



HAL
open science

Morale et philosophie à l'école Républicaine : des tensions à interroger. Etudes des phénomènes interlocutifs lors des discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées en classes de CM2

Joselyne Bartoli

► **To cite this version:**

Joselyne Bartoli. Morale et philosophie à l'école Républicaine : des tensions à interroger. Etudes des phénomènes interlocutifs lors des discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées en classes de CM2. Education. Université Clermont Auvergne [2017-2020], 2019. Français. NNT : 2019CLFAL028 . tel-03339295

HAL Id: tel-03339295

<https://theses.hal.science/tel-03339295>

Submitted on 9 Sep 2021

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

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

Université Clermont Auvergne
U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Education
Laboratoire Acté, EA4281



Joselyne AUVIAL-BARTOLI

Thèse

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université Clermont Auvergne UCA

N° attribué par la bibliothèque

Présentée et soutenue publiquement le 8 Octobre 2019

Par Joselyne AUVIAL-BARTOLI

Morale et philosophie à l'école Républicaine : des tensions à interroger.
Etudes des phénomènes interlocutifs lors des discussions citoyennes à visée
philosophique pratiquées en classes de CM2.

Sous la direction de

Madame Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK,

Maître de Conférences en Psychologie Habilitée à Diriger des Recherches,

Université Clermont Auvergne UCA

Laboratoire Acté

Et de

Madame Nathalie YOUNES, Co-Directrice,

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université

Clermont Auvergne, UCA,,

Laboratoire Acté

Jury (pressenti)

Mathieu GAGNON, PR 70e, Université de Sherbrooke, 1^{er} rapporteur

Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA, PR16e, Université de Lorraine, 2^{ème} rapporteur

Jean Charles CHABANNES PR70e, Université de Lyon 2 et Montpellier, ENS de Lyon

Emmanuèle AURIAC SLUSARCZYK, MCF HDR16e, 7e, Directrice principale

Nathalie YOUNES, Université Clermont Auvergne, MCF, 70^e Co-directrice

Université Clermont Auvergne UCA
U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Éducation
Laboratoire ACTé, EA4281

Joselyne AUVIAL-BARTOLI

Thèse

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand II
N° attribué par la bibliothèque

Présentée et soutenue publiquement

Par

Joselyne Auvial-Bartoli

le 08 Octobre 2019

Morale et philosophie à l'école Républicaine : des tensions à interroger
Etudes des phénomènes interlocutifs lors des discussions citoyennes à visée
philosophique pratiquées en classe de CM2.

Sous la direction de

Madame Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK,
Maître de Conférences – Habilitée à Diriger des Recherches,
16^{ème}, Psychologie, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Et de

Madame Nathalie YOUNES, Co-Directrice,
Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal,
Clermont-Ferrand, Membre du laboratoire Acté

Jury (pressenti)

Mathieu GAGNON, PR 70e, Université de Sherbrooke, 1^{er} rapporteur
Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA, PR16e, Université de Lorraine, 2^{ème} rapporteur
Jean Charles CHABANNES PR70e, Université de Lyon 2 et Montpellier, ENS de Lyon
Emmanuèle AURIAC SLUSARCZYK, MCF HDR16e, Directrice principale
Nathalie YOUNES, Université Clermont Auvergne, MCF, 70^e Co-directrice

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement ma directrice de thèse, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk pour ses conseils toujours pertinents, ses encouragements, ses relectures du travail poursuivi, sa grande disponibilité, pour avoir cru en ce projet, ses forces de proposition pour rebondir et aller plus loin en m'ouvrant sur d'autres lectures et en m'encourageant à parfaire les dispositifs utilisés, et pour bien d'autres qualités qui font d'elle une directrice de thèse que beaucoup de doctorants pourraient envier.

Mes remerciements vont également à Nathalie Younès, co-directrice de thèse, pour ses éclairages très professionnels sur différents domaines dont l'évaluation, pour ses conseils avisés, ses suggestions toujours pertinentes et ses encouragements tout au long de ce chemin. Elles m'ont toutes deux permis de clarifier ma pensée parfois embrouillée et peu claire, et ont souvent fait preuve d'un enthousiasme communicatif à l'égard de mes écrits. Elles ont été toutes deux disponibles jusqu'au bout pour régler les moindres détails.

Je remercie par avance l'ensemble des membres du Jury qui, en statuant sur mon travail, me permettront d'y adjoindre un regard renouvelé, regard qu'il est toujours délicat de porter, seul, à l'issue du parcours doctoral. Car, ce doctorat qui constitue une parenthèse porteuse s'il en est au sein de mon parcours professionnel, me situe aujourd'hui à l'orée d'investissements professionnels et privés qui ont d'ores et déjà été largement transformés par la thèse accomplie.

J'adresse aussi mes remerciements à mes amis fidèles, Patrice, Juliette, Andrée, Odile, Fabian, Johanna, Cathy, qui n'ont jamais douté de ce travail et pour leur affection et amitié maintes fois renouvelées, sans oublier les personnes de valeurs rencontrées lors de ma reconversion professionnelle et en charge de l'I.S.F.E.C. Saint-Cassien et de la D.D.E.C. à Marseille.

Je sais tout particulièrement gré à ma secrétaire et confidente qui a toujours cru en mon projet et m'a beaucoup encouragée dans les moments de doute.

Mais je ne voudrais pas oublier l'ensemble des élèves rencontrés au fil de ces ateliers vers qui se tourne ma gratitude. En effet, sans eux qui ont pris le parti de « parler vrai », qui ont su s'aventurer sur le chemin de la philosophie en se faisant confiance mais aussi en me faisant confiance et qui ont permis que ces heures d'ateliers soient des moments de discussions, des moments de découvertes, d'interrogations, d'échanges riches et porteurs, cette aventure n'aurait pu avoir lieu.

Mes remerciements s'adressent aussi à ma famille, mes enfants Laure et Julien, mes petites filles Anna et Pauline qui avec leur récurrente question : « Quand est-ce que tu la soutiens ta thèse ? » bien qu'angoissante en période de doute, m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final.

Enfin, ce travail n'aurait pu être mené à bien sans la présence de mon époux, par son soutien quotidien indéfectible, son enthousiasme, sa patience et son optimisme à l'égard de mes travaux comme de la vie en général.

Pour clore ce préambule, je souhaiterais préciser un dernier point qui, pour moi est particulièrement important.

Dans notre société où tout est comme à l'image de l'institution scolaire, rapidité, compétitivité, adversité, je revendique avoir fait, pour la première fois de ma vie, au travers de ce travail de thèse et dans l'esprit du philosophe, sociologue et essayiste Pierre Sansot « (l)'éloge de la lenteur » et son bon usage. En effet, il m'a fallu acquérir une certaine sagesse mais surtout du temps pour dessiner les contours de mon sujet, comprendre ce que j'observais, prendre un certain recul, mettre en forme ce travail de thèse, en fait, le temps nécessaire à tout travail de recherche.

Car et j'en suis intimement persuadée, « la culture n'est pas un luxe, un divertissement comme on nous l'a souvent répété, mais une tâche pour être soi-même et pour que les autres deviennent eux-mêmes » (Sansot, 2000 : 142).

Ainsi pour ma part également, il demeure important de s'approcher de soi, puisque, poursuit cet auteur « écrire ou peindre ou danser ou produire des œuvres musicales - non point d'abord pour éprouver ses talents ou pour dire le monde ou pour aider ses semblables à donner un sens à leur vie-, mais pour chercher à s'approcher de soi et ne pas « se louper »" durant toute une existence » (Sansot, 2000 : 93).

SOMMAIRE

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE I - CADRE THEORIQUE.....	18
PREMIERE PARTIE : REFERENCES THEORIQUES ET OBJET DE LA RECHERCHE	18
I. - 1. - Définir la discussion à visée philosophique	18
I. - 2. - La philosophicité des dialogues	22
I. - 3. - L'historique de la philosophie pour enfants (P.P.E.)	24
I. - 4. - Quelques éléments de revue internationale.....	40
CHAPITRE II - LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ENTRE VERTICALITE ET HORIZONTALITE DE LA RELATION.....	46
II. - 1 - P4C, DVP. face à la vision de l'enfance au XXème siècle : de Dewey à Vygotski	48
II. - 2. - La communauté de recherche philosophique (ou C.R.P.) entre verticalité et horizontalité des relations.....	51
II. - 3.- Coopération et étayage entre élèves	54
II. - 4. - Quelle place pour l'enseignant médiateur en DVP. ?	55
II. - 5. - Du rôle langagier de l'enseignant en pratique	58
II. - 6. - Les effets sur la maîtrise de la langue.....	61
II. - 7. - Conclusion.....	63
CHAPITRE III - MORALE, ETHIQUE ET PHILOSOPHIE	68
III. - 1. - Différencier la morale et l'éthique	69
III. - 2. - Privilégier le questionnement chez l'élève.....	70
III. - 3. - Passer de la morale à l'éthique	72
III. - 4. - Offrir aux élèves la possibilité d'être « capables » : de la mêmété à l'autoposition via l'ipsité	73
III. - 5 - Différencier morale et philosophie au nom de l'éthique	76
III. - 6. - Rapprocher les actions de la parole : apporter du soin à l'espace interlocutif.....	77
III. - 7. - Pourquoi renouveler l'enseignement moral et civique en 2015 ?.....	82
III. - 8. - Définir la morale, l'éthique et la moralisation.....	84
III. - 9. - Le développement socio-moral de l'enfant	88
III. - 10. - Retour sur la position de la philosophie contemporaine.....	92
III. - 11. - Pour conclure ... bienfaits de la philosophie pour enfants ou illusion ?	94
CHAPITRE IV. - L'ANALYSE DE DISCOURS.....	98
IV. - 1. - La pragmatique	100
IV. - 2. - Phrase, énonciation, énoncé et interlocution	104

IV. - 3. - Indicateurs et cohérence discursive.....	108
IV. - 4. - Langue ou langage : s'il faut choisir	112
IV. - 5. - Marqueurs langagiers et fonctions illocutoires	114
IV. - 6. - Le corpus « philosophèmes ».....	122
CHAPITRE V. - PROBLEMATIQUE et HYPOTHESE GENERALE.....	125
V. - 1. - Précisions argumentaires HO	127
V. - 2. - Opérationnalisation de l'hypothèse HO	128
V. - 3. - Argumentaire et Opérationnalisation de l'hypothèse H1	129
V. - 4. - Opérationnalisation des hypothèses H2 et H3.....	130
V. - 5. - L'évaluation des pratiques philosophiques face aux dérives moralisatrices	131
DEUXIEME PARTIE.....	136
CHAPITRE VI. - CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	136
VI. - 1. - Opérationnalisation de H0 : le choix des ateliers sélectionnés pour les études.....	136
VI. - 2. - Opérationnalisation de l'hypothèse H1 : émergence de traces et sélection des indicateurs langagiers	138
VI. - 3. - Opérationnalisation de l'hypothèse H2 : relevé systématique des indicateurs quantification	140
VI. - 4. - Opérationnalisation de l'hypothèse H3 : analyse de contenu.....	157
VI. - 5. - Les données d'appui de l'étude n°1 (et de l'étude n°2)	158
VI. - 6. - Les outils de transcription et d'exploitation de corpus.....	160
VI. - 7. - Les différentes phases de traitement des corpus acquis	165
VI. - 8. - Conditions de l'étude n°1 et de l'étude n°2	167
VI. - 9. - Aspects quantitatifs <i>versus</i> analyse qualitative des discours.....	169
CHAPITRE VII. - ANALYSE D'ACTES DE LANGAGE MORALISATEURS LIES A L'EMPLOI DES PRONOMINAUX DES MARQUEURS LOGIQUES, AFFIRMATIFS OU DEONTIQUES	172
VII. - 1. - Relevé d'actes de langage moralisateurs par l'enseignant liés à l'emploi des pronominaux	172
VII. - 2. - Relevé de l'emploi systématisé des pronominaux	177
VII. - 3. - Synthèse sur les pronominaux	181
VII. - 4. - Illustration de l'usage des marqueurs logiques qui traduit un procès de moralisation via un procès de domination interactionnelle et discursive (H2)	183
VII. - 5. - Illustration des emplois de marques modales traduisant un procédé moralisateur (marques déontiques) (H2)	195
CHAPITRE VIII. - PRESENTATION DE NOS RESULTATS.....	227
VIII. - 1. - L'occupation de l'espace discursif.....	227
VIII. - 2. - Analyse de la teneur conceptuelle de la discussion (H3).....	236
VIII. - 3. - La construction des significations	254
VIII. - 4. - Du raisonnement individuel au raisonnement collectif - L'articulation de l'intrasubjectif/individuel à l'intersubjectif/collectif.....	256
VIII. - 5. - Etude et schématisation de la progression d'un raisonnement philosophique collectif.....	262
VIII. - 6. - Synthèse d'opérationnalisation de l'hypothèse H3.....	266

VIII. - 7. - Conclusion de l'étude n° 1	270
CHAPITRE IX - ETUDE N°2 CONFIRMATIVE PARTIELLE SUR DEUX CORPUS	273
CHAPITRE X - LA QUESTION DE L'EVALUATION EN SUSPENS.....	311
CHAPITRE XI - CONCLUSION GENERALE.....	320
CHAPITRE XII - DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	322
BIBLIOGRAPHIE.....	334

« Comprendre, c'est comprendre les motivations, situées dans le contexte et le complexe.

Comprendre, ce n'est pas tout expliquer.

La connaissance complexe reconnaît toujours un résidu inexplicable.

Comprendre, ce n'est pas tout comprendre,

C'est aussi reconnaître qu'il y a de l'incompréhensible »

Edgar Morin, (2004), La méthode, 6, Éthique, Le Seuil, Paris, p. 138-139

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Cette recherche se situe dans le contexte de mise en place effective de pratiques de dialogues à visée philosophique à l'école élémentaire en France depuis une vingtaine d'années (Rispaill, 2007, Galichet, 2007).

Notre intérêt pour les questions relatives à la pratique de la philosophie à l'école nous a conduits à nous intéresser aux tensions nées de la morale et de la philosophie lors de discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école élémentaire et plus connues sous le nom de Discussions à Visée philosophique (dorénavant DVP.) ou encore Discussions à Visée Démocratique et Philosophique (dorénavant DVDP.) donc à ces pratiques philosophiques dont le but explicite est d'apprendre aux jeunes enfants à philosopher pour trouver une place future dans la société. Depuis plusieurs années, les SHS étudient ces questions à partir de corpus de paroles authentiques, afin de mesurer l'adéquation entre les objectifs supposés de la pratique et sa réalité (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015 ; Tozzi & Simon, 2017). Le travail doctoral que nous présentons s'appuie exclusivement sur ces paroles authentiques qui n'ont pas été recueillies avec l'ambition de donner à voir la réalité de terrain. Par simplification, nous parlerons d'ateliers philosophiques pour décrire l'activité de terrain dans son ensemble où prennent place les DVP ou DVDP.

Nous souhaitons préciser dès le départ que l'étude linguistique des ateliers philosophiques, qui est au soubassement du protocole expérimental qui a guidé notre recherche, relève au sens large des sciences de l'éducation et de la formation. Pour autant, les discussions issues d'ateliers de philosophie retranscrites, qui représentent nos données d'appui, ne sauraient être considérées comme un matériau didactique. Les quatre extraits choisis et commentés qui sont mis en exergue dans notre travail se veulent, selon notre méthodologie, illustratifs du problème qu'ouvre le principe d'une Education Morale et Civique (EMC), telle que préconisée dans les textes officiels de l'école républicaine depuis 2015. Effectivement, les ateliers de philosophie sous l'appellation DVP ont fait l'objet d'une insertion dans les programmes de l'EMC. Le point de vue de cette thèse ne sera pas de prétendre didactiser la philosophie (Tozzi, 2009), mais de porter un regard critique et constructif sur ce que les professeurs du premier degré peuvent effectivement faire quand ils animent avec ou sans formation, un atelier dit de DVP ou de DVDP.

Ainsi, l'analyse argumentée des passages que nous avons sélectionnés après l'analyse discursive d'ensemble d'un corpus assez large au départ, fournira au lecteur une représentation que nous estimons fidèle, de ce qui peut se produire lorsqu'on *essaie* de philosopher avec les enfants de onze ans, sans une formation approfondie. L'analyse discursive constitue, comme tout un chacun, notre premier niveau d'observation. À ce niveau, nous percevons, après d'autres, la construction collective du raisonnement visible à travers le discours (Fiema, 2014). Toutefois, cette approche consiste à repérer l'ensemble des marques du discours qui indiquent que le raisonnement collectif se produit : les marqueurs langagiers du discours, les marqueurs argumentatifs, les reprises, les confirmations, les reformulations, les ajustements de la pensée d'autrui, les intégrations de l'avis de l'autre ou des autres, les changements d'avis, les enchaînements du contenu dans le déroulement de la discussion, les passages des idées aux concepts, les marques de désaccords. Mis à part les spécialistes du discours, quel enseignant peut pratiquer ou profiter de ces études langagières ? Le présent travail entend contribuer à mettre en exergue une partie seulement des études possibles que l'on peut faire à partir du matériau verbal des discussions. Notre deuxième niveau d'analyse a donc été de sélectionner certains marqueurs linguistiques.

