale de Yani : « **tu prends/ tu prends un chemin** (2.20.V.S) ben ça c'est comme ton destin (2.21.BM.S) ». Cette reprise est précédée du marqueur d'hétérocitation explicite « comme Yani il a dit ». Elle introduit une expression métaphorique idiomatique prolongeant la métaphore filée de Yani : « y a un proverbe (...) c'est (...) **tous les chemins mènent à Rome** (2.22.V.S) ». Nick réinterprète ici, à sa façon, un proverbe signifiant que *plusieurs moyens conduisent au même but* (« CHEMIN », 2012) en se focalisant sur l'unicité du but correspondant pour lui au *destin*.

Du point de vue gestuel, Nick accompagne l'énonciation de la proposition « ben ça c'est comme ton destin » d'un geste métaphorique représentant le destin sous la forme d'un chemin¹⁵¹ (métaphore 2.21.BM.S). On retrouve, dans ce geste, la configuration de la main tendue sur un plan vertical utilisée par Yani, depuis le début, et par l'animateur 1. Ce geste reprend, par ailleurs, le mouvement de convergence des mains présent dans les gestes des métaphores 2.15.BM.S et 2.18.G.S de Yani et 2.19.BM.S de l'animateur. A travers ce mouvement, le geste renvoie par anaphore à la métaphore des chemins qui se rejoignent.

Ainsi, on constate que, dans ce tour de parole, Nick assure la cohésion de son discours avec celui de Yani grâce à l'emploi du marqueur verbal « comme Yani il a dit » et à la reprise de caractéristiques formelles présentes dans les gestes de ce dernier. La métaphore figée « **tous les chemins mènent à Rome** (2.22.V.S) », ainsi que le mouvement de convergence produit dans la métaphore 2.21.BM.S, contribuent, par ailleurs, à mettre l'accent sur le critère de définition du *destin* du *déterminisme*. Le concept de *libre-arbitre* que Yani avait tenté de concilier avec celui de *destin* est, lui, exclu du raisonnement de Nick.

Au TP 553, l'animateur demande à Nick d'explicitier son intervention du TP 548, ce que l'élève fait dans les TP 554 et 561 :

151 Cf. note précédente

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 554: Nick :	{répond à la question de l'anim. « et donc tu veux dire quoi par là Nick »} beh:: qu(e) ça veut dire // euh // t'as <u>un destin</u> (2.23.G.NS)	Gest.	Non S	 <p>2.23.G.NS Geste cataphorique : MD tendue, doigts > avant, à proximité de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, s'abaisse, doigts > bas, en suivant l'orientation de l'avant-bras G</p>
	que tu:: que/ <u>qu'il est tracé</u> (2.24.BM.S)	Bm	S	 <p>2.24.BM.S Métaphore verbale « qu'il est tracé » + geste d'iconisation : MD imitant le geste de tenir un stylo, trace une ligne au-dessus de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses en suivant son orientation sur un plan horizontal</p>
	par exemple tu vis // peut-être beh moi en tous cas c/ {coupure de l'enregistrement et commentaires} que Dieu beh il l'a:: il l'a tracé (2.25.BM.S)	Bm	S	 <p>2.25.BM.S. Métaphore verbale « que Dieu beh il l'a:: il l'a tracé » + geste d'iconisation : MD imitant le geste de tenir un stylo, trace une ligne sur l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, puis la prolonge en se laissant emporter par l'élan du geste</p>






<p>TP 561 : Nick :</p>	<p>beh c'est:: que:: // moi en tous <u>cas j(e)</u> (2.26.G.NS)</p> <p>crois que <u>quand *chuis</u> (2.27.G.S)</p> <p>né beh Dieu <u>il a déjà tracé mon destin</u> (2.28.BM.S)</p> <p>// <a: mh> <u>qui sait si demain j(e) vais mourir</u> (2.29.G.NS)</p>	<p>Gest.</p> <p>Gest.</p> <p>Bm</p> <p>Gest.</p>	<p>Non S</p> <p>S</p> <p>S</p> <p>Non S</p>	<p> 2.26.G.NS Geste cataphorique : MD ouverte, paume > soi, doigts > G, près du biceps G, se laisse tomber le long du bras, puis de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, jusqu'au genou D</p> <p> 2.27.G.S Geste cataphorique : MD, index pointé, trace une ligne sur l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses</p> <p> 2.28.BM.S Métaphore verbale « Dieu il a déjà tracé mon destin » + geste d'iconisation : MD, index pointé, trace une ligne sur l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses</p> <p>  2.29.G.NS Geste polysigne (métaphorique + anaphorique) : MD, paume > B, au contact de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, se laisse tomber le long du bras puis se laisse emporter par l'élan du geste jusqu'à l'extrême périphérie BD tout en se retournant ouverte, paume > avant, doigts > B</p>
----------------------------	---	--	---	--

Tableau 22 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 554 et 561 du PMB « Destin » 2(5.2)

Ici, Nick traduit la métaphore figée « **tous les chemins mènent à Rome** » (2.22.V.S) sous la forme d'une métaphore verbale peu saillante réactivée par un geste (métaphore 2.24.BM.S). Il énonce : « t'as un destin (2.23.G.NS) que tu:: que/ qu'il est tracé (2.24.BM.S) » et illustre la proposition métaphorique « il est tracé » d'un geste d'iconisation. Ce geste consiste à mimer, d'une main, l'action de tracer une ligne avec un stylo sur un support représenté par l'avant-bras opposé. Il est saillant visuellement et iconise la métaphore verbale de façon évidente. Par cette métaphore bimodale, Nick met encore l'accent sur le critère de définition du *déterminisme*. Il reprend, ensuite, deux fois cette métaphore en la précisant sur le plan verbal : « **Dieu beh il l'a:: il l'a tracé** (2.25.BM.S) », « Dieu il a déjà tracé mon destin (2.28.BM.S) ». En introduisant *Dieu* en tant qu'agent du verbe *tracer*, Nick explicite sa conception du *déterminisme* : étant imputable à Dieu, celui-ci coïncide avec le concept théologique de *prédestination*¹⁵². Les gestes des métaphores 2.25.BM.S et 2.28.BM.S, réalisés avec la main semblant tenir un stylo ou l'index pointé, reprennent le tracé d'une ligne sur l'avant-bras opposé présent dans la métaphore 2.24.BM.S.

Les propos de Nick sont, de plus, ponctués de gestes renvoyant par cataphore ou anaphore aux métaphores bimodales 2.24.BM.S et 2.28.BM.S. Ainsi, *via* un tracé similaire, les gestes 2.23.G.NS et 2.26.G.NS sont respectivement des cataphores des métaphores 2.24.BM.S et 2.28.BM.S. Ces gestes contribuent à mettre l'accent sur le concept de *prédestination*. Le geste 2.27.G.S est cataphorique de la métaphore 2.28.BM.S, dont le geste est quasiment identique. Par cette répétition gestuelle, Nick met en avant le caractère prédéterminé du *destin*. En effet, le geste 2.27.G.S accompagne la proposition « quand *chuis (2.27.G.S) né ». En renvoyant par cataphore à la métaphore contenue dans la proposition suivante « Dieu il a déjà tracé mon destin (2.28.BM.S) », il indique que le destin est déjà déterminé au moment de la naissance. Cela est confirmé par l'adverbe « déjà » dans cette proposition. L'antériorité de la détermination du destin par rapport à la naissance est, de plus, illustrée par la phase d'enchaînement reliant le geste 2.27.G.S à celui de 2.28.BM.S: la main revenant à la position initiale du premier stroke pour produire le deuxième concourt à l'expression de l'aspect accompli de la deuxième proposition.

¹⁵² D'après le CRNTL (« Prédestination », 2012), la *prédestination*, dans un sens théologique, est une « doctrine selon laquelle Dieu a déterminé, de toute éternité, le destin de l'humanité et de l'univers ».

Enfin, le geste 2.29.G.NS est polysigne :

- Le début du mouvement, consistant à laisser tomber une main le long de l'avant-bras opposé, renvoie par anaphore à la métaphore bimodale 2.28.BM.S. Il permet encore d'insister sur le concept de *prédestination*.
- La fin du mouvement est métaphorique. La main qui se laisse emporter par l'élan du geste et s'ouvre, paume vers l'avant, réfère à la notion de *fatalité* étroitement liée à la *prédestination*.

Ainsi, lors la troisième phase du PMB « Destin », Nick exploite la métaphore filée de Yani afin d'exprimer sa propre conception du *destin*. Le concept de *libre-arbitre* mobilisé par son camarade est alors délaissé pour se focaliser sur celui de *prédestination*.

Chapitre 10 - Analyse d'une sous-collection de PMB à saillance gestuelle

Nous avons réuni les PMB 3(12.1) « Esprit » et 4(2.1) « Différences » dans une même sous-collection en raison des critères suivants :

- une métaphore¹⁵³ introduite par un premier élève est reprise par un ou deux animateur(s) et >3 élèves (6 pour le PMB « Esprit » et 4 pour le PMB « Différences »)
- ses expressions verbales comme verbo-gestuelles sont peu saillantes sur le plan verbal
- ses expressions gestuelles comme verbo-gestuelles peuvent être saillantes sur le plan gestuel

Nous présentons, dans ce chapitre, nos analyses descriptives du PMB 3(12.1) « Esprit », puis celles du PMB 4(2.1) « Différences ». Les relevés complets des productions métaphoriques constituant ces PMB, ainsi que la formulation des métaphores conceptuelles qu'ils impliquent, sont disponibles dans les annexes n°8 et 9. La transcription des séquences dont sont issus les PMB est consultable dans l'annexe n°5 (p. 307). Comme dans le chapitre précédent, nous reprenons les extraits des relevés sur lesquels se basent nos analyses tout au long de notre développement.

10.1. Analyses descriptives du PMB 3(12.1) « Esprit »¹⁵⁴

Le PMB « Esprit » est issu de la séquence 12.1 (discussion « Esprit_5A ») de notre corpus d'analyse (cf. tableau 14, p.172).

Nous avons identifié, dans ce PMB, des phases d'introduction, de clarification et d'exploitation de métaphores collectives¹⁵⁵ comparables à celles mises en évidence dans les PMB de notre première sous-collection (cf. introduction du chap. 9). Toutefois, ces phases se

¹⁵³ Lorsque nous employons le terme *métaphore*, et non pas la locution *métaphore conceptuelle*, nous référons à l'expression d'un *mapping* métaphorique à travers une forme verbale, gestuelle ou verbo-gestuelle.

¹⁵⁴ Le relevé complet des productions constituant le PMB est consultable en annexe n°8, p. 338. Certaines productions ne sont pas reprises dans nos analyses car elles nous ont paru contribuer au PMB d'une façon peu significative.

¹⁵⁵ A entendre dans le sens d'*expression métaphorique (verbale, gestuelle ou verbo-gestuelle) reprise collectivement*.

répètent et concernent des métaphores renvoyant à différentes acceptations du concept d'*esprit*, ce qui donne lieu à une macrostructure plus complexe. Le plan adopté pour la présentation de nos analyses vise à mettre en évidence cette macrostructure.

Par ailleurs, les productions relevées participent de l'expression de deux métaphores conceptuelles impliquant une métaphore plus générale ainsi qu'une métonymie conceptuelle (cf. annexe n°8, p. 338). Lorsque ces productions métaphoriques présentent une dimension métonymique, nous l'avons précisé au sein des relevés et pris en compte dans nos analyses.

10.1.1. Phases d'introduction et de clarification d'une métaphore de l'*esprit* au sens de *conscience morale*



Le PMB 3(12.1) est initié par Kathy à travers les TP 68 et 71. Le tableau suivant présente le relevé et la description des productions métaphoriques présentes dans ces tours de parole :

N° TP et locuteur	Paroles	Métaphores		
		Modalité d'expression	Saillance	Formes
TP 68 : Kathy :	beh heu l'esprit c'est comme les deux trucs là qui parlent dans notre tête (?) (3.1.V.NS)	Vb	Non S	3.1.V.NS Métaphore verbale : « les deux trucs là qui parlent dans notre tête (?) »
TP 71 : Kathy :	c'est comme heu:: genre heu ça te dit de faire le bien ou le mal (3.2.V.NS) *chais pas moi	Vb	Non S	3.2.V.NS Métaphore verbale : « ça te dit de faire le bien ou le mal »

Tableau 23 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 68 et 71 du PMB 3(12.1) « Esprit »

Dans ces tours de parole, Kathy définit l'*esprit* grâce à une métaphore verbale issue de la croyance populaire. Cette métaphore est commune et donc non saillante. Selon celle-ci, l'*esprit* serait constitué de deux entités, l'une bonne et l'autre mauvaise, qui guideraient nos choix : « beh heu l'esprit c'est comme **les deux trucs là qui parlent dans notre tête (?)** (3.1.V.NS) » (TP 68), « c'est comme heu:: genre heu **ça te dit de faire le bien ou le mal** (3.2.V.NS) » (TP 71). Ces deux entités se situeraient dans la tête de la personne et seraient dotées de voix. Ainsi, Kathy produit la phase d'introduction d'une métaphore de l'*esprit* dans le sens de *conscience morale*.

Cette métaphore fait ensuite l'objet d'une phase de clarification étayée par l'animateur du TP 72 au TP 79. Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques participant à cette phase :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 73 : Kathy :	<p>{TP 72 : Anim. : (...) par rapport à ce qu'a dit heu:: Chérine (...) qu(e) c'est l'activité du cerveau (...) pour toi c'est que(l)que chose qui est différent ?}</p> <p>mais c'est pas des activités ça parle (3.3.V.NS) //</p> <p><u>dans la tête</u> (3.4.BM.NS) {rires}</p>	Vb	Non S	<p>3.3.V.NS Métaphore verbale : « ça parle »</p>
		Bm	Non S	 <p>3.4.BM.NS Métaphore verbale « dans la tête » + geste d'iconisation : MG, pointe vers la tempe gauche</p>
TP 74 : Animateur 1 :	<p>ça parle dans la tête (3.5.V.NS)</p> <p>// donc tu dirais qu(e) l'esprit c'est que(l)que chose qui t(e) parle dans la tête (3.6.BM.NS) ?</p>	Vb	Non S	<p>3.5.V.NS Métaphore verbale « ça parle dans la tête »</p>
		Bm	Non S	 <p>3.6.BM.NS Métaphore verbale « que(l)que chose qui t(e) parle dans la tête » + geste métaphorique : MD ouverte, paume vers le bas, dans l'espace centre droit, à hauteur de la poitrine, réalise un demi-cercle vertical vers le haut et jusqu'à la périphérie droite</p>
TP 76 : Animateur 1 :	<p>d'accord et c'est que(l)que chose qui t(e) parle ou</p>	Bm	Non S	<p>3.7.BM.NS Métaphore verbale</p>


	(3.7.BM.NS) c'est toi qui parle ?			« que(l)que chose qui t(e) parle » + geste métaphorique : répétition du geste précédent ; arc de cercle plus court
TP 77 : Kathy :	bah:: c'est que(l)que chose qui me parle (3.8.V.NS)	Vb	Non S	3.8.V.NS Métaphore verbale « que(l)que chose qui me parle »
TP 78 : Chérine :	c'est une voix (3.9.V.NS) {rires}	Vb	Non S	3.9.V.NS Métaphore verbale « une voix »
TP 79 : Kathy :	une grosse voix (3.10.V.NS)	Vb	Non S	3.10.V.NS Métaphore verbale « une grosse voix »
TP 82 : Rania :	pour moi l'esprit heu en vrai dans les films et tout et ben l'esprit // c'est pas:: c/ l'esprit comme ça c'est heu // l'esprit (xx) mauvais et bon esprit comme Kathy elle a dit par exemple heu là y a un diable là y a <a: hmm> un ange (3.11.BM.NS) *chais pas (en)fin // *chais pas	Bm	Non S	 3.11.BM.NS Métaphore verbale « là y a un diable là y a un ange » + geste métaphorique : MD, désigne l'épaule droite puis gauche et effectue deux mouvements de hauts en bas devant l'épaule gauche

Tableau 24 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase de clarification de la métaphore de l'esprit au sens de conscience morale du PMB 3(12.1) « Esprit »

Au TP 72, l'animateur 1 invite Kathy à expliciter ses propos en les mettant en perspective par rapport à ceux énoncés plus tôt par Chérine :

« ah // mais (...) par rapport à ce qu'a dit heu:: Chérine (...) qu(e) c'est l'activité du cerveau du c/ du coup pour toi c'est que(l)que chose qui est différent ? »

Kathy répond en opposition à Chérine : « mais c'est pas des activités **ça parle** (3.3.V.NS) // **dans la tête** (3.4.BM.NS) » (TP 73). Elle produit une autoreprise de sa métaphore verbale, et l'illustre grâce à un geste déictique dirigé vers la tête. Ce geste lui permet de mettre l'accent sur sa métaphore.

Au TP 74, l'animateur réalise une reprise verbale en écho : « **ça parle dans la tête** (3.5.V.NS) ». Il atteste ainsi de sa réception de la métaphore de Kathy. Il en propose ensuite une reformulation : « donc tu dirais qu(e) l'esprit c'est que(l)que chose **qui t(e) parle dans la tête** (3.6.BM.NS) ? ». Il explicite, de plus, sa reformulation d'un geste métaphorisant le procès *parler*.



Puis, au TP 76, l'animateur invite Kathy à préciser encore sa métaphore en lui soumettant l'alternative : « c'est **que(l)que chose qui t(e) parle ou** (3.7.BM.NS) c'est toi qui parle ? ». La proposition « que(l)que chose qui t(e) parle » est une autoreprise partielle de la reformulation présente dans le tour de parole précédent. Elle est illustrée d'une reprise du geste accompagnant cette reformulation. Grâce à cette reprise gestuelle, l'animateur met l'emphase sur cette proposition. Il montre, ainsi, que c'est principalement celle-ci qui fait l'objet de son questionnement : il cherche à vérifier la métaphore de Kathy. Celle-ci confirme justement sa métaphore au tour de parole qui suit : « bah:: c'est **que(l)que chose qui me parle** (3.8.V.NS) ». Chérine intervient alors et coopère en proposant la reformulation « c'est **une voix** (3.9.V.NS) ». Kathy valide cette reformulation et renchérit grâce à l'ajout d'un adjectif épithète : « **une grosse voix** (3.10.V.NS) ».

Enfin, au TP 82, Rania produit une dernière intervention contribuant à la phase de clarification de la métaphore de Kathy. Elle situe, tout d'abord, cette métaphore par rapport à la culture populaire : « l'esprit heu en vrai dans les films et tout et ben l'esprit (...) c'est heu // l'esprit (xx) mauvais et bon esprit comme Kathy elle a dit ». Puis, elle explicite la dénomination des deux entités évoquées par sa camarade à travers une activité onomasiologique. L'entité mauvaise est alors qualifiée de « diable » et la bonne d'« ange » : « par exemple heu **là y a un diable là y a** <a: hmm> **un ange** (3.11.BM.NS) ». Elle accompagne ses propos d'un geste métaphorique par lequel ces deux entités sont représentées comme positionnées chacune sur une épaule. Ce geste contribue également à l'explicitation de la métaphore de Kathy.

Ainsi, au début du PMB « Esprit », Kathy introduit verbalement une métaphore non saillante qui est ensuite clarifiée grâce à l'étayage de l'animateur et à la collaboration de ses pairs.

10.1.2. Phase d'introduction de métaphores de l'esprit au sens de mode de pensée

Entre les TP 88 et 95 a lieu la phase d'introduction de nouvelles métaphores renvoyant à l'*esprit* en tant que *mode de pensée*. Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques participant à cette phase :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 88 : Sophiane :	en gros l'esprit c'est notre être à nous c'est:: (3.12.BM.NS)	Bm	Non S	 <p>3.12.BM.NS Métaphore vb « notre être à nous » + geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MD, autocentration avec contact au-dessus de la poitrine droite, poignet fléchi, doigts vers soi, puis tenue de l'autocentration avec contact avec basculement de la main, tranche externe contre soi, vers le sternum</p>
	beh en fait comme i(l)s ont dit beh Chérine Rania et Sofian // c'est c(e) qu'on pense et tout en gros c'est notre être à nous (3.13.BM.NS)	Bm	Non S	 <p>3.13.BM.NS Métaphore vb « notre être à nous » + geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MG, bout des doigts pointe vers soi au-dessus de la poitrine gauche puis effectue un petit mouvement de rebond de soi vers l'avant</p>
TP 89 : Animateur 1 :	hmm // et heu:: quand tu dis c'est notre être à nous (3.14.V.NS)	Vb	Non S	3.14.V.NS Métaphore verbale « notre être à nous »


	est-ce qu/ pour <u>toi c'est/ du coup c'est différent du corps ou</u> (3.15.G.NS) pas	Gest.	Non S	 3.15.G.NS Geste métaphorique : MD, ouverte, doigts vers le haut, à hauteur d'épaule, avant-bras droit pivote à partir du coude, la main se déplaçant horizontalement à quatre reprises de l'espace centre droit à l'extrême périphérie et dans le sens opposé
TP 92 : Maxime :	beh heu:: moi j(e) pense que l'esprit c'est/ // c'est nous qui le contrôlons mais sans:: vraiment le vouloir (3.16.V.NS) // c'est:: {silence 4 sec} c'est un peu::	Vb	Non S	3.16.V.NS Métaphore verbale « c'est nous qui le contrôlons mais sans:: vraiment le vouloir »
TP 95 : Maxime :	i(l) va:: i(l) va marcher un peu comme un:: comme toi (3.17.V.NS)	Vb	Non S	3.17.V.NS Métaphore verbale « i(l) va marcher un peu (...) comme toi »

Tableau 25 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'introduction de métaphores de l'*esprit* au sens de *mode de pensée* du PMB 3(12.1) « Esprit »

Au TP 88, Sophiane définit l'*esprit* dans les termes suivants : « l'*esprit* c'est **notre être à nous** (...) (3.12.BM.NS) ». Cette définition peut être comprise dans un sens littéral, le substantif « être » renvoyant, en tant que synonyme d'*essence*, à « (c)e qui distingue quelqu'un (...) fondamentalement » (« Être », 2012). Mais on peut également voir, dans ses propos, un écho à la métaphore de Kathy décrite dans la section précédente. En effet, le terme « être » peut être employé dans le sens d'*être vivant*, et référer alors à une entité comparable à celles métaphorisant l'*esprit* chez cette dernière. Sophiane accompagne ses propos d'un geste polysigne : ce geste désigne le corps pour référer à la *personne* par métonymie, et il localise métaphoriquement l'« être » mentionné verbalement à l'intérieur de ce corps. Il exploite ainsi la métaphore conceptuelle selon laquelle l'*esprit* est situé à l'intérieur du corps humain déjà présente chez Kathy.

Sophiane explicite, ensuite, sa pensée en situant sa définition par rapport à celle donnée précédemment par plusieurs élèves : « « beh en fait comme i(l)s ont dit beh Chérine Rania et Sofian // {l'*esprit*} c'est c(e) qu'on pense et tout en **gros c'est notre être à nous** (3.13.BM.NS) ». Ainsi, on comprend qu'elle définit l'*esprit* au sens de *mode de pensée*

propre à une personne. Elle accompagne, de nouveau, sa définition d'un geste polysigne. On retrouve dans ce geste la métonymie et la métaphore exprimées dans le précédent. Cependant, dans le premier geste, la tenue de l'autocentrage avec contact mettait l'accent sur la notion d'*intérieurité*. Dans ce nouveau geste, le pointage vers soi suivi d'un rebond souligne davantage l'idée d'*appartenance* verbalisée grâce à l'emploi du pronom possessif « notre » introduisant le substantif « être » et du complément du nom « à nous ». Ce geste concourt, ainsi, à présenter l'*esprit* comme une entité distincte de la personne, elle-même représentée par son corps. Au tour de parole suivant, l'animateur interroge justement Sophiane à propos de l'indépendance de l'*esprit*, si ce n'est vis-à-vis de la personne complète, vis-à-vis du corps : « et heu:: quand tu dis c'est **notre être à nous** (3.14.V.NS) est-ce qu/ pour toi c'est/ du coup c'est différent du corps ou (3.15.G.NS) pas ». Il produit alors un geste métaphorique par lequel l'*esprit* et le *corps* apparaissent comme deux objets bien séparés localisés en des points différents de l'espace.

Quelques tours de parole plus tard, Maxime produit une métaphore verbale reposant, de nouveau, sur une conception de l'*esprit* en tant qu'entité distincte de la personne. Il énonce : « moi j(e) pense que l'*esprit* c'est/ // **c'est nous qui le contrôlons mais sans:: vraiment le vouloir** (3.16.V.NS) » (TP 92). Il s'explique ensuite :



*c'est à part pa(r)c(e) que // y a:: y a du c/ y a une pa/ y a des parties du cerveau où // tu t(e) dis beh par exemple en maths j(e) vais faire ce calcul et i(l) va essayer d(e) le faire alors que là // i(l) va:: **i(l) va marcher un peu comme un:: comme toi** (3.17.V.NS) (TP 95)*

La proposition « i(l) va marcher un peu (...) comme toi » prolonge la métaphore verbale présente dans le TP 92. Par ses propos, Maxime semble exprimer une métaphore de l'*esprit* au sens de *mode de pensée inconsciente* d'une personne.

Entre les TP 88 et 95, Sophiane et Maxime introduisent donc deux métaphores de l'*esprit* au sens de *mode de pensée* d'une personne. La métaphore de Maxime renvoie plus précisément à la dimension inconsciente de ce mode de pensée. Dans les deux cas, les productions métaphoriques sont peu saillantes.

10.1.3. Phase de clarification des métaphores de l'esprit au sens de mode de pensée

A partir du TP 96, s'ouvre une phase de clarification portant sur les métaphores introduites par Sophiane et Maxime. Le tableau suivant présente le relevé et la description des productions métaphoriques constituant le début de cette phase :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 96 : Animateur 1 :	mh // mais du coup dans c(e) que tu dis alors c'est un peu différent de c(e) qu'a dit Sophiane p(ar)ce que toi t'as dit heu l'esprit c'est NOTRE ÊTRE à nous (3.18.BM.NS)	Bm	Non S	 3.18.BM.NS Métaphore verbale « NOTRE ÊTRE à nous » + geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MD, arrondie, doigts vers soi, devant la bouche, effectuée deux très petits mouvements de l'avant vers soi
TP 97 : Maxime :	heu:: beh c/ c'est nous mais // qui:: (x) sans vraiment être nous (3.19.V.NS)	Vb	Non S	3.19.V.NS Métaphore verbale « sans vraiment être nous »
TP 98 : Animateur 1 :	toi tu dis nous (?) on contrôle l'esprit (3.20.BM.NS)	Bm	Non S	 3.20.BM.NS Métaphore verbale « nous (?) on contrôle l'esprit » + geste métaphorique : MD trace une ligne horizontale, à l'aide d'un stylo, à hauteur du thorax en partant de l'espace centre gauche jusqu'à la périphérie droite
	j(e) crois {M fait oui de la tête} t'as dit que(l)que chose comme ça <Aissatou : ouais mais sans/ sans vraiment l(e) vouloir (3.21.V.NS)>	Vb	Non S	3.21.V.NS Métaphore verbale « sans vraiment l(e) vouloir »
	donc t'as dit <u>que TO/ donc/ //</u> <u>donc toi t'es en train d(e) d/</u> (début geste 3.23.BM.NS) ah	Vb	Non S	3.22.V.NS Métaphore verbale « sans vraiment le vouloir »

oui **sans vraiment le vouloir**
(3.22.V.NS)

donc t'es en train d(e) (suite du
geste 3.23.BM.NS)

Bm

Non S



3.23.BM.NS

Métaphore bimodale avortée
→ Métaphore verbale avortée
« TO/ » + geste métonymique :
MD, geste d'autocentration
avec contact avec accentuation
du mouvement de
rapprochement de la main vers
soi ; tenue post stroke
interrompue sur « ah oui sans
vraiment le vouloir »
puis reprise jusqu'à la
préparation du geste suivant

dire que **TOI t'es**
>...G1...<
extérieur à ton esprit
(3.24.BM.S)
>.....G2.....<

Bm

S



G1

G2

3.24.BM.S

Reprise aboutie de 3.23.BM.NS
→ Métaphore verbale « TOI
t'es extérieur à ton esprit » +
enchaînement gestuel :

- Répétition du geste métonymique de 3.23.BM.NS (G1) : MD, geste d'autocentration avec contact avec accentuation du mouvement de rapprochement de la main vers soi
- Geste polysigne (G2) (iconisation de « extérieur à » + métaphore d' « esprit ») : A partir de la configuration précédente, MD s'avance dans la périphérie droite en



	<p>// alors que Sophiane elle dit que:: c'est NOTRE ETRE à NOUS (3.25.BM.NS)</p>	Bm	Non S	<p>basculant paume et doigts fléchis ouverts vers le haut</p>  <p>3.25.BM.NS Métaphore vb « NOTRE ETRE à NOUS » + geste métaphorique : MD, paume vers le haut, doigts fléchis écartés, dans l'extrême périphérie droite, réalise de très légers mouvements de bas en haut</p>
	<p>donc ça a un côté pas extérieur {sic} (3.26.V.NS)</p>	Vb	Non S	<p>3.26.V.NS Métaphore verbale « pas extérieur »</p>
	<p>donc qu'est-ce que vous en pensez d(e) ça // vous pensez que l'esprit c'est que(lque) >.....G1.....<>..... chose qui est extérieur àG2..... nous (3.27.BM.S) ou c'est/ ou< C'EST nous</p>	Bm	S	 <p>G1 G2</p> <p>3.27.BM.S Métaphore vb « l'esprit c'est que(lque) chose qui est extérieur à nous » + enchaînement gestuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • geste métaphorique (G1) : MG <i>en offrande</i> dans la périphérie gauche • Geste polysigne (iconisation de « extérieur à » + métonymie de « nous ») : A partir de la configuration précédente, MG se rapproche de la clavicle gauche en se retournant, doigts pointés vers soi, en <i>autocentration</i>

Tableau 26 - Relevé et description des productions métaphoriques :
début de la phase de clarification des métaphores de *l'esprit* au sens de *mode de pensée*, PMB 3(12.1)

Dans le TP 96, l'animateur commence par reprendre les propos de Sophiane au TP 88 afin d'y opposer ceux de Maxime :

*mais du coup dans c(e) que tu dis alors c'est un peu différent de c(e) qu'a dit Sophiane p(ar)ce que toi t'as dit heu l'esprit c'est **NOTRE ÊTRE à nous** (3.18.BM.NS) // et toi tu dis heu (...) *chais plus c(e) que t'as dit au début (...)*

Il reprend également, sous une forme plus saillante, le geste de la métaphore 3.13.BM.NS de Sophiane renvoyant par métonymie à la *personne* et situant, par métaphore, l'*esprit* à l'intérieur du corps.

Répondant à l'animateur qui peine à se remémorer ses paroles, Maxime énonce : « heu:: beh c/ c'est nous mais // (xx) sans vraiment être nous » (TP 97). Il reprend, ici, la métaphore de l'*esprit* comme *entité distincte de la personne* sous une forme verbale peu saillante.

L'animateur poursuit au TP 98 en retrouvant les propos de Maxime : « toi tu dis **nous** (?) **on** contrôle l'esprit (3.20.BM.NS) (...) ah oui **sans vraiment le vouloir** (3.21.V.NS) ». Puis, il reformule la métaphore de l'élève : « donc t'es en train d(e) (suite 3.23.BM.NS) dire que **TOI t'es extérieur à ton esprit** (3.24.BM.S) » ». Il accompagne ses propos de gestes présentant la *personne* et l'*esprit* comme des entités séparées. Un premier (métaphore 3.20.BM.NS) métaphorise le contrôle exercé par la *personne* sur l'*esprit* sous la forme d'un rayon reliant deux points de l'espace référant aux deux entités. Puis, alors qu'il initie une métaphore verbale avec le pronom personnel tronqué « TO/ », l'animateur produit un geste métonymique référant à la *personne* par l'intermédiaire du corps (3.23.BM.NS). Il complète ensuite sa métaphore verbale : « **TOI t'es extérieur à ton esprit** (3.24.BM.S) », et réalise un enchaînement gestuel. Celui-ci est constitué d'une reprise du geste 3.23.BM.NS et d'un geste polysigne. Le geste polysigne iconise la métaphore de l'*extériorité* qui est verbalisée grâce au mouvement allant de soi vers l'avant. Il métaphorise, de plus, l'*esprit* grâce à la configuration manuelle adoptée à la suite de ce mouvement. L'enchaînement gestuel participant à la métaphore 3.24.BM.S contribue à la rendre particulièrement saillante.



L'animateur oppose, ensuite, les propos de Sophiane à ceux de Maxime, et les commente en niant la métaphore qu'il vient d'introduire : « alors que Sophiane elle dit que: c'est **NOTRE ETRE à NOUS** (3.25.BM.NS) donc ça a un côté **pas extérieur** {sic} (3.26.V.NS) ». Il accompagne sa reprise des propos de Sophiane grâce à un nouveau geste (métaphore 3.25.BM.NS) métaphorisant la notion d'*appartenance*.

Enfin, il formule une requête invitant le groupe à se positionner entre les conceptions de Sophiane et de Maxime : « donc qu'est-ce que vous en pensez d(e) ça // vous pensez que **l'esprit c'est que(lque) chose qui est extérieur à nous** (3.27.BM.S) ou c'est/ ou C'EST

>.....G1.....<>.....G2.....<

nous ». Il reprend, dans cette requête, la métaphore bimodale 3.24.BM.S sous une forme saillante. Il inverse cependant la relation d'extériorité entre l'*esprit* et la *personne*. En effet, sur le plan verbal, ce n'est plus la personne qui est présentée comme extérieure à l'*esprit* mais l'inverse. L'inversion des mouvements constituant l'enchaînement gestuel qui accompagne la métaphore illustre les propos. L'*esprit* est d'abord métaphorisé grâce à un premier geste situé à l'avant du corps. Puis un deuxième geste, polysigne, partant de l'avant vers soi iconise la métaphore de l'*extériorité* et désigne métonymiquement la *personne*.

Le tableau suivant présente, ensuite, le relevé et la description des productions métaphoriques constituant la fin de la phase de clarification analysée dans cette section :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 100 : Aissatou :	c'est nous {l'esprit} <e: c'est nous> // mais:: on l(e) contrôle pas (3.29.V.NS)	Vb	Non S	3.29.V.NS Métaphore verbale « on l(e) contrôle pas »
TP 102 : Aissatou :	// c'est/ c'est nous mais :: // on:: on l(e) contrôle sans faire exprès (3.30.V.NS)	Vb	Non S	3.30.V.NS Métaphore verbale « on l(e) contrôle sans faire exprès »
TP 106 : Chérine :	bah:: moi j(e) pense aussi que:: // ça peut être aussi heu beh <u>nous</u> (3.31.G.NS)	Gest.	Non S	 3.31.G.NS Geste polysigne (métonymique + métaphorique) : 2M, <i>autocentration sans contact</i> au niveau de l'abdomen, associée à un léger mouvement circulaire de la MG vers le haut et vers soi
	nous nous parce que des fois tu/ <u>à l'extérieur</u> t'oses (3.32.BM.S)	Bm	S	 3.32.BM.S Métaphore vb « à l'extérieur » + geste d'iconisation : MD, paume vers soi, doigts vers la gauche, trace un arc de cercle de la cuisse D vers





	<p><u>pas dire des choses qui</u> (3.33.G.NS)</p>	Gest.	Non S	<p>l'avant et le haut jusqu'à l'espace centre-centre</p>  <p>3.33.G.NS Geste métaphorique : MD, à partir de la localisation finale du geste précédent, même configuration manuelle, trace un nouvel arc de cercle plus petit vers le haut et l'avant</p>
	<p><u>vont blesser à l'autre</u> (3.34.G.S)</p>	Gest.	S	 <p>3.34.G.S Geste métaphorique : à partir de la configuration finale du geste précédent, MD descend en s'avancant sur le genou droit et pointe vers le bas et vers l'avant, tendue sur le plan vertical</p>
	<p><u>mais tu l(e)</u> <a: hmm> <u>penses</u> (3.35.G.S)</p>	Gest.	S	 <p>3.35.G.S Geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MD, pointe avec l'index vers la tempe droite et réalise plusieurs petits cercles</p>
<p>TP 109 : Animateur 1 :</p>	<p>et c'est un truc {l'esprit} qu(i) est pas/ <u>qui est pas FORcément</u> <u>en relation avec l'extérieur</u> (3.36.BM.S) ? <C: {fait oui de la tête}> donc tu rejoins aussi Sophiane que(l)que part ? c'est un/</p>	Bm	S	 <p>3.36.BM.S Métaphore verbale « en relation avec l'extérieur » + geste d'iconisation : MD, tenant un stylo, dans la périphérie droite haute, dessine un cercle avec sur un plan horizontal</p>

Tableau 27 - Relevé et description des productions métaphoriques :
fin de la phase de clarification des métaphores de l'esprit au sens de *mode de pensée*, PMB 3(12.1)

Au TP 102, Aissatou tente de répondre à la requête de l'animateur. Après une prise de parole discrète au TP 100, il précise légèrement ses propos : « c'est/ c'est nous mais :: // on:: **on l(e) contrôle sans faire exprès** (3.29.V.NS) ». Il formule des propos contradictoires. En effet, il choisit une des alternatives proposées par l'animateur : la conception de Sophiane selon laquelle l'*esprit* et la *personne* sont confondus, mais il poursuit en affirmant que la *personne* contrôle l'*esprit*, ce qui implique qu'il s'agisse de deux entités différentes.

Au TP 106, Chérine contribue davantage à la progression du raisonnement. Elle se positionne également en faveur de la conception de Sophiane : « bah:: moi j(e) pense aussi que:: // ça peut être (...) nous (3.31.G.NS) nous nous ». Elle appuie son point de vue grâce à la construction verbale emphatique « nous nous nous ». Elle joint, de plus, à ses propos un geste polysigne faisant écho aux gestes des métaphores 3.12.BM.NS et 3.13.BM.NS produits par Sophiane. Il exploite, en effet, les mêmes métonymie et métaphore conceptuelles : il réfère à la *personne* en désignant son corps, et représente l'*esprit* comme une entité interne à cette personne.

Chérine justifie ensuite sa position : « parce que des fois tu/ à l'extérieur t'oses (3.32.BM.S) pas dire des choses qui (3.33.G.NS) vont blesser à l'autre (3.34.G.S) mais tu l(e) penses (3.35.G.S) » Dans ces propos, elle produit la reprise verbale de la métaphore 3.24.BM.S de l'animateur « à l'extérieur ». Cette métaphore est iconisée par un geste traçant un arc de cercle de soi vers l'avant dans une direction opposée à celle du geste 3.31.G.NS. Elle produit, par la suite, deux gestes prolongeant ce mouvement. Le premier 3.33.G.NS métaphorise le procès *dire*, et le deuxième 3.34.G.S son résultat consistant à *blesser quelqu'un par ses propos*¹⁵⁶. Le geste de la métaphore 3.32.BM.S et les gestes 3.33.G.NS et 3.34.G.S illustrent la métaphore du *conduit* fréquemment exploitée afin de représenter le *langage* (cf. 3.2.2, p. 78). Enfin, Chérine accompagne l'énonciation de la proposition « mais tu le penses » du geste polysigne 3.35.G.S. Ce geste est métonymique : il pointe vers le cerveau en tant qu'organe producteur de l'*esprit*. Il véhicule, en outre, plusieurs métaphores :

- il désigne la tête comme contenant de l'*esprit*
- il représente la *pensée* comme un mouvement cyclique produit par l'*esprit*


¹⁵⁶ La métaphore verbale *blesser quelqu'un par ses propos* n'est pas prise en compte dans nos analyses car elle ne repose pas sur les métaphores conceptuelles sous-tendant le PMB « Esprit ».

Ainsi, au TP 106, grâce à plusieurs productions métaphoriques, Chérine construit une démonstration afin de soutenir la conception selon laquelle l'*esprit* est confondu avec la *personne*. Elle illustre d'abord cette position grâce au geste 3.31.G.NS reprenant la métaphore gestuelle de *l'esprit interne au corps* présente chez Sophiane. Puis, elle défend son point de vue en opposant à ce premier geste une métaphore gestuelle du *conduit* (McNeill, 1992). Enfin, elle précise encore sa position en localisant l'*esprit* dans la tête. L'animateur l'étaye pour expliciter son point de vue au TP 109 : « et c'est un truc {l'esprit} (...) qui est pas forcément en relation avec l'extérieur (3.36.BM.S) ? <C: {fait oui de la tête}> donc tu rejoins aussi Sophiane que(l)que part ? ».

Entre les TP 96 et 107, a donc lieu une phase de clarification étayée par l'animateur. Cette phase vise à trancher entre la métaphore de *l'esprit interne au corps* et celle le situant à l'extérieur. L'animateur produit deux métaphores bimodales particulièrement saillantes pour illustrer la deuxième. Aissatou intervient, d'abord, sans parvenir à dépasser cette opposition. Puis, Chérine se positionne plus nettement. Elle produit une justification claire en filant la métaphore de *l'esprit interne au corps* à travers une métaphore bimodale saillante faisant écho à celles de l'animateur et plusieurs gestes.

10.1.4. Phases d'exploitation et de clarification de la métaphore de l'esprit au sens de conscience morale

Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques participant à des phases d'exploitation (TP 116) et de clarification (TP 117) de la métaphore introduite au début du PMB :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 116 : Kathy :	beh:: genre c'est comme (...) Rania elle a dit // beh moi je/ j'ai associé {l'esprit} avec le libre-arbitre parce que ça/ heu le libre-arbitre c'est comme c'est comme <u>les deux trucs</u> (3.37.G.NS) là {le bon et mauvais esprits dont parlait Rania au TP 82} trucs là *chais pas	Gest.	Non S	 <p>3.37.G.NS Geste anaphorique : Locutrice tournée vers sa camarade à gauche, MD pointe deux points dans sa direction dans l'espace centre haut, le deuxième un peu plus haut que le premier</p>



<p>TP 117 : Animateur 1 :</p>	<p>est-ce que tu veux dire que du coup le libre-arbitre c'est faire le choix entre ce qui est bien et ce qui est mal ? <Kathy : oui> c'est ça ? par rapport à:: <u>t'aurais deux p(e)tites voix</u> (3.38.BM.S)</p> <p><u>et</u> (3.39.G.NS) tout ça et/ ? < Kathy : {l'élève fait oui de la tête}></p>	<p>Bm</p> <p>Gest.</p>	<p>S</p> <p>Non S</p>	 <p>3.38.BM.S Métaphore vb « t'aurais deux p(e)tites voix » + geste de métonymie de métaphore : MD, pointe deux points à l'aide d'un stylo, au-dessus de l'épaule droite puis gauche puis droite à nouveau</p>  <p>3.39.G.NS Geste métaphorique : MD, toujours à l'aide du stylo, pointe un nouveau point situé plus haut que ceux du geste précédent et à proximité de la tempe droite</p>
-----------------------------------	--	------------------------	-----------------------	---

Tableau 28 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'exploitation et de clarification de la métaphore de l'esprit au sens de conscience morale du PMB 3(12.1) « Esprit »

Au TP 112, Kathy interroge l'existence d'une relation d'analogie entre les concepts d'*esprit* et de *libre-arbitre* : « est-ce que l'esprit c'est comme (...) le libre-a-:/ arbitre ». Elle justifie, ensuite, son idée au TP 116 en revenant sur la métaphore qu'elle avait introduite au début du PMB. En effet, elle cite les propos de Rania, au TP 82, qui avait contribué à la phase de clarification de cette métaphore :

beh:: genre c'est comme (...) Rania elle a dit // beh moi je/ j'ai associé {l'esprit} avec le libre-arbitre parce que ça/ heu le libre-arbitre (...) c'est comme les deux trucs (3.37.G.NS) là

Alors qu'elle prononce « les deux trucs », Kathy réalise un geste de double pointage 3.37.G.NS dirigé vers Rania à hauteur d'épaule. Ce geste renvoie anaphoriquement à l'*ange* et au *diable* que celle-ci avait évoqués.

Au TP 117, l'animateur était Kathy afin de clarifier sa pensée :

*est-ce que tu veux dire que du coup le libre-arbitre c'est faire le choix entre ce qui est bien et ce qui est mal <Kathy : oui> c'est ça ? par rapport à:: **t'aurais deux p(e)tites voix** (3.38.BM.S) et (3.39.G.NS) tout ça et/ < Kathy : {l'élève fait oui de la tête}>*

Il reprend la métaphore initiale de Kathy en l'explicitant à travers une métaphore bimodale saillante. Sur le plan verbal, il produit la proposition métaphorique « t'aurais deux p(e)tites voix ». Celle-ci articule l'idée de *dualité*, présente dès le début chez l'élève, avec la source métaphorique « voix » qui avait été proposée par Chérine. Sur le plan gestuel, l'animateur accompagne cette proposition d'une reprise du geste par lequel Rania représente un ange et un diable au TP 82. Cette reprise renvoie métonymiquement à la métaphore que l'animateur formule verbalement : elle représente les deux entités dont les voix sont évoquées. Elle présente une forme saillante. En effet, le pointage, réalisé avec un stylo, est précis. De plus, l'animateur répète le pointage réalisé au-dessus de l'épaule droite. Pour finir, l'animateur produit un nouveau geste de pointage à proximité de la tempe droite dont le stroke est enchaîné avec le précédent. Ce geste renvoie anaphoriquement à la métaphore selon laquelle l'*esprit* est situé dans la tête verbalisée par Kathy dès le début du PMB.

Ainsi, dans les TP 112 et 116, Kathy exploite sa propre métaphore portant sur l'*esprit* au sens de *conscience morale* à travers une activité onomasiologique. Elle dénomme le concept de *libre-arbitre*, et établit un lien d'analogie entre celui-ci et le concept d'*esprit*. Au TP 117, l'animateur était l'élève pour clarifier sa pensée en explicitant sa métaphore initiale au moyen d'une métaphore bimodale.

10.1.5. Phase d'exploitation de la métaphore de l'*esprit* au sens de *mode de pensée consciente*

Entre les TP 139 et 144¹⁵⁷, la métaphore présentant l'*esprit*, au sens de *mode de pensée consciente*, comme *une entité contenue dans le corps humain*, d'abord établie par Sophiane, fait l'objet d'une phase d'exploitation. Cette phase est déclenchée par la requête de l'animateur « est-ce qu'on pourrait préciser un peu qu'est-ce que ça veut dire l'esprit l'âme en quoi ce s(e)rait pareil ou différent ».

157 Aux TP 125 et 131, l'animateur puis Sofian reprennent respectivement, sous une forme peu saillante, les métaphores de l'*esprit* comme *entité interne vs entité externe* au corps. Nous ne commentons pas davantage ces interventions car elles ne déclenchent pas de phases de raisonnement collectif contribuant au développement du PMB.

Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques participant à cette phase d'exploitation :


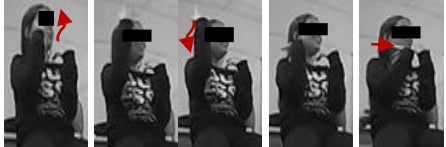
N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 139 : Chérine :	moi je pense que l'âme c'est plutôt heu:: // c'est plutôt heu // qu'est-ce qu'on r(e)ssent *chais pas moi // <a : mh> alors que l'esprit beh:: c'est:: plus // ce que l'on pense mais différemment <u>que c(e) que l'on dit</u> (3.43.G.S)	Gest.	S	 <p>3.43.G.S Geste métaphorique : MG, paume vers le bas, sur l'axe antéro-postérieur, bout des doigts vers soi à proximité de la bouche, se retourne paume vers le haut, doigts vers l'avant</p>
TP 141 : Sophiane :	en gros notre esprit c'est c(e) qu'on pense et tout c'est:: beh comme <u>j'ai dit c(e) qui est nous</u> (3.44.G.NS) et notre âme beh c'est nous aussi mais:: // c'est plus différent que l'esprit mais j'arrive pas à le décrire	Gest.	Non S	 <p>3.44.G.NS Geste polysigne (métonymique + métaphorique) : MD, paume vers le bas, doigts vers l'arrière, trace le contour de la tête sur son côté droit en partant du menton, montant le long du visage, suivant la ligne du crâne, redescendant par l'arrière de la tête et longeant le cou à l'horizontal jusqu'à la clavicule</p>
TP 143 : Aissatou :	(x) pour moi l'esprit quand tu parles de l'esprit c'est:: tu parles de:: de:: de c(e) qui a dans ta tête (3.45.V.NS) // et quand tu parles de l'âme c'est plutôt c(e) qu'y a dans ton cœur (3.46.V.NS)	Vb	Non S	3.45.V.NS Métaphore verbale « c(e) qui a dans ta tête »
		Vb	Non S	3.46.V.NS Métaphore verbale « c(e) qu'y a dans ton cœur »

Tableau 29 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'exploitation de la métaphore de l'*esprit* au sens de *mode de pensée consciente* du PMB 3(12.1) « Esprit »

Chérine, tout d'abord, définit, au TP 139, l'*âme* comme ce qu'« on r(e)ssent » et l'*esprit* comme « ce que l'on pense mais différemment que c(e) que l'on dit (3.43.G.S) ». Elle oppose donc, comme elle l'avait fait au TP 106, l'*esprit* à ce qui est exprimé verbalement.

Elle ne métaphorise pas l'*esprit* explicitement. Mais elle reprend la métaphore gestuelle du *conduit* qu'elle avait déjà exploitée pour renvoyer au procès *dire*. La métaphore de l'*esprit* en tant qu'*entité interne au corps*, qu'elle avait initialement opposée à cette métaphore du *conduit*, est ainsi mobilisée implicitement.

Peu après, Sophiane définit l'*esprit* d'une façon analogue à Chérine : « notre esprit c'est c(e) qu'on pense et tout ». Puis, elle précise sa définition grâce à une auto-reformulation : « c'est:: beh comme j'ai dit c(e) qui est nous (3.44.G.NS) ». Elle explicite la reprise de ses propres dires grâce au marqueur de citation « comme j'ai dit », et reformule la définition énoncée au TP 88 *via* le syntagme pronominal « c(e) qui est nous ». Cette reformulation est accompagnée du geste polysigne 3.44.G.NS. Ce geste reprend la métonymie présente dans les gestes 3.12.BM.NS et 3.13.BM.NS de l'élève : il désigne le corps pour référer à la *personne*. Il reprend également, sous une forme plus saillante, la métaphore de l'*esprit* comme *entité interne au corps* exprimée grâce à ces gestes : il représente l'*esprit* comme un flux circulant dans tout l'intérieur de la tête. Explicitant sa conception de l'*esprit*, Sophiane échoue cependant à définir l'*âme* : « et notre âme beh c'est nous aussi mais:: // c'est plus différent que l'esprit mais j'arrive pas à le décrire ».

Au TP 143, Aissatou, lui, fait appel pour la première fois à la métaphore de l'*esprit* en tant qu'*entité interne au corps*. Il file cette métaphore afin de proposer son interprétation de la distinction *esprit* / *âme* :

(x) *pour moi l'esprit quand tu parles de l'esprit c'est:: tu parles de:: de:: de c(e) qui a dans ta tête (3.45.V.NS) // et quand tu parles de l'âme c'est plutôt c(e) qu'(il) y a dans ton cœur (3.46.V.NS)*

Ainsi, il transpose le *mapping* établi précédemment par ses camarades entre l'*esprit* et le *contenu de la tête* à l'*âme* qu'il présente comme le *contenu du cœur*.

A partir du TP 139, on observe donc une phase d'exploitation de la métaphore de l'*esprit*, au sens de *mode de pensée consciente*, comme *entité interne au corps*. Cette phase permet de construire la distinction conceptuelle *esprit* / *âme*. Sophiane et Chérine y contribuent à travers des autoreprises de leurs productions métaphoriques des phases précédentes. Aissatou construit, lui, une métaphore filée à partir de l'hétéroreprise de la métaphore construite par ses camarades.

Pour conclure, les analyses descriptives du PMB 3(12.1) « Esprit » permettent de mettre en évidence plusieurs métaphores collectives¹⁵⁸ participant à la définition du concept d'*esprit* entendu dans différents sens :

- une première métaphore (M1) vise à définir l'*esprit* dans le sens de *conscience morale*. Elle le présente comme une entité double constituée d'une bonne et d'une mauvaise part, et située dans ou à proximité de la tête
- une deuxième (M2) vise à définir l'*esprit* dans le sens de *mode de pensée consciente*. Elle le présente comme une entité simple contenue dans le corps humain
- une troisième (M3) vise à définir l'*esprit* dans le sens *mode de pensée inconsciente*. Elle le présente comme une entité simple située à l'extérieur du corps humain

M1 est construite à travers quatre phases :

- d'introduction
- de clarification
- d'exploitation
- de clarification.

Elle aboutit à l'établissement d'une relation d'analogie entre le concept d'*esprit* et de *libre-arbitre*.

M2 et M3 font l'objet de phases d'introduction et de clarification communes. Seule M2 est, ensuite, concernée par une phase d'exploitation. Cette dernière phase permet de construire la distinction conceptuelle *esprit / âme*.

¹⁵⁸ A entendre dans le sens d'*expression métaphorique (verbale, gestuelle ou verbo-gestuelle) reprise collectivement*.



10.2. Analyses descriptives du PMB 4(2.1) « Différences »

Le PMB 4(2.1) est issu de la séquence 2.1 (discussion « Différences ») de notre corpus d'analyse (cf. tableau 14, p. 172).

Comme dans le PMB « Esprit », plusieurs métaphores collectives sont construites. Nous allons voir que la structure triphasique *introduction-clarification-exploitation* est incomplète pour chacune de ces métaphores. Par ailleurs, la phase de clarification présente au sein du PMB est plus exactement une phase d'explicitation.

10.2.1. Phases d'introduction et d'explicitation d'une métaphore de la similitude

Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques constituant les premières phases du PMB « Différences ». Celles-ci sont des phase d'introduction (TP 29 et 31) et d'explicitation (TP 33, 35 et 36).

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 29 : Najim :	<u>ben il a dit un tableau noir</u> <u><Ens2. c'est différent> et un</u> <u>tableau blanc (4.1.G.NS)</u>	Gest.	Non S	 <p>4.1.G.NS Geste discursif : MG index pointé, trace deux arcs de cercle de G à D, un grand puis un plus petit</p>
TP 31 : Najim :	<u>ben les deux c'est pas différent</u> <u>vu que c'est des tableaux</u> <u>(4.2.G.NS)</u>	Gest.	Non S	 <p>4.2.G.NS Geste métaphorique : MG, index pointé, trace 5 arcs de cercle, alternativement de la D vers la G et de la G vers la D, jusqu'à retour de la main à une position de repos.</p>


TP 33 : Aissatou :	{répond, sans demander la parole, à la requête de l'animatrice 1 : « les deux c'est pas différent parce que ce sont des tableaux donc ils ont quoi ? »} un point commun (4.3.V.NS) {brouhaha}	Vb	Non S	4.3.V.NS métaphore vb : « point commun »
TP 35 : Aissatou :	{après que l'animatrice 1 lui ait donné la parole} un point commun (4.4.V.NS)	Vb	Non S	4.4.V.NS métaphore vb : « point commun »
TP 36 : animatrice 1 :	voilà donc ce que tu disais c'est que ils {les tableaux} ont beau être différents ils ont quand même des points communs (4.5.V.NS)	Vb	Non S	4.5.V.NS métaphore vb : « points communs »
	donc il y a des choses heu: on peut les <u>rassembler pour certaines</u> (4.6.BM.S) choses	Bm	S	 4.6.BM.S Métaphore vb « rassembler » + geste polysigne (iconisation + métaphorique) : mains à hauteur de la tête, index pointés l'un vers l'autre, se rapprochent en réalisant des petits cercles

Tableau 30 - Relevé et description des productions métaphoriques : phases d'introduction et d'explicitation de la métaphore de la *similitude* du PMB 4(2.1)

Ce tableau montre que le PMB 4(2.1) est initié par Najim aux TP 29 et 31. Celui-ci remet en question l'exemplification du concept de *différence* proposée par Aissatou au TP 25 : « par exemple un tableau blanc et un tableau noir c'est pas la même chose c'est différent ».

Après avoir formulé l'objection « et puis ça reste un tableau » (TP 27), Najim répond à l'invitation à développer sa pensée de l'animatrice 1 « tu veux dire quoi ? (...) tu penses à quoi quand tu dis ça ? » (TP 28). Il énonce « ben il a dit un tableau noir et un tableau blanc (4.1.G.NS) ». Il produit le geste 4.1.G.NS. Celui-ci est un geste discursif qui a une fonction double :

- il structure le discours en localisant les syntagmes « un tableau noir » et « un tableau blanc » en deux points distincts de l'espace
- il annonce, par le biais d'un fonctionnement cataphorique¹⁵⁹, la métaphore contenue dans le geste qui suit

En effet, prononçant ensuite « ben les deux c'est pas différent vu que c'est des tableaux (4.2.G.NS) », Najim réalise un geste métaphorisant le concept de *similitude* sous la forme d'une *liaison entre deux points*. Le fait que ce geste soit précédé du geste cataphorique 4.1.G.NS contribue à rendre la métaphore qu'il exprime saillante. La répétition à cinq reprises du mouvement entre les deux points, alternativement dans un sens puis dans l'autre, renforce également la saillance de la métaphore. L'élève, ne semblant pas accéder à la verbalisation du concept de *similitude*, l'évoque négativement à travers les termes « c'est pas différent ». On peut donc penser qu'il cherche à activer une représentation métaphorique de cette notion, chez lui comme chez le reste du groupe, afin d'en faciliter la verbalisation ultérieure. En référence à Goldin-Meadow (2003), qui prolonge la pensée de McNeill (1992), son geste peut être analysé comme une « fenêtre » sur sa pensée en cours d'élaboration.

Au tour de parole suivant, l'animatrice 1 invite justement l'élève à verbaliser cette notion de *similitude* : « les deux c'est pas différent parce que ce sont des tableaux donc ils ont quoi ? ». On peut donc penser qu'elle a perçu la métaphore exprimée par le geste 4.2.G.NS de Najim, et qu'elle l'a interprétée comme un indice d'une conceptualisation en cours d'élaboration chez lui. Cela irait dans le sens des analyses de Goldin-Meadow (2003) selon qui les gestes fournissent des indices, pour les éducateurs, des notions que les apprenants ont assimilées sans parvenir encore à les verbaliser. En transposant son point de vue au contexte des discussions philosophiques, les gestes pourraient signaler aux animateurs qu'un concept est présent dans la pensée d'un participant bien que celui-ci ne réussisse pas encore à le mettre en mot.

¹⁵⁹ Colletta et al. (2011) incluant les gestes anaphoriques dans les gestes discursifs, nous considérons que, de la même manière, un geste cataphorique est un geste discursif.

En outre, le geste métaphorique (1.2.G.NS) de Najim est saillant visuellement de par la précision de sa configuration manuelle et de son tracé, son amplitude et sa localisation. La répétition de son mouvement, ainsi que le geste cataphorique (1.1.G.NS) produit juste avant, renforcent encore la saillance de la métaphore qu'il exprime. Dans la lignée de Goldin-Meadow (2003), aussi bien que de Müller (2007, 2008a, 2008b), nous postulons que Najim cherche ainsi à activer une représentation métaphorique du concept de similitude, chez lui comme chez le reste du groupe, afin d'en faciliter la verbalisation ultérieure.

Ce n'est ensuite pas Najim mais Aissatou qui répond à l'animatrice. Il produit une activité onomasiologique par laquelle il dénomme la notion, très proche du concept de similitude, de point commun. Cette dénomination prend la forme d'une métaphore lexicalisée. Ce faisant, Aissatou résout le conflit socio-cognitif déclenché par l'objection de Najim aux TP 29 et 31 en intégrant celle-ci à son raisonnement.

On peut penser que l'activité onomasiologique d'Aissatou a été favorisée par la perception des gestes de Najim. En effet, Aissatou regarde son camarade lorsque celui-ci produit le geste 4.1.G.NS, puis à la fin du geste 4.2.G.S. Lorsqu'il répond à l'animatrice, à la place de Najim, en utilisant la locution point commun, il le fait très promptement sans attendre qu'on lui donne la parole. Les gestes de Najim ont donc pu activer, chez lui, une représentation du concept de similitude favorisant la verbalisation de la notion proche de point commun.

Les gestes de Najim, sur un plan individuel, anticipent l'expression verbale de sa pensée : ils expriment un concept qui n'est pas encore verbalisé. Ils précèdent aussi la parole d'Aissatou, qui verbalise le geste métaphorique de Najim, contribuant ainsi au raisonnement collectif. La dialectique geste / parole sous-tendant son discours serait donc résolue par un interlocuteur. Cette dialectique, intervenant, selon McNeill (1992, 2005) et Goldin-Meadow (2003), dans la construction du discours monologique, jouerait ici un rôle dans celle du discours dialogal.

Au TP 36, ensuite, l'animatrice valide la dénomination d'Aissatou et reformule les propos de Najim en l'intégrant :

*voilà donc ce que tu disais c'est que ils {les tableaux} ont beau être différents ils ont quand même des **points communs** (4.5.V.NS)*

Elle poursuit, de plus, en explicitant la notion de *point commun* grâce à la production de la métaphore verbale réactivée par un geste saillant (4.6.BM.S) : « donc il y a des choses heu: on peut les rassembler pour certaines (4.6.BM.S) choses ». Le geste participant à cette

métaphore est polysigne :


- Il iconise le prédicat métaphorique « rassembler » grâce à un mouvement circulaire des deux mains convergeant l'une vers l'autre
- De plus, il reprend la configuration manuelle de l'index pointé utilisée dans les gestes 4.1.G.NS et 4.2.G.NS de Najim. Il représente, grâce à cette configuration, deux points qui convergent. Par-là, la métaphore gestuelle de la *similitude* en tant que *liaison entre deux points* est prolongée à travers l'expression gestuelle de la métaphore du *point commun*

Ainsi, dans la première phase du PMB « Différences », Najim introduit gestuellement une métaphore selon laquelle une *similitude entre des objets* est une *liaison entre deux points*. Grâce à l'étayage de l'animatrice, Aissatou explicite ensuite verbalement cette métaphore à travers l'expression métaphorique lexicalisée *point commun*. Enfin, l'animatrice 1 prolonge la métaphore co-construite par les élèves par une métaphore bimodale du *rassemblement*. De cette façon, elle introduit implicitement le concept de *catégorisation*.

Cette métaphore selon laquelle la *catégorisation* consiste en un *rassemblement* est exploitée dans la phase que nous présentons dans la section suivante.

10.2.2. Phase d'exploitation d'une métaphore de la catégorisation

Cette phase d'exploitation a lieu entre les TP 42 à 55. Elle est initiée par l'animatrice 1. Le relevé et la description des productions métaphoriques de cette dernière au TP 42 sont présentés dans le tableau suivant :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 42 : animatrice 1 :	{répond au TP 41 de Chérine ; voir à la suite du tableau} tu veux dire pour être ensemble ce qu'on a vu en SVT c'est pour qu'on les regroupe ensemble (4.7.BM.S)	Bm	Geste S Bm non S	 <p>4.7.BM.S Métaphore vb « regroupe ensemble » + geste d'iconisation : mains dans l'espace centre-haut, ouvertes et arrondies face à face, effectuent un mouvement de compression</p>




	<p><u>qu'on fasse des familles</u> (4.8.BM.S)</p> <p><Elève. mmm> c'est ça <u>hein différentes familles</u> >.....G(4.9.BM.S)..... (4.9.BM.S)</p> <p><u>d'êtres vivants on les</u><>...G(4.10.BM.NS) <u>regroupe</u> (4.10.BM.NS)<</p> <p>en fonction de leur caractéristiques</p>	<p>Bm</p> <p>Bm</p> <p>Bm</p>	<p>Geste S Vb non S</p> <p>Geste S Vb non S</p> <p>Non S</p>	<p> 4.8.BM.S Métaphore verbale « familles » + geste métaphorique : mains, paumes tendues verticales, tournées vers l'avant, se déplacent à tour de rôle entre différents points de l'espace périphérique haut</p> <p> 4.9.BM.S Reprise de la métaphore verbale « familles » et du geste métaphorique de 4.8.BM.S</p> <p> 4.10.BM.NS Métaphore vb « regroupe » + geste métaphorique : mains parallèles à hauteur d'épaules, paumes ouvertes verticales tournées vers l'avant, se déplacent simultanément vers la G et s'inclinent vers la G</p>
--	--	-------------------------------	--	---

Tableau 31 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 42 du PMB 4(2.1) « Différences »

Dans le TP 42 présenté dans ce tableau, l'animatrice exploite bimodalement la métaphore de la *catégorisation* qu'elle avait introduite au TP 36 afin d'explicitier l'intervention de Chérine au TP 40. Répondant à une requête de l'animateur 1, l'élève établit une analogie entre les différences de caractère chez l'être humain et les différentes caractéristiques animales. L'échange entre l'animateur et Chérine est repris ci-dessous :

TP 39 : Animateur 1 : (...) est-ce que vous verriez d'autres différences qu'il peut y avoir entre les êtres humains qui ne seraient PAS des différences physiques ?

*TP 40 : Chérine : ben les différences de caractère // les caractéristiques s'il y a quelqu'un qui est plus souvent en colère et quelqu'un d'autre qui est plus souvent gentil ou bien quelqu'un d'autre qui est plus heu: nerveux ou bien comme ça c'est les caractéristiques <Max. mmm> heu par exemple heu en SVT on a travaillé ça sur les animaux hé ben pour que ils soient ensemble ils ont les caractéristiques plutôt les mêmes mais après heu i(l) y en a qui *zont différentes caractéristiques*

Lors de son explicitation au TP 42, l'animatrice produit une succession de métaphores verbales peu saillantes accompagnées de gestes. Ainsi, elle énonce, tout d'abord, les propos, contenant la métaphore 4.7.BM.S, « tu veux dire pour être ensemble ce qu'on a vu en SVT c'est pour qu'on les **regroupe ensemble** (4.7.BM.S) ». Sur le plan verbal, le syntagme « regroupe ensemble » constitue une reformulation synonymique du prédicat « rassembler » présent dans la métaphore 4.6.BM.S. La dimension métaphorique de ce syntagme est très peu saillante. Cependant, elle est réactivée par un geste d'iconisation saillant. Celui-ci reprend la trajectoire des deux mains convergeant l'une vers l'autre caractérisant le geste de la métaphore 4.6.BM.S. La configuration manuelle et le type de mouvement, en revanche, diffèrent : les deux mains sont ouvertes face à face, et réalisent un mouvement de compression. Ainsi, tandis que le geste de la métaphore 4.6.BM.S établissait un lien entre les notions de *point commun* et de *catégorisation*, celui de la métaphore 4.7.BM.S met l'accent sur la deuxième.

L'animatrice poursuit, ensuite : « qu'on fasse des familles (4.8.BM.S) ». Elle emploie le substantif « familles » référant métaphoriquement à un certain type de *catégories d'êtres vivants*. Cette métaphore, peu saillante sur le plan verbal, est accompagnée d'un geste saillant prolongeant la métaphore de la *catégorisation* comme *regroupement* (présente dans 4.7.BM.S) par celle présentant la *catégorisation* sous la forme d'une *répartition spatiale*.




Puis, l'animatrice précise encore son explicitation des propos de Chérine : « c'est ça hein différentes familles (4.9.BM.S) d'êtres vivants on les regroupe (4.10.BM.NS) en >.....G (4.10.BM.NS)<..G(4.10.BM.NS)...< fonction de leur caractéristiques ». Elle produit alors les métaphores 4.9.BM.S et 4.10.BM.NS. La première est une reprise, sous une forme bimodale très proche, de la métaphore 4.8.BM.S produite juste avant. La métaphore 4.10.BM.NS est constituée du prédicat « regroupe » qui est une reprise partielle du syntagme de la métaphore 4.7.BM.S. Les gestes présents dans les deux métaphores sont, cependant, différents : celui de la métaphore 4.7.BM.S iconise le syntagme « regroupe ensemble », tandis que celui de la métaphore 4.10.BM.NS métaphorise la *catégorisation* par un mouvement de *mise de côté*.