En 2010, nous avons entrepris un premier travail de recherche en Master 2 en Sciences de l'Éducation portant sur des études langagières. À l'époque, actrice de ces pratiques, immergée dans le terrain, notre recherche avait été animée par un questionnement qui tentait d'apporter une réponse à l'interrogation suivante : « *En quoi les discussions à visée philosophique à l'école primaire permettent-elles une diminution de la violence entre enfants ?* ». Pour ce précédent travail, notre terrain de recherche se situait dans un établissement confessionnel, placé en Zone d'Éducation Prioritaire, dont nous assurions la direction, implanté dans le centre-ville de Marseille et qui accueillait un grand nombre d'élèves en manque de repères, inscrits en classe de CM2. Afin de favoriser un abaissement de la violence physique ou verbale entre pairs, nous avons inscrit un projet de mise en place de discussions en ateliers philosophiques, dans le projet d'établissement. L'animation des ateliers philosophique s'était alors renouvelée sur trois années.

Notre expérience portait sur l'analyse de seize ateliers de philosophie assortie d'entretiens semi-directifs avec l'enseignante en charge de cette classe, nous a montré une évolution certaine chez ces élèves âgés de 11 à 13 ans : amélioration du registre de langue, apparition d'actions spontanées d'entraide/tutorat entre enfants, intérêt pour l'autre et soutien, amélioration notable

du comportement entre élèves notamment sur les plages méridiennes mais surtout une baisse significative de la violence verbale entre pairs.

Dans la thèse que nous présentons, notre réflexion se prolonge par cette nouvelle recherche qui s'inscrit au carrefour des Sciences de l'Éducation et des Sciences du Langage, mais dans un contexte renouvelé où la pratique de la philosophie et l'idée de morale républicaine ne peuvent que soulever des questions qui restent à interroger depuis l'apparition du programme d'E.M.C. dans les programmes ministériels de 2015. De ce fait, la communication orale et le langage s'inscriront dans ce travail et y occuperont une place centrale. Et au lieu de simplement questionner les liens entre Morale et Philosophie, nous avons préféré faire directement l'hypothèse que ces liens ne pouvaient être qu'examinés sous l'idée d'une tension. Comment ne pas imaginer des tensions pour l'enseignant, entre l'objectif de conduire des élèves à un développement moral, civique, soumis à des règles, des lois à suivre en société, et faciliter une expression quasi spontanée, traduisant son libre arbitre quand il exerce sa pensée dans l'espace bienveillant des ateliers de philosophie ? Le présent travail s'inscrit dans cette volonté de faire apparaître les espaces, les lieux, les marques verbales qui illustrent ces tensions. Il ne s'agit pas bien entendu, de ramener l'exercice de la pensée en ateliers philosophiques, telle que pratiquée par maints enseignants, comme relevant de cette seule tension.

Les travaux d'Auriac nous ont montré que les conduites langagières humaines sont complexes et nécessitent probablement, s'agissant d'ateliers de philosophie, une formation (Auriac, 2011 ; Auriac et Maufrais, 2010). L'étude des conditions d'emploi de marqueurs tels que les tournures déontiques, les interjections, les connecteurs et les pronominaux (Auriac, 2007) nous a semblé une voie déterminante nous permettant de rendre compte de ces tensions qui surgissent dans les ateliers de DVP. lorsque les enseignants pratiquent cette activité à l'école en réponse aux injonctions ministérielles. Ce panel de marqueurs constitue ainsi notre deuxième niveau d'analyse langagière, qui restreint l'étude discursive complète que l'on pourrait faire à partir d'autres marques verbales. Mais, pour davantage comprendre, en quoi on doit s'intéresser à des marques verbales qui éclairent les tensions entre morale et philosophie, il faut revenir brièvement sur l'historique de l'installation de ces pratiques, aux U.S.A. puis en France.

Historiquement, c'est depuis 1996, que l'on date l'émergence et la mise en visibilité des ateliers philosophiques en classe et simultanément dans le champ des sciences humaines et sociales en

France, notamment dans le courant didactique largement couvert grâce au militantisme de Michel Tozzi. L'origine des pratiques pédagogiques de philosophie pour enfants remonte cependant aux travaux pionniers anglo-saxons, et les pratiques étaient alors appelées *Philosophy for Children* (désormais P4C) ou bien encore Philosophie *pour* Enfants (désormais P.P.E.). Créées et développées par un philosophe américain, Matthew Lipman, dans les années 1970 (Lipman : 1998), ces pratiques sont relativement mal connues, quant à leur objectif premier, voire leur ambition (voir Auriac & Maire, à paraître). Philosophe et professeur à l'université de Columbia dans les années 60, Lipman constate la faiblesse de la réflexion et de la pensée critique mais également des capacités argumentatives de ses étudiants. Lui vient alors l'idée que tout cela s'apprend et qu'il vaudrait sans doute mieux commencer très tôt dès la maternelle jusqu'en fin de secondaire. En effet, pour Lipman une pensée philosophique dans toutes ses dimensions telles que la logique, la philosophie sociale, la métaphysique, l'éthique, l'esthétique, l'épistémologie peut et doit être présente dans l'éducation dès le plus jeune âge (Lipman, 1985). Ainsi pour ce philosophe, la philosophie ne doit pas côtoyer d'autres disciplines mais bien trouver sa place au sein de celles-ci afin de contribuer à la formation d'une pensée pluridimensionnelle. Parce que dit-il « améliorer la réflexion dans les écoles exige de cultiver les dimensions de la pensée fondamentale que sont la critique, la créative et la vigilante » (Lipman, 2006 : 192). C'est pourquoi Matthew Lipman va progressivement mettre en avant trois dimensions essentielles de la pensée - que Michel Sasseville nomme "le trépied de la communauté de recherche philosophique" - : la pensée attentive, la pensée créative et la pensée critique. L'ouvrage collectif « *Penser ensemble à l'école* » de Michel Sasseville et de Mathieu Gagnon les explicitent notamment. (Sasseville, Gagnon, 2012).

Inspiré par la philosophie pragmatique de John Dewey, Lipman recommande un enseignement philosophique en parallèle de l'enseignement scientifique pratiqué dans les écoles. Persuadé que l'enseignement philosophique permettrait aux jeunes enfants d'accéder aux raisonnements philosophiques, de développer la capacité du jugement critique et d'acquérir un esprit critique, il écrit une série de romans philosophiques qui servent de supports à l'activité. Dans le même temps, il forme des maîtres à la pratique de la P4C. Son programme de philosophie pour enfants met l'accent sur les aptitudes fondamentales à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale et à l'écoute. Il vise à intégrer une plus importante part de raisonnement et de jugement. C'est pour cette raison que la philosophie est reliée aux autres matières disciplinaires enseignées à l'école. Le pari de Lipman est que les enfants sont spontanément capables de soulever des questions philosophiques et d'en discuter, surtout si cela est fait dans un cadre facilitateur.

En France, à partir des années 1996, diverses études et recherches ont été entreprises par des enseignants mais également des chercheurs, et les didacticiens se sont appropriés la méthode de la P. P. E. avec ou sans certains aménagements. Or, peut-être faut-il indiquer que tout peut se produire, dévoiement comme amélioration dans ces aménagements. Car à ce moment-là, au plan institutionnel, ces activités proposées ne possédaient pas de statut spécifique : elles appartenaient aux pratiques innovantes et fondées sur le volontariat puisque non obligatoires, en rupture avec l'activité habituelle des enseignants. Elles étaient pratiquées par des professeurs des écoles volontaires s'inspirant souvent de la pédagogie coopérative ou institutionnelle de Célestin Freinet (Connac, 2001, 2003 par exemple). Ces ateliers de discussions à visée philosophique reçurent alors parfois des critiques utiles comme le soupçon de verbiage, d'inutilité, de dangerosité morale, mais aussi simultanément on ne tarissait pas non plus d'éloges, en terme de pacification des comportements, amélioration de l'estime des élèves, effets sur les élèves en difficultés scolaires. Au final, les enseignants pratiquant les ateliers philosophiques, sans filet dans leurs classes, apparurent parfois comme des *croquants* au point de mettre le modèle de Matthew Lipman en discussion, ce que les chercheurs assumèrent (Mortier, 2005 ; Leleux, 2005). Ainsi si plusieurs méthodes d'ateliers philosophiques virent le jour, liées à différentes animations, la place occupée par l'adulte, ainsi que les supports utilisés, le mode de choix des questions reviennent comme des marqueurs de différenciation des pratiques. En France, les travaux et les noms de Michel Tozzi, Jacques Lévine, Anne Lalanne, Jean-François Chazérans sont souvent cités, ainsi que celui de Marc Sautet, le lien entre école et café philo étant préjudiciable à toute évaluation de ces pratiques. Qui irait évaluer ce qui se fait dans un café philo ? A l'inverse, à l'école républicaine, qui laisserait courir une activité sans penser son évaluation ?

Replacée dans ce contexte historique, il faut indiquer que les objectifs visés par les enseignants ne sont ni la présentation de doctrines philosophiques, ni l'enseignement d'une nouvelle discipline. Il s'agit plutôt de s'interroger sur le sens de la philosophie. Qu'est-ce que la philosophie ? Philosopher, c'est questionner, réfléchir à une question, dialoguer, confronter des idées. C'est pourquoi, l'exercice des DVP. a principalement ambitionné chez l'élève le développement de la capacité de la pensée critique inséparable des acquisitions langagières, mais également le développement d'un raisonnement socialement structuré et contextualisé. C'est donc bien la récente refonte des programmes ministériels de 2015 qui *invite* la discussion à visée philosophique à l'école *au service* de l'Education Morale et Civique (E.M.C.) comme

« véritable colonne vertébrale du Parcours Citoyen » qui lui confère une légitimité qu'elle n'avait pas auparavant. Mais alors, qui et comment peut-on être certains ou convaincus, après une période de pratiques durant vingt ans sans aucune évaluation, que les enseignants vont se saisir de cette pratique de manière opportune pour nos élèves, sachant que les enseignants pionniers étaient pour leur part introduits dans les cercles de formations largement soutenus par le travail militant de Michel Tozzi ?

L'objectif de l'E. M. C. est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Quant au Parcours Citoyen, il vise à apprendre les valeurs de la République de l'école élémentaire à la Terminale. Ainsi dans son parcours scolaire, l'élève devrait acquérir une conscience morale qui lui permette de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes, de solidarité, de respect et de responsabilité. Comment acquiert-on une conscience ? Comment acquiert-on une conscience morale ? Si en règle générale, l'animation actuelle des discussions à visée philosophique s'effectue dans le but de rendre les élèves capables de « parler vrai », de « dire vrai », expressions que nous empruntons à la philosophe et psychanalyste Cynthia Fleury (Fleury, 2011/2016 : 142), peut-elle être confiée à des enseignants ordinaires, qu'ils soient professionnellement expérimentés ou novices donc, peu ou pas du tout préparés à ce genre d'exercice ?

Le présent travail doctoral a suivi cette ligne d'interrogation pour placer la question des tensions entre avènement d'une morale et la pratique de la philosophie, en se penchant sur les phénomènes interlocutifs révélateurs de ces tensions au sein de discussions recueillies en classe de cours moyen deuxième année, pour vérifier s'il n'y a pas matière à contribuer à mieux évaluer ces pratiques à l'avenir. Car, dans cette pratique semblant parfaitement accessible à n'importe quel enseignant, n'est-il pas à craindre quelques dérives en l'absence de formation ? La question de l'évaluation sera ainsi, non au cœur de notre travail, mais pointerà comme l'horizon indispensable à penser pour comprendre l'intérêt des données que nous avons mises au point et exploitées en vue de présenter modestement quelques résultats pour contribuer à une meilleure information mais aussi peut-être à de meilleures formations auprès des enseignants.

Après avoir présenté ce qui est en jeu et au cœur de ce travail doctoral, nous présentons maintenant sommairement l'économie des différents chapitres qui composent cette thèse.

Composition du volume

Le lecteur trouvera dans ce volume dix chapitres hors introduction, conclusion et discussion générales. Un volume d'annexes complète l'ensemble, où seront distribués quatre corpus retranscrits, étudiés et différents éléments qui pourraient manquer à la compréhension d'ensemble, notamment pour des lecteurs peu connaisseurs du champ.

Le volume se compose de deux grandes parties.

La première partie (chapitres I à V) contextualise la recherche, présente le cadre théorique autour de travaux et réflexions adaptés à l'étude empirique menée et présentée en partie 2, et explicite ainsi la problématique générale, qui se déploie entre une hypothèse centrale déclinée par la suite en trois hypothèses opérationnelles.

Le premier chapitre resitue les pratiques notamment en France pour préparer la problématique d'ensemble en contextualisant notre objectif. Les chapitres II, III et IV cadrent théoriquement les trois champs qui s'interpénètrent dans notre travail, celui des liens entre morale, éthique et philosophie, celui du développement moral de l'enfant tel qu'il peut être abordé à l'école, enfin celui de l'analyse des discours, développant une visée pragmatique quant au choix d'exploitation des données langagières. Le chapitre V est exclusivement consacré à la présentation de la problématique et sa déclinaison en hypothèses opérationnelles.

La seconde partie (chapitres VI, VII, VIII, IX et X) expose le cadre méthodologique de la recherche, et introduit ainsi à la manière dont des corpus de discussions recueillis, enregistrés, sélectionnés sont analysés et peuvent répondre, en tout ou partie, aux trois hypothèses opérationnelles guidant l'exploitation des données. Elle présente les résultats en ventilant les analyses linguistiques par champ de marqueurs sélectionnés en comparant l'économie verbale (enseignant-élèves) entre deux corpus de discussion portant sur le même sujet moral, *Qu'est-ce qu'une grande personne ?*, puis en vérifiant sur deux autres corpus : *C'est pas juste !* et *La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ?* si les événements interlocutifs valident (ou non) les résultats issus du corpus *Qu'est-ce qu'une grande personne ?*

Concernant l'étude du corpus, *Qu'est-ce qu'une grande personne ?*, distribué en une première discussion (groupe 1 dénommé G.1) et une seconde discussion (groupe 2 dénommé G.2), est tout d'abord proposé un relevé de traces dévoilant l'effectivité d'actes de langages moralisateurs dans ces corpus.

A la suite, une étude fonctionnelle des emplois pronominaux menée est présentée, puis la teneur conceptuelle de ces deux discussions est circonscrite, mettant à jour quels thèmes (moraux ou non) sont spécifiquement déployés.

Enfin, une double étude, celle, d'une part des marques logiques (*donc, mais*), liées à un placement en position haute des interlocuteurs, puis celles des marques déontiques traduisant directement un procès de moralisation (*on doit, il faut*) sont présentées. Dans ce cadre, des extraits issus des corpus illustrent chacune des tendances aperçues concernant l'usage des pronominaux, la conceptualisation, l'usage des marqueurs logiques et celle des marques déontiques.

Le chapitre IV valide, à partir des données verbales de deux discussions, *C'est pas Juste !*, et *La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ?* en quoi ces questions introduisant des thèmes explicitement moralisateurs (*Idée de justice, Décision morale*) drainent elles-aussi, un faisceau d'évènements interlocutifs qui plaident résolument en faveur d'une formation professionnelle. Les chapitres X, XI et XII concluent ce travail doctoral en soumettant les principales tendances des résultats à la discussion, ouvrant notamment à considérer sous quel angle on pourrait envisager une évaluation subjectivante autour de ces ateliers philosophiques. Pour plus de clarté le chapitre X est consacré à l'évaluation, les chapitres XI et XII respectivement à la conclusion générale puis à la discussion générale associée aux perspectives que notre travail permettrait d'engendrer.

PREMIERE PARTIE :

**CHAPITRE I – CADRE THEORIQUE
REFERENCES THEORIQUES ET OBJET DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE I - CADRE THEORIQUE

PREMIERE PARTIE : REFERENCES THEORIQUES ET OBJET DE LA RECHERCHE

Les travaux de certains chercheurs notamment ceux appartenant à une équipe I.N.R.P. Oral2 de Paris permettent d'affirmer que les activités philosophiques « entièrement conduites oralement » sont des « évènements de communication » : « il s'y passe indéniablement quelque chose » (Cellier Dreyfus, 2002 : 123). Mais que s'y passe-t-il ? C'est ce que nous proposons au lecteur de découvrir au fil de ce travail.