La métaphore de la *catégorisation*, introduite puis reprise par l'animatrice 1, est ensuite exploitée par plusieurs élèves.

Chérine, d'abord, répond à la requête d'établissement de critères de *catégorisation des êtres humains* de l'animateur 1 : « si on prend les humains on pourrait les regrouper¹⁶⁰ en fonction de quoi ? » (TP 42).

160 En l'absence de geste, le prédicat « regrouper » employé par l'animateur n'a pas été retenu comme une métaphore suffisamment saillante pour être incluse dans nos analyses.

Le tableau ci-dessous présente le relevé et la description des productions métaphoriques de Chérine au TP 52 :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 52 : Chérine :	par rapport à un niveau comme là dans l(e) collègue (xxx) <u>nous on est regroupé</u> (4.11.BM.S)	Bm	S	 <p>4.11.BM.S Métaphore vb : « regroupé » + geste d'iconisation : mains dans l'espace périphérique à hauteur des coudes, paumes ouvertes verticales doigts vers l'extérieur, se rebattent et se rejoignent dans l'espace centre-centre</p>
	la classe <u>en 6ème après il y a les 5ème</u> (4.12.G.NS)	Gest.	Non S	 <p>4.12.G.NS Geste discursif + métaphorique : Paumes tendues jointes dans l'espace centre-centre, doigts vers l'avant, descendent entre les deux cuisses, puis remontent légèrement pour redescendre sur le côté extérieur de la cuisse droite</p>
	<u>après i(l) y a les 4^{ème}</u> (4.13.G.NS)	Gest.	Non S	 <p>4.13.G.NS Geste discursif +</p>

				métaphorique : MD en tranchant ¹⁶¹ , effectue un arc de cercle de la cuisse droite à l'espace périphérique bas
	et les 3 ^{ème}			

Tableau 32 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 52 du PMB 4(2.1) « Différences »




Dans ce tour de parole, Chérine propose le critère de *catégorisation des êtres humains* du *niveau*. Elle explicite son propos en prenant pour exemple l'organisation de l'établissement scolaire dont elle dépend. Elle évoque, pour commencer, la constitution en classes : « nous on est regroupé (4.11.BM.S) la classe ». Pour ce faire, elle utilise une métaphore bimodale faisant écho à la métaphore 4.7.BM.S de l'animatrice 1. Elle emploie, en effet, le prédicat *regrouper* constituant une reprise verbale partielle de la métaphore de l'animatrice. Elle active, de plus, la signification métaphorique de ce prédicat grâce à un geste d'iconisation saillant reprenant la convergence des mains caractérisant le geste de cette dernière. Les gestes de l'animatrice et de l'élève ne sont, toutefois, pas identiques : alors que la première semble comprimer une substance, la seconde semble ramener des objets éparés vers elle. De cette manière, l'animatrice symbolise la *réunion de catégories abstraites* (les différentes espèces d'animaux) *au sein d'une catégorie plus vaste* (les différentes familles d'animaux). L'élève, elle, représente un *regroupement d'éléments concrets* (les élèves) *au sein d'une catégorie abstraite* (la classe) en s'incluant dedans.




Cette référence à la constitution de classes n'est, cependant, pas pertinente par rapport à l'exemplification du critère de *niveau* dans laquelle Chérine est engagée. Le complément circonstanciel « en 6ème » suivi de l'enchaînement de propositions « après il y a les 5ème après i(l) y a les 4ème et les 3ème » rétablissent la cohérence de son discours. En effet, à travers eux, l'élève formule une énumération des niveaux scolaires présents dans un établissement français du premier cycle du secondaire comme le sien. Ces propos sont accompagnés des gestes 4.12.G.NS et 4.13.G.NS. Ces gestes présentent une fonction discursive dominante : ils structurent la parole en ordonnant les éléments de l'énumération sur un axe gauche-droite. Mais ils métaphorisent également la *répartition par niveaux scolaires* décrite par l'élève sous la forme d'une *répartition spatiale*. Ainsi, le geste 4.12.G.NS situe le

¹⁶¹ Rappel : main tendue sur un plan vertical, doigts serrés orientés vers l'avant.

niveau de la 6^{ème} entre les cuisses, puis celui de la 5^{ème} à l'extérieur de la cuisse droite. Par le geste 4.13.G.NS, les niveaux de la 4^{ème} et de la 3^{ème} sont localisés plus à droite.

Le tableau suivant présente le relevé et la description des productions métaphoriques de la suite de la phase d'exploitation de la métaphore de la *catégorisation* introduite initialement par l'animatrice 1 :

N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 53 : Amir :	<u>ouais mais on est pas tous dans la même classe puisqu'on</u> (4.14.G.S)	Gest.	S	 <p>4.14.G.S Geste métaphorique : mains posées sur les cuisses, paumes verticales, doigts vers l'avant, formant une sphère de taille moyenne</p>
	<u>est tous des 6è en même temps</u> (4.15.G.S)	Gest.	S	 <p>4.15.G.S Geste métaphorique : A partir de la configuration précédente, mains effectuant un mouvement de compression aboutissant à la formation d'une sphère plus réduite</p>
	<C : beh oui> <u>donc c'est pour ça qu'ils ont fait 6ème A 6ème B et tout</u> (4.16.G.NS)	Gest.	Non S	 <p>4.16.G.NS Geste discursif + métaphorique : MD, posée sur la cuisse</p>

	<p><C : ben oui c'est des groupes> voilà là <u>tu dis 6ème 5^{ème}</u> (4.17.G.NS)</p>	Gest.	Non S	<p>D, pouce et index levés successivement (sur « 6ème A » puis « 6ème B ») comme lorsqu'on compte sur ses doigts</p>  <p>4.17.G.NS Geste discursif + métaphorique : MD, posée sur la cuisse D, paume vers l'intérieur, index courbé pointe vers le bas (sur « 6ème ») puis vers le haut (sur « 5ème »)</p>
TP 54 : Chérine :	<p>ben oui i(l) <u>y a des 6ème des 6ème des 5ème des 4è</u> (4.18.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>4.18.G.NS Geste discursif + métaphorique : Mains jointes en tranchant, se posent sur la cuisse G puis D (X2), puis une dernière fois sur la cuisse G</p>
TP 55 : Aissatou :	<p>mais genre y a des divisions (4.19.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>4.19.BM.S Métaphore vb « divisions » + geste d'iconisation : mains face à face en tranchant dans l'espace central, se croisent verticalement (X4) évoquant le mouvement d'un ciseau</p>

Au TP 53, Amir intervient sans demander la parole afin de remettre en question les propos de Chérine. Il signale verbalement une ambiguïté entre les notions de *regroupement par classe* et de *regroupement par niveau scolaire* présente, selon lui, chez sa camarade. Il accompagne ses paroles de plusieurs gestes présentant une dimension métaphorique plus ou moins saillante.

Il commence par signifier à sa camarade que le regroupement par classe n'est pas équivalent au regroupement par niveau : « ouais mais on est pas tous dans la même classe puisqu'on (4.14.G.S) est tous des 6ème en même temps (4.15.G.S) ». Il produit alors un enchaînement de deux gestes métaphoriques saillants. Le premier (4.14.G.S) exploite une métaphore gestuelle commune consistant à représenter la notion de *totalité* sous la forme d'une sphère (Calbris, 1990). Il réfère ici, plus précisément, à l'ensemble des élèves de niveau 6^{ème} du collège dans lequel a lieu la séance de discussion philosophique. Puis, le geste 4.15.G.S, semblant comprimer la sphère mise en forme par le premier, métaphorise ce niveau 6^{ème} en tant que catégorie à laquelle appartient l'ensemble d'élèves.

Chérine valide la remarque d'Amir : « beh oui », pourtant celui-ci poursuit le développement de son idée : « donc c'est pour ça qu'ils ont fait 6ème A 6ème B et tout (4.16.G.NS) ». Il explicite verbalement la notion de *regroupement par classe* grâce à l'énumération « 6ème A 6ème B et tout ». Il joint à ces propos l'emblème¹⁶² consistant à lever ses doigts les uns après les autres en partant du pouce pour accompagner une énumération (4.16.G.NS). Comme les gestes 4.12.G.NS et 4.13.G.NS de Chérine, cet emblème présente une fonction discursive dominante : il structure la parole en localisant les éléments de l'énumération sur les doigts. Mais ce geste exploite également, sous une forme peu saillante, la métaphore de la *répartition spatiale* déjà utilisée par Chérine : les classes 6^{ème} A et 6^{ème} B sont réparties sur le pouce et l'index.

Chérine exprime ensuite, de nouveau, son accord avec les propos de son camarade grâce au marqueur « ben oui » et indique qu'elle saisit la nuance qu'il introduit : « c'est des groupes ». Cependant, Amir insiste : « voilà là tu dis 6ème 5ème (4.17.G.NS) ». Par ses paroles, il valide, en premier lieu, l'intervention de Chérine grâce au marqueur « voilà ». Puis, il réalise une hétérocitation : « là tu dis 6ème 5^{ème} ». L'adverbe « là » introduisant cette hétérocitation contribue à la mettre en opposition avec l'intervention de Chérine qu'Amir vient de valider. De cette manière, Amir souligne encore l'ambiguïté qui était présente, selon

¹⁶² Cf. définition p. 63

lui, chez Chérine au TP 52.

L'hétérocitation formulée par Amir lui permet, en outre, de clarifier encore la distinction qu'il établit entre *regroupement par classe* et *par niveau*. En effet, verbalement, Amir met en opposition la répartition entre les niveaux 6^{ème} et 5^{ème} avec la répartition entre les classes d'un même niveau scolaire (6^{ème} A, 6^{ème} B, etc.). Cette opposition est renforcée gestuellement par le geste 4.17.G.NS. En effet, comme le geste 4.16.G.NS, ce geste revêt une fonction discursive dominante : il contribue à la structuration du discours en situant les constituants verbaux « 6ème » et « 5ème » dans l'espace. Mais il reprend également, sous une forme peu saillante, la métaphore de la *répartition spatiale* : il localise par pointage abstrait les niveaux scolaires de la 6^{ème} et de la 5^{ème} en deux points distincts d'un axe vertical. Ainsi, tandis que le geste 4.16.G.NS répartit des classes sur un axe horizontal, le geste 4.17.G.NS répartit des niveaux scolaires sur un axe vertical. Cette différence d'orientation entre les deux gestes illustre la distinction entre *regroupement par classe* et *par niveau* exprimée verbalement.

En résumé, dans le TP 53, Amir adopte une attitude de provocation en intervenant sans demander la parole et en insistant malgré la validation de ses objections par Chérine. Toutefois, il fait progresser le raisonnement : il souligne une ambiguïté dans les propos de sa camarade et contribue à préciser les notions que celle-ci mobilise.

Au TP 54, Chérine signale une troisième fois son accord avec le raisonnement d'Amir grâce au marqueur « ben oui ». Elle enchaîne, ensuite, avec une autoreprise verbale partielle de son énumération du TP 52 : « i(1) y a des 6ème des 6ème des 5ème (4.18.G.NS) des 4ème ». Elle réalise également un geste faisant écho au geste 4.12.G.NS accompagnant cette énumération : on y retrouve l'abaissement répété des mains jointes en tranchant. Comme le geste 4.12.G.NS, le geste 4.18.G.NS présente une fonction discursive dominante : il structure l'énoncé en localisant alternativement les constituants à gauche et à droite. Mais on retrouve aussi dans ce deuxième geste une métaphore de la *répartition spatiale* proche de celle véhiculée par le premier : les différents niveaux scolaires mentionnés sont répartis entre les espaces gestuels gauche et droite.

La reprise de son énumération précédente, ainsi que le geste 4.18.G.NS exploitant une métaphore proche du geste 4.12.G.NS, ne permettent pas à Chérine d'intégrer la distinction introduite par Amir au TP 53. C'est alors Aissatou qui vient en renfort à ses camarades au TP 55 : « mais genre y a des **divisions** (4.19.BM.S) ». Il produit la métaphore verbale réactivée

par un geste d'icônisation saillant 4.19.BM.S. Par cette métaphore, il produit une activité onomasiologique lui permettant d'introduire la notion de *sous-catégorie*. Il présente les sous-catégories – telles que les classes d'un même niveau scolaire – comme des divisions d'espaces renvoyant, eux, à des catégories plus vastes – telles que les niveaux scolaires. La métaphore d'Aissatou permet de dépasser le conflit sociocognitif dans lequel se trouvent Chérine et Amir.

Ainsi, lors de la deuxième phase du PMB 4(2.1) « Différences », la métaphore de la *catégorisation* introduite par l'animatrice 1 à la fin de la première phase est exploitée par l'animatrice elle-même et par plusieurs élèves pour faire avancer l'activité définitionnelle collective¹⁶³.

Pour conclure, dans ce PMB, deux métaphores collectives sont construites :

- une métaphore de la *similitude* en tant que *liaison entre deux points*
- une métaphore de la *catégorisation* en tant que *répartition spatiale*

La première fait l'objet de phases d'*introduction* et d'*explicitation*, mais pas d'*exploitation*. La deuxième est introduite lors de la phase d'*explicitation* de la première, et fait l'objet de phases d'*introduction* et d'*exploitation* mais pas de *clarification* ou d'*explicitation*.

¹⁶³ Dans les TP 66 et 76, les deux animateurs de la discussion reprennent cette métaphore de la *catégorisation* à des fins de relance de la discussion. Cependant, ne déclenchant pas d'activité définitionnelle chez les élèves, ces relances ne donnent pas lieu à un prolongement du PMB. Nous avons donc fait le choix de ne pas les commenter.

Chapitre 11 - Discussion et conclusion

A travers cette thèse, nous avons mis au jour **un concept inédit : le *Philosophème Métaphorique Bimodal (PMB)***. Dans ce chapitre, nous rappelons la problématique à partir de laquelle ce dernier a émergé, et résumons les principales étapes de la démarche adoptée pour y répondre. Puis, nous discutons les principaux résultats issus de l'analyse de PMB que nous avons menée et en tirons des conclusions. Enfin, nous dégagons des perspectives pour la suite et les dernières conclusions.

11.1. Rappel de la problématique et de la démarche adoptée

Quel est le rôle de la métaphore, à travers ses expressions verbales et gestuelles, dans le raisonnement collectif produit lors d'activités de Philosophie Pour Enfants (PPE) ?

Ce questionnement a constitué le point de départ de notre recherche. A partir de celui-ci et à la lumière de nos lectures et d'analyses exploratoires, nous avons ensuite cheminé jusqu'à la problématique suivante :

Quelles sont les manifestations verbales, gestuelles et verbo-gestuelles de la métaphore multimodale et comment celles-ci s'articulent-elles au sein de Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux (PMB) ? Sur cette base, nous nous demanderons :

Quel est le rôle du processus métaphorique dans l'activité définitionnelle collective lors de la pratique d'activités de CRP / DVDP¹⁶⁴ ?

Le concept de PMB a émergé au fil de nos analyses. Nous le définissons comme :

une unité de raisonnement collectif conduisant à la création de concepts à travers des reprises verbales et gestuelles, et / ou verbo-gestuelles, d'une même métaphore conceptuelle.

Le premier cas singulier illustrant ce concept a été mis en évidence lors de nos analyses exploratoires. Afin d'approfondir le fonctionnement de ce type de phénomènes, nous avons ensuite mis en place une démarche inspirée de la méthode des collections en analyse conversationnelle. Dans le but de contrer le *cherry-picking* souvent dénoncé à propos de cette méthode, nous avons procédé suivant trois temps rappelés dans le schéma qui suit :

¹⁶⁴ Communauté de Recherche Philosophique / Discussion à Visée Démocratique et Philosophique

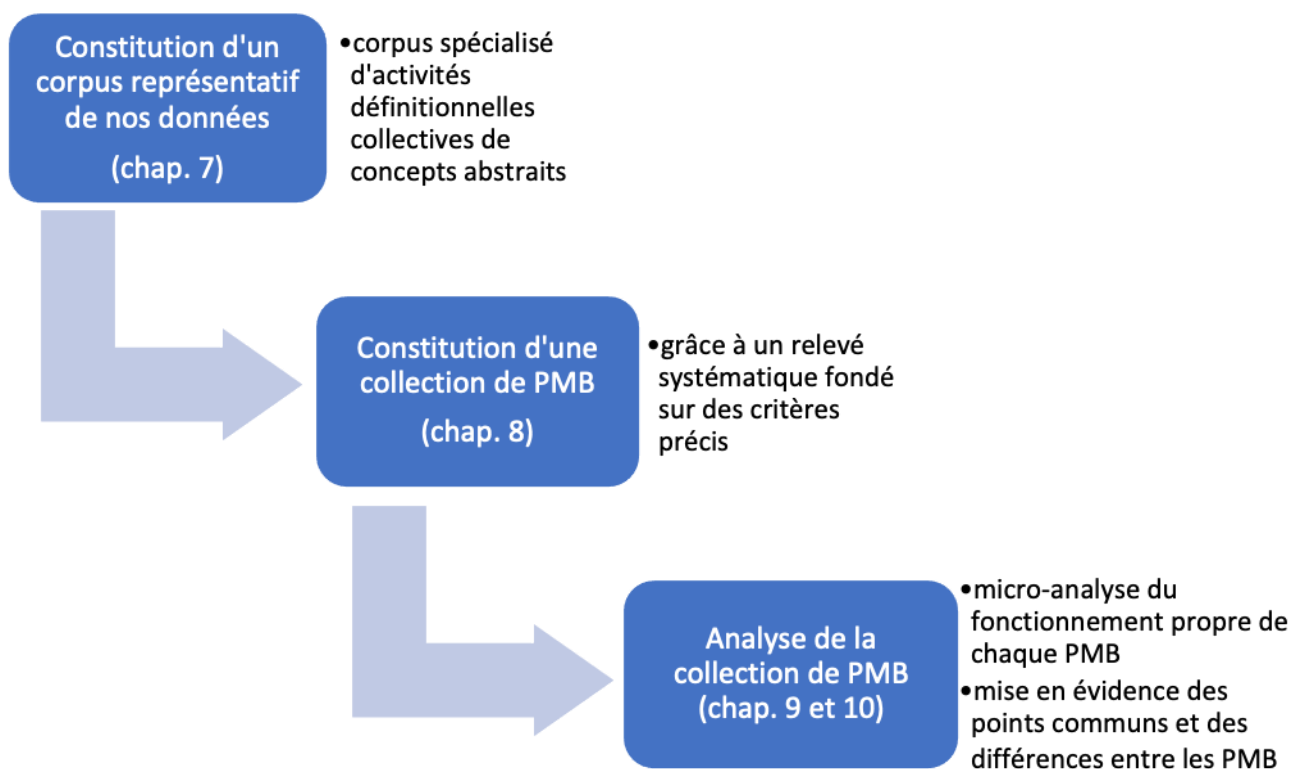


Schéma 1 - Rappel des principales étapes de notre démarche inspirée de la méthode des collections

A travers cette démarche, nous avons constitué une collection de quatre PMB dont le premier cas singulier identifié. Dans la suite de ce chapitre, nous revenons sur les trois objectifs principaux de notre thèse et discutons les résultats issus de l'analyse de cette collection. En lien avec notre premier objectif, nous dressons, tout d'abord, une typologie des productions métaphoriques constituant les PMB.

11.2. Typologie des productions métaphoriques présentes dans les PMB

Nous pouvons résumer ainsi l'objectif 1 de notre thèse : **mettre en évidence la construction des PMB à travers le relevé et la description des productions métaphoriques les constituant**. Nous y avons répondu en produisant les relevés sur lesquels nous avons basé nos analyses¹⁶⁵. Nous avons utilisé une catégorisation qu'il nous semble, à ce stade, pertinent de répreciser. Pour ce faire, nous proposons une typologie des productions métaphoriques relevées¹⁶⁶.

¹⁶⁵Pour rappel, les relevés complets sont disponibles dans les annexes n°6 à 9 (p. 322 à 352)

¹⁶⁶ Notre typologie ne vise pas à rendre compte de manière absolument exhaustive des phénomènes relevés mais plutôt à en illustrer la diversité.

11.2.1 Typologie des productions métaphoriques verbales

Lors de la description des productions métaphoriques relevant de chaque modalité, nous avons distingué les productions saillantes des productions non saillantes. Ensuite, pour les productions verbales, nous avons précisé s'il s'agissait d'une métaphore, ou proposition métaphorique lorsque celles-ci n'étaient qu'une partie d'une métaphore filée (PMB 1(1.1) et 2(5.2)), ou d'une comparaison.

Les productions verbales saillantes et non saillantes coïncident pour l'essentiel avec deux grands types de métaphores qui se distinguent selon leur degré de lexicalisation :

- des productions participant à des métaphores filées créatives
- des métaphores « endormies » dans le sens de Müller (2008a)

Seule une production saillante correspond à un autre type : une métaphore figée de type proverbe.

Le tableau ci-dessous reprend ces trois types de productions métaphoriques verbales en les ordonnant selon leur degré de lexicalisation :

		Type de productions	Exemples
degré de lexicalisation → - ← +	Participant à une métaphore filée créative	Comparaison	<i>sur l'oubli c'est un peu comme un dossier</i> (1.1.V, PMB 1(1.1)) <i>les souvenirs c'est comme une immense archive</i> (1.23.V, PMB 1(1.1)) <i>ton destin c'est comme un chemin</i> (2.1.BM.S, PMB 2(5.2))
		Métaphore	<i>Il {le dossier} était d(e) côté</i> (1.21.BM, PMB 1(1.1)) <i>et là on l'ouvre {le dossier}</i> (1.22.BM, PMB 1(1.1)) <i>à des moments y a deux chemins</i> (2.2.G.NS, PMB 2(5.2)) <i>les deux {chemins} en fait i(l)s se rejoignent</i> (2.8.BM.S, PMB 2(5.2))
		Figée	<i>tous les chemins mènent à Rome</i> (2.22.V.S, PMB 2(5.2))
		« Endormies »¹⁶⁷ (Müller, 2008a)	<i>une grosse voix¹⁶⁸</i> (3.10.V.NS, PMB 3(12.1)) <i>là y a un diable là y a un ange</i> (3.11.BM.NS, PMB 3(12.1)) <i>mais genre y a des divisions</i> (4.19.BM.S, PMB 4(2.1)) ¹⁶⁹ <i>un point commun</i> (4.3.V.NS, PMB 4(2.1))

Tableau 33 - Types de productions métaphoriques verbales relevées dans les PMB

Les deux premières lignes du tableau renvoient aux **productions (comparaisons explicites ou métaphores) participant à des métaphores filées créatives**. Nous considérons que nous avons affaire à des métaphores filées créatives car celles-ci font appel à une idiosyncrasie et à une imagination importantes de la part des locuteurs. Elles ne sont donc pas lexicalisées. Le **proverbe** fonctionne comme une unité lexicale. Il présente donc un degré de lexicalisation plus important que les productions créatives. Cependant, sa dimension

¹⁶⁷ Nous verrons plus loin que ces productions peuvent être accompagnées de gestes. Dans ces cas-là, elles seront en fait « réveillées ».

¹⁶⁸ métaphorise l'esprit

¹⁶⁹ Les termes métaphoriques sont en gras dans cette case.

métaphorique reste consciente pour un locuteur moyen, ce qui le distingue des productions « endormies » relevant de la dernière catégorie présente dans le tableau. En effet, dans la lignée de Müller (2008a), nous qualifions d'« **endormies** » des métaphores ancrées dans le langage, ou bien dans la culture populaire¹⁷⁰, à tel point qu'elles ne sont plus, ou quasiment plus, perçues comme telles.

11.2.1. Typologie des productions métaphoriques gestuelles

Les productions métaphoriques gestuelles¹⁷¹ que nous avons relevées ont été décrites en faisant appel aux catégories suivantes :

- geste *métaphorique*
- geste *anaphorique*
- geste *cataphorique*
- geste *polysigne*
- geste *discursif* (de structuration de la parole) *et métaphorique*





Rappelons, tout d'abord, à quoi renvoient ces catégories dans nos analyses. Nous considérons comme *métaphoriques* les gestes représentationnels imitant un objet ou une action concrète pour référer à un concept abstrait. Ils représentent donc le domaine source d'une métaphore conceptuelle. Les gestes *anaphoriques* et *cataphoriques* renvoient à un référent par l'intermédiaire de métaphores produites respectivement en amont ou en aval dans le discours. A l'instar de Calbris (2203), nous considérons comme *polysignes* des gestes dont les composants physiques réfèrent à des notions distinctes. Nous avons relevé des gestes polysignes dans lesquels la référence aux différentes notions est réalisée *via* différents *mappings* métaphoriques mais également *via* un ou plusieurs *mappings* métaphoriques associés à une métonymie. Par ailleurs, le geste 2.29.G.NS, repris dans le tableau 34 plus bas, renvoie par anaphore à une métaphore du concept de *prédestination* puis, par métaphore, à celui de *fatalité*. Référant successivement à deux concepts à travers deux types de mouvements et configurations manuelles distincts (une main trace une ligne le long de




¹⁷⁰ Ainsi, la métaphore de *l'esprit* en tant qu'*entité double située dans la tête de la personne* et lui dictant le bien ou le mal (PMB 3(12.1)) repose sur une conception très courante, notamment véhiculée par la culture cinématographique. Notre point de vue est que cette métaphore n'est donc pas perçue comme telle par un locuteur moyen.



¹⁷¹ A ce stade, nous nous intéressons aux productions relevant exclusivement de la modalité gestuelle ; les gestes intervenant dans des productions verbo-gestuelles seront considérés dans la section qui suit.



l'avant-bras opposé, puis se laisse entraîner par l'élan du mouvement tout en s'ouvrant et se retournant paume vers l'avant), nous l'avons analysé comme polysigne. La dernière catégorie listée concerne des gestes présentant une fonction discursive de structuration de la parole dominante et une fonction métaphorique secondaire. Nous avons, de plus, identifié un geste à fonction de structuration de la parole dominante et à fonction cataphorique secondaire (geste 4.1.G.NS, cf. tableau plus bas, p. 264).

Nous reprenons l'ensemble de ces catégories de gestes dans le tableau 34 qui se répartit sur les pages suivantes. Elles sont listées dans la deuxième colonne. Elles permettent de mettre en évidence différents types de référence que nous indiquons dans la première colonne, et que nous explicitons par la suite. Dans la troisième colonne, nous distinguons, le cas échéant, des sous-catégories de gestes. Enfin, chaque catégorie est illustrée par des exemples issus de notre relevé. Pour la description plus complète de ces exemples, ainsi que de ceux qui seront repris dans les tableaux de la section suivante, nous renvoyons le lecteur aux annexes 6 à 9 (p. 338 à 352).

Type de référence	Type de gestes		Exemples
Référence métaphorique simple		accompagnant des paroles ayant un sens littéral	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>4.14.G.S ouais mais on est pas <u>tous dans la même classe</u>(...) (1.21)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>3.43.G.S (...) l'esprit beh:: c'est:: (...) ce que l'on pense mais différemment que c(e) que l'on dit (3.43.G.S)</p> </div> </div>
	Geste métaphorique	se substituant à la parole	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>1.5.G (...) sur l'oubli c'est un peu comme un dossier qu'o:::n ferme mais qu'on jette pas en fait on garde // sauf que::: ///(1.5.G) {Ulrick : on l'ouv(re) pas} /<u>ouais voilà</u>(1.7.G) {geste de l'animateur illustrant les propos de Nourra}</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>1.7.G</p> </div> </div>

Type de référence	Type de gestes	Exemples
Référence métaphorique indirecte endophrasique	<p>Geste cataphorique (renvoyant à une métaphore produite dans le discours ultérieur)</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>2.26.G.NS</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>geste de 2.28.BM.S</p> </div> </div> <p>moi en tous <u>cas j(e)</u> (2.26.G.NS) crois que quand *chuis né beh Dieu <u>il a déjà tracé mon destin</u> (2.28.BM.S) → le geste cataphorique 2.26.G.NS renvoie à la métaphore bimodale 2.28.BM.S</p>
	<p>Geste anaphorique (renvoyant à une métaphore produite dans le discours antérieur)</p>	<div style="text-align: center;">  <p>2.7.G.NS</p> </div> <p><u>donc tu dirais qu(e) tu/</u> (2.7.G.NS) → le geste anaphorique 2.7.G.NS renvoie aux productions métaphoriques participant à la métaphore filée du <i>chemin</i> de Yani (cf . chap. 9, 9.1.)</p>

Type de référence	Type de gestes	Exemples	
Référence multiple	Geste polysigne	Renvoyant à plusieurs référents simultanément à travers : <ul style="list-style-type: none"> • plusieurs <i>mappings</i> métaphoriques 	 <p>{ aux élèves } <u>vous pensez que c'est quoi qui fait que vous êtes ensemble</u> { dans une même classe }</p> <p>→ 2 <i>mappings</i> métaphoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la main en forme de corolle renvoie à la réunion des élèves ; - le mouvement en arc de cercle horizontal à l'<i>agent</i> ou au motif de leur réunion
		<ul style="list-style-type: none"> • un <i>mapping</i> métaphorique + une métonymie 	 <p>moi j(e) pense aussi que:: // ça peut être aussi heu beh <u>nous</u> (3.31.G.NS) nous nous {répond à l'animateur qui demande si l'esprit c'est nous}</p> <p>→ <i>mapping</i> métaphorique : le mouvement circulaire vers soi métaphorise l'appartenance de l'<i>esprit</i> à la <i>personne</i></p> <p>→ métonymie : désignation du corps pour référer à la <i>personne</i></p>

Type de référence	Type de gestes		Exemples
Référence multiple	Geste polysigne	Renvoyant à plusieurs référents successivement à travers : une anaphore de métaphore puis un mapping métaphorique	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>geste de 2.28.BM.S</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>a b</p> </div> </div> <p>(...) Dieu <u>il a déjà tracé mon destin</u> (2.28.BM.S) <u>qui sait si demain j(e) vais mourir</u> (2.29.G.NS)</p> <p>→ Le début du mouvement (image a) de 2.29.G.NS renvoie par anaphore à la métaphore bimodale 2.28.BM.S référant à la <i>prédestination</i>. La fin du mouvement (image b) métaphorise la <i>fatalité</i>.</p>





Type de référence	Type de gestes		Exemples
Référence métaphorique secondaire	<p>Geste polyfonctionnel à fonction discursive (de structuration de la parole) dominante</p>	<p>et fonction secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • métaphorique • de cataphore de métaphore 	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>nous on est regroupé la classe <u>en 6ème</u> après il y a les <u>5ème</u> (4.12.G.NS)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>là tu dis <u>6ème 5ème</u> (4.17.G.NS)</p> </div> </div> <p>→ les gestes répartissent les éléments du discours dans l'espace tout en métaphorisant la <i>répartition par niveaux scolaires</i> (grâce à 2 mouvements descendants des mains sur un même axe horizontal dans 4.12.G.NS, et deux pointages avec l'index sur un même axe vertical dans 4.17.G.NS)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>ben il a dit un <u>tableau noir</u> et un <u>tableau blanc</u> (4.1.G.NS)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ben les deux c'est pas différent vu que c'est des <u>tableaux</u> (4.2.G.NS)</p> </div> </div> <p>→ le geste 4.1.G.NS situe les syntagmes « un tableau noir » et « un tableau blanc » dans l'espace tout en renvoyant par cataphore à la métaphore de la <i>similitude</i> 4.2.G.NS</p>

Tableau 34 - Types de productions métaphoriques gestuelles relevées dans les PMB

Le tableau des pages précédentes met en évidence une diversité de types de références gestuelles. Nous précisons, maintenant, à quoi renvoie chacun de ces types ; nous explicitons également les sous-catégories gestuelles leur correspondant et commentons les exemples si nécessaire.

- la **référence métaphorique simple** est celle qui est impliquée lors de la production d'un geste métaphorique fonctionnant comme un signe unique, autrement dit dont la forme renvoie à un seul référent. Nos données montrent que les gestes de ce type peuvent former une unité de sens avec du langage verbal littéral produit en synchronie ou se substituer à la parole.
- la **référence métaphorique indirecte endophorique**¹⁷² concerne les gestes qui renvoient par anaphore ou cataphore à une métaphore présente dans le discours antérieur ou ultérieur. Nous la qualifions d'*indirecte* car ces gestes réfèrent à une métaphore pour référer *in fine* à la cible de cette dernière. Elle sera à distinguer d'un deuxième type de référence indirecte, la référence « *en abyme* », que nous mettrons au jour dans la section suivante portant sur les productions métaphoriques verbo-gestuelles.
- la **référence multiple** est celle qui concerne les gestes polysignes. Le qualificatif *multiple* renvoie au fait que ces gestes ont plusieurs référents. Les référents peuvent être désignés simultanément à travers les différents composants physiques du geste. Dans ce cas, la référence peut être exclusivement métaphorique : elle s'effectue *via* plusieurs *mappings* métaphoriques. Mais elle peut également s'effectuer *via* un *mapping* métaphorique et une métonymie. Enfin, un geste peut renvoyer à deux référents successivement ; c'est le cas du geste 2.29.G.NS, déjà commenté plus haut, qui implique une référence métaphorique d'abord indirecte (*via* une anaphore de métaphore) puis directe (*via* un *mapping* métaphorique).
- la **référence métaphorique secondaire** concerne des gestes polyfonctionnels dont la fonction dominante est discursive : ils permettent de structurer la parole qu'ils accompagnent. Ils présentent, en outre, une fonction secondaire métaphorique ou de cataphore de métaphore.

¹⁷² En linguistique, l'endopore englobe l'anaphore, consistant à référer à un élément du discours antérieur, et la cataphore, consistant à renvoyer à un élément du discours ultérieur.

11.2.2. Typologie des productions métaphoriques verbo-gestuelles

Les productions verbales participant à des métaphores filées créatives comme celles correspondant à des métaphores « endormies », du point de vue de la modalité verbale, se combinent fréquemment avec des gestes au sein des PMB. Concernant la deuxième catégorie, on aura alors affaire à des métaphores « réveillées » au sens de Müller (2008a).

Avant de préciser les différents types de gestes qui s'associent avec les productions métaphoriques verbales, nous souhaitons revenir sur la distinction entre *gestes d'icônisation de métaphore* et *gestes métaphoriques* sur laquelle nous avons basé nos analyses. Ainsi, nous avons considéré que les premiers iconisent la source d'une métaphore verbale, ce qui signifie qu'ils reproduisent certaines caractéristiques formelles du référent concret correspondant à cette source. Les deuxièmes expriment une métaphore de façon autonome par rapport au discours verbal. Par conséquent, nous avons analysé comme métaphoriques des gestes accompagnant une métaphore verbale nous semblant exprimer une métaphore différente de cette dernière.





Toutefois, le travail de synthèse faisant l'objet de ce chapitre nous conduit au constat que ces derniers gestes entretiennent, plus exactement, des liens soit métaphoriques soit métonymiques avec la métaphore verbale elle-même. C'est pourquoi nous reprécisons ici la catégorisation des gestes accompagnant des métaphores verbales en distinguant des gestes :

- ***d'icônisation de métaphores verbales***
- ***de métaphore de métaphores verbales***
- ***de métonymie de métaphores verbales***

La première catégorie reste inchangée. Les deux suivantes précisent la catégorie des gestes accompagnant des métaphores verbales considérés jusqu'alors comme métaphoriques.

Ces trois types de gestes sont illustrés dans le tableau suivant. Ils impliquent une référence que nous intituleons **référence « en abyme »**. Nous définissons ce type de référence à la suite du tableau après avoir commenté les exemples qu'il contient¹⁷³.

¹⁷³ La description des gestes est disponible en annexe (n° 6 à 9, p. 322 à 352).

Type de référence	Types de gestes	Exemples	
Référence « en abyme »	Geste d'icônisation de métaphore verbale	 <p>dans l(e) collègue (xxx) <u>nous on est regroupé</u> (4.11.BM.S) la classe en 6ème après il y a les 5^{ème}</p>	 <p>plutôt que de <u>le mettre de côté</u> {le dossier} (1.19.BM)</p>
	Geste de métaphore de métaphore verbale	 <p>toi tu dis <u>nous</u> (?) <u>on</u> contrôle l'esprit (3.20.BM.NS)</p>  <p>et c'est <u>que(l)que chose qui t(e) parle</u> {l'esprit} ou (3.6.BM.NS) c'est toi qui parle ?</p>	




	<p style="text-align: center;">Geste de métonymie de métaphore verbale</p>	<p>Métaphore verbale et geste produits par un même locuteur</p>	<div style="text-align: center;">  <p>il était d(e) côté<u>e</u>t là on l'ouvre {le dossier} (1.21.BM)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>du coup le libre-arbitre c'est faire le choix entre ce qui est bien et ce qui est mal ? c'est ça ? (...) t'aurais deux p(e)tites voix (3.38.BM.S)</p> </div>
		<p>Métaphore verbale produite par une élève / geste produit par un animateur</p>	<div style="text-align: center;">  <p>bah justement se souvenir c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé // là c'est d'ouvrir le dossier (1.17.V) de de:: // (1.18.G)</p> </div>

Tableau 35 - Types de gestes impliqués dans les productions métaphoriques verbo-gestuelles constituant les PMB

Nous ne revenons pas sur les exemples illustrant la catégorie des gestes d'*iconisation de métaphores verbales* puisque celle-ci a déjà fait l'objet de nombreuses analyses au cours de cette thèse. Nous commentons, en revanche, les exemples correspondant aux gestes de métaphore et de métonymie de métaphores verbales.

Dans la métaphore 3.20.BM.NS, l'animateur 1 énonce la métaphore verbale renvoyant au concept d'*esprit* « on contrôle l'esprit ». Il produit, de plus, un geste représentant à travers une métaphore du *conduit* (McNeill, 1992)¹⁷⁴ le procès *parler* impliqué dans l'expression de la source de la métaphore verbale. Ainsi, le geste métaphorise la métaphore verbale elle-même. De la même façon, dans la métaphore 3.6.BM.NS, le procès *contrôler*, sur lequel repose la métaphore verbale, est lui-même métaphorisé gestuellement sous la forme d'un *rayon*.

Dans l'exemple de la métaphore 1.21.BM, Nourra produit la métaphore verbale « on l'ouvre {le dossier} » et réalise un geste représentant le fait de récupérer le contenu de ce dossier pour le ramener à soi. Cette action entretient un lien de contiguïté avec celle d'ouvrir un dossier : elle en découle comme une conséquence possible. De cette manière, le geste renvoie par métonymie à la source de la métaphore verbale. Dans la métaphore 3.38.BM.S, l'animateur 1 pointe des localisations qu'une élève avait attribuées précédemment aux référents *diable* et *ange*. Présentant également une dimension anaphorique, le geste de l'animateur réfère à ce *diable* et à cet *ange* dont seul l'attribut *voix* est mentionné verbalement. Il fonctionne donc selon une métonymie sujet-attribut. Précisons qu'un geste de **métonymie de métaphore verbale** peut être réalisé par un locuteur différent de celui produisant la métaphore verbale. C'est le cas du geste 1.18.G produit par l'animateur de la discussion « Pensée » pour accompagner la métaphore 1.17.V de Nourra. Ce geste introduit le lien métonymique repris ensuite par celle-ci dans la métaphore 1.21.BM commentée juste avant.

Les trois catégories de gestes présentées dans le tableau 35 réfèrent à la source d'une métaphore verbale et cette source réfère à la cible de la métaphore. Nous considérons donc que ces gestes impliquent une référence « *en abyme* ». Nous distinguons ce type de référence indirecte de la référence indirecte de type *métaphorique endophorique* définie dans la section 11.2.1 précédente. En effet, tandis que cette dernière, impliquant une métaphore produite antérieurement ou ultérieurement, met en jeu la dimension séquentielle du discours, la

¹⁷⁴ Pour un rappel de la notion de métaphore du *conduit*, cf. p. 78.

référence « *en abyme* » implique la dimension synchronique du discours.

Le schéma suivant illustre le fonctionnement de la référence « en abyme » :

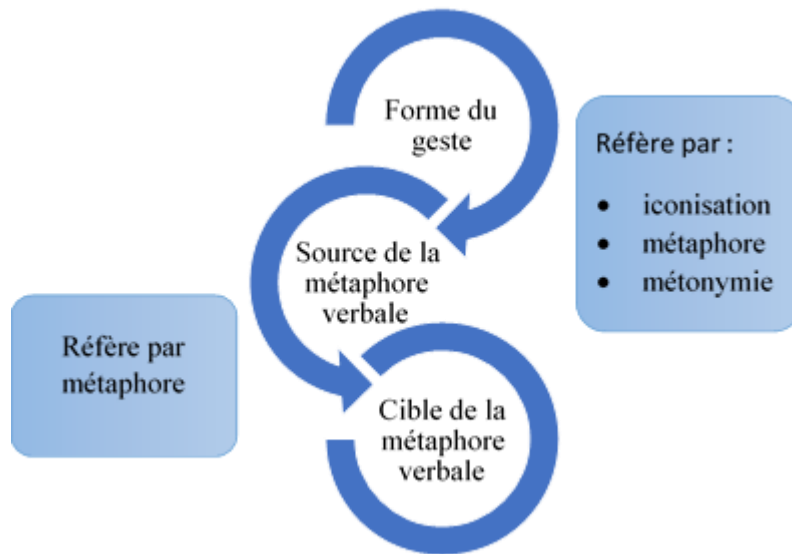


Schéma 2 - Fonctionnement de la référence « en abyme » des productions métaphoriques verbo-gestuelles

11.2.3. Discussion et conclusions à partir de la typologie

La typologie que nous venons de présenter met en lumière la grande diversité de formes verbales et/ou gestuelles que peut revêtir la métaphore au sein des *Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux*. Cette diversité est liée plus particulièrement à la modalité gestuelle.

Elle permet d'enrichir la conception de la métaphore gestuelle présente dans la littérature. Celle-ci est essentiellement axée sur la notion de *geste métaphorique* telle qu'elle est définie par McNeill (1992). Cette notion renvoie à des gestes représentant un concept abstrait sous la forme d'un référent plus concret. Or, nous voyons, à partir de nos analyses, que la métaphore peut s'exprimer à travers des réalisations gestuelles diverses et complexes : endophore de métaphores ; gestes polysignes combinant, simultanément ou successivement, un procédé métaphorique, au sens de McNeill (*ibid.*), avec une métonymie ou une endophore de métaphore ; gestes discursifs à fonction métaphorique ou d'endophore de métaphore secondaire.

Les gestes polysignes mis en évidence illustrent la conception de Calbris (2003). Ils révèlent, de plus, que chacun des signes composant un geste peut reposer sur une fonction

gestuelle différente (métaphorique, métonymique ou endophorique). Nous proposons de qualifier les gestes de ce type de gestes *polysignes polyfonctionnels*. Notre analyse du geste anaphorique puis métaphorique 2.29.G.NS montre, enfin, que deux signes peuvent être produits successivement au sein d'un geste polysigne.

La typologie que nous avons établie conduit également à repréciser la conception de la métaphore verbo-gestuelle présente dans les travaux antérieurs. Cette dimension a été étudiée en particulier par Müller (2007, 2008b, 2008a; Müller & Tag, 2010). Or, celle-ci parle de *geste métaphorique*¹⁷⁵ pour désigner des gestes représentant le domaine source d'une métaphore, que celui-ci soit simultanément exprimé dans la modalité verbale ou non. Notre typologie distingue, au contraire, des gestes que nous qualifions de *métaphoriques* et qui expriment une métaphore absente dans la modalité verbale de ceux qui accompagnent une métaphore verbale et participent avec celle-ci à une référence « en abyme ». En outre, elle révèle que cette référence « en abyme » se décline sous trois formes : l'iconisation, la métaphore et la métonymie de métaphore.

Ainsi, en réponse à notre objectif 1, la typologie établie nous permet de porter un regard nouveau par rapport à ce que nous avons rencontré dans la littérature autour des métaphores gestuelles comme verbo-gestuelles. Elle montre que la métaphore peut s'exprimer sous des formes diverses et complexes.

Enfin, un dernier résultat doit être discuté dans cette section portant sur les types de productions relevées : chaque PMB implique des reprises métaphoriques verbales, gestuelles et verbo-gestuelles. De cette façon, l'ensemble de notre travail confirme notre hypothèse **H1.3**, déjà corroborée par nos analyses exploratoires (cf. p.154), selon laquelle **les métaphores circulent à travers les différentes modalités lors d'activités de CRP / DVDP**. Cela appuie la conception de la métaphore comme processus cognitif global plutôt que simple phénomène linguistique (Lakoff & Johnson, 1985 ; McNeill, 1992 ; Müller, 2007, 2008b, 2008a ; Müller & Tag, 2010) que nous défendons dans cette thèse.

Cela illustre, de plus, un type de diaphonie bimodale spécifique aux PMB. Sur le plan gestuel seul, cette diaphonie prend la forme de *catchments*, au sens de McNeill (1992 ; 2005), qui ne sont pas seulement individuels comme ceux que ce dernier a mis en évidence mais collectifs. Rappelons que, selon McNeill (*ibid.*), un *catchment* est constitué lorsque plusieurs gestes produits au cours du discours partagent des caractéristiques formelles. Ce *catchment*

¹⁷⁵ *Metaphorical gesture* en anglais.

fonctionne comme un champ d'opposition, l'introduction de nouveaux traits gestuels au sein de celui-ci permettant la construction de nouvelles idées. Les gestes réalisés par les différents locuteurs participant aux PMB partagent, en effet, des caractéristiques formelles et l'introduction de nouveaux traits gestuels participent à la progression des métaphores comme des idées.

Après avoir souligné les résultats auxquels notre premier objectif nous a permis d'aboutir, nous allons nous intéresser à ceux répondant à notre deuxième objectif.

11.3. Progression de l'activité définitionnelle au cours des PMB

Pour rappel, notre objectif 2 consistait à **analyser la progression de l'activité définitionnelle collective au cours des PMB** avec pour hypothèse (H2.5) que **celle-ci progresserait**.

A l'exception du PMB 3(12.1), les PMB sont déclenchés par un conflit cognitif posé par un lien conceptuel. Ainsi, la requête de l'animateur « au fait oublier est-ce que c'est penser » (TP 351) donnant lieu au PMB 1(1.1) interroge un lien ambigu entre les concepts d'*oubli* et de *pensée*. Celle de l'animateur 1, « est-ce que vous pouvez dire un peu qu'est-ce que c'est qu(e) le destin » (TP 510), déclenchant le PMB 2(5.2) vise à amener les élèves à éclaircir le lien ambigu établi dans les échanges précédents entre les concepts de *libre-arbitre* et de *destin*. En effet, plusieurs élèves avaient alors dit que, dans la vie, on choisissait de faire des bonnes ou des mauvaises actions et que cela nous conduisait au paradis ou en enfer, tout en ajoutant que le fait d'aller au paradis ou en enfer dépendait de notre destin. Dans le PMB 4(2.1), c'est Najim, l'élève qui initie le PMB lui-même, qui génère un conflit socio-cognitif en remettant en question l'exemplification du concept de *différence* proposée par Aissatou :

TP 25 : Aissatou : par exemple un tableau blanc et un tableau noir c'est pas la même chose c'est différent

(...)

TP 27 : Najim : et puis ça reste un tableau

(...)

TP 31 : Najim : ben les deux c'est pas différent vu que c'est des tableaux

A travers sa remise en question, Najim évoque implicitement le concept de *similitude* antonyme de celui de *différence*. Le conflit cognitif est dû au fait que ces deux concepts soient antonymes tout en étant compatibles : deux tableaux peuvent être différents sous certains

aspects et similaires sous d'autres. Le PMB 4(2.1) est déclenché par la requête d'activité définitionnelle « selon vous l'esprit c'est quoi » (TP 57) de l'animateur 1. Cette requête porte sur la définition d'un concept unique et non sur un lien conceptuel générant un conflit cognitif. Toutefois, des liens conceptuels sont mis en jeu dans la suite du PMB.

Dans ce qui suit, nous nous intéressons justement aux liens conceptuels présents tout au long des PMB et à la manière dont ils évoluent. Le tableau suivant indique pour chacune des phases de construction des PMB mises en évidence lors de nos analyses descriptives, les concepts mis en relations (en bleu) et les activités cognitivo-discursives impliquées (en orange). Rappelons que les PMB 3.(12.1) et 4(2.1) sont constitués de plusieurs métaphores construites collectivement. Pour chaque PMB, ou, le cas échéant, chacune de ces métaphores collectives, nous indiquons uniquement les concepts repris entre les différentes phases. Nous ajoutons un renvoi (en noir) afin de permettre au lecteur de se référer aux analyses correspondant à chacune des phases de construction des PMB.

		PMB 1(1.1)	PMB 2(5.2)	PMB 3(12.1)			PMB 4(2.1)	
				Métaphore M1	Métaphore M2	Métaphore M3	Métaphore M1	Métaphore M2
Phases de construction	Introduction	Clarification liens <i>Oublier / Penser</i> + distinction <i>Oublier / Se souvenir</i> (cf. section 6.1)	Clarification liens <i>Destin / Bien / Mal / Libre-arbitre</i> (cf. 9.1)	Introduction lien <i>Esprit / Personne</i> (cf. 10.1.1)	Introduction lien <i>Esprit / Personne</i> (cf. 10.1.2)	Introduction lien <i>Esprit / Personne</i> (cf. 10.1.2)	Introduction lien d'antonymie implicite <i>Différence / Similitude</i> (cf. 10.2.1)	Introduction lien hyperonymique implicite <i>Point commun / Catégorisation</i> (cf. 10.2.1)
	Clarification / Explicitation	Clarification liens <i>Se souvenir / Penser</i> + explicitation distinction <i>Oublier / Se souvenir</i> (cf. 6.2)	Clarification plus importante liens de la phase d'intro. (cf. 9.2)	Clarification lien <i>Esprit / Personne</i> (cf. 10.1.1)	Clarification lien <i>Esprit / Personne</i> (cf. 10.1.3)		Explicitation lien <i>Différence / Similitude</i> grâce à l'introduction de la notion de <i>point commun</i> (cf. 10.2.1)	
	Exploitation	Explicitation liens <i>Oublier / Se souvenir / Penser</i> + établissement de liens avec le concept de <i>Mémoire</i> (cf. 6.3)	Etablissement d'autres liens <i>Destin / Dieu / Prédestination / Fatalité</i> (cf. 9.3)	Etablissement d'un lien d'analogie <i>Esprit / Libre-arbitre</i> (cf. 10.1.4)	Etablissement distinction <i>Esprit / Âme</i> (cf. 101.5)			Etablissement de liens <i>Catégorisation / Catégorie / Sous-catégorie</i> (cf. 10.2.2)
	Clarification			Explicitation du lien d'analogie <i>Libre-arbitre / Esprit</i> (cf. 10.1.4)				

Tableau 36 – Evolution des liens conceptuels construits au cours des PMB

Dans ce qui suit, nous commentons le tableau en indiquant les sections des chapitres d'analyses permettant de se remémorer avec plus de précisions la manière dont les liens conceptuels sont mobilisés lors de chaque phase des PMB.

On voit, dans ce tableau, que, lors des phases d'introduction des PMB 1(1.1) et 2(5.2), les liens conceptuels générant un conflit cognitif sont clarifiés. Dans le PMB 1(1.1), cela est réalisé de façon très implicite par Nourra. En effet, en présentant l'*oubli* comme un *dossier qu'on garde fermé et que l'on ouvrira plus tard*, elle sous-entend que ce concept consiste dans le stockage de souvenirs en mémoire auxquels on ne parvient temporairement pas à accéder par la pensée. Ce faisant, elle introduit un lien implicite entre les concepts d'*oubli* et de *pensée* et celui de *souvenir*. Dans le PMB 2(5.2), Yani métaphorise le *destin* sous la forme d'un *chemin*, le *bien* et le *mal* sous celle d'une bifurcation entre *deux chemins qui s'éloignent* et le *libre-arbitre* comme le fait de *choisir entre ces deux chemins*. De cette façon, il clarifie les relations conceptuelles qui peuvent être établies, de son point de vue, entre tous ces concepts.

Lors des phases d'introduction de chacune des métaphores collectives présentes dans les PMB 3(12.1) et 4(2.1), des liens conceptuels sont établis. Dans le PMB 3(12.1), ces liens concernent les concepts d'*esprit* et de *personne* :

- dans la métaphore M1, Kathy situe l'*esprit*, en tant que conscience morale, dans la tête de la *personne*
- dans la métaphore M2, Sophiane situe l'*esprit*, en tant que mode de pensée consciente, dans le corps de la *personne*
- dans la métaphore M3, c'est Maxime qui présente l'*esprit*, dans le sens de mode de pensée inconsciente, comme une entité extérieure à la *personne* et contrôlée par celle-ci.

Lors de la phase d'introduction de la métaphore collective M1 présente dans le PMB 4(2.1), Najim établit implicitement un lien d'antonymie entre les concepts de *différence* et de *similitude*. Dans la phase d'introduction de la métaphore M2, présente dans le même PMB, c'est l'animatrice 1 qui introduit un lien hyperonymique entre les concepts de *similitude* et de *catégorisation* grâce au geste participant à la métaphore bimodale 4.6.BM.S.

Ensuite, le tableau indique que les phases de clarification ou d'explicitation identifiées dans chaque PMB sont associées à une clarification ou explicitation des liens conceptuels, ou de certains d'entre eux, présents dans les phases qui précèdent (en général une phase

d'introduction mais également une phase d'exploitation dans la métaphore M1 du PMB « (12.1)).

Enfin, lors des phases d'exploitation dans chaque PMB, de nouveaux concepts sont introduits. Dans la majeure partie des cas, ils viennent enrichir le réseau conceptuel construit lors des phases précédentes. Le PMB 2(5.2) fait exception : Nick constitue un nouveau réseau autour du concept de *destin* impliquant les concepts de *Dieu*, de *prédestination* et de *fatalité*, mais excluant les liens établis précédemment par Yani entre le *destin* et le *libre-arbitre*.

Notons que Nick produit un raisonnement fondé sur des croyances personnelles à la différence de l'ensemble des autres élèves participant aux PMB qui, eux, font appel à une pensée généralisante. Du point de vue du mode logique de la Pensée Dialogique Critique (Daniel, 2005, 2007, 2015) (cf. 4.3.2, p.100), Nick s'inscrit donc dans une perspective plus égocentrique que ses camarades. Plus exactement, nous le situons dans une perspective relativiste alors que ces derniers s'inscrivent dans une perspective intersubjective. Rappelons que Daniel (*ibid.*) décrit la perspective relativiste comme celle où les élèves construisent un raisonnement tout en restant centré sur leur vécu personnel (ou celui de leurs pairs). Chez elle, ce vécu personnel concerne des expériences perceptuelles de faits particuliers. Bien que Nick n'évoque pas d'expériences de ce type, en se basant sur ses croyances, il reste ancré dans son vécu personnel. C'est pourquoi nous le situons dans une perspective relativiste.

Concernant les autres élèves, nous avons dit qu'ils font appel à un raisonnement généralisant se situant ainsi dans une perspective intersubjective. Chez Daniel (*ibid.*), le raisonnement généralisant se manifeste dans l'activité de conceptualisation. Or, il est intéressant de noter que les élèves participant aux PMB 1(1.1) et 2(5.2) se situent plus exactement dans une activité herméneutique au sens de Galichet (2018, 2019). En effet, ils ne proposent pas de définitions ou de critères distinctifs visant à rendre compte de l'univocité des concepts comme cela serait le cas dans une démarche conceptualisante. En faisant appel à des métaphores créatives, ils contribuent plutôt à donner à ces concepts un « sens (...) plurivoque, multiple, (...) ambivalent » (Galichet, 2018) mettant ainsi en œuvre une démarche interprétative. Cela invite à reconsidérer la théorie de Daniel (2005, 2007, 2015) à la lumière de la conception de Galichet (2018, 2019).

Les résultats discutés dans cette section soutiennent l'hypothèse **H2.5** rappelée plus haut. Au regard du cas déviant du PMB 2(5.2), nous la nuancions toutefois :

L'activité définitionnelle collective progresse au cours des PMB à la condition que les élèves se situent dans une perspective intersubjective au regard du mode logique de la Pensée Dialogique Critique.

Lors des phases de clarification ou explicitation des PMB, cette progression de l'activité définitionnelle se manifeste à travers la clarification ou l'explicitation de liens conceptuels précédemment introduits. Au moment des phases d'exploitation des métaphores, elle consiste en l'enrichissement du réseau conceptuel construit jusqu'alors. Nous avons vu que cela est valable pour les différentes métaphores collectives identifiées au sein des PMB 3(12.1) et 4(2.1). Dans la section qui suit, nous analyserons ces métaphores collectives comme des sous-PMB. La conclusion formulée ici s'applique donc à tous les PMB constituant notre collection, qu'ils s'agissent plus précisément de PMB complets ou de sous-PMB.

Les analyses des quatre PMB que nous avons retenus ont, par ailleurs, montré que les productions métaphoriques verbales, gestuelles comme verbo-gestuelles sont utilisées par les participants aux discussions philosophiques pour clarifier ou définir des concepts abstraits. Cela confirme notre hypothèse **H1.1**. Les résultats mis en évidence dans cette section conduisent, de surcroît, à préciser cette hypothèse : **les productions métaphoriques permettent de clarifier et de définir non seulement les concepts abstraits en discussion mais également les liens existant entre ces concepts**. Ajoutons que dans trois PMB sur quatre, la clarification des liens conceptuels vise à résoudre un conflit cognitif.

Nous allons maintenant discuter les résultats permettant de répondre à notre troisième objectif.

11.4. Points communs et différences entre les PMB

Rappelons notre objectif 3 : **comparer, grâce à notre démarche inspirée de la méthode des collections, la construction et le fonctionnement des PMB**.

Il était associé aux hypothèses suivantes :

H2.6 : Notre démarche inspirée de la méthode des collections permettra de mettre en évidence des régularités dans la construction des PMB et l'activité définitionnelle associée

H2.7 : Cette démarche permettra également de mettre en évidence différents types de PMB

Notre méthode nous a conduite à mettre en évidence des phases de construction – rappelées dans la section précédente – comparables pour l’ensemble des PMB. Il s’agit de phases :

- d’introduction de métaphore
- de clarification ou explicitation de métaphore
- d’exploitation de métaphore, dans laquelle la métaphore introduite, puis clarifiée ou explicitée, lors des phases précédentes est reprise afin de prolonger l’activité définitionnelle en cours

Nous venons, de plus, de voir que ces phases contribuent à l’enrichissement de l’activité définitionnelle collective d’une façon similaire dans l’ensemble des PMB, ou, le cas échéant, des métaphores collectives les constituant. La mise en évidence de ces régularités concernant **la construction des PMB ainsi que l’activité définitionnelle associée** valide notre hypothèse **H2.6**.

Par ailleurs, grâce à cette démarche, nous avons dégagé deux sous-collections correspondant à deux types distincts de PMB. Ces types de PMB se différencient, en premier lieu, quant à la modalité dans laquelle s’exprime la saillance des productions métaphoriques les composant.

Ainsi, les PMB 1(1.1) et 2(5.2) (analysés respectivement dans les chap. 6 et 9) constituent un premier type. Ils s’organisent, sur le plan verbal, autour d’une métaphore filée particulièrement créative dans le sens où elle met en jeu une idiosyncrasie et une imagination importantes de la part du locuteur. Rappelons que nous avons ajouté la créativité métaphorique en tant que critère de saillance verbale à ceux que propose Müller (2007, 2008a, 2008b) pour définir la saillance des métaphores. Dans cette perspective, les productions métaphoriques présentes dans les PMB 1(1.1) et 2(5.2) se caractérisent par une saillance verbale importante. En outre, dans ces PMB, des gestes particulièrement saillants participent à l’expression des métaphores (cf. relevés, annexes n°6 et 7, p. 322-337). Selon notre approche de la saillance métaphorique prolongeant celle de Müller (2007, 2008a, 2008b), ces PMB se caractérisent donc globalement par **une saillance verbale renforcée gestuellement**. Nous les qualifierons de **PMB « vivifiés »**. Cette terminologie vise à rendre compte du fait que des métaphores vives (ou créatives) du point de vue verbal donc activées cognitivement, comme

nous l'avons vu en 8.2.1.2, p. 181, le sont davantage encore grâce à la modalité gestuelle.

Les PMB 3(12.1) et 4(2.1) correspondent au deuxième type de PMB mis en évidence (cf. relevés, annexes n°8 et 9, p. 338-352). Ils s'organisent autour de productions métaphoriques verbales peu saillantes : elles sont traditionnellement considérées comme *éteintes* ou *mortes* et correspondent aux métaphores « endormies » chez Müller (2008a). Un bon nombre est, toutefois, accompagné de gestes plus ou moins saillants grâce auxquels elles se trouvent « réveillées » du point de vue de Müller (*ibid.*). Ainsi, la saillance globale des PMB 3(12.1) et 4(2.1) est générée par la modalité gestuelle. Nous empruntons la terminologie de Müller (*ibid.*) pour les qualifier de **PMB « réveillés »**.

Les deux types de PMB que nous venons de définir se distinguent, de plus, par leur macrostructure.

Les PMB « vivifiés » 1(1.1) et 2(5.2) présentent une macrostructure très proche que nous rappelons ci-dessous :

- Phase d'introduction de la métaphore filée
- Phase de clarification de la métaphore filée
- Phase d'exploitation de la métaphore filée

Etant constitués de plusieurs métaphores collectives, les PMB 3(12.1) et 4(2.1) sont caractérisés par une macrostructure plus complexe.

Dans le PMB 3(12.1), trois métaphores collectives visent à définir l'*esprit* selon différents sens :

- M1 présente l'*esprit*, au sens de *conscience morale*, comme une entité double, constituée d'une bonne et d'une mauvaise part, située dans ou à proximité de la tête
- M2 présente l'*esprit*, au sens de *mode de pensée consciente*, comme une entité simple contenue dans le corps humain
- M3 présente l'*esprit*, au sens de *mode de pensée inconsciente*, comme une entité simple située à l'extérieur du corps humain

Ces métaphores collectives reposent sur des sous-métaphores conceptuelles d'une même métaphore conceptuelle plus générale *L'esprit est un objet localisable* (cf. annexe n°8, p. 338). Elles se construisent à travers des reprises verbales et gestuelles, et / ou verbo-gestuelles, et constituent des unités de raisonnement collectif conduisant à la création du concept d'*esprit* pris dans différents sens. Cela nous amène donc à les considérer comme sous-PMB du PMB

3(12.1). Cette analyse est appuyée par le fait que chacune de ces métaphores se caractérise par une macrostructure propre proche de celles des PMB « vivifiés ». Ainsi, M2 est constituée de trois phases : d'introduction, de clarification et d'exploitation. En plus de ces trois phases, M1 comprend une deuxième phase de clarification faisant suite à sa phase d'exploitation. M3 fait l'objet d'une phase d'introduction, d'une phase de clarification commune avec M2 mais pas de phase d'exploitation.

Le schéma 3 ci-dessous rend compte de la façon dont s'organise le PMB 3(12.1). Les sous-PMB 3(12.1) 1, 3(12.1) 2 et 3(12.1) 3 correspondent respectivement aux métaphores collectives M1, M2 et M3. Chaque bloc, hormis le premier en bleu qui renvoie au PMB entier, correspond à une phase de construction d'un sous-PMB.

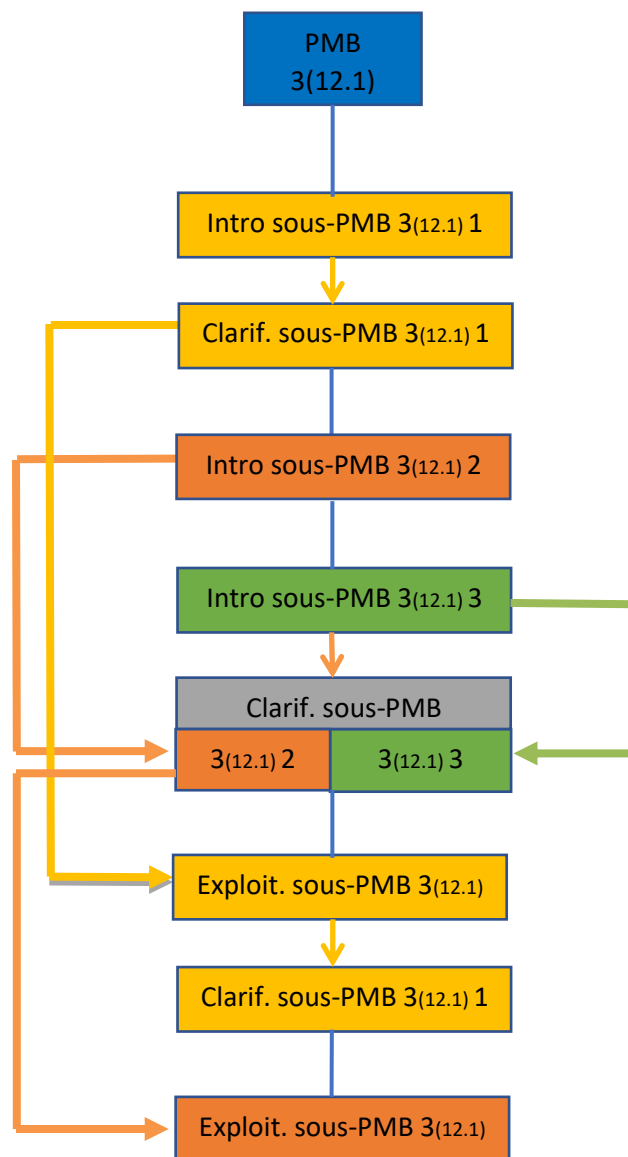


Schéma 3 – Macrostructure du PMB 3(12.1) révélant des PMB entrecroisés

Ce schéma rend compte d'un **enchâssement** des sous-PMB 3(12.1)1 (en orange), 3(12.1)2 (en rouge brique) et 3(12.1)3 (en vert) au sein du PMB 3(12.1). En effet, rappelons que nous appréhendons les PMB comme des séquences au sens de Kerbrat-Orecchioni (1990). Selon cette dernière, une séquence est un ensemble d'échanges caractérisé par une forte cohérence thématique et/ou pragmatique. De ce point de vue, les sous-PMB 3(12.1)1, 3(12.1)2 et 3(12.1)3 structurés chacun autour de la définition d'une acception du terme *esprit* peuvent être analysés comme des séquences **enchâssées** dans la séquence plus large que constitue le PMB 3(12.1). Les sous-PMB 3(12.1)1 et 3(12.1)2 sont, de plus, **entrecroisés** : les deux premières phases, d'introduction et de clarification, du sous-PMB 3(12.1)2 ont lieu entre les deuxième et troisième phases, de clarification et d'exploitation, du sous-PMB 3(12.1)1 ; la dernière phase, d'exploitation, du sous-PMB 3(12.1)2 après la dernière phase, de clarification, du sous-PMB 3(12.1)1. Le sous-PMB 3(12.1)3 est fusionné avec le sous-PMB 3(12.1)2 au niveau de sa phase de clarification et peut-être considéré comme un PMB **tronqué** puisqu'il ne contient pas de phase d'exploitation. Cela s'explique par le fait que l'animateur ait invité les élèves à se prononcer entre les métaphores des sous-PMB 3(12.1)2 et 3(12.1)3 lors de leur phase de clarification commune et que les élèves aient retenu la métaphore correspondant au PMB 3(12.1)2 (cf. section 10.1.3, p. 226). Ainsi, le PMB 3(12.1) met en jeu des phénomènes de récursivité et de troncation similaires à ceux caractérisant les différents types d'échanges mis en évidence par Roulet *et al.* (1987, 2001) et Kerbrat-Orecchioni (1995, cité par Colletta, 2004 ; 1990) (cf. 4.1.1.2, p. 91).

Dans le PMB 4(2.1), deux métaphores collectives sont construites (cf. 10.2, p. 239).