En proposant l'analyse des pratiques philosophiques avec des enfants, les recherches déjà conduites ambitionnent de mettre à jour des formes et des processus associés à la réflexivité et à la pensée collective (Auriac-Peyronnet et Colletta, 2015).

I. - 1. - Définir la discussion à visée philosophique

Si en France, la mention de « discussions à visée philosophique » (ou DVP.) n'apparaît que dans les textes officiels des nouveaux programmes en 2015, la notion de faire débattre les élèves est, quant à elle, plus ancienne puisque déjà, dans les programmes de 2002 étaient préconisés le débat et le vivre-ensemble.

De même dans ceux de 2008, l'introduction du débat devait permettre le développement du langage oral.

Ainsi dès 2015, la philosophie à l'école est inscrite dans le champ de l'éducation civique et morale avec des enjeux de plusieurs types. Dans les textes issus du Ministère de l'Education Nationale, la discussion à visée philosophique a comme objectif d'aboutir à quelque chose d'universel, de conceptuel (M.E.N., 2015). Néanmoins, la dimension transversale de la philosophie n'est pas souvent identifiée par les enseignants. Elle nous semble cependant essentielle puisque c'est elle qui pourrait apporter de la cohérence en donnant du sens à l'ensemble des activités scolaires. En ce sens, nous rejoignons ce qu'écrit Jean-Claude Forquin, enseignant chercheur en sciences de l'éducation pour qui la relation entre les savoirs scolaires et les autres activités est essentielle. Ainsi, écrit-il, « l'important, c'est de mieux relier entre eux les savoirs que transmet l'école et d'établir aussi des liens significatifs entre les savoirs scolaires et l'univers des activités productives » (Forquin, 1997 : 79).

Depuis une vingtaine d'années l'introduction en France de pratiques pédagogiques d'oraux réflexifs à visée philosophique (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, Lipman, 1991 in Delcostre, 1995, Tozzi, 2001, 2002 a/b) a permis l'étude de nouveaux contextes d'échanges scolaires

(Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002, 2005). Les oraux philosophiques s'ancrant sur le développement de la pensée par l'exercice de la parole sont des oraux qui « font sens » et qui sont constitutifs de situations instauratrices d'esprit critique au sens fort et non faible d'exercice de raisonnement (Ten Dam & Volman, 2004 : 359-379)

Ce sont ces maillages que pourraient réaliser les ateliers de philosophie à l'école qui offrent quelques enjeux.

Dans un premier temps, au travers d'exercices de prises de paroles en public ou d'avances d'arguments cohérents, se développent des enjeux langagiers représentés par des pratiques qui évoluent dans un échange mutuel et respectueux, activités qui permettront à l'élève une meilleure maîtrise de l'oral.

Dans un second temps, nous relevons la présence d'un enjeu psychologique puisqu'à travers ces discussions, les élèves prennent confiance en eux, en leurs capacités individuelles de penser. Et enfin, un enjeu cognitif qui se développe dans la remise en question, dans le doute en revenant sur des certitudes, en pensant ce que l'on dit plutôt qu'en disant ce que l'on pense, en tentant d'accéder à la vérité sur toutes les interrogations concernant l'homme. En effet, Descartes (1637), philosophe, encourageait précédemment une nouvelle manière de penser, un changement de méthode puisqu'il affirmait que, déjà dans l'enfance, nos esprits reçoivent avec passivité un ensemble de connaissances. L'enfant les accepte avec la naïveté liée à son jeune âge et y adhère sans exercer son esprit critique. Certes, « il pose bien au fondement de sa réflexion, la quête de vérité ». Cependant, à l'origine de sa démarche assure-t-il, il faut placer le doute. Sans être comme celui qui refuse toutes certitudes tel le sceptique, mais en opposant le doute « comme une critique, une remise en cause des croyances et des convictions déjà acquises, par la suspension provisoire du jugement » (Vanin-Verna, 2008 : 35-36).

De même selon Jocelyne Béguery, philosophe, « la philosophie, [...] est la recherche, par la réflexion d'une vérité de type rationnel partageable en droit par tous, sur toutes les questions qui interrogent l'homme et ne sont pas passibles d'un traitement scientifique » (Béguery, Comte-Sponville, 2012 : 226).

Nous voyons que différents courants existent qui ne conçoivent pas la discussion à visée philosophique de la même manière.

Certains vont insister sur la dimension psychologique (se construire comme sujet pensant), d'autres, mettent l'accent sur les enjeux civiques et citoyens, d'autres encore sont didacticiens de la philosophie. Et il existe aussi ceux qui combinent plusieurs de ces courants.

Mais alors, quelle définition donner à une DVP., et en quoi consiste-t-elle ?

Qu'est-ce qu'un atelier de philosophie à l'école avec des enfants ?

Si nous consultons Le Robert, dictionnaire historique de la langue française sous la direction d'Alain Rey, nous lisons la définition suivante pour :

« La discussion : N. f. Nom d'action correspondant au verbe discuter. Emprunté au latin « discussio » qui signifie « secousse » vers 1200.

Cependant, au fil des siècles, ce mot a développé d'autres valeurs.

Ainsi, selon le dictionnaire Larousse, une discussion est « l'action de discuter de quelque chose, d'en faire l'analyse, l'examen critique ».

A partir du XVIII^{ème} siècle, il signifie à la fois « contestation » et « échanges d'arguments, de vues » [...] »

Et pour le définir, nous lisons :

« La philosophie : N. f. emprunté au latin « philosophia » lui-même emprunté au grec ancien *φιλοσοφία* (composé de *φιλεῖν*, *philein* : « aimer » ; et de *σοφία*, *sophia* : « sagesse » ou « savoir », le mot désigne étymologiquement l'amour de la sagesse, de la science, du savoir puis, la recherche, l'étude, la pratique d'un art ou d'une science, en particulier la culture méthodique d'un art.

Puis, il s'est spécialisé en emploi absolu pour désigner « la recherche de l'essence des choses, l'étude des choses de la nature, la recherche de la vérité [...] ».

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (C.N.R.T.L.), la discussion est « l'action d'examiner un sujet donné en faisant preuve d'esprit critique ; débat au cours duquel un ou plusieurs interlocuteurs échangent des arguments contradictoires. »

Ainsi, en réfléchissant à plusieurs, apprend-on à penser par soi-même lors de discussions suscitées par une question existentielle. Dans cet atelier, l'enjeu est donc de s'essayer à penser, ici et maintenant, par et pour soi-même, avec les autres en développant une attitude attentive, créative, et critique.

On peut donc pour résumer, dire qu'une discussion est une interaction sociale verbale entre des participants, ouverte par une question déterminée qui fait problème par ses enjeux et sa difficulté, qu'un groupe animé est appelé à examiner en vue d'y chercher des réponses.

Dans notre propos, il ne s'agit pas bien sûr d'histoire des idées de la philosophie ou d'étude de grands philosophes. Il s'agit de praxis, en fait de pratiquer, donc de « philosopher ». Cette praxis est surtout un comportement structuré perçu à travers des actes concrets tels que la parole et les échanges au sein d'une DVP.

Pour ce qui nous concerne, la philosophie serait une investigation intellectuelle faisant intervenir la pensée et la réflexion critique dans le but de nous éclairer sur la compréhension de

ce qui nous entoure. Elle serait une recherche non pas uniquement du bonheur donné par la sagesse mais une quête de vérité qui éclairerait notre compréhension du monde.

Pour ce qui concerne la DVP., cette activité appartient à la catégorie des débats réglés. Cette approche, tant dans sa démarche que dans les apprentissages qu'elle met en jeu, relève d'un type d'oral réflexif qui peut être accompagné ou non d'écrit.

Elle a pour moyen ce qui nous est commun et nous relie à tous les autres : l'universel de la raison. Cependant, elle n'est pas un apprentissage de la démocratie, ni un lieu de parole.

Dans cette pratique, l'exigence visée, la règle implicite qui régit l'échange entre élèves est l'accès à la pensée en ce qu'elle ouvre vers l'universel : ce qui vaut pour tout autre que moi.

Le philosophe emploie les mots de tous les jours en montrant que chacun d'eux possède un sens précis et se différencie d'un autre par son contexte.

Dans le cadre de la communauté de recherche philosophique il est important d'employer des mots pour lesquels le sens fait consensus à l'ensemble des participants. Pour s'assurer que ce critère soit bien présent, grâce au dictionnaire, la recherche de mots ou de concepts sur lesquels le groupe est en train de se questionner est une des activités de la communauté de recherche philosophique. Ainsi, les ambiguïtés de sens ne viendront pas perturber l'activité de partage de la pensée.

L'arrivée des enfants à l'école primaire leur permet de mettre en avant leurs pensées, de les comparer, de les opposer et ainsi de prendre conscience de leur personnalité. C'est le premier endroit où les enfants vont pouvoir s'y exercer après l'univers familial.

Pour comprendre l'autre, il convient de se comprendre soi-même et si un tel apprentissage est mis en place dès l'école primaire, nous avons tout lieu de penser que le début du chemin de l'existence sera bien jalonné.

La DVP. c'est aussi dans un premier temps, susciter des prises de conscience en interrogeant ce que l'on considère comme allant de soi. Les enfants vont alors questionner les mots, les idées émis en puisant dans leurs expériences : qu'est-ce que cela veut dire ? Est-ce vrai ou faux ? Pourquoi ?

Par l'entraînement à la formulation de questions, ces dernières deviendront de plus en plus pertinentes et la carte personnelle du monde, individuelle car propre à chaque individu, s'élaborera peu à peu chez l'élève.

Cependant, pour que la question soit « philosophique » il est nécessaire de travailler le sens des mots et de ne pas donner une seule réponse mais d'en fournir plusieurs en les justifiant.

Puisque « ce sont ces questions philosophiques » nous dit Claudine Leleux que Matthew Lipman « propose d'accueillir à l'école alors qu'un enseignant classique les rejette souvent à la

marge soit comme futiles ou indignes d'intérêt parce qu'incertaines, soit comme sortant du domaine de l'enfance et nécessitant l'âge mûr » (Leleux, 2009 : 71-89). Ces possibilités de questionnements offerts aux élèves à l'école lui permettent d'être un lieu sans tabous ou toute question peut être posée sans gêne. D'autre part, cela entraînera également un gommage des inégalités entre élèves, pour ceux moins chanceux qui ne possèdent pas un entourage familial leur permettant d'aborder ces problématiques de façon claire et naturelle.

L'orientation des pensées des élèves se tourne vers l'universel en s'éloignant de toute subjectivité. Par cet exercice, ils vont « découvrir ces vérités singulières qui néanmoins valent à priori pour tous » (Béguery, 2012 : 141).

Cette activité se pratique à plusieurs et met en valeur le fait que l'autre nous apporte et nous oblige à une certaine exigence personnelle. Ainsi, l'environnement et la discussion avec autrui participe à la construction de l'individu.

Cette pratique autorise la construction d'une culture et d'une pensée communes, en permettant aux élèves de s'ouvrir aux autres et au monde. L'élève peut ainsi situer son opinion et s'exprimer dans le sens où ces discussions sont pour lui l'occasion d'explicitier ses pensées, de développer ses idées en explorant les possibilités offertes par la langue et en osant les confronter à celles de ses pairs. L'atelier philosophique permet de questionner et de prendre de la distance par rapport à l'opinion commune, mais aussi par rapport à ses propres représentations.

Selon Marielle Rispail, la forme syntaxique des questions qui déclenchent la discussion introduit une valence pragmatique spécifique des discours engagés dans l'atelier de philosophie (Rispail, 2007).

Mais, de manière générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres. Elle a pour objet de réfléchir au sens des choses, en-dehors de toute prise de décision et sans viser l'action.

I. - 2. - La philosophicité des dialogues

Selon Espéret (1989), le dialogue philosophique est une conduite langagière particulière qui peut être définie en théorie comme une combinaison de trois conduites : conduite dialogique selon Jacques (1988), conduite argumentative selon Golder (1996) et conduite de réflexion critique selon le travail de Lipman (Daniel et collaborateurs, 1991).

Ainsi, le dialogique va définir la visée de toute pratique discursive philosophique. Dans la perspective philosophique, il est nécessaire que la mise en perspective des idées vers un objectif

de cohérence commune soit bien présente. De cette façon, dans cette conduite de réflexion par excellence, la pensée progressivement, au fil du dialogue, se parle et, d'individuelle, de personnelle, se transforme avec celle des autres partenaires présents en pensée collective. C'est ce qui permet aux discutants de penser avec les autres pour réussir à mieux penser seuls. Et les retombées sur le raisonnement logique en train de se construire sont importantes pour tous les individus participants à la communauté de pensée (Auriac-Peyronnet, Daniel, 2005).

Dans le cadre dialogique argumentatif, l'intervalle de négociation se trouve toujours entre un « je » qui exprime un point de vue et un « tu » qui présente un point de vue contradictoire. Ainsi, « je » doit réussir à convaincre « tu » en s'y confrontant tout en tenant compte des contre-arguments énoncés afin d'orienter argumentativement le dialogue.

Au sein du dialogue philosophique, il ressort que la logique n'est plus binaire de sorte que « je » soit contre « tu » mais elle devient polyphonique dans le sens où l'émission de chaque « je » devient le porte-parole d'une voix/voie différente sans qu'une orientation contre « tu » soit présente. L'espace est polylogal. Chaque parole produite ne l'est pas pour affirmer une position contre. Au contraire, chaque parole va profiter, d'où qu'elle provienne, d'un consensus avec l'emploi du pronominal « on », d'une idée tierce avec l'usage du pronominal « il », d'une opinion par l'emploi du pronominal « tu » ou d'un positionnement antérieur par l'usage du pronominal « je » (Cf. plus haut, Auriac-Peyronnet, Daniel).

Au sein d'une polylogique, chaque discutant va organiser ses points de vue afin de progresser dans une vision renouvelée du problème à l'étude. En fait, le polylogique découle du principe fondateur du dialogique. C'est le principe de base de la réciprocité des perspectives qui oppose toute les différences de points de vue dans la dyade symbolique originelle « je/tu » (Irigaray, 1985).

Selon Nicolas Go (2010) « la DVP., si elle repose sur des actes de communication, ne saurait prétendre par cette seule condition, à la philosophie ». Permettre aux élèves de parler sur un sujet qui les intéresse ne suffit pas pour qu'ils philosophent. De même qu'autoriser chaque élève à faire le récit de sa propre expérience ne suffit pas non plus pour admettre qu'il s'agit de philosophie.

Dans cette activité, il est nécessaire que les élèves entrent en communication, en relation avec l'autre, qu'ils rebondissent sur le récit d'expériences de leurs camarades, qu'ils puissent le comparer au leur pour en tirer des principes généraux.

En effet, pour qu'il y ait philosophie, il est nécessaire que les élèves entrent en relation. Pour cela, deux paramètres sont indispensables. En tout premier lieu, les élèves doivent s'écouter les uns les autres. Réussir à s'écouter mutuellement n'est pas une tâche aisée et ce pour différentes

raisons exposées ci-après. Le jeune âge des élèves scolarisés à l'école élémentaire fait qu'ils ont tendance à être très centrés sur eux-mêmes. Leur vif désir de partager leurs idées, d'émettre un avis les conduit à occulter ce qui se passe dans leur environnement immédiat jusqu'au moment où ils pourront prendre la parole. La naissance de désaccords ou même l'absence d'affinités entre pairs créent des dynamiques de groupes dans les classes qui peuvent nuire à l'écoute de l'autre.

Cependant, au cours de ces échanges, les élèves doivent réagir aux propos des autres. Pour y réussir, il faut avoir la capacité de laisser de côté provisoirement une idée personnelle que l'on voudrait partager avec le groupe pour se permettre de rester dans l'idée en train d'être présentée. L'élève doit être en capacité intérieure d'établir une comparaison entre son idée personnelle et celle qui vient d'être développée par un autre.

Lorsque les élèves sont ouverts et attentifs aux autres, adoptant une posture de réflexion commune, la communauté de recherche peut avoir lieu.

Dans cette activité, le développement de la pensée chez l'enfant est un incontournable et beaucoup d'auteurs du domaine de l'éducation s'y sont intéressés.

Ainsi, lors d'un colloque à Rennes, François Galichet (2003) précise qu'une activité philosophique ne se caractérise pas par son objet car il n'existe pas de questions proprement philosophiques mais seulement, des traitements philosophiques de toutes les questions possibles. Le philosophe ne se définit pas par sa méthode. Et selon ce philosophe, sa finalité s'exprime comme la possibilité que le « sujet s'arrache ou tente de s'arracher à tous les conditionnements pour accéder à l'autonomie, à la fois théorique et pratique, intellectuelle et morale » (Geneviève, 2005)

I. - 3. - L'historique de la philosophie pour enfants (P.P.E.)

Plus près de nous, depuis 1996, l'émergence d'ateliers de philosophie à l'école dans le champ didactique en France a comme origine des pratiques pédagogiques de philosophie pour enfants encore appelées P4C (Philosophy for Children) ou P.P.E. (Philosophie Pour Enfants) créées et développées par un philosophe américain, Matthew Lipman, dans les années 1970 et fortement soutenues par l'U.N.E.S.C.O.

C'est dans un contexte de développement des habiletés intellectuelles qu'il écrit avec sa collaboratrice, Ann Margareth Sharp une série de sept romans philosophiques assortis de sept guides pédagogiques à l'intention d'un jeune public âgé de 6 à 15 ans dans le but de développer chez ces derniers une pensée critique. Chacun de ses romans est pensé pour correspondre à un âge précis et décrit des situations de la vie quotidienne d'un enfant qui peut ainsi s'y identifier.

Ces romans servent de modèle dans le sens où ils présentent des enfants en train de chercher et de se poser des questions. Les élèves des classes forment eux aussi « une communauté de recherche » terme que Lipman emprunte à C.S. Pierce et à J. Dewey, qui est destinée à réfléchir à partir des problèmes posés dans le roman. Les romans servent de déclencheurs du questionnement. Ann Margareth Sharp essaie de définir la communauté de recherche dans ses « Présuppositions sur la notion de communauté de recherche » au sein de l'ouvrage de Michel Sasseville « La pratique de la philosophie avec les enfants ». Ainsi pour ces auteurs, « une communauté de recherche est une communauté de personnes en relation les unes avec les autres, des gens qui discutent et s'interrogent entre eux de façon impartiale et constante, une communauté de gens prêts à remettre en question ce qui se dit et capables de soumettre leurs vues au procédé d'autocorrection pour de plus amples recherches » (Sasseville, 2003).

Sasseville, cité par Connac, confirme cette définition et la complète. Pour cet auteur, une communauté de recherche est « un groupe de gens qui décident de s'engager dans une recherche à propos d'un sujet qui les intéresse, qui leur pose problème (...). Mais de telle façon qu'au fur et à mesure qu'ils avancent, formulant des hypothèses, formulant des questions, cherchant des exemples et des contre-exemples, développant des analogies, etc... » (Connac, 2003, 127-134). Par son approche, Lipman explique qu'il faut « créer des conditions permettant aux enfants de penser par eux-mêmes et pour eux-mêmes avec rigueur, cohérence et originalité » (Cf. plus haut, Sasseville).

Pour Daniel, la pensée est un processus continu passant de la spontanéité à la pensée réfléchie, complexe et critique car nous dit cette philosophe « la pensée n'est pas une technique, elle n'est pas un produit et elle n'est pas déterminée ; au contraire, elle est un processus, elle se cultive et elle bouge sur un continuum qui s'étend d'une pensée spontanée non réfléchie à une pensée réfléchie, complexe, critique » (Daniel, 2007).

Nous avons noté l'intérêt de ces pratiques philosophiques repérées très tôt aux Etats-Unis et plus récemment au Canada avec Daniel en 1997 témoignant de l'héritage et de la continuité des méthodes actives de Dewey dans le travail de Lipman. Cette philosophe précise que l'école doit relever différents défis et notamment celui de préparer les jeunes « à vivre ensemble dans un monde démocratique qui est en constant changement » (Réal Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine, 2009 : 47).

Pour ces auteures qui citent Delors « le développement d'une pensée critique chez les élèves est un incontournable » et ce, « afin de favoriser chez les élèves une compréhension véritable des événements au lieu de développer et de maintenir une vision simplificatrice des informations reliées à ces événements».

Et selon Daniel, la pensée critique est une pensée qui met en doute et qui va être capable d'évaluer les principes et les faits de manière méthodique (Daniel, 2013a, 2014b). Cette pensée critique constate des divergences d'opinion qui mènent à des nuances et à l'autocorrection.

D'autres travaux de certains chercheurs émane l'idée que la pensée critique stimule l'autonomie intellectuelle et favorise la stabilité des apprentissages » (Cuypers & Hadji, 2006, cités par Daniel). Selon Golding, la pensée critique permet également de résoudre plus adéquatement le problème à l'étude (Golding, 2009 : 223-269).

Nous savons que différentes formes de pensée critique ont été reconnues. Ainsi selon Daniel, la pensée dialogique est un processus qui s'acquiert progressivement et présuppose quatre modes de pensées cognitives dynamiques : - le mode de la pensée logique qui réfère plutôt à la logique informelle qui présuppose la cohérence dans le langage et l'action, - le mode de la pensée créative qui se manifeste dans une recherche de sens ayant son point de départ dans la convergence et son point d'arrivée dans la divergence, (des hypothèses de solution sont suggérées), - le mode de la pensée responsable (la discussion semble empreinte de respect et de tolérance face aux divergences) et - enfin le mode de la pensée métacognitive qui signifie « penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les siennes et celles des pairs) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement les subir ». Ces quatre modes de pensée par « les attitudes et les habiletés qu'elles développent se maintiennent à une perspective épistémologique assez complexe, l'intersubjectivité guidée vers une recherche de sens » (Cf. plus haut, Daniel).

Pour y réussir selon Ann Margaret Sharp, l'apprentissage de la langue y joue un rôle prépondérant puisque la langue participe à l'éclosion de concepts et d'idées et qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. C'est un des premiers outils de structuration et d'expression de la pensée, car la langue « joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève » (Sharp, 2009).

De même, la langue est instrument de libération et de pouvoir, libération dans le sens où elle permet d'exprimer sa pensée et de pouvoir dans le sens où avec nos mots nous pouvons faire infléchir la pensée de l'autre.

Depuis 1995, cet enseignement est préconisé par l'UNESCO dans le cadre du développement des démocraties. Comme le souligne l'UNESCO, la pratique de la philosophie ouvre aux enfants la voie de la liberté en leur permettant de développer des moyens raisonnables de se défendre et de faire des choix éclairés.

Actuellement la pratique de la philosophie pour les enfants s'est étendue aux quatre coins du monde et dans plus de soixante pays. Les recherches dans ce domaine nous ont conduits à

mesurer l'amplitude du rayonnement de la philosophie pour enfants en Europe, en Amérique Latine ou encore en Amérique du Nord.

En France, des recherches ont été entreprises par des enseignants mais aussi des chercheurs, des didacticiens qui se sont approprié la méthode P.P.E. avec des aménagements ou sans, introduite dès l'école maternelle et plus récemment dans les collèges, les lycées ou en établissements spécialisés. Ainsi, différents courants existent qui ne conçoivent pas la discussion à visée philosophique de la même manière. Certains vont insister sur la dimension psychologique (se construire comme sujet pensant), d'autres mettent l'accent sur les enjeux civiques et citoyens, d'autres encore sont didacticiens de la philosophie. Et il existe aussi ceux qui combinent plusieurs courants.

Les plus connues sont après celle de Lipman, les méthodes de Michel Tozzi, Jacques Lévine, Anne Lalanne et Jean-François Chazérans. Ces cinq grandes approches philosophiques n'ont pas pour objectif la présentation de doctrines philosophiques et ne sont pas une nouvelle discipline car dans cette activité, il s'agit plutôt de s'interroger sur le sens de la philosophie.

Au fil des années, une constitution d'un comité de pilotage dirigé par Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier et des publications de Tozzi en 2001 telles que « L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire » qui caractérise les quatre courants qu'il a pu observer : psychanalytique, langagier, citoyen et philosophique, va émerger. Cette pensée réflexive à l'école primaire ainsi définie par Tozzi se transformera ensuite en discussion à visée philosophique. Ces recherches vont permettre de présenter la discussion à visée philosophique comme un dispositif qui relève du genre philosophique et du dialogue et qui paraît être une des conditions idéales des échanges. Chaque méthode présente un dispositif proposant des différences et des similitudes qui ne les mettent pas en opposition mais les rendent complémentaires.

Nous présentons ci-après les principaux précurseurs de la philosophie à l'école et décrivons leurs méthodes.

A. - La méthode de Matthew Lipman : La communauté de recherche

C'est ce philosophe qui, le premier a initié ce qu'il a appelé la « philosophie pour enfants » (Philosophy for children ou P.P.E.).

De son expérience auprès des jeunes enfants, l'idée suivante émerge : l'enfant arrive à l'école porteur d'expériences et il se plaît à questionner le monde qui l'entoure puisqu'il est en capacité de s'étonner : l'enfant est donc naturellement philosophe.

Ainsi, Lipman considère pour sa part que les enfants entrent dans la pensée philosophique dès qu'ils sont en âge de dire « Pourquoi ? » De même, affirme-t-il que les enfants veulent connaître

la raison d'être de toute chose et non pas seulement la cause. Ce dernier considère qu'il est dommageable d'attendre l'âge de dix-huit ans pour philosopher et il affirme que « ce qu'on apprend à l'école ce sont des informations. Mais ce n'est ni le jugement ni le raisonnement. Il faut aider les enfants à réfléchir, à discuter, à élaborer des jugements solides. Aucune autre matière que la philosophie ne peut le faire » (Auriac, E., Maufrais, M., 2010).

Pour Lipman et sa collaboratrice, Anne-Margaret Sharp, le principal objectif d'une pratique philosophique à l'école est d'éveiller une pensée critique, créative et vigilante chez les enfants afin qu'ils puissent renforcer leur faculté de juger. Cela implique un travail autour de certaines habiletés de la pensée, allant du raisonnement à la conceptualisation et en passant par la recherche.

Lipman s'est appuyé sur les stades de développement de Piaget. Marqué par la vision pragmatiste de l'éducation de John Dewey, il en retient principalement l'importance de l'expérience, le rôle du doute et de la communauté de recherche. Il s'inscrit dans la lignée des pédagogues humanistes et illustre la formule de Montaigne « l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume » (De Montaigne, 1967 : 78-79). En effet, à quoi sert de cumuler des connaissances si nous n'en comprenons pas le sens ? Le « par-cœur » remplit la tête, tandis que la réflexion et le raisonnement nous permettent d'exercer les fantastiques fonctions de notre cerveau. Pour sa part, mieux vaut une tête bien faite que bien pleine. C'est le but qu'il poursuit en apprenant aux élèves les mécanismes de base du raisonnement logique et en les habituant à l'exercice du dialogue.

Nous pensons comme Edgar Morin qu'avoir une tête bien faite s'identifie à sa capacité d'interroger, de poser et de traiter les problèmes qu'elle rencontre. Et cette aptitude suppose le plein emploi d'une qualité essentielle à tout être humain : la curiosité. Pour cet auteur, philosophe, il s'agit d'encourager la capacité de s'interroger et d'orienter celle-ci sur les problèmes fondamentaux de notre condition humaine. Ainsi, pour sa part, en rejoignant Lipman, il considère également important de lier cette pratique au doute : il est donc utile d'immerger les enfants dans des conditions qui vont favoriser leur aptitude à faire la différence entre croire ce que l'on sait et savoir ce que l'on croit. Lipman quant à lui « estime qu'il vaudrait mieux développer la pensée critique en donnant aux élèves l'occasion d'être sceptique, plutôt que de les gaver de certitudes finalement peu fiables » (Lipman, 1995). Ce que soutient Jean-Marc Lamarre, si nous souhaitons développer la pensée critique de l'enfant, le doute, l'interrogation sont nécessaires puisque « c'est le choc de la pensée d'un enfant avec celle des autres qui l'amène à douter et à chercher des raisons à ses affirmations » (Lamarre, 2001 : 4).

Lipman émet l'hypothèse que la philosophie et la pratique du raisonnement arrivent trop tard dans la formation dispensée à ses élèves. Le but poursuivi est selon Daniel qui cite Lipman « que la philosophie pour enfants vise à amener les jeunes à penser de façon raisonnable et juste et à leur inculquer l'habitude de réfléchir quand ils se trouvent dans une situation problématique ou conflictuelle » (Daniel, 1998 : 16).

Le travail de Matthew Lipman poursuit trois objectifs. Le premier de ceux-ci est le « penser par soi-même » pour lequel il défend l'existence d'un lien entre nos pensées et nos expressions langagières, d'où l'intérêt d'enseigner le plus tôt possible l'apprentissage du langage et l'apprentissage du penser aux jeunes enfants (Cf. plus haut, Lipman).

Un second objectif consiste à « penser ensemble dans une communauté de recherche », dans une « communauté de pensée » où « les enfants et l'adulte exposent leurs idées qu'ils comparent et qu'ils affinent » (Cf. plus haut, Lipman).

Et enfin, un dernier objectif celui de « développer la personnalité des enfants en les rendant plus indépendants » parce qu'ils réussissent à conceptualiser et à argumenter leur pensée (Cf. plus haut, Lipman). En fait, l'exercice de discussions à visée philosophique amène l'élève à profiter du jeu collectif argumentatif pour évoluer et progresser dans l'exercice de son raisonnement individuel (Rojas-Dummod, Pérez, Vélez, Gomez & Mendoza, 2003 : 653-670)

Aux États-Unis, Lipman constitua une équipe de chercheurs à laquelle participait la pédagogue Ann Margaret Sharp. Ensemble, ils construisirent un programme de philosophie pour enfants, de la maternelle à la classe terminale, appuyé sur des ouvrages adaptés à chaque niveau autour desquels les élèves, constitués en « communauté de recherche », échangent et s'exercent à penser. Car affirme ce philosophe, « pour développer une pensée d'excellence, il faut des textes qui comportent, et donc, offrent comme modèles, rationalité et créativité » (Cf. plus haut, Lipman).

Ainsi dans ses romans, sont mis en scène des enfants du même âge -ce qui facilite l'identification aux héros- qui réfléchissent et discutent, avec les mots de leur âge, sur des questions très fortes au niveau anthropologique, sur des questions existentielles.

Le maître dispose quant à lui, de guides d'accompagnement qui lui permettent d'appuyer ses interventions par des exercices visant à développer certaines habiletés intellectuelles : logique, inférences, etc... et des pistes de réflexion collective. Il anime les échanges et aide à les structurer.

L'ensemble des différents romans supports à la P.P.E. créés par Lipman est présenté sous forme de tableau en annexe 1.

La pratique de cette activité se compose d'une séance de P.P.E d'une durée d'une heure qui a lieu deux fois par semaine et qui se déroule en cinq étapes. En tout premier lieu, la présentation du texte : l'enseignant lit ou fait lire une partie de l'histoire (une ou deux pages) par les élèves. Cette lecture permet aux élèves de s'identifier aux personnages du roman (c'est l'engagement). Puis une seconde étape, l'établissement d'un ordre du jour : après lecture de l'histoire par les élèves, l'enseignant demande à chacun, à tour de rôle, ce qui les a intéressés. Il les questionne sur les situations ou les questions qui les ont intéressés et accrochés. La classe se transforme alors en communauté de recherche philosophique et les élèves choisissent démocratiquement les thèmes qui seront abordés.

Une troisième étape consiste au renforcement de la cohésion de la communauté : la discussion commence au cours de laquelle les élèves partagent leurs idées, leurs sentiments et leurs points de vue. Ils s'engagent dans une recherche commune. L'enseignant doit amener les élèves à argumenter leur position et à conceptualiser. Cette étape est certainement la plus importante puisqu'elle représente l'essence même du courant Lipmanien car c'est par elle que les élèves atteignent un déséquilibre cognitif pour accéder à une nouvelle construction de sens. Les enfants guidés et stimulés par leurs pairs réussissent ensemble à élaborer des éléments de discussion et développent de nouveaux apprentissages.

La quatrième étape fait appel à des exercices et à des plans de discussions : ce sont des exercices d'application en lien avec le roman et ce qui a été débattu par les élèves. Ces exercices visent à développer certaines habiletés intellectuelles.

Et enfin la dernière et cinquième étape qui consiste en un encouragement à d'autres réponses. Lipman dans ses travaux atteste qu'il n'envisage pas la philosophie comme une fin en soi mais pour développer les habiletés de pensée. Ainsi pour cet auteur, la philosophie peut offrir un soutien « pour apprendre à penser ». En fait, il s'agira non d'assimiler des idées toutes faites mais d'apprendre à recourir à un processus qui permette de formuler ses propres idées au sein d'une dynamique interactive. L'enfant se perçoit alors véritablement comme sujet pensant.

En tout premier lieu, le sujet de la discussion doit concerner tout Homme quelles que soient sa culture et l'époque où il vit. Le sujet proposé est universel. C'est pour cette raison que les thèmes abordés à l'école ont une portée universelle bien que concernant directement l'enfant. Ces interactions restent très souvent l'occasion de dépasser le point de vue individuel en favorisant le traitement de la contradiction et en faisant accepter un point de vue différent du sien.