Pour rappel, il s'agit :

- d'une métaphore de la *similitude* en tant que *liaison entre deux points* (M1)
- d'une métaphore de la *catégorisation* en tant que *répartition spatiale* (M2)

Ces deux métaphores sont construites à travers des reprises verbales et gestuelles, et / ou verbo-gestuelles, de sous-métaphores conceptuelles dérivant d'une métaphore conceptuelle plus générale selon laquelle *ce qui se ressemble converge dans l'espace tandis que ce qui diffère diverge*. Elles donnent lieu à deux unités de raisonnement collectif conduisant à la création des concepts distincts de *similitude* et de *catégorisation*. De la même façon que pour le PMB 3(12.1), ces métaphores peuvent donc être analysées comme des sous-PMB **enchâssés** dans le PMB 4(2.1). Le schéma ci-dessous rend compte de l'organisation de ce PMB. Les sous-PMB 4(2.1)1 et 4(2.1)2 correspondent respectivement aux métaphores M1 et M2.

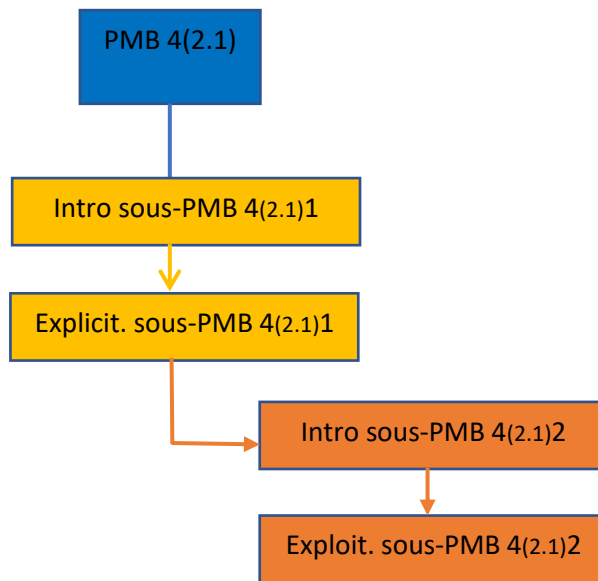


Schéma 4 – Macrostructure du PMB 4(2.1) révélant des PMB enchâssés

Ce schéma montre que le sous-PMB 4(2.1) fait l'objet de phases d'introduction et d'explicitation. Le sous-PMB 4(2.1)2 est introduit lors de la phase d'explicitation du premier et fait l'objet d'une phase d'exploitation mais pas de clarification ou explicitation. Par analogie avec la notion d'*échanges imbriqués* lors desquels une intervention clôt un premier échange tout en en initiant un nouveau (cf. 4.1.1.2, p. 91), nous considérons que le sous-PMB 4(2.1)2 est imbriqué dans le sous-PMB 4(2.1)1. : il est initié lors de la phase d'explicitation qui clôt ce dernier.

Ce dernier phénomène, comme ceux mis en évidence au sein du PMB 3(12.1), témoigne d'un principe de *récurtivité*, au sens de Roulet *et al.* (2001) et Kerbrat-Orecchioni (1990), à l'œuvre dans les PMB « réveillés ».

En conclusion de cette section portant sur notre troisième objectif, la mise en évidence de **deux types de PMB** grâce à notre démarche inspirée de la méthode d'analyse de **collections** confirme l'hypothèse **H2.7**. Pour résumer, ces deux types se définissent de la manière suivante :

- les PMB « **vivifiés** » se caractérisent par une **saillance verbale renforcée gestuellement** ; ils présentent une **macrostructure triphasique simple de la forme *introduction- clarification – exploitation***
- les PMB « **réveillés** » se caractérisent par une **saillance générée par la modalité gestuelle** ; ils présentent une **macrostructure complexe** mettant en jeu des phénomènes de **récurtivité**

11.5. Perspectives et dernières conclusions

A travers l'ensemble des résultats que nous venons de discuter, le concept de Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux (PMB) révèle la manière dont les métaphores verbales et/ou gestuelles contribuent au raisonnement collectif, de type activité définitionnelle, lors d'activités de CRP / DVDP.

Afin d'approfondir l'étude des phénomènes de PMB et de généraliser leur fonctionnement, il sera utile d'étoffer la collection que nous avons exploitée.

Par ailleurs, au cours de cette thèse, nous avons fait passer des tests aux élèves participant aux discussions philosophiques que nous avons recueillies afin d'évaluer l'évolution, sur un an et demi, de leur développement cognitivo-langagier, d'une part, et de leur niveau d'esprit critique et rapport aux apprentissages, d'autres part. Nous avons également fait passer ces tests à une classe témoin, et avons traité les données obtenues. Nous avons fait le choix de ne pas exploiter ces données car l'étude du concept nouveau et complexe de PMB nécessitait, selon nous, de privilégier une approche purement qualitative. Il sera intéressant d'exploiter ces données, dans un futur travail, afin de mener des analyses quantitatives interrogeant leur corrélation avec les différents types de production métaphorique recensés au début de ce chapitre. En effet si une telle corrélation existait, les types de productions métaphoriques des élèves pourraient fournir des indicateurs du développement cognitivo-langagier et/ou du niveau d'esprit critique et rapport aux apprentissages des élèves.

Enfin, nous aimerions, par la suite, emprunter les pas de J.R. Lapaire (2006) afin d'explorer le lien entre gestes métaphoriques et danse. Plus précisément, nous souhaitons expérimenter des pratiques alliant Philosophie Pour Enfants et danse, au sol ou aérienne (telle que celle illustrée sur la photo en dédicace de cette thèse), visant à renforcer l'effet des métaphores dans les discussions. Nous espérons également pouvoir conduire des recherches scientifiques permettant d'évaluer l'impact de ce type de dispositif sur la qualité des échanges philosophiques.

Mais en attendant d'emprunter de nouveaux chemins permettant de préciser le lien entre métaphore et Philosophie Pour Enfants, nous pouvons, pour le moment, déposer nos bagages en concluant que cette thèse a répondu à l'invitation de Colletta (2015, p. 310) : « Il s'agit rien moins que de savoir si la gestualité métaphorique peut aussi générer la création ou modification de concepts au cours de la (CRP/DVDP) ». Ce

faisant, elle a montré que les gestes coverbaux, lors des activités de discussion philosophique, fonctionnent non seulement comme une « fenêtre sur la pensée » d'un locuteur (Goldin-Meadow, 2003; McNeill, 1992) mais comme une « fenêtre sur le raisonnement collectif » en train de se faire. Plus largement, cette thèse apporte des éclairages sur le fonctionnement de la pensée créative, plus spécifiquement métaphorique, dans la Philosophie Pour Enfants.

Bibliographie

- Agostini, M. (2007). Généalogie du concept de « communauté de recherche » : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman. Consulté 10 mars 2022, à l'adresse Diotime website: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/033/006/>
- AGSAS. (2017). *Les Ateliers de Philosophie AGSAS® : Vers une place valorisante de l'enfant dans la société, source de modification des relations dans l'école*. Consulté à l'adresse <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiCrfPBxcP2AhXmzIUkHaVICMMQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.agsas.fr%2Fapp%2Fdownload%2F13107062931%2Fateliersdephilosophie%2520diffusionmai2017.pdf%3Ft%3D1576691249&usg=AOvVaw2k5lkyCrONoCBh88tg9lo3>
- AGSAS. (2019). École 4 langages. Consulté 16 septembre 2022, à l'adresse AGSAS website: <https://www.agsas.fr/ecole-4-langages/>
- Auriel, A. (2016). *Étude de la dimension intersubjective de la communication et de la construction du sens dans les discussions à visée philosophique en contexte scolaire*. Université Blaise Pascal – Clermont Université, Clermont-Ferrand.
- Bavelas, J., Gerwing, J., & Healing, S. (2014). Including facial gestures in gesture-speech ensembles. In M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (Éds.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance* (p. 15-35). Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins Publishing Company.
- Bernicot, J., Hudelot, C., & Salazar Orvig, A. (2006). Avant-propos : La reprise et ses fonctions. *La Linguistique*, 42(2), 3-8. <https://doi.org/10.3917/ling.422.0003>
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : Dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique*, 42(2), 29-50.
- Bertrand, R., Ferré, G., & Guardiola, M. (2013). French Face-to-Face Interaction : Repetition as a Multimodal Resource. In N. Campbell & M. Rojc (Éds.), *Coverbal synchrony in Human-Machine Interaction* (p. 141-172). Florida: Science Publishers/CRC Press.

- Bouvet, D. (1997). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles : À la recherche des modes de production des signes*. Paris, France: Editions l'Harmattan.
- Brenifier, O., & Millon, I. (s. d.). *Cahier d'exercices philosophiques*. Consulté à l'adresse https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/OBrenifier_IMillon_Cahier_dexercices_philosophiques.pdf
- Bres, J., Nowakowska, A., & Sarale, J.-M. (2019). *Petite grammaire alphabétique du dialogisme*. Paris: Classiques Garnier.
- Calbris, G. (1985). Geste et parole. *Langue française*, 68(1), 66-84. <https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6355>
- Calbris, G. (1990). *The Semiotics of French Gestures*. Bloomington (Ind.), Etats-Unis d'Amérique: Indiana University Press.
- Calbris, G. (2003). *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris: CNRS éd.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris, France: Hatier : CREDIF.
- Cappeau, P., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Présentation du corpus Philosophèmes. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, (5), pp.11.
- Catellani, A., & Errecart, A. (2017). Dialogisme et figures de l'autre dans les rapports sur la « Responsabilité sociétale des entreprises » : Exploration discursive et sémiotique. *Mots. Les langages du politique*, (114), 57-75. <https://doi.org/10.4000/mots.22782>
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- CHEMIN. (2012). In *CRNTL*. Consulté à l'adresse <https://www.crntl.fr/definition/chemin>
- Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs.... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2-3(80-81), 115-122. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0115>
- Cienki, A. (2016). Analysing metaphor in gesture : A set of metaphor identification guidelines for gesture (MIG-G). In *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Routledge.

- Cienki, A., & Müller, C. (2008a). Introduction. In A. Cienki & C. Müller (Éds.), *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cienki, A., & Müller, C. (2008b). Metaphor, gesture, and thought. In R. W. Gibbs, Jr. (Éd.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (p. 483-501). New York: Cambridge University Press.
- Collège Vercors. (2015). *FORMATION : Les DVP au collège Vercors* [Support de formation]. Grenoble: Collège Vercors.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2007). Signaux corporels et acquisition du langage : Des relations constantes et étroites. *Langage et pratiques*, 39, 20-33.
- Colletta, J.-M. (2015). Philosopher avec les mains ? In Auriac-Slusarczyk, E & Colletta, J.-M. (Éds.), *Au coeur de l'atelier de philosophie. Une pensée collective en acte* (p. 289-310). Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Colletta, J.-M., Capirci, O., Cristilli, C., Goldin-Meadow, S., Guidetti, M., & Levine, S. (2011). *Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN*. Saint-Martin-d'Hères, France. Consulté à l'adresse <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/sites/lidilem/files/Mediatheque/Documents/Corpus/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf>
- Colletta, J.-M., & Pellenq, C. (2005). Les coverbaux de l'explication chez l'enfant âgé de 3 à 11 ans. *Actes du 2e Congrès de l'ISGS : Interacting bodies, corps en interaction*. Lyon.
- Critère. (2012). In *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/critere>
- Critique. (2012). In *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/critique>

- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. In M. Tozzi, *Perspectives en éducation et formation. Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 123-135). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux (Éd.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 25-45). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Daniel, M.-F. (2015). Mes élèves philosophent-ils ? Des critères pour saisir la pensée en développement. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Coletta (Éds.), *Les ateliers de philosophie : Une pensée collective en acte*. (p. 335-357). Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Davidson, D. (1978). What Metaphors Mean. *Critical Inquiry*, 5(1), 31-47.
- Debras, C. (2018). Petits et grands corpus en analyse linguistique des gestes. *Corpus*, 18. <https://doi.org/10.4000/corpus.3287>
- de Fornel, M., & Verdier, M. (2018). Corpus, classes d'exemples et collections en analyse de conversation. *Corpus*, 18. <https://doi.org/10.4000/corpus.3184>
- Division de la Philosophie et de l'Éthique de l'UNESCO. (1999). *Philosophy for children; report*. Consulté à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116115>
- Doualan, G. (2018). De la représentativité à la spécialisation : Exemple d'un petit corpus sur la synonymie. *Corpus*, 18. <https://doi.org/10.4000/corpus.3331>
- Être. (2012). In *CRNTL*. Consulté à l'adresse <https://cnrtl.fr/definition/%C3%AAtre>
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux : Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Fauconnier, G., & Turner, M. B. (1994). *Conceptual Projection and Middle Spaces* (N° 9401). Consulté à l'adresse <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.46.8176&rep=rep1&type=pdf>
- 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, France.
- Fiema, G. (2015). Les raisonnements collectifs dans les discussions à visée philosophique. Délimitation des philosophèmes. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Coletta (Éds.), *Les ateliers de philosophie : Une pensée collective en acte* (p. 311-334). Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Fontanier, P. (1821). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Forges, R., Daniel, M.-F., & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de future-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEPS / PHEnex Journal*, 3(3). Consulté à l'adresse <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1447>
- Fournel, A. (2018). *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* (Université Grenoble Alpes). Université Grenoble Alpes, Grenoble. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/s104326>
- Gagnon, M., & Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec, Canada: Presses universitaires de Laval.
- Galichet, F. (2018a). Compétence argumentative et interprétative en philosophie. *Diotime*, (78). Consulté à l'adresse <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/078/005/>
- Galichet, F. (2018b). Les deux paradigmes du philosophe : Argumenter et interpréter. *Diotime*, (75). Consulté à l'adresse <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/075/011/>
- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge : Approche interprétative du philosophe*. Paris: Vrin.

- Gentner, D., Holyoak, K. J., & Kokinov, B. N. (Éds.). (2001). *The Analogical Mind : Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge: The MIT Press.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 419-429. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01397-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01397-2)
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture : How our hands help us think*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodwin, C. (2017). *Co-Operative Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granier, J.-M. (2003). Faire référence à la parole de l'autre : Quelques questions sur l'enchaînement « sur le mot » chez Marivaux. In J. Authier-Revuz, M. Doury, & S. Reboul-Touré (Éds.), *Parler des mots : Le fait autonymique en discours* (p. 217-231). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Group Pragglejazz. (2007). MIP : A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>
- Habert, B. (2000). Des corpus représentatifs : De quoi, pour quoi, comment. In M. Bilger (Éd.), *Linguistique sur corpus. Etudes et réflexions* (p. 11-58). Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Hawken, J. (Réalisateur). (2018). *Amériques* [Vidéo en ligne]. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=JzqE-Ccmoac>
- Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2013). *L'analogie : Coeur de la pensée*. Paris: Odile Jacob.
- Institut de Pratiques Philosophiques. (s. d.). Institut de Pratiques Philosophiques. Consulté 21 mars 2022, à l'adresse Institut de Pratiques Philosophiques website: <https://www.pratiques-philosophiques.com/index.php#Pratiques>
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français : Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Bern: P. Lang.
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech : Two aspects of the process of utterance. In M. K. Key (Éd.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication* (p. 207-227). The Hague: Mouton.

- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. In F. Poyatos (Éd.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication* (p. 131-141). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible action as utterance*. Cambridge, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales tome 1*. Paris: Armand Colin.
- Kimbara, I. (2006). On gestural mimicry. *Gesture*, 6(1), 39-61. <https://doi.org/10.1075/gest.6.1.03kim>
- Lagrange-Lanaspre, S. (2014). La compréhension des métaphores chez les enfants : Une analyse de corpus (Mémoire de Linguistique). Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01062042/document>
- Lagrange-Lanaspre, S. (2015). Expressions métaphoriques et pensée réflexive : Analyse du corpus Philosophèmes (Mémoire de Linguistique). Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01192615/document>
- Lagrange-Lanaspre, S., & Colletta, J.-M. (2020). Figures d'analogies verbo-gestuelles et raisonnement collectif. In J.-P. Simon, A. Fournel, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta, & E. Auriac-Slusarczyk (Éds.), *Les ateliers de Philosophie. Une activité collective en marche (titre provisoire)*. Clermont-Ferrand, France: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Lakoff, G. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh : The Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. L. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lapaire, J.-R. (Réalisateur). (2006). *Grammar in motion* [Vidéo].
- Le Guern, M. (1973). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris: Larousse.

- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (2e ed.; N. Decostre, Trad.). Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.350>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought*. Chicago, Etats-Unis d'Amérique: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005a). *Gesture and thought*. Chicago, Etats-Unis d'Amérique: University of Chicago press.
- McNeill, D. (2005b). *Précis of Gesture and Thought*. Consulté à l'adresse <https://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/Gesture&Thought.pdf>
- McNeill, D. (2005c). *Précis of Gesture and Thought*. Consulté à l'adresse <https://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/Gesture&Thought.pdf>
- McNeill, D. (s. d.). The Growth Point. Consulté 14 septembre 2022, à l'adresse McNeill Lab website: https://mcneilllab.uchicago.edu/writing/growth_points.html
- McNeill, D., & Levy, E. (1982). Conceptual Representations in Language Activity and Gesture. In R. J. Jarvella & W. Klein (Éds.), *Speech, Place and Action : Studies in Deixis and Related Topics* (p. 271-295). Royaume-Uni: John Wiley & Sons.
- Métaphore. (s. d.). In *Le Larousse en ligne*. Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/m%C3%A9taphore/69725>
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Editions du Seuil.
- Müller, C. (2007). A Dynamic View of Metaphor, Gesture and Thought. In S. D. Duncan, J. Cassel, & E. T. Levy (Éds.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language : Essays in honor of David McNeill* (p. 109-116). Pays-Bas, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/gs.1.12mul>

- Müller, C. (2008a). *Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking : A Dynamic View*. Chicago: University of Chicago Press.
- Müller, C. (2008b). What gestures reveal about the nature of metaphor. In A. Cienki & C. Müller (Éds.), *Metaphor and Gesture* (p. 219-245). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Müller, C., & Tag, S. (2010). The Dynamics of Metaphor : Foregrounding and Activating Metaphoricity in Conversational Interaction. *Cognitive Semiotics*, 6, 85-120.
- Nacey, S., Dorst, A. G., Krennmayr, T., & Reijnierse, W. G. (2019). *Metaphor Identification in Multiple Languages : MIPVU around the world*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pettier, J.-C. (1996). Michel Tozzi, un modèle didactique du philosophe. Consulté 23 octobre 2022, à l'adresse Philotozzi website: <https://www.philotozzi.com/1996/09/michel-tozzi-un-modele-didactique-du-philosophe/>
- Polo, C. (2019). Gestures' Contribution to Collective Metaphorical Thinking in a Community of Philosophical Inquiry (CPI). *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 3(64), 41-64. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2019.3.03>
- Polo, C. (2020). `` POUR REFLECHIR FAUT BOUGER SES MAINS ' ' COMMENT LES GESTES METAPHORIQUES PARTICIPENT À LA CONSTRUCTION COLLECTIVE D'ANALOGIES COGNITIVES EN COMMUNAUTE DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE? 16.
- Polo, C., & Lagrange-Lanaspre, S. (2019). *Metaphorical Reasoning Together : Embodied Conceptualization in a Community of Philosophical Inquiry*. 8.
- Proulx, S. (2007). Interroger la métaphore d'une société de l'information : Horizon et limites d'une utopie. *Communication & Langages*, 152(1), 107-124. <https://doi.org/10.3406/colan.2007.4663>
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (2013). Métaphore. In *Le Petit Robert 2014*. Paris: Le Robert.
- Ricœur, P. (1975). *La Métaphore vive*. Paris: Les Editions du Seuil.

- Roiné, 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 en Sciences de l'Homme et Société/Education). Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01468211>
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: P. Lang.
- Roulet, E., Fillietaz, L., & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern, Suisse: P. Lang.
- Rullier-Theuret, F. (1995). L'emploi des mots «comparé» et «comparant» dans la description de la comparaison et de la métaphore. *Faits de langues*, 3(5), 209-216. <https://doi.org/10.3406/flang.1995.996>
- Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 34(140), 68-91. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2391>
- Sasseville, M. (2016). La philosophie pour enfants ou comment apprendre à avancer avec l'incertitude. Consulté 16 juillet 2022, à l'adresse Philosophie pour les enfants à l'Université Laval website: <https://philoenfant.org/2016/12/27/la-philosophie-pour-enfants-oser-se-dire-avec-nuances/>
- Sasseville, M. (2017). Pourquoi et comment faire de la philosophie avec les enfants ? Consulté 16 juillet 2022, à l'adresse Philosophie pour les enfants à l'Université Laval website: <https://philoenfant.org/2017/08/24/pourquoi-et-comment-faire-de-la-philosophie-avec-les-enfants/>
- Sasseville, M. (2019). Pensée critique, créatrice et attentive. Consulté 11 mars 2022, à l'adresse Philosophie pour les enfants à l'Université Laval website: <https://philoenfant.org/2019/01/15/pensee-critique-creatrice-et-attentive/>

- Sasseville, M. (s. d.). Accueil. Consulté 13 mars 2022, à l'adresse Philosophie pour les enfants à l'Université Laval website: <https://philoenfant.org/coursenligne/quest-ce-que-la-philosophie-pour-les-enfants/>
- 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.
- Schegloff, E. (1987). Analyzing Single Episodes of Interaction : An Exercise in Conversation Analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 101-114. <https://doi.org/10.2307/2786745>
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : Études de théorie des actes de langage*. Paris: les Éditions de Minuit.
- Simunic, Z. (2004). *Une approche modulaire des stratégies discursives du journalisme politique* (Thèse de Doctorat). Université de Genève, Genève.
- Sperber, D. A., & Wilson, D. (1989). *La pertinence : Communication et cognition*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Steen, G. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage : A methodological analysis of theory and research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Steen, G., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification : From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices : Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2009). The development of gesture. In K. de Bot & R. W. Schrauf (Éds.), *Language development over the lifespan* (p. 191-216). New York: Routledge.

- Tellier, M. (2014a). Donner du corps à son cours. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique* (p. 101-114). Paris: Éditions Maison des Langues.
- Tellier, M. (2014b). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics*, 15. <https://doi.org/10.4000/discours.8917>
- Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (2011). *Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : Méthodologie de l'annotation*. Présenté à 18èmes conférence annuelle Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN), Montpellier, France. Montpellier, France.
- Tozzi, M. (1994). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Bruxelles, Belgique: Vie Ouvrière.
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : Différences et complémentarités. In C. Leleux (Éd.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 95-115). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.leleu.2008.01.0095>
- Tozzi, M. (2009). Pratiquer la philosophie avec les enfants : Quels enjeux ? Consulté 22 mars 2022, à l'adresse Philotozzi website: <https://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>
- Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. Consulté 5 janvier 2019, à l'adresse Philotozzi website: <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>
- Tozzi, M. (2012a). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants. Consulté 13 mars 2022, à l'adresse Philotozzi website: <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Tozzi, M. (2012b). Dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe et les Nouvelles Pratiques Philosophiques. Consulté 8 octobre 2022, à l'adresse Philotozzi website:

<https://www.philotozzi.com/2012/08/dictionnaire-sur-lapprentissage-du-philosophe-et-les-nouvelles-pratiques-philosophiques/>

Tozzi, M. (2012c). *Nouvelles pratiques philosophiques : Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon, France: Chronique Sociale.

Vion, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28.
<https://doi.org/10.3917/ling.422.0011>

Annexes

Annexe n°1 Habilités et attitudes par acte de penser selon Lipman

(tableaux adaptés de Gagnon & Yergeau, 2016)¹⁷⁶

RECHERCHER	
Écouter	
Respecter les autres	
Coopérer	
Construire ses idées à partir des idées des autres	
Fournir des exemples	
Fournir des contre-exemples	
Formuler des hypothèses	
Questionner	
Formuler des problèmes	
Chercher l'information	
Mettre en évidence des causes	
Mettre en évidence des conséquences	
Envisager une situation selon différents angles	
Examiner l'envers d'une position	
Chercher d'autres pistes ou solutions.	
Effectuer des actes métacognitifs	
S'autocorriger	
RAISONNER	
	Donner des raisons
	Faire des inductions
	Faire des déductions
	Faire des inversions logiques
ORGANISER	
	Reformuler en d'autres mots
	Définir
	Établir des critères
	Évaluer
	Comparer
	Distinguer
	Synthétiser
	Évaluer des raisons

¹⁷⁶ Les auteurs ont regroupé les actes d'organiser l'information et de traduire dans *Organiser*.

RECHERCHER			RAISONNER			ORGANISER		
			Dégager des présupposés Avoir des considérations éthiques Accepter une critique raisonnable Reconnaître l'apport extérieur pour la réflexion Valider les informations et leurs sources Avoir des considérations méthodologiques Reconnaître la place des émotions dans la réflexion Reconnaître la place des valeurs dans la réflexion Accepter la cohabitation d'opinions différentes Mettre en évidence différentes façons de penser			Relever des contradictions Effectuer des raisonnements causes-conséquences Reconnaître les sophismes Généralisation abusive Attaque personnelle Appel au stéréotype Appel à la popularité Argument d'autorité Appel au clan Pente fatale Appel au préjugé Double faute		
RECHERCHER			RAISONNER			ORGANISER		
			Dégager les implications Dégager des enjeux Avoir des considérations esthétiques Avoir des considérations épistémologiques Avoir des considérations métaphysiques			Raisonnements hypothétiques Raisonnements moyens-fins Reconnaître les sophismes Faux dilemme Caricature Fausse analogie Fausse causalité Théorie du complot		

Annexe n° 2 Formulaire de consentement



Jean-Pascal SIMON

*Maitre de conférences
Responsable du projet DVP
jean-pascal.simon@ujf-grenoble.fr*

Madame, Monsieur

Enseignants et chercheurs à l'Université Grenoble Alpes, nous effectuons une étude sur le développement des capacités langagières et la discussion à visée philosophique en classe.

Pour cela, en accord avec le collège Vercors de Grenoble, nous allons filmer cette année plusieurs séances menées dans la classe de l'enfant dont vous êtes responsable. Les dates de ces enregistrements seront choisies avec l'équipe pédagogique du collège.

Ces enregistrements sont destinés exclusivement à la recherche et à la formation des enseignants. Nous pourrions plus tard être amenés à en présenter des extraits (paroles transcrites, extraits sonores ou vidéo) à un public spécialisé. Ces données seront anonymisées et leur diffusion se limitera aux manifestations scientifiques auxquelles participeront les chercheurs de notre équipe. Avant de filmer, nous devons recueillir l'autorisation du responsable légal (parent ou tuteur) de chaque élève de la classe.

Merci de lire l'engagement qui suit :

Je soussigné Jean-Pascal Simon, responsable du projet « Discussions à Visée Philosophique » m'engage :

- à ne montrer des extraits des enregistrements vidéos réalisés 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 des mêmes publics spécialisés .

À Grenoble le 05/01/2018

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 au collège Vercors dans lesquels l'enfant ci-dessus pourra apparaître.

- J'autorise M. Simon à montrer ou diffuser des extraits où apparaît l'enfant ci-dessus désigné ;
- Je n'autorise pas M. Simon à montrer ou diffuser des extraits où apparaît l'enfant ci-dessus désigné ;

(rayer la mention inutile)

À Grenoble le (date)

Signature

Annexe n°3 Conventions pour la transcription des paroles¹⁷⁷

Conventions relatives aux tours de parole

TP 1 : Les tours de parole sont notés comme suit « TP 1 : Locuteur : ».

<locuteur : > Les chevauchements de parole au milieu d'un tour de parole sont introduits au sein de celui-ci, à la suite du segment chevauché, entre chevrons. Les paroles entre chevrons sont précédées d'une abréviation renvoyant au locuteur suivie de « : » (« a » pour un(e) animateur/-trice ; l'initiale du prénom en majuscule ou le prénom entier pour un élève)

TP 120 : Chérine : d(e) tout le monde <a: de tout le monde ?> (en)fin par exemple

TP 30 : Animateur 1 : et ça ce// <Nick : Monsieur j(e) peux dire un truc ?> ça ce s(e)rait l(e) destin pour toi ?

Conventions relatives aux faits linguistiques

* Respecter la prononciation exacte de l'enfant ; faire précéder les phonèmes ou les syllabes qui ne correspondent pas à la forme standard d'une *.

« la *sèvre » pour « la chèvre » ; « le *bouton » pour « mouton »

/ Signaler les mots inachevés ou propos interrompus soudainement avec un / à la coupure.

« il rep/ » pour « repart » ; « le mout/ » pour « mouton »

() Signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ().

« final(e)ment » pour « finalement » ; « i(l) faut » pour « il faut »

Les morphèmes non prononcés ne sont pas restitués.

« je viens pas » pour « je ne viens pas » ; « non faut pas » pour « non il ne faut pas »

[] Double orthographe ou double écoute : mettre les termes pour lesquels on hésite entre [] et donner les possibilités séparées d'un ;

[ces ; ses] feutres

Lorsque l'on hésite entre quelque chose ou zéro, utiliser le 0

on [n' ; 0] a pas

x Noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x indique une syllabe inaudible ; deux x entre deux et quatre syllabes inaudibles ; trois x pour un passage plus long inaudible

moi aussi xxx

Maj. La majuscule est utilisée pour marquer les noms propres, les titres (Monsieur, Madame) ou les noms à référent unique.

Denis ; l'État

Les numéraux cardinaux sont écrits en toutes lettres.

¹⁷⁷ Ces conventions sont reprises et adaptées de Auriel (2016).

deux cent

Les sigles sont transcrits en capitales sans points

FNRS ; SNCF

Les hésitations sont transcrites grâce à :

« heu, heum, hum, mm, mh »

Ajout de commentaires du transcripteur

Les { } signale un commentaire du transcripteur :

{rire} ; {soupir}

- Pour l'orthographe des mots inconnus :

Lorsque l'orthographe est incertaine (cas de certains noms de marques, toponymes, etc.) on pourra utiliser une orthographe approximative si elle est plausible, en la faisant suivre de la mention {approx} un certain Dupont {approx}

- Pour les mots étrangers :

Les mots étrangers reconnus par le transcripteur sont orthographiés conformément à la norme de la langue d'origine. Lorsque le mot n'est pas largement adopté en français, ajouter une indication en commentaire du type {lang = ...}.

comment on dit maze {lang = anglais} ; ils se promènent à oilpé {lang = verlan}

(?) indique que l'on n'est pas sûr de ce qui est dit

- Pour les formes grammaticales déviantes :

Ne pas corriger les formes grammaticales déviantes (accord, conjugaison), mais ajouter l'indication {sic}. Cette notation n'a aucun caractère de jugement normatif, mais indique simplement qu'il ne s'agit pas d'une erreur du transcripteur.

les conseils nationaux {sic} ; les animaux obéit {sic} ; un animaux {sic} ; ils comprennent et ils le fassent {sic}

Conventions relatives aux faits prosodiques

// Signaler les pauses entre les groupes de souffle avec //

? ! Utiliser exclusivement ces deux signes de ponctuation et uniquement lorsque nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation non évidentes à la lecture

:: Les allongements vocaliques sont signalés par :: sans espace et quelle que soit la longueur de l'allongement

« il va:: »

« ben:: »

Annexe n°4 Conventions pour la transcription et le relevé des productions métaphoriques constituant les *Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux*

Transcription des productions

ça parle dans la tête	le gras indique une métaphore verbale
il le <u>pense</u>	le soulignement désigne le stroke d'un geste métaphorique accompagnant du langage littéral
c'est comme un <u>chemin</u>	métaphore bimodale (le gras renvoie à la métaphore verbale et le soulignement au stroke du geste)
<u>si i(l)s sont mal ou bien</u> >.....1 ^{er} geste.....<2 ^e geste<	cette convention est utilisée lorsque deux gestes s'enchaînent et que la fin du premier geste et le début du suivant tombent au milieu d'un mot ou d'une production métaphorique. Les chevrons inversés situent les frontières des strokes par rapport à la parole transcrite au-dessus ; les pointillés, la durée d'un stroke.

Codage

Les productions métaphoriques reçoivent un codage précisant :

- le numéro de la séquence du corpus dont elles sont issues
- leur numéro d'ordre d'apparition dans la séquence
- leur modalité d'expression : Gestuelle (G), Verbale (V) ou bimodale (BM)
- leur degré de saillance : NS pour non saillant et S pour saillant

Cela aboutit à un codage de la forme :

Numéro de la séquence.Numéro de la métaphore.modalité d'expression.Saillance, par exemple 1.1.G.NS.

Ce codage est indiqué entre parenthèses à la suite de la production dans la transcription des paroles présente dans les tableaux de relevé ou dans le corps du texte de la thèse. Il est également repris lors de la description de ces productions dans la dernière colonne des tableaux de relevé de façon à permettre au lecteur de faire facilement le lien entre les productions et leur description.