Le modèle de Lipman s'est vu transposé au Québec où il est appliqué abondamment et fait l'objet de nombreuses productions théoriques et pratiques, en particulier par les chercheurs de

l'université Laval, sous l'égide de Michel Sasseville ou aussi à l'Université de Montréal avec Marie-France Daniel.

De nombreux autres pays font aussi partie de l' I.A.P.C. (Institute for the Advancement of Philosophy for Children ou Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants) fondé par Lipman et mettent en place des structures sur le modèle et avec le patronage de ce philosophe. Dans ce dispositif, la partie la plus importante est la mise en place d'une communauté de recherche qui favorise l'échange d'idées et privilégie les interactions sociales.

Mais quelle définition donner à la Communauté de Recherche Philosophique ?

Certains présupposés sont en jeu au moment de transformer la classe en communauté de recherche philosophique.

L'expression « communauté de recherche » est une formule que Lipman emprunte à Charles Sanders Peirce considéré comme le fondateur du pragmatisme (Agostini, 2007).

Peirce conçoit le pragmatisme comme une méthode pour la clarification d'idées s'appuyant sur l'utilisation de méthodes scientifiques pour résoudre des problèmes philosophiques. Une communauté de recherche philosophique (ou C.R.P.) est donc un groupe de personnes (certains le nomment aussi un comité) qui chemine ensemble à travers des échanges sous forme de dialogue. Ce groupe de personnes est engagé dans la résolution d'un problème philosophique en appliquant une méthode de recherche sous la forme soit d'un questionnement, d'une formulation d'hypothèses, d'une recherche d'exemples et de contre-exemples, d'une observation, soit d'une autocorrection.

Plusieurs dimensions la composent déclinées en une dimension philosophique, une dimension sociale et une dimension cognitive que nous retrouvons dans l'illustration ci-après.

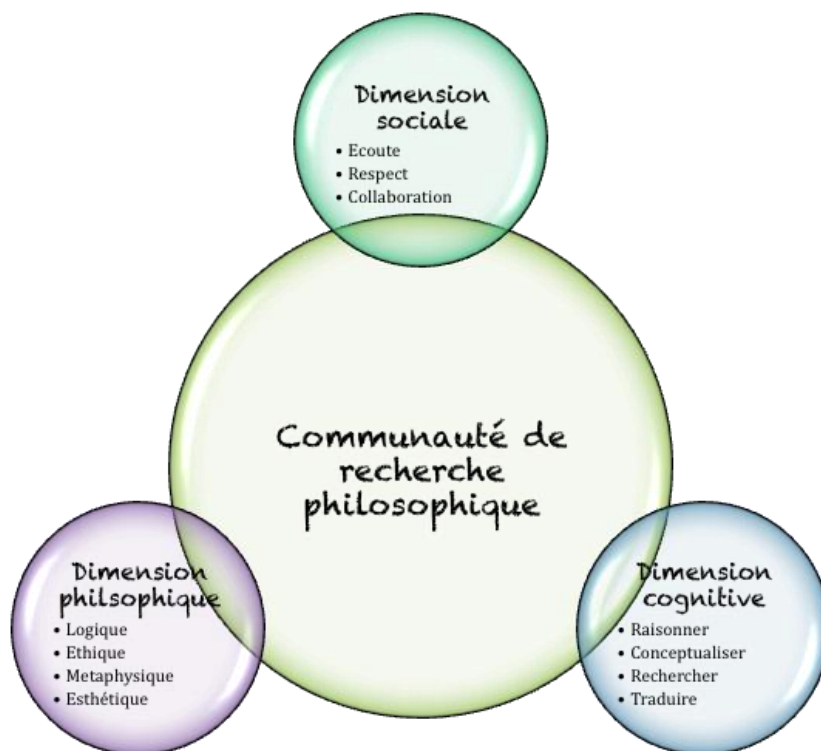


Illustration n° 1 – La communauté de Recherche Philosophique

Ces dimensions proposent un cadre pédagogique dans lequel les élèves et les adolescents discutants sont stimulés intellectuellement. Ce climat leur permet également d'apprendre à tisser des liens par l'élaboration de relations basées sur le respect et l'écoute de l'autre.

Dans cet espace discursif, l'un des principaux leviers de ce modèle est l'exercice du dialogue qui nécessite l'utilisation du langage et l'interaction entre les élèves.

Maintenant, si nous considérons isolément chacun des mots qui compose cette expression, nous pouvons définir la Communauté de Recherche Philosophique en :

- Communauté qui est un groupe de personnes : ici ce sont un enseignant et des élèves réunis dans un même but et qui interagissent afin d'atteindre l'intention qu'ils poursuivent.
- [de] Recherche qui est un processus dans lequel une ou plusieurs personnes s'engagent à préciser un problème puis à émettre une ou des hypothèses avec les outils de vérification et qui vont permettre d'apporter une solution au problème.
- Philosophique au sens où la philosophie est une discipline absente de l'enseignement scolaire à l'école au Premier Degré.

Avec de jeunes enfants, l'introduction de sa pratique est une invitation à s'interroger sur la dimension logique, esthétique, épistémologique, éthique et métaphysique de leur existence au

quotidien. Elle propose une réflexion orientée vers des présupposés qui soutiennent les affirmations et les actions posées.

De nombreux auteurs ont travaillé le thème et proposent leur définition d'une Communauté de Recherche.

Ainsi selon Daniel qui cite Lipman, « une véritable communauté de recherche se manifeste lorsque le dialogue entre pairs est caractérisé par le pluralisme, la réciprocité et la tolérance » (Daniel, 2005).

Pour Lipman, une Communauté de Recherche est un groupe de discussion engagé dans « une pensée d'excellence, la pensée d'excellence étant ce que développe le philosophe ». (Lipman, 1995 : 251)

Dans cette activité, l'enseignant guide les élèves qui rencontrent des obstacles cognitifs les obligeant à se bâtir un nouveau sens qu'ils découvrent au contact des autres mais qu'ils s'approprient de manière indépendante.

Et pour Matthew Lipman « penser par soi-même est dialogique » (Cf. plus haut, Lipman).

En effet, la P.P.E. sert « le dialoguer » à plusieurs puisque de manière générale, dans les DVP. les propos de chacun « des participants sont imprégnés des dires des autres » (Auriac-Slusarczyk et Colletta, 2015 : 244). Et au sein de cette communauté de recherche se forme un échange dialogique lorsque la réflexion poursuit un but commun. Comme le précisent Fiema et Auriac-Slusarczyk, « au niveau des structures [...] les échanges s'emboîtent, et ceci est repéré sur tous les niveaux de classes (invariance). Les élèves effectuent tous des retours aux interventions en amont, ils réagissent tous en faisant écho à plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non ; ils savent différer et attendre l'expression d'autres échanges pour intervenir pour compléter un raisonnement inachevé » (Fiema, Auriac-Slusarczyk, 2013 : 203-241). Le travail de J. Caillier vient compléter cette orientation lorsqu'il écrit que « la reprise/reformulation du discours de l'autre permet à l'élève locuteur d'avancer dans sa conceptualisation » (Caillier, 2003 : 104).

De même, quatre modes de pensée structurent la pensée dialogique. Dans un premier temps, la pensée logique passant du concret à l'abstrait va permettre la conceptualisation des idées développées. Puis, la pensée créative est marquée par la recherche de sens même s'il y a divergence d'idées. Ensuite, la pensée responsable s'appuie sur les comportements, les règles morales et éthiques pour améliorer la vie sociale et personnelle de l'élève.

Et enfin, la pensée méta-cognitive va faciliter la prise en compte de plusieurs points de vue autres que le sien.

Marie-France Daniel pose les limites et les difficultés de la mise en place de la P.P.E. considérant que le développement d'une pensée critique dialogique n'est pas spontané chez les enfants (Daniel, 2005).

Pour que le côté philosophe de l'enfant se développe, il faut créer un environnement qui favorise son émergence selon Tozzi qui rejoint Delsol « il faut développer une pensée complexe d'excellence » (Tozzi, 2010). La pensée d'excellence est la combinaison de la pensée critique et de la pensée créative. Et c'est en pensant par soi-même que la pensée créative se développe car selon Lipman « penser par soi-même est le paradigme le plus approprié de la pensée créative » (Voir plus haut, Lipman).

Lipman considère que l'éducation devient significative dans la mesure où elle tire son essence dans l'expérience quotidienne. La découverte du sens (par opposition à la vérité) apparaît alors comme vraiment fondamentale. En effet, pour ce philosophe, il est primordial que les enfants émettent un jugement sur un savoir, qu'ils donnent du sens à ce qu'ils apprennent. Il ne faut pas les pousser à mémoriser un contenu qui aboutit à « les priver d'occasion de trouver des relations et d'énoncer des jugements » et donc à « vider de tout sens leur expérience scolaire » (Cf. plus haut, Lipman). Il faut donc amener l'enfant à avoir une pensée critique et créative, une pensée d'excellence, pensée que développe le philosophe. Pourquoi ? Parce que nous dit Gagnon « d'un point de vue international (Unesco, 2014), la pensée critique est considérée comme une compétence nécessaire à la vie, l'une de celles par lesquelles il devient possible de s'approprier sa liberté » (Gagnon, 2014), par l'exercice de sa citoyenneté de manière réfléchie. Puis poursuit cet auteur, doté de cette compétence transversale, l'enfant est autorisé à devenir une personne ouverte d'esprit, respectueuse de la pluralité des points de vue et qui ose se remettre en question pour changer d'opinion lorsque cela semble nécessaire.

Et Lipman souligne qu'« une communauté de recherche est un groupe de discussion engagé dans une pensée d'excellence. Ce qui veut dire que ces discussions ne sont pas simples conversations ou causeries à bâtons rompus ; il s'agit de dialogues fondés sur la logique » (Cf. plus haut, Lipman : 251). Et cela est rendu possible par l'introduction de la discussion philosophique.

B. - La philosophie selon Jacques Lévine

En 1996, par sa rencontre avec Agnès Pautard enseignante, Jacques Lévine, psychanalyste philosophe et fondateur de l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (A.G.S.A.S) crée une méthode en fixant un protocole et en posant les fondements théoriques : ceux-ci deviennent

les invariants de la méthode. Cette méthode de pensée s'appuie sur les avancées de la psychanalyse.

Ce dispositif qui interroge la condition humaine a permis à Jacques Lévine de mettre en lumière les étapes de l'élaboration d'une philosophie naturelle chez l'enfant. L'objectif est d'amener ici tous les élèves à (oser) penser pour eux-mêmes, à se questionner et à évoluer au sein d'un groupe de pairs pour faire leurs choix de vie personnels et non de s'exercer pour apprendre à penser comme dans d'autres méthodes. Les enfants sont ici considérés comme « co-penseurs, habitants de la Terre, engagés dans l'aventure humaine » (Pautard, 2001). Nous pouvons souligner l'idée maîtresse de cette pratique. Ici les enfants sont beaucoup moins qu'ailleurs guidés par l'adulte. Jacques Lévine nous apprend que « l'accent est mis en priorité sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le langage interne (les pensées intimes de chacun) que par le discours explicite. » (Lévine, 2004). Les enfants vont explorer leur propre capacité à proposer des réponses aux grandes questions morales et métaphysiques qui préoccupent les hommes de génération en génération.

Au cours de ces ateliers, ils découvrent leur propre pensée, l'appartenance à une pensée groupale ce qui conditionne la formation exacte de concepts tout en respectant leur différence de pensée. Penser est difficile et nécessite un cadre rigoureux dont l'enseignant est le garant de ce cadre ritualisé.

Les modalités des séances sont présentées de manière explicite : définition de l'activité (il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse en philosophie), règles de fonctionnement, déroulement des séances, rôle et place de chacun, recueil des questions, durée, périodicité, enregistrement ...

À la suite d'Henri Wallon, Jacques Lévine évoque « l'effort que fait l'enfant pour mettre de l'ordre dans le monde » et le plaisir qu'il en retire : « L'enfant s'interroge constamment, tantôt implicitement tantôt explicitement sur le fonctionnement des relations, sur les modalités du vivre ensemble. Il forme, que ce soit de façon nébuleuse ou structurée, « une représentation de ce qu'est la condition humaine. Les enfants la fabriquent « naturellement » sans s'en rendre compte et les adultes, sans s'en rendre compte, eux non plus, tantôt les incitent à la fabriquer, tantôt en bloquent l'émergence et empêchent l'enfant de s'installer dans une progrédiencie féconde » (Lévine, 2008).

Et selon Lévine, cette orientation a toute sa place dans le monde scolaire puisqu' « il est important que cette interrogation trouve sa place à l'école, que « le monde de la lecture ne soit pas séparé de la lecture du monde »

Ce modèle préconise la non-intervention de l'enseignant. En effet, la méthode consiste en un échange entre enfants où l'adulte reste silencieux et tout l'échange est filmé ou enregistré.

Cette méthode est identique de la maternelle au collège et se décompose en deux temps de dix minutes chacun. Elle propose un découpage du temps de l'atelier très précis entre une première partie dédiée au dialogue libre entre enfants autour d'une question ou d'un thème général, sans intervention de l'enseignant.

Un second temps pendant les dix minutes suivantes qui consiste en la réécoute ou le visionnage partiel de l'enregistrement, l'adulte aidant les élèves à en exploiter les ressources pour favoriser les réactions et les positionnements des élèves sans pour autant relancer la discussion, l'enseignant restant discrètement disponible pour faciliter les échanges.

En résumé, c'est un courant « construction du sujet » dont le souci premier est d'aider l'élève à se concevoir comme un être pensant dans le monde.

C. - Les ateliers de philosophie selon Anne Lalanne

Anne Lalanne enseignante, expérimente dans sa classe un atelier de philosophie avec ses élèves de Cours Préparatoire.

L'activité préconisée reprend de manière globale l'attitude socratique de la maïeutique qui consiste dans l'échange où l'adulte qui questionne, autorise l'enfant à trouver ses propres réponses. Elle est assortie de situations où les élèves apprennent à philosopher en suivant trois directions dont la première est la technique du débat. Puis une autre direction au travers de laquelle les valeurs démocratiques reconnaissent des droits égaux à tous en regard de la parole, du respect et de l'écoute. Et enfin, une dernière orientation dans laquelle nous retrouvons les exigences intellectuelles de la philosophie bien présentes et telles que décrites par Michel Tozzi c'est-à-dire, la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation.

Sa méthode propose trois objectifs. En premier lieu, il s'agit de permettre à l'enfant d'exprimer une pensée qui est sienne et d'identifier la source des représentations qu'il a à travers ses filtres personnels. Puis il convient de questionner la validité de ces sources. Et enfin, il est nécessaire de valider son discours grâce au dialogue avec ses pairs. Nous retrouvons ici le concept de communauté de recherche philosophique de Lipman.

Ces ateliers sont hebdomadaires et durent de trente à quarante-cinq minutes. L'adulte y est garant du respect des règles de fonctionnement connues de tous et relatives au respect de la parole de l'autre. Son approche peut se caractériser par la place centrale qu'elle concède à l'adulte responsable du guidage, d'une combinaison entre les reformulations et la structuration des idées. En effet, elle situe le guidage du maître comme condition nécessaire à l'élaboration d'une pensée philosophique. « Grâce au guidage, les enfants pourront construire leur pensée pour parvenir à penser par eux-mêmes » (Lalanne, 2002 : 54). L'enseignant guide et

accompagne dans l'expression de leurs pensées les élèves, puisque souligne-t-elle « l'importance du guidage tient au fait que le cheminement rationnel des enfants n'est pas linéaire mais procède plutôt par rupture. [...] C'est pourquoi, tant que les enfants en ont besoin, l'enseignant se doit d'établir ces liaisons, c'est à lui qu'incombe la responsabilité de cette cohérence » (Cf. plus haut, Lalanne).

Pour sa part, l'éducation à la raison est la mission de l'école et le but premier de l'éducation est de permettre à chacun d'avoir un jugement éclairé par la raison en faisant des choix pour accéder à la liberté puisqu'elle écrit que « la mission de l'école d'éduquer à la raison s'ancre dans un projet d'éducation porteur d'une certaine idée de l'homme. Le but ultime de l'éducation n'est-il pas que chacun soit capable d'émettre des jugements éclairés par la raison, c'est-à-dire de faire des choix et donc d'être libre ? » (Lalanne, 2009).

D. - Le courant d'éducation à la citoyenneté : le débat citoyen selon Michel Tozzi, Alain Delsol et Sylvain Connac

Professeur de philosophie et Professeur d'université à Montpellier III, Michel Tozzi a participé avec Alain Delsol, à l'élaboration d'un modèle de « discussion à visée démocratique et philosophique » encore appelée D. V. D. P. insistant sur le caractère communautaire de cette pratique. En effet, il s'agit de créer une communauté de recherche dont l'objectif est de faire progresser la pensée en respectant trois étapes essentielles : questionner, conceptualiser et argumenter.

Ce philosophe a pour sa part axé ses travaux sur une « didactique de la philosophie ». Pour ce philosophe, philosopher c'est « articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée impliquée, sur des notions et des questions fondamentales pour tout homme, des processus interdépendants de problématisation, d'affirmations et de questions, de conceptualisation de notions, d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections » (Tozzi, 1994). Il élabore ainsi un « triangle des activités de la réflexion philosophique », au sommet duquel nous retrouvons ces trois processus de pensée que nous décrivons ci-après et qui sont la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation, indissociables (chacun des sommets étant relié aux deux autres), mais devant être travaillés isolément (Cf. plus haut, Tozzi).

Dans cette activité, la problématisation paraît fondamentale car la philosophie commence par l'étonnement, le questionnement et comprendre pourquoi, est une activité difficile pour l'enfant. Il en existe deux formes essentielles. D'une part, passer de l'évidence au questionnement et d'autre part, questionner la question par la recherche des présupposés. Ainsi,

selon Michel Tozzi « il s'agit de passer de l'évidence, de la croyance au doute en questionnant ses affirmations, ses préjugés (réponses que l'on a avant même de se poser des questions) et d'envisager les conséquences de ses affirmations » (Tozzi, 2001). Et cela, sans négliger les enjeux puisque poursuit ce philosophe « il s'agit aussi de réfléchir sur les enjeux (politiques, économiques, sociaux) sinon on reste dans la rhétorique. « Pourquoi couper les cheveux en quatre ? » « Quelle est l'utilité de réfléchir ainsi ? » (Cf. plus haut, Tozzi). Une question est un vrai problème pour l'homme si elle présente des enjeux.

Puis, l'argumentation qui nous place au niveau rationnel car nous adoptons provisoirement le point de vue de quelqu'un d'autre en essayant de le déconstruire puisque nous y opposons « des objections capables de le renverser » (Cf. plus haut, Tozzi). Ainsi, de cette manière, notre propre pensée se trouve renforcée. Néanmoins, cette phase ne permet pas la confusion entre « objection et agressivité » comme cela peut se faire dans un débat d'idées conflictuel. Puisque selon Michel Tozzi ce qui est essentiel, c'est « la force de la Vérité et non l'expression narcissique de son Moi » (Cf. plus haut, Tozzi). Ce travail permet à l'élève « de devenir auteur de sa propre pensée, d'acquérir une autonomie intellectuelle et d'être responsable » en exerçant son droit d'expression sans pour autant dire n'importe quoi (Cf. plus haut, Tozzi).

Enfin, la conceptualisation nous amène à nous interroger sur ce que les mots veulent dire, à quoi ils renvoient afin de dégager une définition et cela se fait à l'issue d'une recherche. C'est un processus qui essaie d'explicitement une notion en la mettant en relation avec une autre ce qui aide à mieux cerner la recherche. C'est pourquoi il convient de savoir de quoi on parle car les mots ont une polysémie et le dictionnaire ne peut nous aider puisque les différents sens vont dépendre essentiellement du contexte. Pour cette raison, il est utile de pouvoir confronter les différentes représentations afin de savoir de quoi on parle, ce qui nous amène à nous interroger. Ainsi, pouvons-nous le formuler de cette manière « Si on entend par Justice ceci, alors on peut peut-être affirmer cela » (Cf. plus haut, Tozzi). C'est de cette façon qu'un élève en classe de CE2 a imaginé en fin de discussion, la proposition de lecture dans le dictionnaire de deux rubriques pour le mot « peur ». Ainsi, dit-il « non une définition sur ce peur-là et une autre sur ce peur-là ! » L'influence de cette double caractérisation est issue du lien élaboré mentalement entre diverses idées émises précédemment par le collectif, déclare Auriac-Peyronnet. Car poursuit cette auteure, « l'exercice de discussions à visée philosophique conduit l'élève à profiter du jeu collectif argumentatif pour progresser dans l'exercice de son raisonnement individuel (Auriac-Peyronnet, 2007).

Pour Delsol, le but de telles discussions est « d'amener les élèves à faire des expériences de pensée, à effectuer des opérations intellectuelles où ils puissent penser par eux-mêmes. Les élèves sont invités à adopter un geste mental qui favorise une pensée réflexive » (Delsol, 2000).

Cette méthode est plutôt un dispositif s'articulant autour de deux éléments importants.

Avec l'acceptation de ces règles similaires à celles préconisées par Michel Tozzi, les élèves prennent une part active à cette activité en se voyant confier des rôles (Tozzi, 2009).

Le premier de ces éléments est le cadre de la discussion qui est démocratique, inspiré de la pédagogie institutionnelle et distribuant des rôles soit à l'adulte, soit aux élèves : ainsi quatre rôles principaux peuvent être retenus, celui de président de séance, celui de reformulateur, celui de synthétiseur, celui de secrétaire et celui d'observateur, avec des règles de mise en sécurité (on écoute celui qui parle, on ne se moque pas) et de prise de paroles (tours de paroles donnés dans l'ordre de celui qui lève la main avec priorité à celui qui n'a pas encore parlé), tout en respectant le droit de se taire. L'ensemble des autres élèves sont les discutants ou les philosophes.

Instaurés de façon régulière, les ateliers de DVP. créent un cadre sécurisant pour l'élève qui pourra d'autant plus prendre confiance en sa parole, donc l'assumer et l'exercer parmi ses pairs.

Le second élément consiste en des exigences intellectuelles apportées par l'enseignant qui tout au long de l'atelier va intervenir sur les processus de pensée : définition de notions, élaboration de concepts, questionnement de ses opinions et de celles d'autrui, formulations d'hypothèses de réponse.

E. - La méthode de l'intervenant de Jean-François Chazérans

Prenant appui sur le travail des philosophes comme Platon ou Socrate, Jean-François Chazérans et Michel Sautet vont proposer une méthode aux élèves pour aider à philosopher ensemble en faisant débattre le groupe ou en permettant de compléter une discussion entre pairs par la rencontre avec un philosophe.

Cette personne vient à la rencontre d'une communauté de recherche. Ce philosophe est une sorte de médiateur pouvant intervenir ou être sollicité à tout moment. Autour d'un thème central, un débat collectif est organisé.

Il représente un modèle de pensée dans le sens où le travail sur le questionnement philosophique et les exigences intellectuelles à faire naître est possible par imitation-distanciation. Il est une sorte de modèle dont on peut s'inspirer.

I. - 4. – Quelques éléments de revue internationale

La pratique de la Philosophie pour enfants ou P4 C suscite beaucoup de questions et afin de tenter d'y apporter des réponses, de très nombreuses études ont été réalisées à l'international. Ces recherches se sont intéressées à différents domaines et notamment la place de la question en P4 C (P4 C = Philosophie Pour Enfants), le rôle du dialogue en philosophie pour les enfants, mais aussi l'importance du dialogue actif pour des enfants présentant des difficultés en lecture. Les revues de questions à l'international étant actuellement disponibles (voir Auriac & Maire, à paraître), nous avons sélectionné quelques études plus emblématiques afin de situer l'objet de recherche actuel, notre thèse, au sein de quelques travaux.

Un point plus spécifique comme la capacité de l'enfant à sortir de son égocentrisme pour s'aventurer sur le chemin de la coopération a été étudié par Marie-France Daniel (Daniel, 2003). Cet écrit a comme objectif de valider l'hypothèse d'une relation scolaire entre le développement coopératif et le développement cognitif des enfants et pour laquelle M. F. Daniel y distingue quatre niveaux de coopération : un premier niveau celui de la coopération dans le bon comportement avec absence d'arguments et de désaccords ; un second niveau où la coopération consiste à travailler ensemble. Puis un troisième niveau où la coopération agit comme un travail commun pour poursuivre un but commun. Et enfin, un dernier et quatrième niveau celui de la coopération vue comme une fin en soi, qui forme « la communauté », terme emprunté à John Dewey qui se situe dans une perspective cognitive et morale. Et selon cette philosophe, la philosophie pour enfants permet de le guider vers son quatrième niveau de coopération. Pour y réussir, les enfants doivent pendant un atelier de philosophie, avoir une pensée autonome (une construction originale), une ouverture d'esprit face aux diverses perspectives, un sens critique (recherche d'objectivité, sensibilité au contexte, autocorrection), et une pensée créatrice (élaboration de solutions pertinentes, d'alternatives nouvelles ...). Néanmoins, si les enfants poursuivent ces objectifs personnels, cette discussion implique des attitudes coopératives telles que l'écoute, le respect, la tolérance, le compromis ou même encore l'acceptation d'être influencé par l'autre. Pour apporter une réponse à son objectif, Daniel va étudier des ateliers de DVP. à l'intérieur une classe d'enfants âgés de sept à huit ans. Son étude prend appui sur les supports oraux et écrits des échanges mais également sur le journal de classe de l'enseignante. L'auteure remarque la présence d'un respect mutuel, l'écoute, l'émergence d'opinion, étayés par des exemples empruntés à la vie personnelle des élèves mais ne note aucun jugement de valeur émis sur la qualité d'ensemble. Ensuite, pour la validation de ses hypothèses, M. F. Daniel a analysé les séances selon les quatre critères suivants. Un premier

critère relatif au processus de développement du comportement coopératif des élèves à l'intérieur des communautés de recherche ; un second critère est celui de la conception des élèves en regard de la coopération. L'évolution des habiletés de pensée des élèves lors des échanges entre pairs représente le troisième critère suivi du quatrième critère portant sur la relation entre le développement coopératif et le développement cognitif des élèves.

Dans ces ateliers, Daniel relève trois types d'échanges. Des échanges anecdotiques qui relèvent d'anecdotes ou d'expériences vécues des élèves, des échanges monologiques qui correspondent à des monologues, à une absence d'écoute mutuelle, à de l'entêtement, et enfin des échanges dialogiques qui s'illustrent par une co-construction des idées des élèves d'une manière argumentative dialectique.

De son étude, il ressort une forte diminution des réponses brèves entre le premier et le dernier corpus étudiés mais également au contraire une augmentation significative des interventions supposant des habiletés de pensées complexes. Au cours de la dernière séance, le relevé des données démontre l'émergence d'échanges dialogiques plus approfondis. Pour parvenir à un degré plus élevé de coopération au cours de cette expérimentation, les élèves doivent surmonter trois étapes essentielles du développement du comportement coopératif où nous retrouvons l'apprentissage de partager un objectif et des rôles puis, l'apprentissage du travail serein avec les autres et instaurer un processus de régulation interne et enfin, la confrontation des points de vue en tenant compte de l'altérité, interroger, encourager, débattre, trouver un compromis et travailler ensemble. Par ce travail, Daniel parvient à la conclusion suivante : la coopération et le dialogue sont des processus qui vont évoluer simultanément. La coopération entre élèves semble naturelle et innée. Cependant, pour atteindre son degré maximal qui se manifeste par des gestes de solidarité, de tolérance et de respect dans les échanges, elle nécessite un apprentissage et une pratique régulière. D'ailleurs, pour guider les processus de pensées et les comportements moraux des élèves, la présence de l'autorité verticale de l'adulte est essentielle. Et c'est uniquement quand ces principes sont établis dans la communauté de recherche que le sens critique va se développer et que le dialogue va devenir philosophique.

D'autres auteurs pensent que la P4C doit nécessairement évoluer avec le temps pour faire face aux évolutions de l'environnement mondial et éducatif sans pour autant être critique sur le travail entrepris par leurs prédécesseurs.

Ainsi, une deuxième génération de représentants de la P4C (dont Ann Margaret Sharp, Michel Sasseville, Marina Santi, Barbara Weber, Philip Cam, Jen Glaser, Walter Kohan, David Kennedy, Karin Murriss, Joanna Haynes, Oscar Brénifier et Michel Tozzi) vont tenter de

réévaluer la P4C en prenant appui sur le travail de Lipman pour qui les compétences analytiques en tant qu'obligation pour la pensée critique sont importantes (voir Auriac & Maire, à paraître). Ce groupe de travail soutient que l'amélioration des compétences analytiques n'est pas propice à la découverte du sens. Leurs recherches ont amené une transformation dans l'appellation transformant ainsi la « philosophie pour les enfants » en « philosophie avec les enfants ». Ce passage de la préposition « pour » à la préposition « avec » représente l'évolution de ce qui était autrefois considéré comme une « méthode » transformée en ce qui est actuellement considéré comme « un mouvement », celui-ci se composant de nombreuses méthodes, approches et techniques différentes. Nous sélectionnons dans ce mouvement de deuxième génération quelques études ciblées en raison de leur intérêt pour l'approche langagière ou linguistique, ou bien sur des effets différentiels (genre, niveau scolaire) qui intéressent plus directement notre objet.

Certains chercheurs nous apprennent que le dialogue favoriserait l'empathie selon le travail de recherche de Matthew Schertz qui contredit les conclusions de Mégan Boler (Boler, 1999) au sujet de « l'empathie passive ». S'appuyant sur les recherches de Martin Hoffman qui a travaillé le développement de l'empathie et sa relation avec le développement moral, afin d'éviter l'abstraction et l'empathie passive, cinq processus empathiques seraient essentiels consistant au mimétisme, au conditionnement classique, à l'association directe, à l'association méditée par le langage et à la prise de rôle.

Par ailleurs, pour Schertz (2007), l'environnement doit être propice aux interactions inductives basées sur le dialogue et les gestalts intersubjectifs. Ainsi, un échange affectif s'établit entre les participants par la rencontre kinesthésique, vocale et auditive lors des séances dialogiques. Pour parvenir à une empathie authentique qui participerait au développement moral, il conviendrait plutôt que d'imaginer les sentiments d'autrui, de prendre appui sur cette intersubjectivité.

D'autre part, Philip Jenkins et Sue Lyle (2010) ont conduit, dans une école du Pays de Galles, une étude particulière portant sur les capacités de réflexion dans le dialogue actif de jeunes filles âgées de dix ans qui présentaient un niveau de lecture inférieur à la moyenne en regard d'examens standardisés.

Les résultats attendus devaient montrer une faible performance de ces jeunes filles face aux propositions de questions ouvertes et morales. Or, dès la première séance certaines jeunes élèves avaient modifié leurs attitudes face aux devoirs notamment en étant plus indépendantes et autonomes, montrant ainsi une plus grande confiance en leurs propres capacités.

D'autre part, tout au long des discussions, les constructions grammaticales étaient plus sophistiquées, les preuves de la pensée abstraite étaient bien présentes, la volonté de partager leurs réponses sans y être invitées et la mémorisation des dialogues précédents témoignaient d'une progression globale des compétences discursives et cognitives des élèves. Ces résultats encourageants viennent corroborer le travail de Haynes en 2008 selon lequel « les approches dialogiques de l'enseignement peuvent remettre en cause la prédominance des examens standardisés en tant que mesures précises des capacités de l'enfant et également modifier la manière dont l'enseignant perçoit l'enfant ».

Par ailleurs, Claire Cassidy, Hélien Marwick, Lynn Deeney et Gillian Mclean (2017) ont conduit une étude en Ecosse avec des enfants autistes à comportement émotionnel ou à besoins émotifs et comportementaux avérés, âgés de neuf à dix ans et qui ont participé à la Communauté d'enquête philosophique (CoPi) par des enseignants formés à la P4C sur une période de dix semaines à raison d'une heure hebdomadaire. Globalement, les résultats ont démontré des effets positifs observés sur la confiance globale des élèves entraînant une autorégulation des comportements et la réduction des difficultés comportementales et de la violence dans la cour de récréation.

En conclusion de l'ensemble de ces études sélectionnées pour donner une vue internationale de ce qui est analysé depuis les années 2011, il ressort que les enfants tirent de la P4C des avantages importants et mesurables tant sur le plan académique que sur le plan social liés à la prise de parole avec confiance, à l'estime de soi, à la motivation, à la remise en question de leurs propres propos et à la qualité de l'écoute d'avis différents du leur et à la tolérance vis-à-vis d'un avis divergeant.

D'autre part, il nous semble appréciable de souligner l'impact positif important en philosophie qui a concerné les élèves défavorisés ce qui a entraîné des répercussions sur l'ensemble des matières enseignées.