Organisation des tableaux de relevé

Dans la colonne « Modalité d'expression » :

Vb renvoie à *verbale*

Gest. à *gestuelle*

Bm à *bimodale*

Dans la colonne « Saillance » :

Non S à non saillante

S à saillante

Enfin, dans la colonne « Forme », lors de la description des gestes :

G signifie gauche

D droite

H haut

B bas

MG main gauche

MD main droite

2M les deux mains

> vers (par exemple : « > avant » pour *vers l'avant*, ou « > B » pour *vers le bas*)

Annexe n°5 Séquences du corpus dont sont issus les PMB analysés

Séquence n°5.2 (PMB 2(5.2) « Destin », discussion « Mourir bien »)

- TP 510 Animateur alors moi [j'ai ; j(e) vais] quand même je vais rev(e)nir sur un truc que vous avez dit *taleur par rapport au destin là // tout-à-l'heure vous avez dit vous avez été plusieurs à dire dans la vie on va faire des bonnes actions et tout ça // et dans cet/ selon la croyance religieuse du coup // ces bonnes actions elles vont permettre de pas faire des péchés et d'aller au paradis // et alors du coup // vous avez parlé du destin notamment par rapport à la:: au/ le moment d(e) la mort // est-ce que vous pouvez dire un peu qu'est-ce que c'est qu(e) le destin
- TP 511 Plusieurs enfants {plusieurs élèves lèvent le doigt en produisant une inspiration bruyante}
- TP 512 Animateur Mounir
- TP 513 Dan j(e) peux dire des trucs ?
- TP 514 Mounir le destin // très bonne question
- TP 515 Plusieurs enfants {rires}
- TP 516 Animateur (xx) t'as l'air contente // Aliyah on se concentre // Claire
- TP 517 Claire le destin c'est beh tu vis // beh après tu meurs
- TP 518 Animateur donc le destin c'est d(e) mourir ?
- TP 519 Claire <e: MAIS NON::> mais non le destin c'est euh de faire pleins de choses dans ta vie et un jour euh bah tu:: // tu meurs
- TP 520 Animateur d'accord // quelqu'un veut rajouter quelque chose à c(e) qu'a dit Claire ? // Yani vas-y
- TP 521 Yani ben:: le/ ton destin c'est comme un chemin // <a: hum hum> et:: en fait toi tu choisis ton ch/ à des moments y a deux chemins toi tu choisis le tien // heu:: et donc après à chaque fois i(l) pourrait y en avoir (xx) chemins <a : donc tu dirais qu(e) tu/> // les deux en fait i(l)s se rejoignent // <a: ah> mais y en a un des deux qui est:: // qui:: va être mal et l'autre bien // <a : mais alors mais si/> donc tes actions heu:: c'est:: si elles sont bien ou mal (x) tu choisis
- TP 522 Animateur si i(l)s sont mal ou bien en quoi est-ce qu'ils s(e) rejoignent
- TP 523 Yani bah quand là c'est mal c'est bien et au bout d'un moment tu vas passer cette action donc après donc ça va se rejoindre <a: d'accord> comme ça après le chemin donc c'est comme si il faisait une ligne droite // {bas} (xxx)
- TP 524 Animateur donc toi tu dis qu(e) le destin c'est heu:: avoir le choix entre deux possibilités

- régulièrement et puis après ça s(e) rejoint c'est ça qu(e) tu dis ? // Dan
- TP 525 Dan (xx) moi j(e) dis *ptetre:: par *ezemple Nick c'est Jules Césa::r euh:: // Inès c'est *chais pas c'est qui // mais par *ezemple on est des/ // des gens (?) q/ qui est {sic} déjà vécu dans l'histoire
- TP 526 Animateur dans c(e) cas-là là tu parles pas du destin tu parles de la réincarnation
- TP 527 Dan ouais voilà {plusieurs élèves parlent}
- TP 528 Animateur qui est une croyance religieuse hein {Iliès parle en aparté} // Iliès
Animateur
- TP 529 Animateur Aliyah
- TP 530 Aliyah le destin c'est l'avenir
- TP 531 Animateur Mouais
- TP 532 Nick j'ai un proverbe Monsieur
- TP 533 Animateur et alors Aliyah est-ce que c'est l'avenir c'est n'importe quel avenir ou c'est plus:: précis qu(e) ça
- TP 534 Dan c'est ton avenir
- TP 535 Aliyah mais:: ouais c'est::/ c'est l'avenir de:: // de:: // de la vie de la vie d(e) tout le monde et tout euh d(e) la tienne // <a: de tout le monde ?> *fin par exemple euh:: tu sais pas c(e) qui va y/ c(e) qui va se passer dans le futur // <a: ouais> c'est ton destin
- TP 536 Animateur ton destin c'est de pas savoir c(e) qui va se passer dans le futur ?
- TP 537 Aliyah ben:: // ben oui par exemple t/ // tu vas prévoir euh tu vas dire euh // demain beh:: par exemple euh:: j(e) vais aller:: faire du shopping // <a: hmm> et bah:: // beh pendant la nuit tu vas mourir // peut-être
- TP 538 Animateur {brouhaha} hmm ok // et ça ce/ // <Nick : Monsieur j(e) peux dire un/ // j(e) peux dire un truc ?> ça ce s(e)rait l(e) destin pour toi ? // chu::t // heu Mounir et Nick
- TP 539 Mounir ben pour moi l(e) destin // c'est ta vie
- TP 540 Animateur tu l'as red/ tu l'as d(é)jà dit *taleur en fait et j'aimerais bien que tu sois un p(e)tit peu plus précis
- TP 541 Mounir Ah
- TP 542 Nick beh:: ch/
- TP 543 Mounir la vie t'en as qu'une
- TP 544 Plusieurs enfants {rires} {brouhaha}

- TP 545 Mounir beh si il a dit soit le destin c'est ta vie l(e) destin
- TP 546 Minyar beh c'est logique <a : heum>
- TP 547 Animateur essayez d'être plus précis Nick
- TP 548 Nick beh y a un proverbe // qui dit comme Younès il a dit tu prends/ tu prends un chemin ben ça c'est comme ton destin // < I : tous les chemins i(l)s s'arrêtent> c'est // tous les ch/ tous les chemins mènent à Rome // et ben::
- TP 549 Dan il aime trop ça lui
- TP 550 Aliyah {lève le doigt en produisant une grande inspiration indiquant qu'elle a une idée}
- TP 551 Nick hein ?
- TP 552 Dan t'aimes trop ça
- TP 553 Animateur et donc tu veux dire quoi par là Nick
- TP 554 Nick beh:: qu(e) ça veut dire // euh // t'as un destin que tu:: que/ qu'il est tracé par exemple tu vis // peut-être beh moi en tous cas c/ {coupure de l'enregistrement} // <A: ca s'est arrêté> que Dieu beh il l'a:: il l'a tracé
- TP 555 Iliès j'ai cru qu'il allait (xx) <M : c'était une bombe>
- TP 556 Plusieurs enfants {rires} <e: (xx)>
- TP 557 Nick s'il vous plaît !
- TP 558 Animateur ouais franchement heu
- TP 559 Dan oh:: arrêtez (xx)
- TP 560 Animateur beh non mais on peut pas faire trois interventions sans qu'y ait une interruption à cause d'une p(e)tite blague ou d'un p(e)tit commentaire ou que(l)qu(e) chose comme ça vas-y Nick
- TP 561 Nick beh c'est:: que:: // moi en tous cas j(e) crois que quand *chuis né beh Dieu il a déjà tracé mon destin // <a: mh> qui sait si demain j(e) vais mourir
- TP 562 Animateur Hmm
- TP 563 Nick *chais pas moi mais c'est lui qui sait

Séquence n°12.1 (PMB 3(12.1) « Esprit », discussion « Esprit 5A »)

TP 57	Animateur	(...) heu:: c(e) que je propose c'est que du coup on va sûrement parler un petit peu de ces différentes questions // on commence par la/ peut-être la plus générale c'est qu'est-ce que l'esprit // donc selon vous beh vous levez la main pour intervenir selon vous l'esprit c'est quoi {silence 6 sec} p(u)is tant qu'à faire si tout le monde participe c'est bien {silence 4 sec} heu:: Chérine vas-y
TP 58	5. Chérine	beh:: moi j(e) pense qu(e) l'esprit c'est:: un truc global // qu'est-ce qu'on pen::se heu:: à quoi on réfléchit // (xxx)
TP 59	6. Sophiane	ah {l'élève lève la main}
TP 60	7. Sofian	en gros c'est ça (?)
TP 61	Animateur	et quand tu dis heu c'est un truc global tu dirais qu(e) c'est un truc global // qui vient de quoi (en)fin qui est heu
TP 62	5. Chérine	qui vient d(e) la tête le cer/ le cerveau <a : qui vient de la tête le/ le cerveau>
TP 63	Animateur	ok // <S: et et ça (xx)> donc ce/ ce s(e)rait // une activité du cerveau en fait
TP 64	5. Chérine	Mh
TP 65	Animateur	(en)fin ou un ensemble d'activités du cerveau y en a pas qu'une seul quoi <C: ouais> t'as dit penser réfléchir et tout ça // heu Oumaima
TP 66	4. Oumaima	heu c'était que(l)que chose qu'on a heu une pensée qu'on (xx) qu'on dit pas qu'on prononce pas
TP 67	Animateur	hmm // donc tu dis comme Chérine que ça peut être une pensée // mais p/ pas forcément une pensée c'est pas forcément que(l)que chose qu'on dit quoi // mh Kathy
TP 68	2. Kathy	beh heu l'esprit c'est comme les des trucs là qui parlent dans (xx)
TP 69	5. Chérine	{rire}
TP 70	Animateur	tu peux parler plus fort Kathy s'(il)-te-plaît
TP 71	2. Kathy	c'est comme heu:: genre heu ça te dit de faire le bien ou [du ; le] mal *chais pas moi
TP 72	Animateur	ah // mais c'est que(l)que chose // par rapport à ce qu'a dit heu:: Chérine qui dit qu(e) c'est l'activité du cerveau du c/ du coup pour toi c'est que(l)que chose qui est différent ?
TP 73	2. Kathy	[beh ; mais] c'est pas des activités ça parle // dans la tête {rires}
TP 74	Animateur	ça parle dans la tête // donc tu dirais qu(e) l'esprit c'est que(l)que chose qui t(e) parle dans la tête ?
TP 75	2. Kathy	Ouais

TP 76	Animateur	d'accord et c'est que(l)que chose qui t(e) parle ou c'est toi qui parle ?
TP 77	2. Kathy	bah:: c'est que(l)que chose qui me parle <a: mh mh>
TP 78	Chérine	c'est une voix
TP 79	2. Kathy	une grosse voix
TP 80	5. Chérine	{rires}
TP 81	Animateur	heu Riham
TP 82	3. Riham	pour moi l'esprit heu en vrai dans les films et tout et ben l'esprit // c'est pas:: c/ l'esprit comme ça c'est heu // l'esprit (xx) mauvais et bon esprit comme Kathy (?) elle a dit par exemple heu là y a un diable là y a <a: hmm> un ange *chais pas (en)fin // *chais pas // heu et aussi heu // heu l'esprit (x) pour moi c'est comme (xx) a dit c'est une pensée <a: hmm> enfin c'est une (?) pensée
TP 83	Animateur	et heu // (en)fin p(eu)t-être on reviendra après là-dessus heu y en avait d'autres qui levaient la main non ? heu Sofian
TP 84	7. Sofian	heu:: comme i(l)s ont dit Riham et Chérine et beh que:: // c'est c(e) qui t(e) fait réfléchir et penser et tout j(e) pense que ça contrôle ton corps aussi
TP 85	Animateur	hmm // donc ça commande le corps ?
TP 86	7. Sofian	Oui
TP 87	Animateur	{apartés et rires} hmm // heu Sophiane vas-y
TP 88	6. Sophiane	en gros l'esprit c'est notre être à nous c'est:: beh en fait comme (xxx) ont dit c'est c(e) qu'on pense et tout en gros c'est notre être à nous
TP 89	Animateur	hmm // et heu:: quand tu dis c'est notre être à nous est-ce qu/ pour toi c'est différent du corps ou pas
TP 90	6. Sophiane	ouais un peu
TP 91	Animateur	hmm // Maxime
TP 92	9. Maxime	beh heu:: moi j(e) pense que l'esprit c'est/ // c'est nous qui le contrôlons mais sans:: vraiment le vouloir // c'est:: {silence 4 sec} c'est un peu::
TP 93	Animateur	vas-y essaye d'expliquer hein y a pas de::
TP 94	Enfant non identifié	(x)
TP 95	9. Maxime	c'est à part pa(r)c(e) que // y a:: y a du c/ y a une pa/ y a des parties du cerveau où // tu t(e) dis beh par exemple en maths j(e) vais faire ce calcul et i(l) va essayer d(e) le faire alors que là // i(l) va:: i(l) va marcher un peu comme un:: comme toi <a:mh> donc c'est bizarre

TP 96	Animateur	mh // mais du coup dans c(e) que tu dis alors c'est un peu différent de c(e) qu'a dit Sophiane p(ar)ce que toi t'as dis heu l'esprit c'est NOTRE ÊTRE à nous // et toi tu dis heu tu dis c'est heu *chais plus c(e) que t'as dit au début du coup j(e) me (xxx)
TP 97	9. Maxime	heu:: beh c/ c'est nous mais // qui (?) (x) sans vraiment être nous
TP 98	Animateur	toi tu dis nous (?) on contrôle l'esprit j(e) crois {M fait oui de la tête} t'as dit que(l)que chose comme ça <A : ouais mais sans/ sans vraiment l(e) vouloir> donc t'as dit que TO/ donc/ // donc toi t'es en train d(e) d/ ah oui sans vraiment le vouloir donc t'es en train d(e) dire que TOI t'es extérieur à ton esprit // alors que Sophiane elle dit que:: c'est notre être à nous donc ça a un côté pas extérieur {sic} donc qu'est-ce que vous en pensez d(e) ça // vous pensez que l'esprit c'est que(l)que chose qui est extérieur à nous ou c'est/ c'est nous
TP 99	7. Sofian	c'est nous
TP 100	10. Aissatou	c'est nous <e: c'est nous> // mais:: on l(e) contrôle pas
TP 101	Animateur	Aissatou vas-y hein
TP 102	10. Aissatou	c'est/ c'est nous mais :: // on:: on l(e) contrôle sans faire exprès
TP 103	Animateur	hmm // alors après c'est la question du contrôle c'est p(eu)t-être autre chose mais toi tu dis que c'est plutôt d/ du même point de vue que Sophiane c'est plutôt nous ?
TP 104	10. Aissatou	Ouais
TP 105	Animateur	hmm // heu mé/ Chérine
TP 106	5. Chérine	bah:: moi j(e) pense aussi que:: // ça peut être aussi heu beh nous nous nous parce que des fois tu/ à l'extérieur t'oses pas dire des choses qui vont blesser à l'autre mais tu l(e) <a: hmm> penses
TP 107	Animateur	hmm // d'accord donc tu veux dire que l'esprit c'est aussi tes propres pensées ?
TP 108	5. Chérine	Mh
TP 109	Animateur	et c'est un truc qu(i) est pas/ qui est pas FORcément en relation avec l'extérieur ? <C: {fait oui de la tête}> donc tu rejoins aussi Sophiane que(l)que part ? c'est un/
TP 110	5. Chérine	Mh
TP 111	Animateur	hmm // heu Kathy
TP 112	2. Kathy	est-ce que l'esprit c'est comme le li/ le:: libre a/ a:: // <a: vas-y> le libre-a:: arbitre
TP 113	Animateur	le libre-arbitre tu peux expliquer c(e) que tu veux dire ?
TP 114	2. Kathy	genre:: c'est:: c'est comme heu le:: // bien et le mal

TP 115	Animateur	hmm {silence 3 sec} tu peux faire le lien entre le libre-arbitre et le mal ? pa(r)c(e) que tu dis
TP 116	2. Kathy	beh:: genre c'est comme (xxx) {montre Riham du doigt} <R : j'y crois pas hein !> <a : non mais {amusé}> Riham // {rires} Riham Riham elle a dit // beh moi je/ j(e l')ai associé avec le libre-arbitre parce que ça/ heu le libre-arbitre c'est comme c'est comme les deux trucs là trucs là *chais pas <S: {rires}> (xxx)
TP 117	Animateur	est-ce que tu veux dire que du coup le libre-arbitre c'est faire le choix entre ce qui est bien et ce qui est mal ? <K: oui> c'est ça ? par rapport à:: t'aurais deux p(e)tites voix et tout ça et/ ? <K : {l'élève fait oui de la tête}
TP 118	10. Aissatou	c'est quoi le livre-arbitre {sic}
TP 119	Animateur	le libre-arbitre // pour le coup
TP 120	10. Aissatou	ouais libre-arbitre
TP 121	Animateur	c'est le fait de décider librement de faire telle ou telle chose // donc toi tu dis qu(e) c'est pas l/ (en)fin quand t(u) dis telle ou telle chose c'est le bien et le mal ?
TP 122	2. Kathy	Hmm
TP 123	Animateur	mh // <e: monsieur> heu Oumaima puis Sofian après
TP 124	4. Oumaima	heu beh moi j(e) voudrais rejoindre c(e) qu'elle a dit Riham heu:: mais aussi j(e) voulais dire heu des fois dans des films comme elle a dit y a/ y a des trucs qui parlent de l'esprit mais quand i(l)s disent de l'esprit c/ ça existe pas genre quand i(l)s ap/ dans le jeu où i(l)s appellent/ // *chais pas qui genre i(l)s appellent l'esprit <a: mh> beh i(l) répond pas <a: hmm> du coup heu moi j(e) dis qu'il existe pas // <a: hmm> voilà
TP 125	Animateur	alors ça f/ // (en)fin ça fait deux fois qu(e) vous faites référence Riham et toi du coup à/ à c(e) qu'on voit dans les films et comment les esprits sont représentés dans les films // vous di/ vous dites tous {sic} les deux un peu ça vous y croyez pas et donc par rapport à ça est-ce que // heu::m est-ce que pour vous l'esprit qu'y a dans les films c'est la même chose que:: l'esprit qu'i(l) y a:: en nous heu c(e) que dit Sophiane par exemple
TP 126	plusieurs enfants	{les élèves font non de la tête}
TP 127	Animateur	ça s(e)rait deux/ ça s(e)rait deux sens différents d(e) ce mot ?
TP 128	3. Riham	{l'élève fait oui de la tête}
TP 129	2. Kathy	{l'élève fait oui de la tête}
TP 130	Animateur	ok // Sofian

TP 131	7. Sofian	beh heu moi *chais pas si c'est l'esprit qui nous contrôle ou c'est nous qui:: le contrôlons // mais heu en/ heu:: on s(e) met d'accord ensemble parce que heu beh pour esprit d'équipe eh beh toute l'équipe doit se mettre d'accord pour la tactique et tout
TP 132	Animateur	hmm // et alors du coup {rires} est-ce que/ // <S : ben c'est vrai> hmm donc tu/ tu/ t'utilises le mot esprit du coup dans un sens heu [en fait ; p(eu)t-être] qu'on a pas encore vu tu dis par exemple l'esprit d'équipe c'est bien tout le monde qui doit se mettre d'accord et c'est pas une question de est-ce que c'est nous ou pas nous en fait // heu Aissatou
TP 133	10. Aissatou	heu moi j(e) dis heu // heu heu notre esprit c'est pas comme dans les films pa(r)ce que heu dans les/ heu dans les films l'esprit c'est représenté comme l'âme <a: mh> ou des (x) comme ça
TP 134	7. Sofian	<a: mh> ouais comme un fantôme
TP 135	10. Aissatou	Ouais
TP 136	Animateur	hmm // alors pour le coup p(eu)t-être qu(e) tu soulèves u/ beh c'est une des questions qui a été posé tout-à-l'heure parc(e) que y a quelqu'un qu'a dit est-ce que l'esprit <M: c'est Sofian> et l'âme c'est pareil
TP 137	Enfant non identifié	oui c'est Sofian
TP 138	Animateur	c'est Sofian ouais mais du coup vous en pensez quoi (de) ça l'esprit et l'âme est-ce que c'est pareil ou pas <plusieurs élèves : non> p(ar)c(e) que t'as dit c'est comme l'âme alors est-ce qu'on pourrait préciser un peu qu'est-ce que ça veut dire l'esprit l'âme en quoi ce s(e)rait pareil ou différent (xx) // heu Chérine
TP 139	5. Chérine	moi je pense que l'âme c'est plutôt heu:: // c'est plutôt heu // qu'est-ce qu'on r(e)ssent *chais pas moi // <a : mh> alors que l'esprit beh:: c'est:: plus // ce que l'on pense mais différemment que c(e) que l'on dit
TP 140	Animateur	mh:: ouais ok // est-ce qu'y a d'autres réactions Sophiane vas-y
TP 141	6. Sophiane	en gros notre esprit c'est c(e) qu'on pense et tout c'est:: beh comme (xx) c(e) qui est nous et notre âme beh c'est nous aussi mais:: // c'est plus différent que l'esprit mais j'arrive pas à le décrire
TP 142	6. Sophiane	t'arrive pas trop à dire comment // heu:: Aissatou
TP 143	10. Aissatou	mh // (x) pour moi l'esprit quand tu parles de l'esprit c'est:: tu parles de:: de:: de c(e) qui a dans ta tête // et quand tu parles de l'âme c'est plutôt c(e) qu'y a dans ton cœur
TP 144	Animateur	<Sophiane: {rires}> <Sofian : ouais c'est c(e) que j'allais dire> ouais // hmm ok et heu:: <A : c'est vrai hein> // <e: ben c'est (xxx)> et donc quand tu dis c(e) qui a dans ton cœur est-ce que tu veux dire c'est dans ton cœur c'est là la partie ou c'est plus c(e) que:: c(e) que faisait référence heu:: Chérine (x) elle dit c'est <A : non (x) pas heu> plus les sen/ t'as dit les sentiments non c'est pas ça ? <A : ouais voilà (x)> hmm ok

TP 145	7. Sofian	(xxx)
TP 146	Animateur	heu:: Oumaima
TP 147	4. Oumaima	<A : c'est ça hein >moi j(e) voul/ moi j(e) voulais dire // moi j(e) dis l'âme c'est/ c'est/ c'est/ c'est/ c/ le caractère de la personne
TP 148	Animateur	ah // d'accord
TP 149	4. Oumaima	[ouais ; pourquoi] pa(r)c(e) que:: // et beh comme elle a dit Chérine c'est c(e) qu'on ressent beh du coup c(e) qu'on ressent ben on (le) fait ressentir et du coup beh (xxx) le caractère de la personne et l'esprit c'est c(e) qu'on pense // (xxx)
TP 150	Animateur	hmm // est-ce que quand tu dis caractère tu veux dire en gros sa personnalité un peu
TP 151	4. Oumaima	Ouais
TP 152	Animateur	Ouais

Séquence n°2.1 (PMB 4(2.1) « Différences », discussion « Différences »)

- TP 17 Animatrice différence // alors ça veut dire quoi pour vous différence ? va y Riham ?
- TP 18 Rania Ben différence différence c'est t'as qu(el)que chose que les autres ils ont pas
- TP 19 Animatrice d'accord // Léa
- TP 20 Léa différent des autres
- TP 21 Animatrice oui ça signifie quoi différent des autres ?
- TP 22 Léa par exemple heu: par exemple le Minautore il a pas le corps comme ses parents le corps humain et la tête heu: voilà
- TP 23 Animatrice il a une tête de taureau et un corps humain ? <oui> d'accord // Aissatou Bachir
- TP 24 Aissatou les différences c'est heu // ben chez les humain c'est ben je // t'es pas pareil // ou bien heu
- TP 25 Aissatou ben en fait c'est // voilà on n'est pas pareil c'est // on n'est pas pareil // par exemple un tableau blanc et un tableau noir c'est pas la même chose c'est différent
- TP 26 Animatrice c'est différent
- TP 27 Najim et puis ça reste un tableau
- TP 28 Animatrice tu veux dire quoi ? tu dis ben non ça reste un tableau // tu penses à quoi quand tu dis ça ?
- TP 29 Najim ben il a dit un tableau <Ens2. c'est différent> XX et un tableau blanc
- TP 30 Animatrice Oui
- TP 31 Najim ben les deux c'est pas différent vu que c'est des tableaux
- TP 32 Animatrice les deux c'est pas différents parce que ce sont des tableaux donc ils sont quoi ?
- TP 33 Plusieurs enfants {brouhaha}
- TP 34 Aissatou un point commun
- TP 35 Animatrice voilà donc ce que tu disais c'est que ils ont beau être différents ils ont quand même des points communs donc il y a des choses heu: on peut

les rassembler pour certaines choses

- TP 36 Rania hé ben si on heu si on quelqu'un qui a les yeux bleus et quelqu'un qui a les verts ou marrons ou une autre couler <Ens2. mmm> hé be ça reste un humain quoi
- TP 37 Animateur en gros il y a des différences entre les êtres humains tu dis qu'il y a aussi des points communs ces différences elles sont de quelle nature ?
- TP 38 Chérine c'est plus souvent de couleur mais il y a aussi pour les formes si heu: i(l)y a quelqu'un qui heu: ne par exmple il y a quelqu'un qui est grand en taille et quelqu'un (?) qui est petit hé ben: c'est une différence heu: de taille parce que là tout ce qu'on a dit c'est plutôt des couleurs et heu i(l)y a d'autres différences par exemple il y a des différences humaines de couleur de forme
- TP 39 Animateur donc dans tout ce que tu dis Shaïnez il y a des différences en gros c'est des différences physiques <Shaïnez : oui> c'est ça donc vous êtes en train de dire que les différences entre les humains ce sont des différences physiques ça peut être la taille heu: la couleur des yeux la couleur de la peau ce genre de choses // est-ce que vous verriez d'autres différences qu'il peut y avoir entre les être humains qui ne seraient PAS des différences physiques ?
- TP 40 Chérine ben les différences de caractère // les caractéristiques s'il y a quelqu'un qui est plus souvent en colère et quelqu'un d'autre qui est plus souvent gentil ou bien quelqu'un d'autre qui est plus heu: nerveux ou bien comme ça c'est les caractéristiques <Max. mmm> heu par exemple heu en SVT on a travaillé ça sur les animaux hé ben pour que ils soient ensemble ils ont les caractériqtiques plutôt les mêmes mais après heu i(l) y en a qui sont différents caractéristiques
- TP 41 Animatrice tu veux dire pour être ensemble ce qu'on a vu en SVT c'est pour qu'on les regroupe qu'on fasse des familles <Elève. mmm> c'est ça différentes familles d'êtres vivants on les regroupe en fonction de leur caractère d'accord
- TP 42 Animateur du ben par exemple si on prend les humains on pourrait les regrouper en fonction de quoi ? // si on fait/ si on dit qu'on peut faire des groupes d'humains // on pourrait les regrouper en fonction de quoi // Amir
- TP 43 Amir en fonction de de ben de leur heu // de leur // de
- TP 44 Animateur Najim heu Ziad pardon
- TP 45 Ziad le physique
- TP 46 Animateur en fonction du physique // est-ce que tu pourrais nous donner un exemple par exemple on pourrait faire un groupe physique levez la main

TP 47	Rania	cheveux jaunes cheveux noirs
TP 48	Animateur	cheveux jaunes cheveux noirs est-ce que quelqu'un pourrait imaginer une autre manière de regrouper les humains // Kathy
TP 49	Kathy	Par rapport aux couleurs des yeux
TP 50	Animateur	par rapport aux couleurs des yeux okay la couleur des yeux qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre encore ?
TP 51	Chérine	par rapport XXXX collègue XXX nous on est regroupé la classe en 6è après il y a les 5è après i(l) y a les 4è
TP 52	Amir	Ouais mais on est tous dans la même classe parce qu'on est tous des 6è en même temps c'est pour cela qu'ils ont fait 6èA 6èB et tout < ...> voilà c'est pour ça que j'ai dit 6è 5è
TP 53	Chérine	ben oui i(l) y a des 6è des 6è des 5è des 4è
TP 54	Animateur	{régulation} Shaïnez tu as commencé avec les différences par niveau 6è 5è 4è et tout ça // heu Léa
TP 55	Léa	par rapport à la taille par exemple un qui est plus grand et l'autre qui est plus petit ²
TP 56	Animateur	Okay // heu // est-ce que quand on dit qu'on fait des différences par niveau c'est la même chose que par rapport à la taille que par rapport à l'âge
TP 57	Enfant ?	Non
TP 58	Amir	on peut en faire (?)
TP 59	Aissatou	Non
TP 60	Animateur	est-ce que tu peux développer un petit peu ?
TP 61	Aissatou	ben pas tellement pa(r)ce que // ben non // je sais pas comment expliquer
TP 62	Animateur	alors est-ce que quelqu'un peut essayer d'expliquer ce que veut Peut-être dire Aissatou
TP 63	Rania	c'est quoi la question
TP 64	Animateur	si heu faire des groupes/ est-ce que c'est la même chose faire des groupes par niveau ou des groupes par taille // c'est ça
TP 65	Aissatou	ben non pa(r)ce que c'est pas la même chose les niveaux ça peut être des niveaux de // ça peut être des niveau d'écriture // ou bien des niveaux de // ben des niveaux de vitesse // des niveaux de // plein de

		truc <Max. d'accord> d'intelligence {voix basse}
TP 66	Animateur	du coup est-ce que ces ces ce regroupement là serait XXX est-ce que ce serait la même chose que faire des regroupement en fonction de la couleur des cheveux de la couleur des yeux
TP 67	Aissatou	non parce que c'est des capacités à avoir
TP 68	Animateur	c'est des capacités à avoir <el. mm> donc la différence elle est pas physique <el. mm>
TP 69	Aissatou	Non
TP 70	Animateur	on dirait que la différence elle est de quelle nature si c'est pas une différence physique Shaïnez
TP 71	Shaïnez	Mentale
TP 72	Animateur	mentale ouais on peut faire des groupes par différences mentales
TP 73	Chérine	mais aussi on peut en prendre par exemple heu // nous par exemple on nous a choisis ha // on pourrait être dans la classe 6D et tout mais on nous a choisi ensemble <M. ouais> c'est vous qui nous avez choisis
TP 74	Animateur	et heu donc par exemple sur cet exemple là // là vous êtes tous ensemble // vous pensez que c'est quoi qui fait que vous êtes ensemble // parce que j'ai dit que vous avez été choisis // p(e)ut-être qu'on peut discuter d'après vous vous avez été choisis comme 6èB ou est-ce que ça se passe différemment // Kathy
TP 75	Kathy	c'est décidé par la: // CP <M. par la CPE ?>
TP 76	Animateur	mais alors en fonction de quoi elle aurait choisi ?
TP 77	Aissatou	parce que // à mon avis peut-être parce que ils ont pris ceux qui: // (en)fin des / Ils ont fait en sorte que dans cette classe i(l) y ait des gens qui ont des difficultés par exemple il y a des gens qui ont pas de difficultés pour qu'ils puissent aider les autres et aussi il y avait les FLE alors peut-être que c'est pour ça
TP 78	Animateur	et tu/ et vous pensez que c'est spécifique à votre classe ? c'est dans la seule classe où le classement il s'est fait de cette manière là ? Rania
TP 79	Rania	Ben non i(l) y a dans toutes les classes XXXX on peut aussi classer par nos origines
TP 80	Animateur	ha par nos origines très bien // et alors par exemple des origines toi tu dirais que // c'est quelque chose qui est physique // c'est quelque chose qui est mental // ou c'est encore autre chose ?
TP 81	Rania	ben c'est autre chose

TP 82	Animateur	autre chose // vous en pensez quoi les autres vous pensez que les origines c'est quelque chose qui est physique qui est mental ou c'est autre chose ?
TP 83	Enfant ?	autre chose
TP 84	Animateur	bien // Aissatou
TP 85	Aissatou	soit autre chose soit physique
TP 86	Animateur	soit physique // pour toi les origines ce serait plutôt quelque chose qui serait physique
TP 87	Aissatou	(en)fin hein moin j'sais/ plutôt autre chose
TP 88	Amir	moi j'(dis?)/ <M. attends>
TP 89	Animateur	Amir vas-y
TP 90	Amir	je dis comme Aissatou puisque que hé ben si hé ben t'es d'origine je sais pas moi algérienne t'as un accent et c'est physique c'est pas mental
TP 91	Animateur	ha ben c'est un exemple intéressant <Amir : parce que par exemple > l'accent <Amir : oui // c'est physique c'est pas mental> c'est physique c'est pas mental
TP 92	Amir	je vais parler comme ça et dans ma tête je vais faire comme ça {modifie sa prononciation}
TP 93	Animateur	qu'est ce que vous pensez de ce qu'il dit Amir // il dit l'accent c'est physique c'est pas mental // vous en pensez quoi // Rania
TP 94	Rania	XXX
TP 95	Animateur	Alexis est-ce que tu aurait une petite idée ? tu penses que l'accent c'est physique c'est mental
TP 96	Alexis	pas trop
TP 97	Animateur	Ziad tu aurais une idée toi // quand on dit que les gens ils ont des accents <Ziad : ouais> par exemple il y a des accents en France et tout ça // heu c'est quelque chose qui est physique // Amir il dit c'est physique c'est pas mental qu'est-ce que vous pensez de cette affirmation Ziad qu'est-ce que tu dis
TP 98	Ziad	si c'est mental // en fait c'est à l'intérieur de toi <M. ouais> en fait tu: tu dis des mots et après tu sais pas que tu dis/ tu dis/ tu fais des accents des: accents
TP 99	Animateur	tu sais pas que tu fais des accents tu peux expliquer un petit peu plus

- TP 100 Ziad si en fait à l'intérieur de toi tu: tu dis heu // tu dis normalement tu dis heu // tu parles comme // mais à l'extérieur de toi quand tu parles tu heu // tu parles //
- TP 101 Animateur Chérine
- TP 102 Chérine Ben en fait heu // c'est un peu heu // c'est physique et pas physique parce que heu:
- TP 103 Amir c'est physique pas physique
- TP 104 Chérine Amir on t'a écouté tu laisses les autres parler
- TP 105 Chérine par exemple c'est physique parce que c'est heu // la voix elle vient de la gorge et heu: // c'est un peu physique <M. mmm> et pas physique parce que c'est sans le vouloir
- TP 106 Animateur Ouais // d'accord
- TP 107 Chérine et heu: du coup par exemple heu: // toi quand Zied il a dit à l'intérieur de toi hé ben tu sais pas que tu fais un accent c'est heu // par exemple quand tu parles t'entends que t'as pas d'accent // les autres ils entendent autre chose
- TP 108 Animateur mm //d'accord // Aissatou tu veux dire quelque chose
- TP 109 Aissatou hé ben non je dirais plutôt que c'est mental bah: // parce que: // quand t'es xxx t'as pas d'accent forcément // après c'est heu: // la langue que tu parles (en)fin: // quand tu peux parler // quand tu commences un peu à parler // et après c'est une habitude et quand quand tu commences à apprendre une autre langue // hé ben: t'as encore // (en)fin t'as l'accent de ton ancien langage avec heu le nouveau et du coup ben voilà je crois que c'est ça

Annexe n°6 Philosophème 1(1.1) (discussion « Pensée »)

Dans ce PMB comme dans celui de l'annexe suivante, une métaphore filée créative est construite. La dimension linéaire du langage verbal est exploitée pour exprimer cette métaphore à travers des tours de parole complets ou même des tours de parole successifs.

Des gestes d'iconisation ou métaphoriques illustrent régulièrement les propos. A l'inverse de la modalité verbale, les gestes fonctionnent comme des unités discrètes et interviennent de manière localisée au sein du discours.



Afin de procéder à un relevé cohérent, il nous a donc fallu préciser ce que nous retenions comme unités métaphoriques aussi bien sur le plan verbal que gestuel ou verbo-gestuel.


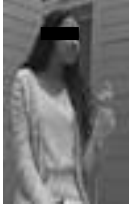


1. Ainsi, tout d'abord, sur le **plan gestuel**, lorsqu'un geste métaphorique est produit sans verbalisation métaphorique, **l'unité est le geste** lui-même.
2. Sur le **plan verbal**, l'unité retenue est la **proposition**. Cela vise à être cohérent avec la modalité verbo-gestuelle car le plus souvent une proposition est accompagnée d'un seul geste.
3. Sur le **plan verbo-gestuel**, lorsqu'un seul geste accompagne une proposition verbale, qu'il forme une unité de sens avec la proposition entière ou avec un segment au sein de cette dernière, l'unité retenue est **la proposition + le geste**. Dans des cas plus rares, un geste forme une unité de sens avec deux propositions ou deux gestes forment deux unités de sens distinctes chacun avec une partie d'une proposition. L'unité retenue est alors **le geste + le segment verbal avec lequel il forme l'unité de sens**.





N.B. : Afin de rendre compte du fait que les propositions syntaxiques retenues comme unités – sur le plan verbal ou au sein d'une unité verbo-gestuelle – ne constituent souvent qu'une partie d'une unité métaphorique verbale plus large correspondant à une métaphore filée, nous avons utilisé la dénomination « proposition métaphorique » lors de la description des formes correspondantes dans la dernière colonne du tableau.





De plus, nous avons considéré comme créative, et donc saillante, toute proposition participant aux métaphores filées créatives.





Relevé

N° TP et locuteur	Paroles	Métaphores		N° TP et locuteur
		Modalité d'expression	Saillance	
TP 367 : N :	heu:: du coup moi *chuis pas d'accord avec Eliott heu::: // bah justement heu sur l'oubli c'est un peu comme un dossier	Vb	S	Comparaison « c'est un peu comme un dossier »
	qu'o:::n ferme	Vb	S	Proposition métaphorique « qu'o:::n ferme »
	mais qu'on jette pas	Vb	S	Proposition métaphorique « mais qu'on jette pas »
	en fait on garde // sauf que:::	Vb	S	Proposition métaphorique « en fait on garde // sauf que::: »
	///	Gest.	S	 <p>Geste métaphorique : MG imitant une page qui se tourne</p>
	{ Ulrick : on l'ouv(re) pas }	Vb	S	Proposition métaphorique
	<u>ouais voilà</u>	Gest.	S	 <p>Anim. : Geste métaphorique : MD semblant repousser quelque chose sur le côté</p>
	<u>on l'ouvrira</u>	Bm	Vb S Gest. non S	Métaphore vb « on l'ouvrira » + geste métaphorique : 2M doigts croisés, entre les cuisses, se déplacent > périphérie basse G, paumes > H

	<u>dans un autre moment</u> dans une autre circonstance	Bm	Vb S Gest. non S	 <p>Métaphore vb « dans un autre moment dans une autre circonstance » + geste métaphorique : 2M jointes tendues sur un plan vertical, doigts > avant, dans l'espace centre G, s'inclinent > G et se posent sur l'extérieur de la cuisse G</p>
	{Anim. : mais à ce moment-là }	Vb	S	Métaphore vb « mais à ce moment-là »
	mais pas pour le moment	Bm	Vb S Gest. non S	 <p>Métaphore vb « mais pas pour le moment » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi</p>
TP 369 : N. :	{TP 368 : Anim. : donc oublier c(e n)'est pas un acte c'est comme un / comme un /} c'est pas <u>effacer</u>	Bm	Vb S Gest. non S	 <p>Métaphore vb « effacer » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi</p>
	// {Anim. : c'est pas <u>effacer</u> }	Bm	S	 <p>Métaphore vb « effacer » + geste métaphorique : 2M mimant l'action de ramener quelque chose vers soi</p>

	c'est <u>pas jeter</u>	Bm	Vb S Gest. non S	 Métaphore vb « jeter » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi
	ou:: // c'est <u>stocker</u>	Bm	Vb S Gest. non S	 Métaphore vb « stocker » + geste métaphorique : MG semble déposer quelque chose derrière soi
	mai::s {silence 1,5 seconde} mais pas ouvert	Vb	S	Métaphore vb « pas ouvert »
TP 379 : N :	bah justement se souvenir c'est:: c' / c(e) que j'ai parlé // là c'est d' ouvrir le dossier de de::	Vb	S	Proposition métaphorique « ouvrir le dossier »
	//	Gest.	S	 Geste métaphorique : Anim. : MD tendue en offrande rabattue à hauteur d'épaule en forme d'équerre, doigts pointés vers soi
TP 380 : Anim. :	plutôt que de le mettre de côté	Bm	S	 Proposition métaphorique « le mettre de côté » + geste d'iconisation : MG représentant l'action de repousser quelque chose sur le côté

	c'est {Nourra : ouais} de <u>l'ouvrir</u>	Bm	S	 <p>Proposition métaphorique « l'ouvrir » + geste métaphorique : MG ouverture en offrande, mouvement > H</p>
TP 381 : N :	<u>il était d(e) côté</u> {début du stroke du geste suivant}	Bm	S	 <p>Proposition métaphorique « il était d(e) côté » + geste métaphorique : MG représentant l'action de repousser quelque chose devant soi</p>
	<u>et là on l'ouvre</u>	Bm	S	 <p>Proposition métaphorique « et là on l'ouvre » + geste métaphorique : MG représentant l'action de ramener quelque chose vers soi</p>
TP 391 : JL :	heum // bah pour moi en fait se souvenir bah je vais reprendre cet exemple c'est comme imaginons // les souvenirs c'est comme une immense archive	Vb	S	<p>Comparaison vb « les souvenirs c'est comme une immense archive »</p>
	et quand on pense c'est qu'on va <u>se déplacer d'un dossier</u>	Bm	S	 <p>Métaphore vb « se déplacer d'un dossier » + geste d'iconisation :</p>

			MD index pointé, trace un arc de cercle vertical G > D, puis D > G
<u>à un autre</u>	Bm	Vb S Gest. non S	 <p>Métaphore vb « à un autre » + geste métaphorique : MD mime l'ouverture d'un dossier</p>
et que du coup // heum des fois quand on essaie de penser à quelque chose // <u>on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier</u>	Bm	S	 <p>Propositions métaphoriques « on n'arrive pas à ouvrir justement ce dossier » + geste d'iconisation : MD mime l'ouverture d'un dossier</p>
et / et c'est quand on oublie et des fois // heu quand on arrive à se souvenir de quelque chose <u>on arrive à ouvrir le dossier</u>	Bm	S	 <p>Propositions métaphoriques « on arrive à ouvrir le dossier » + geste d'iconisation : MD mime l'ouverture d'un dossier</p>
et que du coup c'est qu'on s'est <u>déplacé d'un dossier à un autre</u>	Bm	S	 <p>Proposition métaphorique « on s'est déplacé d'un dossier à un autre » + geste polysigne (iconisation + métaphorique) : MG trace un arc de cercle vertical G > D avec basculement de la main en supination > pronation, puis mouvement inverse</p>

Annexe n°7 Philosophème 2(5 .2) (séquence n°5.2, discussion « Mourir bien »)

Métaphore conceptuelle


- Mapping :




Source	Cible
Un chemin	Le Destin
Des chemins qui se séparent	Des options de vie bien / mal
Choisir un chemin	Faire un choix de vie
Des chemins qui se rejoignent	Des choix de vie appartenant à la même destinée
Un chemin en ligne droite	La prédestination
Chemins menant à une destination unique	Une vie prédestinée
Celui qui Trace le chemin	L'auteur de la prédestination

- Métaphore conceptuelle :




Le destin est un **chemin** en **ligne droite** menant dans un lieu précis, et qui est **tracé** a priori. Les options de vie sont des **bifurcations** sur ce chemin qui finissent toujours par **se rejoindre**.

Relevé



N° TP et loc.	Paroles	Métaphores		
		Mod.	Saill.	Formes
TP 521 : Yani :	ben:: le/ ton destin c'est comme un chemin (2.1.BM.S) // <a: hum hum>	Bm	S	 <p>2.1.BM.S Comparaison verbale « ton destin c'est comme un chemin » + geste d'iconisation : MD tendue sur un plan vertical, doigts > avant,</p>




	<p>et:: en fait toi tu choisis ton/ à <u>des moments</u> (2.2.G.NS)</p>	Gest.	Non S	<p>posée sur la cuisse près de la hanche, trace une ligne > avant</p>  <p>2.2.G.NS Geste cataphorique¹⁷⁸ : 2M tendues sur un plan vertical dans l'espace centre-centre, se rapprochent et se rejoignent à la racine de la paume, doigts orientés obliquement vers l'extérieur</p>
	<p><u>y a deux chemins</u> (2.3.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.3.BM.S Proposition métaphorique « y a deux chemins » + geste d'iconisation : répétition du geste précédent avec mouvement et configuration manuelle plus nets</p>
	<p><u>toi tu choisis l(e) tien //</u> (2.4.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.4.BM.S Proposition métaphorique « toi tu choisis l(e) tien » + geste d'iconisation : à partir de la configuration du geste précédent, les mains s'écartent jusqu'aux périphéries D et G ; puis, sur la pause finale, se</p>




¹⁷⁸ Nous introduisons la notion de geste cataphorique par analogie avec les gestes anaphoriques déjà mis en évidence dans la littérature (cf. note 179, p.330).



<p><u>heu:: et donc après à chaque</u> (2.5.G.NS)</p>	<p>Gest.</p>	<p>Non S</p>	<p>laissent tomber et se rapprochent dans l'espace centre bas avec une tenue de la configuration manuelle</p>  <p>2.5.G.NS Geste d'icônisation de la métaphore verbale suivante 2.6.V.S : 2M tendues, se déplacent entre différents points des espaces central et périphérique</p>
<p>fois i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins (2.6.V.S) //</p>	<p>Vb</p>	<p>S</p>	<p>2.6.V.S Proposition métaphorique « i(l) pourrait y en avoir d'autres (?) des chemins »</p>
<p><anim. : <u>donc tu dirais qu(e) tu/</u> (2.7.G.NS)></p>	<p>Gest.</p>	<p>Non S</p>	 <p>2.7.G.NS Geste anaphorique¹⁷⁹ : MG tendue, paume > avant, doigts > extérieur, dans l'espace périphérique G à hauteur d'épaule ; geste tenu pendant 2 sec.</p>
<p>les deux en fait i(l)s se rejoignent (2.8.BM.S)</p>	<p>Bm</p>	<p>Vb S</p>	 <p>2.8.BM.S Proposition métaphorique</p>

¹⁷⁹ Les gestes anaphoriques ont été mis en évidence par Mcneill (1992) mais aussi Colletta (2004).

	<p>// <a: ah> mais y en a un des deux (2.9.V.S)</p> <p>qui est: // qui: va être mal et l'autre bien (2.10.BM.S)</p>	<p>Vb</p> <p>Bm</p>	<p>S</p> <p>Vb S Bm non S</p>	<p>« les deux en fait i(l)s se rejoignent » + geste anaphorique : MD tendue brièvement, doigts orientés obliquement vers l'extérieur et vers le haut, dans l'espace périphérique D</p> <p>(2.9.V.S) Proposition métaphorique « y en a un des deux »</p>  <p>2.10.BM.S Proposition métaphorique « qui: va être mal et l'autre bien » + geste polysigne (métaphorique + d'iconisation) : MD tendue, paume vers la G, doigts vers l'avant, dans l'espace centre haut, effectue trois petits mouvements > B, comme pour trancher quelque chose, en se déplaçant vers la D (sur « mal », sur « et l'autre » et sur « bien »)</p>
<p>TP 522 : Animateur 1 :</p>	<p>si i(l)s sont mal ou bien (2.11.BM.S) >.....G<>.....G..</p>	<p>Bm</p>	<p>Vb S</p>	 <p>2.11.BM.S Proposition métaphorique « si i(l)s sont mal ou bien » + geste anaphorique : MG tendue, paume > avant, doigts > extérieur, dans l'espace périphérique G à hauteur</p>



	<p><u>en quoi est-ce qu'ils s(e) rejoignent (2.12.BM.S)</u></p>	Bm	Vb S	<p>d'épaule ; geste tenu pendant 1 sec.</p>  <p>2.12.BM.S Proposition métaphorique « ils s(e) rejoignent » + geste d'icônisation polysigne : avec la même configuration manuelle que le geste précédent, léger mouvement > avant puis > arrière</p>
<p>TP 523 : Yani :</p>	<p><u>bah quand/ là c'est mal c'est bien //</u> (2.13.BM.S)</p>	Bm	Gest. S	 <p>2.13.BM.S Métaphore verbale « là » + geste métaphorique : 2M tendues, racine des paumes jointes, doigts orientés obliquement > avant et extérieur, dans l'espace central, s'écartent progressivement jusqu'à une position parallèle dans les périphéries G et D</p>
	<p><u>et au bout d'un moment tu vas passer cette action</u> (2.14.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.14.BM.S. Proposition métaphorique « tu vas passer cette action » + geste polysigne (icônisation + cataphorique) : A partir de la configuration finale du geste précédent, MG effectue un petit mouvement > avant et intérieur, accompagné</p>

	<p><u>donc après donc ça va se rejoindre</u> (2.15.BM.S) <a: d'accord></p>	Bm	S	<p>d'une inclinaison des doigts > intérieur ; MD reste en tenue post-stroke suite au geste</p>  <p>2.15.BM.S Métaphore verbale « ça va se rejoindre » + geste d'iconisation : A partir de la configuration finale du geste précédent, les bouts des doigts des 2M se rejoignent</p>
	<p><u>comme ça après le chemin</u> (2.16.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.16.BM.S Métaphore verbale « le chemin » + geste d'iconisation : A partir de la configuration finale du geste précédent, 2M tracent une ligne loin vers l'avant et l'extrême périphérie H, tout en se tendant et se joignant entièrement</p>
	<p><u>donc c'est comme si il faisait une ligne droite</u> (2.17.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.17.BM.S Métaphore verbale « il faisait une ligne droite » + geste d'iconisation : MD, tendue, part de derrière l'épaule D et trace avec rapidité une très grande ligne > avant extrême périphérie H</p>

<p>TP 524 : Anim. 1 :</p>	<p>donc toi tu dis qu(e) le destin <Yani : {très bas} (xxx) (2.18.G.S)></p> <p>c'est heu:: avoir le choix entre deux possibilités <u>régulièrement et puis après ça</u> <u>s(e) rejoint</u> (2.19.BM.S) c'est ça qu(e) tu dis ?</p>	<p>Gest.¹⁸⁰</p> <p>Bm</p>	<p>S</p> <p>S</p>	 <p>2.18.G.S Geste métaphorique polysigne¹⁸¹ : 2M, tendues sur un plan vertical, paumes face à face, doigts > avant, dans l'espace périphérique central B, traçant deux lignes symétriques > avant et H en divergeant puis convergeant</p>  <p>2.19.BM.S Métaphore verbale « ça s(e) rejoint » + geste polysigne (métaphorique + iconisation) : 2M ouvertes sur un plan vertical, paumes face à face, doigts > avant, dans l'espace périphérique central B, traçant deux lignes symétriques > avant et H en divergeant puis convergeant à 2 reprises</p>
<p>TP 548 : Nick :</p>	<p>beh y a un proverbe // qui dit comme Yani il a dit tu prends/</p>	<p>Vb</p>	<p>S</p>	<p>2.20.V.S Proposition métaphorique</p>



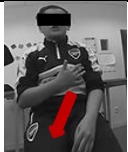

180 Il se peut que les propos accompagnant ce geste soient métaphoriques. Mais étant prononcés de façon inaudible, nous ne pouvons pas les analyser ; c'est pourquoi nous catégorisons cette forme comme une métaphore gestuelle.



181 Cf. note précédente

	<p>tu prends un chemin (2.20.V.S)</p> <p>ben ça c'est comme ton destin (2.21.BM.S)</p>	Bm	S	<p>« tu prends/ tu prends un chemin »</p>  <p>2.21.BM.S Comparaison verbale « ça c'est comme ton destin » 182 + geste métaphorique¹⁸³ : 2M tendues sur un plan vertical, paumes face à face, doigts > avant, dans les périphéries à hauteur des coudes, s'inclinent, bouts des doigts orientés l'un vers l'autre</p>
	<p>// c'est // tous les ch/ tous les chemins mènent à Rome (2.22.V.S)</p>	Vb	S	<p>2.22.V.S Métaphore verbale figée « tous les ch/ tous les chemins mènent à Rome »</p>
TP 554: Nick :	<p>{répond à la question de l'anim. « et donc tu veux dire quoi par là Nick »} beh:: qu(e) ça veut dire // euh // t'as <u>un destin</u> (2.23.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>2.23.G.NS Geste cataphorique : MD tendue, doigts > avant, à proximité de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, s'abaisse, doigts > bas, en suivant l'orientation de l'avant-bras G</p>

182 La proposition « ben ça c'est comme ton destin » renverse la construction prototypique *X c'est comme Y* où X est la cible et Y la source d'une comparaison. Pourtant, nous l'analysons comme telle. En effet, le pronom « ça » renvoie par anaphore à « tu prends un chemin » prononcé juste avant. La proposition établit donc indirectement un *mapping* métaphorique entre la source *prendre un chemin* et la cible *destin*.

183 Nous analysons le geste 2.21.BM.S comme un geste métaphorique car il représente le *destin* sous la forme d'un *chemin* sans que cette métaphore soit verbalisée directement dans la proposition qu'il accompagne. Comme nous l'avons vu dans la note précédente, le pronom « ça » renvoie, dans cette proposition, à la source métaphorique *prendre un chemin* mais cette référence est indirecte.

	<p>que tu:: que/ <u>qu'il est tracé</u> (2.24.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.24.BM.S Métaphore verbale « qu'il est tracé » + geste d'icônisation : MD imitant le geste de tenir un stylo, trace une ligne au-dessus de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses en suivant son orientation sur un plan horizontal</p>
	<p>par exemple tu vis // peut-être beh moi en tous cas c/ {coupure de l'enregistrement et commentaires} que Dieu beh il l'a:: il l'a tracé (2.25.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>2.25.BM.S. Métaphore verbale « que Dieu beh il l'a:: il l'a tracé » + geste d'icônisation : MD imitant le geste de tenir un stylo, trace une ligne sur l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, puis la prolonge en se laissant emporter par l'élan du geste</p>
TP 561 : Nick :	<p>beh c'est:: que:: // moi en tous cas <u>j(e)</u> (2.26.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>2.26.G.NS Geste cataphorique : MD ouverte, paume > soi, doigts > G, près du biceps G, se laisse tomber le long du bras, puis de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, jusqu'au genou D</p>
	<p>crois que <u>quand</u> *chuis (2.27.G.S)</p>	Gest.	S	 <p>2.27.G.S</p>

	<p>né beh Dieu <u>il a déjà tracé mon destin</u> (2.28.BM.S)</p>	Bm	S	<p>Geste cataphorique : MD, index pointé, trace une ligne sur l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses</p>  <p>2.28.BM.S Métaphore verbale « Dieu il a déjà tracé mon destin » + geste d'iconisation : MD, index pointé, trace une ligne sur l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses</p>
	<p>// <a: mh> <u>qui sait si demain j(e) vais mourir</u> (2.29.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>2.29.G.NS Geste polysigne (métaphorique + anaphorique) : MD, paume > B, au contact de l'avant-bras G posé obliquement sur les cuisses, se laisse tomber le long du bras puis se laisse emporter par l'élan du geste jusqu'à l'extrême périphérie BD tout en se retournant ouverte, paume > avant, doigts > B</p>

Annexe n°8 Philosophème 3(12.1) (Séquence n°12.1, discussion « Esprit 5A »)

Pour ce PMB comme pour celui de l'annexe suivante, le découpage en unités métaphoriques a été plus aisé que pour les PMB 1(1.1) et 2(5.2). En effet, les productions métaphoriques verbales sont plus localisées dans le discours. Ainsi :

- une **unité verbale** correspond à une **suite de termes consécutifs exprimant une métaphore**
- une **unité gestuelle** correspond à un **geste**
- une **unité verbo-gestuelle** correspond à **l'association d'une unité verbale et d'une unité gestuelle**. Dans de plus rares cas, un enchaînement de gestes et une métaphore verbale formant une unité de sens ont été analysés comme une unité verbo-gestuelle.



Métaphores conceptuelles




Deux métaphores conceptuelles (MétaC 1.1 et MétaC 1.2) opposées sont articulées sur une même métaphore conceptuelle (MétaC 1) plus large et une même métonymie conceptuelle (MétoC).



- MétaC 1 :
L'esprit est un objet localisable
- MétoC :
Une personne est représentée par un corps. Elle possède un intérieur et un extérieur délimités par l'enveloppe corporelle.
- MétaC 1.1 :
L'esprit est un objet situé à l'extérieur de la personne. Il peut s'agir d'une objet simple ou d'une créature double dotée de voix.
- MétaC 1.2 :
L'esprit est situé à l'intérieur de la tête, tandis que ce qui est verbalisé sort du corps en direction d'un autre situé face à soi.




Relevé



N° TP et locuteur	Paroles	Métaphores		
		Modalité d'expression	Saillance	Formes
TP 68 : Kathy :	beh heu l'esprit c'est comme les deux trucs là qui parlent dans notre tête (?) (3.1.V.NS)	Vb	Non S	3.1.V.NS Métaphore verbale : « les deux trucs là qui parlent dans notre tête (?) »



TP 71 : Kathy :	c'est comme heu:: genre heu ça te dit de faire le bien ou le mal (3.2.V.NS) *chais pas moi	Vb	Non S	3.2.V.NS Métaphore verbale : « ça te dit de faire le bien ou le mal »
TP 73 : Kathy :	{TP 72 : Anim. : (...) par rapport à ce qu'a dit heu:: Chérine (...) qu(e) c'est l'activité du cerveau (...) pour toi c'est que(l)que chose qui est différent ?} mais c'est pas des activités ça parle (3.3.V.NS) // dans la tête (3.4.BM.NS) {rires}	Vb Bm	Non S Non S	3.3.V.NS Métaphore verbale : « ça parle »  3.4.BM.NS Métaphore verbale « dans la tête » + geste d'iconisation : MG, pointe vers la tempe gauche
TP 74 : Animateur 1 :	ça parle dans la tête (3.5.V.NS) // donc tu dirais qu(e) l'esprit c'est que(l)que chose qui t(e) parle dans la tête (3.6.BM.NS) ?	Vb Bm	Non S Non S	3.5.V.NS Métaphore verbale « ça parle dans la tête »  3.6.BM.NS Métaphore verbale « que(l)que chose qui t(e) parle dans la tête » + geste métaphorique : MD ouverte, paume vers le bas, dans l'espace centre droit, à hauteur de la poitrine, réalise un demi-cercle vertical vers le haut et jusqu'à la périphérie droite
TP 76 : Animateur 1 :	d'accord et c'est que(l)que chose qui t(e) parle ou (3.7.BM.NS) c'est toi qui parle ?	Bm	Non S	3.7.BM.NS Métaphore verbale « que(l)que chose qui t(e) parle » + geste métaphorique : répétition du geste précédent ; arc de cercle plus court





TP 77 : Kathy :	bah:: c'est que(l)que chose qui me parle (3.8.V.NS)	Vb	Non S	3.8.V.NS Métaphore verbale « que(l)que chose qui me parle »
TP 78 : Chérine :	c'est une voix (3.9.V.NS) {rires}	Vb	Non S	3.9.V.NS Métaphore verbale « une voix »
TP 79 : Kathy :	une grosse voix (3.10.V.NS)	Vb	Non S	3.10.V.NS Métaphore verbale « une grosse voix »
TP 82 : Rania :	pour moi l'esprit heu en vrai dans les films et tout et ben l'esprit // c'est pas:: c/ l'esprit comme ça c'est heu // l'esprit (xx) mauvais et bon esprit comme Kathy elle a dit par exemple heu là y a un diable là y a <a: hmm> un ange (3.11.BM.NS) *chais pas (en)fin // *chais pas	Bm	Non S	 3.11.BM.NS Métaphore verbale « là y a un diable là y a un ange » + geste métaphorique : MD, désigne l'épaule droite puis gauche et effectue deux mouvements de hauts en bas devant l'épaule gauche
TP 88 : Sophiane :	en gros l'esprit c'est notre être à nous c'est:: (3.12.BM.NS)	Bm	Non S	 3.12.BM.NS Métaphore vb « notre être à nous » + geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MD, autocentration avec contact au-dessus de la poitrine droite, poignet fléchi, doigts vers soi, puis tenue de l'autocentration avec contact avec basculement de la main, tranche externe contre soi, vers le sternum
	beh en fait comme i(l)s ont dit beh Chérine Rania et Sofian // c'est c(e) qu'on pense et tout en gros c'est notre être à nous (3.13.BM.NS)	Bm	Non S	 3.13.BM.NS Métaphore vb « notre être à nous » + geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MG, bout des doigts pointe vers





				soi au-dessus de la poitrine gauche puis effectue un petit mouvement de rebond de soi vers l'avant
TP 89 : Animateur 1 :	hmm // et heu:: quand tu dis c'est notre être à nous (3.14.V.NS) est-ce qu/ pour <u>toi c'est/ du coup c'est différent du corps ou</u> (3.15.G.NS) pas	Vb Gest.	Non S Non S	3.14.V.NS Métaphore verbale « notre être à nous »  3.15.G.NS Geste métaphorique : MD, ouverte, doigts vers le haut, à hauteur d'épaule, avant-bras droit pivote à partir du coude, la main se déplaçant horizontalement à quatre reprises de l'espace centre droit à l'extrême périphérie et dans le sens opposé
TP 92 : Maxime :	beh heu:: moi j(e) pense que l'esprit c'est/ // c'est nous qui le contrôlons mais sans:: vraiment le vouloir (3.16.V.NS) // c'est:: {silence 4 sec} c'est un peu::	Vb	Non S	3.16.V.NS Métaphore verbale « c'est nous qui le contrôlons mais sans:: vraiment le vouloir »
TP 95 : Maxime :	i(l) va:: i(l) va marcher un peu comme un:: comme toi (3.17.V.NS)	Vb	Non S	3.17.V.NS Métaphore verbale « i(l) va marcher un peu (...) comme toi »
TP 96 : Animateur 1 :	mh // mais du coup dans c(e) que tu dis alors c'est un peu différent de c(e) qu'a dit Sophiane p(ar)ce que toi t'as dit heu l'esprit c'est NOTRE ÊTRE à nous (3.18.BM.NS)	Bm	Non S	 3.18.BM.NS Métaphore verbale « NOTRE ÊTRE à nous » + geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MD, arrondie, doigts vers soi, devant la bouche, effectue deux très petits mouvements de l'avant vers soi
TP 97 : Maxime :	heu:: beh c/ c'est nous mais // qui:: (x) sans vraiment être nous (3.19.V.NS)	Vb	Non S	3.19.V.NS Métaphore verbale « sans vraiment être nous »


<p>TP 98 : Animateur 1 :</p>	<p>toi tu dis nous (?) on contrôle l'esprit (3.20.BM.NS)</p>	<p>Bm</p>	<p>Non S</p>	
	<p>j(e) crois {M fait oui de la tête} t'as dit que(l)que chose comme ça <Aissatou : ouais mais sans/ sans vraiment l(e) vouloir (3.21.V.NS)></p>	<p>Vb</p>	<p>Non S</p>	<p>3.20.BM.NS Métaphore verbale « nous (?) on contrôle l'esprit » + geste métaphorique : MD trace une ligne horizontale, à l'aide d'un stylo, à hauteur du thorax en partant de l'espace centre gauche jusqu'à la périphérie droite</p> <p>3.21.V.NS Métaphore verbale « sans vraiment l(e) vouloir »</p>
	<p>donc t'as dit que <u>TO/ donc/ // donc toi t'es en train d(e) d/</u> (début geste 3.23.BM.NS) ah oui sans vraiment le vouloir (3.22.V.NS)</p>	<p>Vb</p>	<p>Non S</p>	<p>3.22.V.NS Métaphore verbale « sans vraiment le vouloir »</p>
	<p><u>donc t'es en train d(e)</u> (suite geste 3.23.BM.NS)</p>	<p>Bm</p>	<p>Non S</p>	 <p>3.23.BM.NS Métaphore bimodale avortée → Métaphore verbale avortée « TO/ » + geste métonymique : MD, geste d'autocentration avec contact avec accentuation du mouvement de rapprochement de la main vers soi ; tenue post stroke interrompue sur « ah oui sans vraiment le vouloir » puis reprise jusqu'à la préparation du geste suivant</p>
	<p>dire que TOI t'es >...G1...< extérieur à ton esprit (3.24.BM.S) >.....G2.....<</p>	<p>Bm</p>	<p>S</p>	 <p>G1 G2</p> <p>3.24.BM.S Reprise aboutie de la</p>

	<p>// alors que Sophiane elle dit que:: <u>c'est NOTRE ETRE à NOUS</u> (3.25.BM.NS)</p>	Bm	Non S	<p>métaphore précédente → Métaphore verbale « TOI t'es extérieur à ton esprit » + enchaînement gestuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répétition du geste métonymique précédent (G1) : MD, geste d'autocentration avec contact avec accentuation du mouvement de rapprochement de la main vers soi • Geste polysigne (G2) (iconisation de « extérieur à » + métaphore d' « esprit ») : A partir de la configuration précédente, MD s'avance dans la périphérie droite en basculant paume et doigts fléchis ouverts vers le haut  <p>3.25.BM.NS Métaphore vb « NOTRE ETRE à NOUS » + geste métaphorique : MD, paume vers le haut, doigts fléchis écartés, dans l'extrême périphérie droite, réalise de très légers mouvements de bas en haut</p>
	<p>donc ça a un côté pas extérieur {sic} (3.26.V.NS)</p>	Vb	Non S	<p>3.26.V.NS Métaphore verbale « pas extérieur »</p>
	<p>donc qu'est-ce que vous en pensez d(e) ça // vous pensez que <u>l'esprit c'est que(lque)</u> >.....G1.....<>..... <u>chose qui est extérieur à</u> G2.....</p>	Bm	S	 <p>G1 G2 3.27.BM.S</p>

	nous (3.27.BM.S) ou c'est/ ou< C'EST nous			Métaphore vb « l'esprit c'est que(lque) chose qui est extérieur à nous » + enchaînement gestuel : <ul style="list-style-type: none"> • geste métaphorique (G1) : MG <i>en offrande</i> dans la périphérie gauche • Geste polysigne (iconisation de « extérieur à » + métonymie de « nous ») : A partir de la configuration précédente, MG se rapproche de la clavicule gauche en se retournant, doigts pointés vers soi, en <i>autocentration</i>
TP 100 : Aissatou :	c'est nous {l'esprit} <e: c'est nous> // mais:: on l(e) contrôle pas (3.29.V.NS)	Vb	Non S	3.29.V.NS Métaphore verbale « on l(e) contrôle pas »
TP 102 : Aissatou :	// c'est/ c'est nous mais :: // on:: on l(e) contrôle sans faire exprès (3.30.V.NS)	Vb	Non S	3.30.V.NS Métaphore verbale « on l(e) contrôle sans faire exprès »
TP 106 : Chérine :	bah:: moi j(e) pense aussi que:: // ça peut être aussi heu beh nous (3.31.G.NS)	Gest.	Non S	 3.31.G.NS Geste polysigne (métonymique + métaphorique) : 2M, <i>autocentration sans contact</i> au niveau de l'abdomen, associée à un léger mouvement circulaire de la MG vers le haut et vers soi
	nous nous parce que des fois tu/ à l'extérieur t'oses (3.32.BM.S)	Bm	S	 3.32.BM.S Métaphore vb « à l'extérieur » + geste d'iconisation : MD, paume vers soi, doigts vers la gauche, trace un arc de

	<p><u>pas dire des choses qui</u> (3.33.G.NS)</p>	Gest.	Non S	<p>cercle de la cuisse D vers l'avant et le haut jusqu'à l'espace centre-centre</p>  <p>3.33.G.NS Geste métaphorique : MD, à partir de la localisation finale du geste précédent, même configuration manuelle, trace un nouvel arc de cercle plus petit vers le haut et l'avant</p>
	<p><u>vont blesser à l'autre</u> (3.34.G.S)</p>	Gest.	S	 <p>3.34.G.S Geste métaphorique : à partir de la configuration finale du geste précédent, MD descend en s'avancant sur le genou droit et pointe vers le bas et vers l'avant, tendue sur le plan vertical</p>
	<p><u>mais tu l(e) <a: hmm></u> <u>penses</u> (3.35.G.S)</p>	Gest.	S	 <p>3.35.G.S Geste polysigne (métaphorique + métonymique) : MD, pointe avec l'index vers la tempe droite et réalise plusieurs petits cercles</p>
<p>TP 109 : Animateur 1 :</p>	<p>et c'est un truc {l'esprit} qu(i) est pas/ <u>qui est pas FORcément en relation avec l'extérieur</u> (3.36.BM.S) ? <C: {fait oui de la tête}> donc tu rejoins aussi Sophiane que(l)que part ? c'est un/</p>	Bm	S	 <p>3.36.BM.S Métaphore verbale « en relation avec l'extérieur » + geste d'iconisation : MD, tenant un stylo, dans la périphérie droite haute, dessine un cercle avec sur un</p>

				plan horizontal
TP 116 : Kathy :	beh:: genre c'est comme (...) Rania elle a dit // beh moi je/ j'ai associé {l'esprit} avec le libre-arbitre parce que ça/ heu le libre-arbitre c'est comme c'est comme <u>les deux trucs</u> (3.37.G.NS) là {le bon et mauvais esprits dont parlait Rania au TP 82} trucs là *chais pas	Gest.	Non S	 <p>3.37.G.NS Geste anaphorique : Locutrice tournée vers sa camarade à gauche, MD pointe deux points dans sa direction dans l'espace centre haut, le deuxième un peu plus haut que le premier</p>
TP 117 : Animateur 1 :	est-ce que tu veux dire que du coup le libre-arbitre c'est faire le choix entre ce qui est bien et ce qui est mal ? <Kathy : oui> c'est ça ? par rapport à:: t'aurais deux p(e)tites voix (3.38.BM.S)	Bm	S	 <p>3.38.BM.S Métaphore vb « t'aurais deux p(e)tites voix » + geste de métonymie de métaphore : MD, pointe deux points à l'aide d'un stylo, au-dessus de l'épaule droite puis gauche puis droite à nouveau</p>
	<u>et</u> (3.39.G.NS) tout ça et/ ? < Kathy : {l'élève fait oui de la tête}>	Gest.	Non S	 <p>3.39.G.NS Geste métaphorique : MD, toujours à l'aide du stylo, pointe un nouveau point situé plus haut que ceux du geste précédent et à proximité de la tempe droite</p>
TP 139 : Chérine :	moi je pense que l'âme c'est plutôt heu:: // c'est plutôt heu // qu'est-ce qu'on r(e)ssent *chais pas moi // <a : mh> alors que l'esprit beh:: c'est:: plus // ce que l'on pense mais différemment <u>que c(e) que l'on dit</u> (3.43.G.S)	Gest.	S	 <p>3.43.G.S Geste métaphorique : MG, paume vers le bas, sur l'axe antéro-postérieur, bout des doigts vers soi à proximité de la bouche, se retourne paume vers le haut, doigts vers l'avant</p>

<p>TP 141 : Sophiane :</p>	<p>en gros notre esprit c'est c(e) qu'on pense et tout c'est:: beh comme j'ai dit <u>c(e) qui est nous</u> (3.44.G.NS) et notre âme beh c'est nous aussi mais:: // c'est plus différent que l'esprit mais j'arrive pas à le décrire</p>	<p>Gest.</p>	<p>Non S</p>	 <p>3.44.G.NS Geste polysigne (métonymique + métaphorique) : MD, paume vers le bas, doigts vers l'arrière, trace le contour de la tête sur son côté droit en partant du menton, montant le long du visage, suivant la ligne du crâne, redescendant par l'arrière de la tête et longeant le cou à l'horizontal jusqu'à la clavicule</p>
<p>TP 143 : Aissatou :</p>	<p>(x) pour moi l'esprit quand tu parles de l'esprit c'est:: tu parles de:: de:: de c(e) qui a dans ta tête (3.45.V.NS) // et quand tu parles de l'âme c'est plutôt c(e) qu'y a dans ton cœur (3.46.V.NS)</p>	<p>Vb Vb</p>	<p>Non S Non S</p>	<p>3.45.V.NS Métaphore verbale « c(e) qui a dans ta tête » 3.46.V.NS Métaphore verbale « c(e) qu'y a dans ton cœur »</p>

Annexe n°9 Philosophème 4(2.1) (séquence n°2.1, discussion « Différences »)



Glose de la métaphore conceptuelle



Ce qui présente des similitudes ou appartient à une même catégorie converge dans l'espace.