*« Le rôle de l'école ne se limite pas à l'instruction, elle a un rôle d'éducation.
Eduquer, c'est permettre à l'enfant de grandir en humanité.
C'est l'aider à prendre conscience de soi en tant que sujet pensant
et développer chez lui la capacité à penser ».*

Michel Tozzi, L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, 2001

Ou

Journal des instituteurs, 6, 2005

**CHAPITRE II. - LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ENTRE VERTICALITE ET
HORIZONTALITE DE LA RELATION**

CHAPITRE II - LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ENTRE VERTICALITE ET HORIZONTALITE DE LA RELATION

Dans le cadre des DVP., la discussion entre assez évidemment comme une catégorie spécifique d'interaction scolaire. La question centrale est alors de savoir si l'interaction, au sein de laquelle l'enseignant tient une place et assume un rôle, rejoint (et comment) les finalités de la DVP, dont on a vu que celles-ci participent autant à nourrir une nébuleuse d'objectifs, qu'à stabiliser un consensus en matière d'attention portée à la qualité réflexive des élèves. Or, comme précédemment vu l'animateur d'une DVP, suivant qu'il s'inspire du courant fondateur (Lipman) ou du principal courant français (Tozzi), met en place une stratégie de guidage de la discussion qui ne peut être théoriquement et strictement équivalente. L'historique de transposition à la française de la *méthode* Lipman a engendré une manière de concevoir, notamment les liens entre l'enseignant et les élèves de manière renouvelée. L'introduction d'une visée citoyenne chez Tozzi qui didactise son approche (Tozzi, 2009), dénote un pas franchi vers l'utilisation des DVP. à des fins si ce n'est morales (Tozzi, 2007) mais citoyennes et socialisantes. L'activité de DVP. prend place dans les activités qui positionnent l'enseignant comme ses élèves dans une situation d'interaction qui va avoir des répercussions sur leurs relations, et vice-versa. On sait que l'enseignant a un rôle de chef d'orchestre : « le maître qui, implicitement, est chargé de mettre en œuvre ces règles générales, dans le même temps où explicitement, [il] doit respecter le programme correspondant aux niveaux de classes qu'il encadre » (Bouchard, 1998). De plus, l'interaction est une action qui admet la réciprocité suivant le travail de recherche de Gabriela Fiema qui cite Trognon, « l'interaction est une action qui suppose la réciprocité » (Cf. Trognon, 1999). Mais, ce qui est important dans l'interaction c'est aussi, souligne Goffman (Cf. Goffman, 1987) « l'influence réciproque que les partenaires vont exercer sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont à l'intérieur d'un groupe ». Fiema poursuit « L'analyse à l'aide de la logique interlocutoire permet de déterminer quel espace intersubjectif est composé à partir de l'interaction partagée entre interlocuteurs » (Cf. Fiema, 2015 : 3).

Maints travaux ont répertorié la variabilité des modalités, ainsi que la qualité des impacts notamment cognitifs et sociaux, concernant la gestion des interactions langagières en classe, ce

qui explique de considérer en quoi les relations enseignant-élèves ou les modalités didactiques impactent globalement sur tous les apprentissages.

Plusieurs chercheurs ont défini l'interaction. Ainsi, Clanet entend sous l'appellation « interaction en situation avec des élèves, (qu')'il est le plus souvent question de l'action de l'enseignant en présence des élèves ». Leur organisation et leur gestion dépend « de décisions relatives à la maîtrise qu'a l'enseignant de ses actes. Celui-ci organise et gère rationnellement son activité en classe » (Clanet, 2005).

D'autres, comme Vion pose la définition de l'interaction comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs (Vion, 1992 : 17).

Il s'agit donc de toute action sociale mettant en présence de manière active plusieurs individus. Et dans notre contexte, le rôle de l'enseignant est majeur puisqu'il détient un rôle de chef d'orchestre dans l'organisation, la gestion et la dynamisation de ces interactions « maître-élève (s) », « élève-maître » et « élève-élève ».

Ainsi sa pratique peut-elle être définie comme le cite Barbier repris par Clanet « comme un ensemble des processus de transformation d'une réalité en une autre réalité » (Barbier, 2000 : 20).

De même, Crahay (1994) a analysé « par rapport à « l'engagement dans la tâche » des élèves, le rôle des interactions entre élèves et la place de l'enseignant. » Son étude lui a permis de mettre en exergue l'influence de deux paramètres : d'une part, « le caractère d'intrusion » des élèves dans le déroulement de la tâche soulignant des interactions plus nombreuses entre eux que dans les interactions se déroulant dans les classes en ateliers. Et d'autre part, « le caractère « dans le coup » de l'enseignant (concept emprunté à Kounin) qui selon qu'il se concentre ou non sur la tâche des élèves et interagit, joue un rôle dans l'apprentissage » (Crahay, cité par Altet, 1994 : 123-139).

Ces interactions verbales ont pour « fonction d'obtenir ou de fournir une information ou un ensemble de savoirs » (Kerbrat Orecchioni, 1990 : 127) (voir Bressoux, 2002, pour une revue voir Auriac-Slusarczyk, 2010, Altet, 1994). Ainsi, la recherche d'Altet sur les interactions pédagogiques en classe plutôt que de se focaliser sur l'observation des comportements, identifie l'importance de « l'articulation, l'adéquation de comportements des acteurs qui importent actuellement aux chercheurs plus que la fréquence des comportements observés ». Car, pour cette auteure « la complexité des problèmes d'interaction pédagogique en classe » ne peut se comprendre que par « une complémentarité d'approches disciplinaires » (Cf., plus haut Altet).

Dans le même domaine, nous pouvons souligner les travaux d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk dont la recherche porte sur les modalités de progression de l'interaction en classe et quels en sont les organes décisionnels. Ainsi, d'après ses travaux, le rôle des acteurs -enseignant-élèves- est fondamental. Dans son analyse, nous notons que le plus souvent le contrôle des interactions -enseignant-élèves- est confié à l'enseignante. Ainsi, « c'est l'enseignante, s'intégrant elle-même comme actrice potentielle dans l'emploi de la locution « on » qui prend en charge les deux actes d'ouverture et de clôture de l'épisode. L'enseignante contrôle en ce sens la situation dont la classe prise comme entité. [...] ». Ainsi, cette philosophe souligne comment la compétence professionnelle de l'enseignante est reconnue et prépondérante : « La compétence professionnelle de Madame F. s'illustre ainsi dès le départ sous la forme d'une activité complexe où la relation qui s'engendre entre elle et ses élèves paraît décisive » (Auriac-Slusarczyk, 2010).

D'autre part, dans ces interactions, nous savons que le langage va aussi être déterminant puisque Clanet le précise : « le langage est l'organisateur le plus puissant des pratiques pédagogiques, ce qui signifie que parler en classe agit de manière différentielle sur les acquis, les comportements des élèves, leurs capacités à rester/devenir bons ou mauvais élèves » (Clanet, 2005 : 11-28).

Ajouter une activité langagière dans l'emploi du temps d'une classe n'est ainsi pas à prendre à la légère.

II. - 1 - P4C, DVP. face à la vision de l'enfance au XXème siècle : de Dewey à Vygotski

Les pratiques de P4C entretiennent un rapport avec le renouvellement pédagogique. Ainsi « si Lipman associe l'art de communiquer en communauté de recherche à l'art de bien penser, c'est qu'il bouscule les acquis en matière de méthodes pédagogiques traditionnelles » (Auriac-Slusarczyk & Maire, 2019, à paraître).

Si nous portons un regard sur l'histoire, nous nous apercevons qu'avec l'écriture de son traité de l'éducation, l'Emile, Jean- Jacques Rousseau, considéré comme le père de l'Education Nouvelle (Houssaye, 2000) préparait déjà le développement de la pensée chez l'enfant. Pareillement, au XXème siècle, s'inspirant de la pensée philosophique de J. Dewey, C. Freinet encourage l'expérience de l'enfant. Il rejoint les vues du psychologue Jean Piaget sur un thème central « de son propre mouvement, l'enfant organise des expériences et en retient le résultat en vue de ses essais ultérieurs » (Piaget, 1969). Aussi, son projet éducatif n'est pas de transformer les enfants en écrivains ou en artistes, mais de leur donner la maîtrise de tous les

moyens d'expression par l'expression libre notamment, l'expression de soi et la communication par l'écrit. Cette orientation pédagogique suit le principe d'accroître et d'admettre la liberté de pensée de l'enfant, sachant que l'enfant va tâtonner de manière expérimentale, émettre des hypothèses, questionner son environnement avec grand intérêt en coopérant avec ses pairs et sans l'autorité de l'adulte.

Pour John Dewey, l'expérience de l'enfant est le maître-mot de sa philosophie (Dewey, 1938, 2018). En effet, pour sa part, c'est par l'action que l'élève apprend et non en absorbant passivement des vérités toutes faites. Ses nombreux enfants lui servent de terrain d'observation. Il en ressort avec une conviction : les enfants, comme les adultes, sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes rencontrés au cours d'activités qui vont mobiliser leur intérêt. La coopération, le partage des objectifs, la mise en commun des ressources comme celle des connaissances sont des valeurs structurantes. Il prône la liberté de pensée chez l'enfant et l'apprentissage du raisonnement pour le développement de la démocratie.

Dans son ouvrage, « Pensée et langage », Vygotski témoigne lui-même de son grand intérêt pour l'évolution de la pensée et du langage et leur développement chez l'être humain, en particulier au cours de l'enfance (Lev Vygotski, 2013). Vygotski a une interprétation radicalement différente de celle de Piaget. Pour Piaget, le développement de l'enfant s'effectue depuis l'individuel (position égocentrique) vers le social (connaissances partagées), tandis que Vygotski pense qu'il procède du social (condition dans laquelle l'homme est placé dès la naissance) vers l'individuel (Lev Vygotski, 2013).

Pour Vygotski, l'intelligence se développerait grâce à certains outils ou instruments psychologiques que l'enfant emprunterait à son environnement parmi lesquels l'outil fondamental est le langage. Ainsi l'activité pratique, langagière, s'intérioriserait en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, qui restent la source de la formation des concepts. Pour sa part, le langage *égocentrique* de l'enfant revêt un caractère social et se transformera ensuite en langage *intérieur* chez l'adulte et serait le médiateur nécessaire au développement et au fonctionnement de la pensée.

Son travail articule plusieurs concepts-clés essentiels dans la compréhension du développement précoce de l'enfant. Un des plus importants est celui concernant la zone de développement dont la zone proximale de développement (Z.P.D.) qui décrit l'espace entre les activités que l'enfant peut réaliser lui-même et celles qu'il ne parvient à réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus compétente dans ce domaine. La Z.P.D. est donc tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée. Dit autrement, une relation verticale, qui élève le sujet enfantin vers le stade de raisonnement du sujet adulte est nécessaire au développement.

Les concepts d'expérience (Dewey, 1938, Lipman, 1995) et ceux de médiation (Vygotski, 2013) sont tous deux importants à considérer pour décrire ce qui peut se passer en DVP. Si l'on veut être fidèle à l'objectif de l'éducation qui est de rendre les élèves capables de penser par et pour eux-mêmes (expérience), alors il importe qu'ils s'engagent personnellement dans l'acte de penser (rejoindre le niveau de raisonnement adulte). Ce qui est central, c'est alors le mouvement, « un mouvement » dira Lipman, « ressemblant à celui du voilier qui, naviguant, d'une rive à l'autre, progresse vers sa destination finale » (Yersu Kim, 1999). Nous voyons que pour apprendre, l'important dans cette métaphore n'est pas tant la destination que le voyage lui-même, car c'est surtout par cette mise en chemin que chacun de nous apprend. Or ce chemin présuppose de considérer la verticalité de la relation enfant-adulte.

Le point de vue de M. Lipman est que la philosophie proposée aux jeunes enfants est un soutien pour « apprendre à penser » (Lipman, 1995). L'idée de soutien correspond à l'idée d'étayage (Bruner, 1998, voir Le Cunff & Jourdain, 2011 par exemple) bien connue dans le champ éducatif. L'enfant ne pourra se concevoir comme sujet-pensant que si l'adulte met en place une situation qui assure la médiation vers le monde de l'adulte. L'étayage, la tutelle sont alors nécessaires. Ce faisant, c'est l'expérience même de la situation médiatrice de DVP., qui fait que paradoxalement, l'enfant se confronte aussi horizontalement aux autres enfants pour cheminer dans la CRP. On décrit d'ailleurs souvent la CRP. comme le lieu de mobilisation des dimensions affectives, sociales et morales qui permettent aux élèves de nourrir les idées à partir de leurs expériences et vécus. Parler avec des alter égo, c'est effectivement pratiquer l'écoute, le respect et le souci de l'autre, dans un échange qui ne vise pas nécessairement le progrès, mais seulement la reconnaissance de vues partagées. Une dimension relationnelle de type horizontale, est alors, elle aussi, indispensable à l'apprentissage en CRP., le lieu pédagogique essentiel à la mise en pratique de l'approche de la P4C/DVP.

Si Vygotski fait d'une part, du langage, l'outil primordial qui supporte l'étayage adulte, et si d'autre part, on se range à mieux comprendre en quoi nos sociétés modernes, après Rousseau, Dewey, Freinet reconnaissent aux jeunes enfants le statut de *sujet-pensant*, il faut pouvoir considérer que penser, « se penser », c'est oser dire « je », c'est-à-dire aussi douter, devenir conscient de sa propre pensée, ce qui renforce le sentiment d'être, en donnant progressivement naissance au cogito, à cette entrée dans l'humanité, à la pensée consciente, à la conscience réflexive dont on doit à Descartes la description (Descartes, 1637, 2000 ; voir Tozzi, 2004). La formule célèbre « donc, si je doute, je pense, et si je pense, je suis » (Descartes, 1637, 2000) doit être lue comme l'aboutissement d'une conjonction entre la verticalité et l'horizontalité des relations humaines qui conduisent à cette prise de conscience. Or, on sait, depuis Vygotski que

la prise de conscience intervient dans un second temps, après que l'activité partagée, sociale, ait activé chez le sujet le soubassement de cette prise de conscience. Le doute, la mise en doute ne doit donc pas devenir la plaque tournante des DVP., mais on sait qu'elle représente l'objectif de la P4C. Sans adulte, comment est-on conduit à douter ? Par l'expérience disent Dewey puis Lipman, car le langage renferme lui-même dans sa structure, la clef pour progresser et pour favoriser l'avènement du doute. C'est ce qui permet de comprendre que, penser, c'est s'ouvrir à l'universalité (point ultime), en s'engageant sur un terrain où les autres sont déjà là (partage d'expériences). La pensée qui semble adressée aux autres (horizontalité des relations) « prend plutôt la forme d'une méditation à haute voix bien qu'elle soit ponctuée par le silence d'un langage intérieur qui se cherche » (Tozzi, 2004), le langage intérieur représentant le passage vers la conscience réflexive (résultat de la verticalité de la relation avec un tiers qui élève).

II. - 2. - La communauté de recherche philosophique (ou C.R.P.) entre verticalité et horizontalité des relations

Dans ce contexte, l'animateur adulte de DVP. ne s'inscrit pas dans une relation institutionnalisée classique, traditionnelle « enseignant-élève ». Il n'est pas directement placé dans une fonction d'étayage, il ne guide pas les élèves grâce à la verticalité d'un savoir. Il lui appartient de gérer la verticalité (vers l'universel) et l'horizontalité de relations entre pairs chez les élèves.

Au plan de la verticalité, il a pour compétence de guider les enfants en posant des questions, voire en orientant le sujet. Au plan de l'horizontalité, le rapport humain à la parole fondatrice de la pensée, oblige l'enseignant au silence, car c'est le silence qui va autoriser l'élève à parler, où ce dernier s'autorise à penser et devient peu à peu auteur de sa pensée. Françoise Dolto précisait que « l'adulte doit se faire zéro pour permettre à l'enfant de devenir un » (cité par Schidlowsky, 2004). L'enseignant est bien alors un médiateur, un guide, un questionneur (au sens Vygotskien), même si la classe est un lieu structuré et structurant au sein duquel l'accès à la connaissance repose sur la responsabilité de chacun. C'est en ce sens que la P4C développe chez les élèves le sens de la responsabilité dans l'usage qu'ils font de la parole (Daniel, 1998). De l'organisation horizontale, se dégage un travail collaboratif où chaque membre apporte sa compétence, discute et dialogue pour tenter d'examiner la question à sa hauteur. C'est pourquoi l'échange, horizontal, ne suit pas une logique argumentative, celle de « l'argument le meilleur » qui permet d'inculquer aux enfants des outils de raisonnement. Les enfants vivent plutôt « une communauté d'expérience qui va les souder dans une culture commune de la parole

anthropologique partagée » qui apporte à chacun une attitude sérieuse et apaisée à la fois (Tozzi, 2004).