Ce qui appartient à différentes catégories se répartit en différents endroits de l'espace




	Concepts source		Concepts cible
Distinction conceptuelle	Similitude	Catégorisation	Convergence dans l'espace
	Différence		Divergence dans l'espace Segmentation de l'espace

Relevé des formes métaphoriques





TP 29 : Najim :	<u>ben il a dit un tableau noir <Ens2. c'est différent> et un tableau blanc (4.1.G.NS)</u>	Gest.	Non S	 <p>4.1.G.NS Geste discursif : MG index pointé, trace deux arcs de cercle de G à D, un grand puis un plus petit</p>
TP 31 : Najim :	<u>ben les deux c'est pas différent vu que c'est des tableaux (4.2.G.NS)</u>	Gest.	Non S	 <p>4.2.G.NS Geste métaphorique : MG, index pointé, trace 5 arcs de cercle, alternativement de la D vers la G et de la G vers la D, jusqu'à retour de la main à une position de repos.</p>
TP 33 : Aissatou :	{répond, sans demander la parole, à la requête de l'animatrice 1 : « les			


	deux c'est pas différent parce que ce sont des tableaux donc ils ont quoi ? »} un point commun (4.3.V.NS) {brouhaha}	Vb	Non S	4.3.V.NS métaphore vb : « point commun »
TP 35 : Aissatou :	{après que l'animatrice 1 lui ait donné la parole} un point commun (4.4.V.NS)	Vb	Non S	4.4.V.NS métaphore vb : « point commun »
TP 36 : animatrice 1 :	voilà donc ce que tu disais c'est que ils {les tableaux} ont beau être différents ils ont quand même des points communs (4.5.V.NS)	Vb	Non S	4.5.V.NS métaphore vb : « points communs »
	donc il y a des choses heu: on peut les rassembler pour certaines (4.6.BM.S) choses	Bm	S	 4.6.BM.S Métaphore vb « rassembler » + geste polysigne (iconisation + métaphorique) : mains à hauteur de la tête, index pointés l'un vers l'autre, se rapprochent en réalisant des petits cercles
TP 42 : animatrice 1 :	{répond au TP 41 de Chérine ; voir à la suite du tableau} tu veux dire pour être ensemble ce qu'on a vu en SVT c'est pour qu'on les regroupe ensemble (4.7.BM.S)	Bm	Geste S Bm non S	 4.7.BM.S Métaphore vb « regroupe ensemble » + geste d'iconisation : mains dans l'espace centre-haut, ouvertes et arrondies face à face, effectuent un mouvement de compression

	<p><u>qu'on fasse des familles</u> (4.8.BM.S)</p>	Bm	Geste S Vb non S	 <p>4.8.BM.S Métaphore verbale « familles » + geste métaphorique : mains, paumes tendues verticales, tournées vers l'avant, se déplacent à tour de rôle entre différents points de l'espace périphérique haut</p>
	<p><Elève. mmm> c'est ça <u>hein différentes familles</u> (4.9.BM.S) >.....G(4.9.BM.S).....<</p>	Bm	Geste S Vb non S	 <p>4.9.BM.S Reprise de la métaphore verbale « familles » et du geste métaphorique de 4.8.BM.S</p>
	<p><u>d'êtres vivants on les</u><>...G (4.10.BM.NS) <u>regroupe</u> (4.10.BM.NS)<</p>	Bm	Non S	 <p>4.10.BM.NS Métaphore vb « regroupe » + geste métaphorique : mains parallèles à hauteur d'épaules, paumes ouvertes verticales tournées vers l'avant, se déplacent simultanément vers la G et s'inclinent vers la G</p>
TP 52 : Chérine :	<p>en fonction de leur caractéristiques par rapport à un niveau comme là dans l(e) collègue (xxx) <u>nous on est</u> <u>regroupé</u> (4.11.BM.S)</p>	Bm	S	 <p>4.11.BM.S Métaphore vb : « regroupé » + geste d'iconisation : mains dans</p>

	la classe <u>en 6ème</u> après il y a les 5ème (4.12.G.NS)	Gest.	Non S	<p>l'espace périphérique à hauteur des coudes, paumes ouvertes verticales doigts vers l'extérieur, se rebattent et se rejoignent dans l'espace centre-centre</p>  <p>4.12.G.NS Geste discursif + métaphorique : Paumes tendues jointes dans l'espace centre-centre, doigts vers l'avant, descendent entre les deux cuisses, puis remontent légèrement pour redescendre sur le côté extérieur de la cuisse droite</p>
	<u>après i(l) y a les 4ème</u> (4.13.G.NS)	Gest.	Non S	 <p>4.13.G.NS Geste discursif + métaphorique : MD en tranchant¹⁸⁴, effectue un arc de cercle de la cuisse droite à l'espace périphérique bas</p>
TP 53 : Amir :	ouais mais on est pas <u>tous dans la même classe</u> puisqu'on (4.14.G.S) et les 3ème	Gest.	S	 <p>4.14.G.S Geste métaphorique : mains posées sur les cuisses, paumes verticales, doigts vers l'avant,</p>

¹⁸⁴ Rappel : main tendue sur un plan vertical, doigts serrés orientés vers l'avant.

	<p><u>est tous des 6è en même temps</u> (4.15.G.S)</p>	Gest.	S	<p>formant une sphère de taille moyenne</p>  <p>4.15.G.S Geste métaphorique : A partir de la configuration précédente, mains effectuant un mouvement de compression aboutissant à la formation d'une sphère plus réduite</p>
	<p><C : beh oui> donc c'est pour ça qu'ils ont fait <u>6ème A 6ème B et tout</u> (4.16.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>4.16.G.NS Geste discursif + métaphorique : MD, posée sur la cuisse D, pouce et index levés successivement (sur « 6ème A » puis « 6ème B ») comme lorsqu'on compte sur ses doigts</p>
	<p><C : ben oui c'est des groupes> voilà là <u>tu dis 6ème 5ème</u> (4.17.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>4.17.G.NS Geste discursif + métaphorique : MD, posée sur la cuisse D, paume vers l'intérieur, index courbé pointe vers le bas (sur « 6ème ») puis vers le haut (sur « 5ème »)</p>
TP 54 : Chérine :	<p>ben oui i(l) y a des <u>6ème des 6ème des 5ème des 4è</u> (4.18.G.NS)</p>	Gest.	Non S	 <p>4.18.G.NS Geste discursif + métaphorique :</p>

				Mains jointes en tranchant, se posent sur la cuisse G puis D (X2), puis une dernière fois sur la cuisse G
TP 55 : Aissatou :	mais genre y a des <u>divisions</u> (4.19.BM.S)	Bm	S	 <p>4.19.BM.S Métaphore vb « divisions » + geste d'icônisation : mains face à face en tranchant dans l'espace central, se croisent verticalement (X4) évoquant le mouvement d'un ciseau</p>

Liste des figures

Figure 1 - The Four-space model (tiré de Fauconnier & Turner, 1994).....	49
Figure 2 - Le continuum de Kendon théorisé par McNeill (1992) (représentation tirée de Tellier, 2009)	62
Figure 3 – Geste représentant Tweety Bird qui fait tomber une boule de bowling dans le tuyau où se trouve Sylvester (tiré de McNeill, 2005a).....	68
Figure 4 - Pointage concret accompagnant l'énoncé « Par ici »	75
Figure 5 - Pointages abstraits accompagnant l'énoncé « une chose et l'autre »	76
Figure 6 - Exemple de geste iconique représentant une horloge	76
Figure 7 - Exemples de gestes iconiques mimant les actions <i>attraper</i> et <i>frapper</i>	77
Figure 8 - Exemple de geste de <i>contenant</i> : la main gauche du locuteur (à gauche) semble contenir la notion de <i>scène</i> évoquée verbalement (tiré de McNeill, 2005a).....	78
Figure 9 – Geste basés sur la métaphore du <i>conduit</i> (McNeill, 1992)	79
Figure 10 – Enchaînement gestuel basé sur une métaphore spatiale du <i>temps</i>	79
Figure 11 – Geste métonymique référant à la <i>pensée</i> en désignant la tête	80
Figure 12 – Geste d'autodésignation renvoyant métonymiquement à la notion d' <i>être humain</i>	80
Figure 13 - Gestes manuel et céphalique participant à l'expression bimodale de la métaphore « the permanent tendency downhill » (tiré de Müller & Tag, 2010)	84
Figure 14- Geste métaphorique intégré à un énoncé représentant le déroulement d'une relation amoureuse sous forme de graphe	85
Figure 15 – Stades de développement de la <i>pensée dialogique critique</i>	101
Figure 16 - Caméra Pixpro 360°	115
Figure 17 - Exemple de vidéo éditée en mode <i>panorama</i> via le logiciel Pixpro SP360 4K	116
Figure 18 – Espace gestuel (McNeill, 1992).....	125
Figure 19 – Gestes des métaphores 1.8.BM + 1.9.BM de Nourra (rappel)	129
Figure 20 – Geste 1.5.G de Nourra	133
Figure 21 – Configuration finale du geste de 1.25.BM de Jean-Luc (forme de <i>bourse</i>).....	145
Figure 22 - Présentation d'une transcription alignée <i>via</i> le logiciel ELAN.....	174
Figure 23 – Menu permettant d'obtenir une transcription textuelle sous forme de tableau dans ELAN	175
Figure 24 – Grille de transcription utilisée pour l'ensemble du corpus <i>Philéduc</i>	177
Figure 25 – Critères d'identification des gestes coverbaux manuels selon Colletta <i>et al.</i> (2011)	179
Figure 26 – Grille complète de transcription et d'annotation	191

Liste des tableaux

Tableau 1 - Classification des gestes coverbaux selon McNeill (1992) (inspiré de Tellier, Guardiola, & Bigi, 2011).....	75
Tableau 2 - Double distinction monologal / dialogal et monologique / dialogique de Roulet <i>et al.</i> (1987)	95
Tableau 3 - Ensemble des données recueillies.....	114
Tableau 4 – Moyennes et totaux des durées brutes et durées exploitées pour l'ensemble des enregistrements retenus.....	118
Tableau 5 – Données préliminaires recueillies en 2015 par A. Fournel.....	119
Tableau 6 – Données recueillies en 2017 en 6 ^{ème}	121
Tableau 7 – Données recueillies en 2018 en 5 ^{ème}	121
Tableau 8 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'introduction de la métaphore filée du <i>dossier</i> (discussion « Pensée »).....	128
Tableau 9 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase de clarification de la métaphore filée du <i>dossier</i> (discussion « Pensée »).....	136
Tableau 10 - Tableau 11 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'enrichissement de la métaphore filée du <i>dossier</i> (discussion « Pensée »).....	141
Tableau 12 - Types d'activités définitionnelles de concepts abstraits prises en compte pour constituer un sous-corpus	164
Tableau 13 - Requêtes d'activité définitionnelle sémasiologique ouvrant les séquences initiales du sous-corpus	165
Tableau 14 – Caractéristiques des séquences composant le corpus d'activité définitionnelle destiné à nos analyses	172
Tableau 15 – Ensemble de la collection de PMB analysés	195
Tableau 16 - Relevé et description des productions métaphoriques :	199
Tableau 17 - Relevé et description des productions métaphoriques : fin de la phase d' <i>introduction</i> du PMB « Destin » 2(5.2).....	201
Tableau 18 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 522 du PMB « Destin » 2(5.2)	203
Tableau 19 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 523 du PMB « Destin » 2(5.2)	206
Tableau 20 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 524 du PMB « Destin » 2(5.2)	210
Tableau 21 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 548 du PMB « Destin » 2(5.2)	212
Tableau 22 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 554 et 561 du PMB « Destin » 2(5.2)	215
Tableau 23 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 68 et 71 du PMB 3(12.1) « Esprit ».....	219
Tableau 24 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase de clarification de la métaphore de l' <i>esprit</i> au sens de <i>conscience morale</i> du PMB 3(12.1) « Esprit »	221
Tableau 25 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'introduction de métaphores de l' <i>esprit</i> au sens de <i>mode de pensée</i> du PMB 3(12.1) « Esprit »	224
Tableau 26 - Relevé et description des productions métaphoriques :	228
Tableau 27 - Relevé et description des productions métaphoriques :	231

Tableau 28 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'exploitation et de clarification de la métaphore de <i>l'esprit</i> au sens de <i>conscience morale</i> du PMB 3(12.1) « Esprit »...	234
Tableau 29 - Relevé et description des productions métaphoriques : phase d'exploitation de la métaphore de <i>l'esprit</i> au sens de <i>mode de pensée consciente</i> du PMB 3(12.1) « Esprit ».....	236
Tableau 30 - Relevé et description des productions métaphoriques : phases d'introduction et d'explicitation de la métaphore de la <i>similitude</i> du PMB 4(2.1).....	240
Tableau 31 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 42 du PMB 4(2.1) « Différences »	244
Tableau 32 - Relevé et description des productions métaphoriques : TP 52 du PMB 4(2.1) « Différences »	248
Tableau 33 - Types de productions métaphoriques verbales relevées dans les PMB	257
Tableau 34 - Types de productions métaphoriques gestuelles relevées dans les PMB.....	264
Tableau 35 - Types de gestes impliqués dans les productions métaphoriques verbo-gestuelles constituant les PMB	268
Tableau 36 – Evolution des liens conceptuels construits au cours des PMB.....	274

Liste des extraits de corpus

Extrait 1 (discussion n°2 « Différences »).....	92
Extrait 2 (discussion n°2 « Différences »).....	93
Extrait 3 - (discussion n°2 « Différences »).....	97
Extrait 4 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)	167
Extrait 5 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)	167
Extrait 6 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)	168
Extrait 7 (discussion n°2 « Différences », séquence 2.1)	168
Extrait 8 (discussion n°3 « Sauvagerie », séquence 3.1)	169
Extrait 9 (discussion « Mourir bien », séquence 5.1)	170

Table des matières

Sommaire	6
Introduction.....	7
Partie 1	15
Chapitre 1 - La Philosophie Pour Enfants	16
1.1. Lipman et la naissance de la Philosophie Pour Enfants	16
1.1.1. La Communauté de Recherche Philosophique : origine et influences.....	16
1.1.2. La méthode de la Communauté de Recherche Philosophique	19
1.1.2.1. CRP et pensée tridimensionnelle	19
1.1.2.2. Déroulement d'une séance de CRP	24
a. La lecture	24
b. La phase de questionnement	25
c. La discussion	25
1.1.3. La méthode Lipman dans le monde	28
1.2. La PPE en France : une spécificité nationale	28
1.2.1. L'influence de la tradition philosophique française	28
1.2.2. Une diversité de méthodes	30
1.2.2.1. La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique : la méthode Tozzi.....	30
a. La visée démocratique de la DVDP	31
b. La visée philosophique de la DVDP	32
c. L'herméneutique : une quatrième compétence philosophique selon Galichet.....	33
1.2.2.2. La méthode de J. Lévine et de l'AGSAS®	34
1.2.2.3. La méthode d'O. Brenifier et de l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP)	35
1.3. Conclusion du chapitre 1	37
1.3.1. Points communs entre la CRP et la DVDP	37
1.3.2. Place de la métaphore et de la conceptualisation dans la PPE.....	38
Chapitre 2 - De la métaphore verbale à la métaphore conceptuelle.....	39
2.1. Définition en compréhension.....	39
2.1.1. La rhétorique classique	40
2.1.1.1. Aristote et la métaphore	40
2.1.1.2. Fontanier	41
2.1.1.3. Théories de la comparaison et théories de la double signification.....	42
2.1.2. La théorie standard étendue du trope	43
2.1.2.1. Tropes classiques.....	43

2.1.2.2. Tropes « non classiques ».....	43
2.1.2.3. La métaphore : un trope sémantique	44
2.1.3. La métaphore vive, ou la conception herméneutique de la métaphore	45
2.1.4. Critique des théories de la double signification	46
2.1.5. Le point de vue de la pragmatique linguistique	46
2.1.6. Métaphore et théorie des espaces mentaux	48
2.1.7. L'analogie, cœur de la cognition	51
2.1.8. La métaphore conceptuelle, cœur de la pensée.....	52
2.1.9. ... et même, cœur de la philosophie.....	54
2.2. Définition en extension	56
2.2.1. Typologie des métaphores selon la rhétorique classique	56
2.2.1.1. Les métaphores nominales	57
2.2.1.2. Les métaphores verbales et adjectivales	57
2.2.1.3. Les métaphores filées.....	57
2.2.1.4. Métaphores vives et lexicalisées.....	58
2.2.2. Typologie des métaphores conceptuelles.....	58
2.2.2.1. Métaphores structurelles et métaphores d'orientation	58
2.2.2.2. Les différents types de métaphores ontologiques.....	59
2.2.2.3. Métaphores primaires et métaphores complexes.....	59
2.3. Conclusion du chapitre 2.....	60
Chapitre 3 - Gestes coverbaux et métaphore	62
3.1. Gestualité et langage.....	62
3.1.1. La relation gestes/parole : la notion de geste coverbal	62
3.1.2. Le langage, un processus cognitif global	65
3.1.3. La notion de dialectique gestes/parole : une conception dynamique du langage	66
3.1.4. Les gestes coverbaux, une « fenêtre sur la pensée ».....	70
3.1.4.1. Une fenêtre ouvrant sur les connaissances en cours des enfants	70
3.1.4.2. Une fenêtre sur la pensée en cours de construction lors des discussions philosophiques ?.....	71
3.2. Gestualité et métaphore	72
3.2.1. Gestes et métaphores préconceptuelles	72
3.2.2. Typologie des gestes coverbaux et définition des gestes métaphoriques.....	74
3.2.3. La métaphore multimodale : de la notion de métaphore vive à celle de « vital metaphor ».....	83
3.3. Conclusion du chapitre 3.....	87

Chapitre 4 - Interactions verbales, dialogisme et raisonnement collectif	89
4.1. Le modèle d'analyse des interactions de Roulet <i>et al.</i>	89
4.1.1. La structure hiérarchique des interactions verbales	89
4.1.1.1. Les constituants de base : l'échange et l'intervention	89
4.1.1.2. La récursivité et les différents types d'échanges	91
4.1.2. Le discours comme négociation	92
4.2. Dialogisme et diaphonie	94
4.2.1. Le dialogisme	94
4.2.2. La diaphonie et les reprises	95
4.2.2.1. Diaphonie	95
4.2.2.2. Reprises verbales : définition	96
a. Définition en compréhension	96
b. Définition en extension	97
4.2.2.3. Rôle des reprises dans le discours	97
4.2.2.4. Mimétisme et répétitions gestuels	98
4.3. Discussions philosophiques et raisonnement collectif	99
4.3.1. Le penser ensemble	99
4.3.2. La pensée dialogique critique	100
4.3.3. La notion de <i>philosophème</i>	101
4.4. Conclusion du chapitre 4	103
Première formulation de la problématique de la thèse	105
Partie 2	109
Chapitre 5 - Recueil de données audiovisuelles	110
5.1. Contexte	110
5.1.1. Projet de recherche-action alliant le laboratoire Lidilem et le collège Vercors	110
5.1.1.1. Naissance du projet	110
5.1.1.2. Déroulement du partenariat	111
5.1.2. La pratique des discussions philosophiques au collège Vercors	112
5.1.2.1. Mise en place et organisation des ateliers	112
5.1.2.2. Méthode utilisée	112
5.2. Recueil de données	114
5.2.1. Présentation	114
5.2.2. Aspects techniques	115
5.2.3. Aspects éthiques	117

5.2.4. Données exploitées	117
Chapitre 6 - Analyses exploratoires : analyse d'un cas singulier de métaphore filée collective bimodale.....	122
6.1. Phase d'introduction de la métaphore	126
6.1.1. Description des productions métaphoriques.....	128
6.1.2. Analyse du dialogisme métaphorique.....	129
6.1.2.1. Co-construction de fin de tour	129
6.1.2.2. Phénomènes de <i>mimétisme</i> gestuel et bimodal.....	129
6.1.2.3. Résolution d'une dialectique geste / parole à travers la construction collective d'un <i>growth-point</i>	132
6.2. Phase de clarification de la métaphore.....	133
6.2.1. Description des productions métaphoriques.....	136
6.2.2. Analyse du dialogisme métaphorique.....	138
6.2.2.1. Emergence et clarification de la métaphore filée	138
6.2.2.2. Validation de la clarification de la métaphore	139
6.3. Phase d'enrichissement de la métaphore.....	140
6.3.1. Description des productions métaphoriques.....	142
6.3.2. Analyse du dialogisme métaphorique.....	142
6.3.2.1. Enrichissement de la métaphore filée à travers la modalité verbale	143
6.3.2.2. Expression gestuelle d'un lien d'implication entre <i>pensée</i> et <i>souvenir</i> précédant la parole	144
6.3.2.3. Expression gestuelle d'une notion d' <i>agentivité</i> illustrant celle d' <i>effort</i>	145
6.3.2.4. Rôle de la métaphore bimodale de la <i>pensée</i> dans la progression du discours	146
6.3.2.5. Enrichissement de la métaphore filée grâce à l'introduction d'une métaphore gestuelle du <i>conduit</i>	147
6.4. Progression du raisonnement collectif au cours de la métaphore filée bimodale	150
6.4.1. Enrichissement de la conceptualisation collective.....	150
6.4.2. Le philosophème métaphorique bimodal	152
Révision de la problématique à partir des analyses exploratoires	154
Chapitre 7 - Constitution d'un corpus d'activité définitionnelle de concepts abstraits	158
7.1. Raisons d'un sous-corpus spécialisé.....	158
7.1.1. Constitution d'un sous-corpus	158
7.1.2. Un critère de représentativité des petits corpus : la spécialisation.....	159
7.2. Spécialisation du corpus.....	160
7.2.1. Ensemble des paramètres neutralisés	160

7.2.2. Le choix d'une activité de raisonnement : l'activité définitionnelle de concepts abstraits	161
7.3. Composition du sous-corpus	162
7.3.1. Définition de l'activité définitionnelle retenue	162
7.3.2. Structure discursive des séquences sélectionnées	164
7.3.3. Synthèse des critères de constitution du sous-corpus et des caractéristiques des séquences.....	171
7.3.3.1. Critères de constitution.....	171
7.3.3.2. Caractéristiques détaillées des séquences.....	171
Chapitre 8 - Traitement des données et méthode de constitution d'une collection de <i>philosophèmes métaphoriques bimodaux</i>	173
8.1. Traitement préalable des données	173
8.1.1. Transcription verbale de l'intégralité du corpus de thèse	173
8.1.1.1. Objectifs	173
8.1.1.2. Méthode et conventions de transcription	176
a. Uniformisation des corpus <i>Philosophèmes</i> et <i>Philéduc</i>	176
b. Grille de transcription.....	176
c. Conventions de transcription	178
8.1.2. Annotation gestuelle du sous-corpus d'activité définitionnelle	178
8.2. Méthode de constitution d'une collection de <i>philosophèmes métaphoriques bimodaux</i> (PMB).....	180
8.2.1. Critères pour l'identification de métaphores saillantes.....	181
8.2.1.1. La saillance métaphorique chez Müller (2007, 2008a, 2008b) (rappel).....	181
8.2.1.2. Critère de saillance métaphorique verbale : la créativité	181
8.2.1.3. Critère de saillance métaphorique verbo-gestuelle : l'iconisation gestuelle de métaphores	182
8.2.1.4. Critère de saillance gestuelle	183
8.2.2. Méthode de relevé des PMB.....	184
8.2.3. Exploitation du traitement préalable des données.....	187
8.2.4. Grille d'annotation	189
Partie 3	193
Introduction à la troisième partie	194
Chapitre 9 - Sous-collection de PMB à saillance verbale renforcée gestuellement.....	196
9.1. Phase d'introduction du PMB 2(5.2) « Destin »	197
9.2. Phase de clarification du PMB.....	202
9.2.1. Requête de clarification de la métaphore par l'animateur	202

9.2.1.1. Synthèse et clarification de la métaphore par l'élève.....	204
9.2.1.2. Reformulation de la synthèse de la métaphore par l'animateur.....	209
9.3. Phase d'exploitation du PMB	212
Chapitre 10 - Analyse d'une sous-collection de PMB à saillance gestuelle	218
10.1. Analyses descriptives du PMB 3(12.1) « Esprit »	218
10.1.1. Phases d'introduction et de clarification d'une métaphore de l' <i>esprit</i> au sens de <i>conscience morale</i>	219
10.1.2. Phase d'introduction de métaphores de l' <i>esprit</i> au sens de mode de pensée	223
10.1.3. Phase de clarification des métaphores de l' <i>esprit</i> au sens de <i>mode de pensée</i>	226
10.1.4. Phases d'exploitation et de clarification de la métaphore de l' <i>esprit</i> au sens de <i>conscience morale</i>	233
10.1.5. Phase d'exploitation de la métaphore de l' <i>esprit</i> au sens de <i>mode de pensée consciente</i>	235
10.2. Analyses descriptives du PMB 4(2.1) « Différences »	239
10.2.1. Phases d'introduction et d'explicitation d'une métaphore de la <i>similitude</i>	239
10.2.2. Phase d'exploitation d'une métaphore de la <i>catégorisation</i>	243
Chapitre 11 - Discussion et conclusion.....	254
11.1. Rappel de la problématique et de la démarche adoptée	254
11.2. Typologie des productions métaphoriques présentes dans les PMB	255
11.2.1. Typologie des productions métaphoriques gestuelles	258
11.2.2. Typologie des productions métaphoriques verbo-gestuelles.....	266
11.2.3. Discussion et conclusions à partir de la typologie.....	270
11.3. Progression de l'activité définitionnelle au cours des PMB.....	272
11.4. Points communs et différences entre les PMB	277
11.5. Perspectives et dernières conclusions	283
Bibliographie	285
Annexes	298
Annexe n°1 Habiletés et attitudes par acte de penser selon Lipman	299
Annexe n° 2 Formulaire de consentement.....	301
Annexe n°3 Conventions pour la transcription des paroles.....	303
Annexe n°4 Conventions pour la transcription et le relevé des productions métaphoriques constituant les <i>Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux</i>	305
Annexe n°5 Séquences du corpus dont sont issus les PMB analysés.....	307
Annexe n°6 Philosophème 1(1.1) (discussion « Pensée »).....	322
Annexe n°7 Philosophème 2(5 .2) (séquence n°5.2, discussion « Mourir bien »)	328
Annexe n°8 Philosophème 3(12.1) (Séquence n°12.1, discussion « Esprit 5A »).....	338

Annexe n°9 Philosophème 4(2.1) (séquence n°2.1, discussion « Différences)	348
Liste des figures.....	354
Liste des tableaux.....	355
Liste des extraits de corpus.....	357
Table des matières	358

Résumé

Aujourd'hui en pleine expansion, la *Philosophie Pour Enfants* ou PPE vise à apprendre à penser par soi-même et avec les autres. Selon M. Lipman, son initiateur dans les années 70, cela implique le développement d'une *pensée d'excellence*, critique, attentive et créative à la fois. Or, bien que la métaphore occupe une place importante au sein du mode créatif de la *pensée d'excellence*, peu de travaux se sont penchés sur son rôle effectif dans le raisonnement collectif généré par la pratique de la PPE. Par ailleurs, bien que l'étude de la gestualité coverbale soit, elle aussi, en plein essor depuis une cinquantaine d'années, les travaux menés à ce sujet dans le contexte d'activités de PPE sont quasiment inexistants. **Questionnant le rôle des métaphores verbales, gestuelles et verbo-gestuelles dans le raisonnement collectif à l'œuvre lors d'activités de PPE, cette thèse constitue donc un double apport aux connaissances actuelles.**

Tout d'abord, nous mettons au jour un phénomène inédit de raisonnement collectif se construisant à travers des reprises verbales, gestuelles et verbo-gestuelles d'une même métaphore conceptuelle. Nous introduisons **le concept de *philosophème métaphorique bimodal* (PMB)** afin de référer à des phénomènes analogues. Puis, nous mettons au point **une méthode originale permettant la mise en évidence de PMB** en nous inspirant des travaux sur la *saillance métaphorique* et ceux sur l'identification des gestes coverbaux et des métaphores verbales. A partir d'un recueil audiovisuel de douze séances de PPE en classes de 6^{ème} puis de 5^{ème}, nous constituons un corpus spécialisé autour d'un type de raisonnement collectif spécifique : l'activité définitionnelle de concepts abstraits. Nous exploitons ensuite ce corpus pour établir une collection de quatre PMB.

Par des microanalyses, nous révélons que **les reprises métaphoriques verbales, gestuelles et verbo-gestuelles prennent des formes très diverses au sein des PMB** de cette collection. Nous démontrons que **la métaphore joue un rôle notable dans la progression de l'activité définitionnelle collective de concepts abstraits** à travers la définition et la clarification de ces concepts ainsi que la construction de réseaux conceptuels permettant de les organiser. De plus, grâce à une démarche inspirée de la méthode des collections en analyse conversationnelle, nous montrons que les PMB présentent des structures similaires. Nous mettons en évidence **deux types de PMB** qui se distinguent par la modalité dans laquelle s'exprime la saillance des productions métaphoriques les composant ainsi que par la complexité de leur macrostructure. Enfin, nous voyons que **les PMB fonctionnent comme des séquences interactionnelles impliquant des phénomènes de récursivité.**

Mots-clés : métaphore conceptuelle – multimodalité du langage – gestes coverbaux – Philosophie Pour Enfants – raisonnement collectif

Abstract

Philosophy for Children (now P4C) is a growing field that aims to teach how to think for oneself and with others. According to Matthew Lipman, its initiator in the 1970s, it should be carried out by developing *excellent thinking*, a concept which encompasses critical, attentive and creative thinking. Metaphors play an important role in the creative mode of *excellent thinking*. And yet, previous studies rarely investigated the role of metaphors in the collective thinking generated by the practice of P4C. In addition, although the study of coverbal gestures has been an expanding field of research for the last fifty years, work on this subject in the context of P4C activities is almost non-existent. **Questioning the role of verbal, gestural and verbo-gestural metaphors in the collective thinking at work during P4C activities, this thesis constitutes a double contribution to the existing knowledge.**

First of all, we bring to light a previously unattested phenomenon of collective reasoning constructed through verbal, gestural and verbo-gestural repetitions of the same conceptual metaphor. We introduce **the concept of bimodal metaphorical philosopheme** (BMP) to refer to similar phenomena. Then, we develop **an original method for the identification of BMPs** by drawing on work about metaphorical salience as well as coverbal gestures and verbal metaphors identification. Based on twelve sessions of P4C videotaped in 6th and then 7th grade classes, we constitute a corpus specialized around a precise type of collective thinking: the definitional activity of abstract concepts. We then exploit this corpus to establish a collection of four BMPs.

Through microanalyses, we show that **verbal, gestural and verbo-gestural metaphoric repetitions take very diverse forms within the BMPs** of our collection. We show that **metaphors play a significant role in the progression of collective definitional activity of abstract concepts** by contributing to the definition and clarification of these concepts as well as to the construction of conceptual networks to organize them. Moreover, through an approach inspired by the collection method used in conversation analysis, we show that the BMPs present similar structures. We highlight **two types of BMPs** which are distinguished by the modality in which the salience of the metaphoric productions composing them is expressed as well as by the complexity of their macrostructure. Finally, we see that **BMPs appear as interactional sequences involving recursivity.**

Keywords : conceptual metaphors – multimodality of language – coverbal gestures – Philosophy for children – collective thinking