Avec sa dimension tant affective que morale et sociale, l'approche éducative de Lipman peut être qualifiée d'holistique parce qu'elle tient compte de toutes les dimensions de la personne et ramène la connaissance du creuset du particulier, de l'individuel à l'heuristique qui ouvre l'élève sur un champ de connaissances à découvrir. Ainsi que le cite Lalanne dans une de ses conférences (2004), Wallon dit que les enfants se trouvent devant « des lambeaux d'expérience » qu'il leur est difficile de relier. Mettre cette expérience en mots va les contraindre à établir des liaisons entre ces moments et ainsi leur donner du sens. Et c'est alors « dans la langue (que), la pensée repère, trie, classe, nomme les multiples éléments de l'expérience et des représentations (Lalanne, 2002). C'est alors le tri, opéré dès la mise en œuvre de relations interpersonnelles horizontales, qu'« en tout premier lieu réfléchir, repenser ses représentations en les prenant pour objet d'étude (se fera) pour au moins trois raisons : « savoir ce qu'on pense, savoir d'où on tient ce qu'on pense et enfin connaître la valeur rationnelle de ce qu'on pense » (Lalanne, 2002), raisons qui ne peuvent en revanche s'appliquer à la seule horizontalité des relations entre enfants. Les modèles de Lipman, Tozzi en ce sens non seulement se distinguent, mais aussi s'opposent à celui de Lévine (voir notre chapitre 1) pour qui la seule relation horizontale conduit à des progrès chez les élèves.

En fait, la notion de relation horizontale et verticale a aussi été pensée par les chercheurs qui étudient le langage (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49). La relation verticale par principe est celle qui renvoie au pouvoir, à la hiérarchie à la domination, et qui impose, à la différence de la distance horizontale, dissymétrique, qui se reflète notamment dans l'usage des pronoms d'adresses. C'est le prototype des interactions enfant-adulte, que « l'on peut dire en ce sens « inégalitaires » (échanges entre adultes et enfants, « maître » et élèves, médecin et malade) » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49). Différemment, la relation horizontale correspond à tous les moyens nombreux et divers « par lesquels le locuteur peut exprimer la distance qu'il souhaite établir avec son partenaire d'interaction » (Voir plus haut, Kerbrat-Orecchioni : 44). Effectivement « dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins « proches » ou au contraire « éloignés » : l'axe de la relation horizontale est un axe graduel orienté d'un côté vers la distance, et de l'autre vers la familiarité et l'intimité » (Voir plus haut, Kerbrat-Orecchioni : 41)

C'est souvent à l'école que l'enseignant décrète les élèves, parce que d'âge équivalents, proches les uns des autres, familiers les uns avec les autres. Il n'est pas certain que la pratique de la DVP. aide justement à travailler, au plan de l'horizontalité des relations, des rapprochements

ou des éloignements, selon que les élèves appartiennent ou non au même milieu, et on ne doit pas omettre que la relation horizontale n'est pas statique, mais qu'elle comporte ces degrés de rapprochements/éloignements de vues, et qui servent à la graduer.

Prendre la parole pour penser en C. R. P. développe des capacités langagières, qui ressortent du travail sur la double dimension, verticale et horizontale. C'est alors la précision langagière, quant à situer la manière dont les rebonds de la pensée installent (ou non) des consensus (horizontaux : *je suis d'accord, je pense, tu dis que*), mais aussi démêlent des avancées (verticalité : *alors on peut dire que le bonheur, c'est quand...*) que la clarté se fait peu à peu en discussion. La précision de la langue porte ainsi non seulement sur les contenus abordés (*la justice, le bonheur*), mais surtout structurellement sur la manière dont les espaces (horizontaux et verticaux) fonctionnent logiquement, à la fois indépendamment mais parfois aussi simultanément.

Selon Auriac-Slusarczyk, même si « la crainte du relativisme (thèse du « tout se valant, finalement, on peut tout se permettre ! ») est souvent avancée et accompagne le regard négatif porté régulièrement quant à la mise en place de discussions à visée philosophique à l'école primaire », pourtant ces activités « explorent de nouvelles conditions de dialogue : elles visent l'exercice du doute et de l'esprit critique » (Auriac-Slusarczyk, 2013). Le développement opéré « dans ces espaces socio-cognitivo-discursifs » permet à l'élève de « s'inscrire dans un cadre collectif » en étant en « capacités de partage social lorsqu'il « parle avec », sans omettre celles qui le conduisent « à élaborer des questionnements adaptés » aux thèmes abordés par d'autres qui conduit à la faculté de se décentrer, dès lors que l'élève « parle grâce à » (Voir plus haut, Auriac-Slusarczyk). L'espace d'ajustement, qui se travaille uniquement sur l'axe des relations horizontales, permet déjà de marquer une distance à soi, de travailler les degrés d'adéquation de sa pensée à l'alter-égo. C'est le principe même du fonctionnement de la *dialogie* : « on ne parle jamais seul, la logique langagière est toujours duelle » (Tozzi, Auriac, 2007 :109-122) Nous avons appris à parler en apprenant à enchaîner notre discours sur celui d'autrui et à travailler, sans conscience, nos rapports de plus ou moins grande familiarité, proximité, intimité avec les idées d'autrui. Pour étudier ces variations dans les relations horizontales et verticales, il convient de travailler les discours produits dans une visée pragmatique : selon Auriac-Peyronnet (2007 : 356-370) qui cite Bernicot & Trognon (2002 : 26), de la sorte « les raisonnements déterminés par les croyances mutuellement partagées et non par des systèmes logiques, les méthodes « écologiques » et contrôlées et non plus les méthodes, certes aseptisées mais qui aboutissent à décontextualiser les comportements humains » peuvent être resitués en tenant compte des places de chacun dans l'interaction (voir le chapitre IV).

II. - 3.- Coopération et étayage entre élèves

C'est Florin (2016) qui a mis en évidence l'importance de l'étayage avec des adultes. Toutefois, elle introduit aussi la nécessité de laisser fonctionner des interactions entre pairs. Ce qui génère des approches où l'enfant va réussir à se faire comprendre car « les interactions entre pairs ayant des compétences et des styles communicatifs différents peuvent inciter les enfants à expérimenter des stratégies variées pour se faire comprendre et obtenir des autres qu'ils se fassent comprendre ».

De même Hudelot (1999) indique que les médiations sémiotiques s'installent par le truchement d'une « coopération réciproque » qu'il est nécessaire d'installer dans une classe pour que chacun puisse comprendre l'autre, « deviner ses attentes ou anticiper sur les différents enchaînements compatibles avec son discours » (Hudelot, 1999 : 239). L'échange entre pairs mobilise ainsi un étayage enfant-enfant qui paraît aussi efficace que celui apporté par l'adulte. Il y a également ce que l'enfant apprend et dit seul sans l'aide de l'adulte ou d'un pair. L'élève en écoutant les autres, et en s'écoutant, s'étaye lui-même. L'écoute modifie le sens qu'on donne aux choses. Apprendre à transférer ce qu'on entend vers d'autres jeux de langage fait gagner en autonomie.

La médiation entre élèves, dès lors que l'élève a délaissé l'étayage adulte qui lui a permis d'acquérir la maîtrise ordinaire de la langue vers 5 ans, peut-elle être transposée en intégrant les ingrédients que Bruner place dans le geste de tutelle ? Les gestes de Bruner : enrôlement, maintien de l'attention, réduire les degrés de liberté, servir d'exemple, démontrer ou montrer, contrôler la frustration (1998) peuvent-ils être appropriés par des élèves, tuteurs les uns des autres ? Ainsi, en DVP, entre élèves, via la coopération, peuvent-ils aider chacun à enrôler l'autre dans un sujet, à maintenir une attention soutenue pour l'activité de parole, à signaler des caractéristiques déterminantes qui aident à souligner ce qui est compréhensible ou pas, à démontrer au besoin ce qu'on attend d'eux, et se montrer philosophes, à réduire leur degré de liberté en les rappelant à l'ordre en cas de placement hors sujet ? Daniel indique que les élèves passent effectivement, au fur et à mesure d'une pratique de PPE, d'un degré de coopération minimale, à une coopération de haut niveau (Daniel, 2003). Cette philosophe indique cependant que le maître doit trouver une place et que son rôle est d'intervenir à chaque phase de la coopération, la coopération spontanée entre élèves ne dégageant pas assez d'effets. Le maître ne peut être dispensé tout particulièrement de reformuler, d'organiser la discussion, de trier les propositions d'idées des élèves, de faire des mini-synthèses au cours de la discussion (Daniel, 2003 : 260). Le maître, ce faisant, se trouve selon elle, placé en situation « particulièrement

délicate », en ce qu'il doit gérer plusieurs paramètres et se placer « dans un rapport à la vérité » (...) tout « en déléguant aux élèves leur responsabilité dans la construction de la preuve ». Daniel poursuit indiquant que : « cela suppose de maîtriser (...) des compétences professionnelles dans le domaine de la gestion pédagogique, (...) dans le registre langagier pour savoir écouter, reprendre, proposer d'exemplifier, susciter des contre-arguments » (Cf. plus haut, Daniel : 261).

II. - 4. - Quelle place pour l'enseignant médiateur en DVP. ?

En règle générale en classe, l'enseignant pilote son activité d'enseignement par les extrêmes, c'est-à-dire en s'appuyant sur les élèves forts et sur les élèves faibles, délaissant d'ailleurs ainsi les élèves qualifiés de moyens (Clanet, 2005). Pourquoi ?

Car, pour enseigner, et fixer une zone de développement, au sens vygotkien du terme (voir plus haut), l'accès au savoir peut facilement être délimité au sein même de la zone de compétences des élèves les meilleurs qu'il faut faire progresser et des élèves les plus faibles, qu'il ne s'agit pas de lâcher. La relation verticale, provenant de l'état de savoir surplombant de l'enseignant, doit se mesurer à partir de cette zone, où pour être un bon médiateur, l'enseignant use et dispose de techniques. On doit surtout à Bruner d'avoir décrit par le menu cet ajustement qui permet à un adulte de hisser l'enfant/l'élève à une hauteur de fonctionnement supérieure à son niveau mesuré sur des tests où il agit seul (tests qui caractérisent les niveaux scolaires d'élèves en bons, moyens et faibles). C'est ainsi que les conclusions des travaux de Maurice attestent que l'enseignant dans la gestion de son activité d'enseignement en contexte de classe ordinaire, favorise l'information détenue par des élèves particuliers qui lui servent de repères sûrs (Voir plus haut, Clanet).

On peut rappeler les définitions ordinaires de ce qu'est la médiation. En bas latin, le *mediator* est un intercesseur, un entremetteur. Le mot latin *mediator* est lui-même dérivé de *medius*, médiateur, formé sur la racine *med-*, qui, selon Ernoux et Meillet, se trouve d'un bout à l'autre du domaine indo-européen, au sens de « penser, réfléchir. » Au XVIème siècle, le mot « médiation », après avoir eu en ancien français le sens de « division », prend sa valeur moderne d' « entremise destinée à concilier. »

Au XXème siècle, la médiation est une pratique ou une discipline qui vise à définir l' « intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'information, éclaircir ou rétablir des relations. Ce tiers neutre, indépendant et impartial est appelé « médiateur ».

La définition de cette activité varie selon les contextes d'application. Néanmoins, des constantes existent à chaque fois qu'un tiers intervient pour faciliter une relation ou la compréhension d'une situation et des éléments de pédagogie et de qualité relationnelle se retrouvent dans les pratiques de la médiation. »

Les définitions scientifiques de Vygotski, celle de Bruner conduisent à se séparer de la vision du tiers, neutre, indépendant et impartial qui convient davantage à l'acception que l'on retient dans le domaine de la justice, par exemple. Aussi, l'enseignant, en DVP, détient-il sa place plutôt en se plaçant comme médiateur pour organiser les relations horizontales entre élèves, ou, avec sa classe, qu'il a l'habitude de piloter par les extrêmes.

Au plan éducatif, la médiation est avant tout un type d'interaction qui déclenche des processus de changements internes, structurels. Elle permet le développement et la création de structures cognitives. Bruner (1998) détaille les principes d'une médiation qui permet à tout adulte (parent/enseignant), se fondant sur des repères, en observant les comportements d'enfants, de mettre en place une tutelle efficace. L'étayage se définit pour lui comme « un système de supports fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement [...] à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche, permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul ». Plus que Vygotski, Bruner attire l'attention sur le fait que c'est par le langage, les formules employées, le cadrage même d'une situation mettant en jeu des verbalisations, que l'adulte installe une médiation. Comme Vygotski, Bruner définit la médiation comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Voir plus haut Bruner : 148). Le processus d'étayage est bien de guider l'apprenant en le situant au-dessus de ses capacités. La connaissance que l'adulte a de l'enfant reste primordiale afin de proposer des tâches ni trop faciles, ni trop complexes à réaliser car « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (Vygotski, 1997 : 352). C'est le processus d'imitation d'autrui qui est au cœur du mécanisme de médiation. La médiation, c'est « ce qui consiste en la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire » (Voir plus haut Vygotski : 353). Déclarée comme organisateur principal de la co-activité enseignant-élève (Bucheton, 2009/3), la médiation semble ainsi privilégier quasi-exclusivement la dimension verticale quant aux rapports enseignants-élèves.

Dans le cadre des DVP, Brénifier (2007) exploite alors la dimension qui touche aux questionnements que l'adulte adresse aux élèves. Faut-il se contenter d'un « pourquoi ? » et remettre en question ou en doute la parole de l'élève ? Pour Brénifier, chaque fois que l'adulte s'adresse à l'élève, il devrait effectivement provoquer chez lui, à partir d'un pourquoi générique, les questions de fond suivantes : « qu'est-ce qui nous fait dire cela ? ou parfois « de quel droit dit-on cela ? » mais aussi « dans quel but dit-on cela ? », sans omettre une question de recherche « comment expliquer qu'il en soit ainsi ? » ou encore « qu'implique ce que l'on dit ? » (Brenifier, 2007) Le mot « pourquoi » est ainsi le déclencheur qui permet d'interroger le sens des paroles du discutant, et la raison d'être de ce qui est dit. Mais dans ces conditions, loin de ne représenter qu'une aide ou une assistance, cet appui a pour fonction de préparer les conditions de l'autonomie intellectuelle de l'enfant. La DVP. veut assurer en même temps un niveau de guidance, tout en privant peu à peu l'apprenant des aides dont il disposait pour lui permettre d'accéder seul, à la maîtrise de la compétence visée : réfléchir. Ce processus est classiquement décrit en éducation, par Philippe Meirieu (2017) notamment comme phénomène de désétayage : « étayages par la mise en place de structures rigoureuses de contraintes et de ressources, désétayages par la suppression progressive et contrôlée des étais » .

En fait, la matière même de l'étayage voire du désétayage se confond, en DVP. avec la matière de la discussion où tout est langage. Comment spécifier ce qui relève d'une aide au sens d'une tutelle, d'une aide au sens d'une propulsion vers l'autonomie de penser, et finalement d'une aide au sens de maintenir un silence chez l'enseignant qui permette à l'élève d'investir aussi la dimension horizontale nécessaire à sa confrontation avec les idées des autres élèves ? Auriac-Slusarczyk & Maufrais (2010) ont tenté de mettre en exergue des extraits, à destination d'enseignants, pour dévoiler en quoi une médiation pouvait aussi comporter des risques d'échec. De fait, tout adressage de l'enseignant à l'élève, des élèves entre eux, comporte des traces de reformulation, relance, répétition connus des linguistes et éducateurs (Garcia-Debanco, & Volteau, 2007 ; Gulich & Kotschi, 1987, Bruner, 1998 ; De Weck, 2019) qui peuvent agir dans le sens d'une aide à la compréhension, aides ponctuelles que l'on retrouve dans l'espace de toutes les disciplines enseignées (voir Bru & Talbot , 2001). La reformulation, qu'elle soit réalisée par les élèves ou par l'enseignant, occupe une place importante dans les interactions scolaires. Qu'il s'agisse d'apprendre à manier la langue, où de reformuler représente un « type de réaction (qui) constitue une reprise des verbalisations de l'enfant en y introduisant une ou plusieurs modifications sur le plan de la forme » (De Weck, 2019). On sait que pour se développer tout enfant a bénéficié d'aide via des reformulations de ses propos (Clark & Chouinard, 2000) par l'adulte qui va ainsi corriger les formulations non-conventionnelles de

l'enfant, quel que soit le plan : phonologique, morphologique, lexical ou bien syntaxique. L'enfant fait preuve d'ailleurs « d'acceptation tacite », en reprenant souvent « la reformulation en entier ou en partie », ce qui indique que la dimension relationnelle verticale est en famille comme à l'école, admise par l'élève.

II. - 5. - Du rôle langagier de l'enseignant en pratique

En psychologie sociale, « la notion de rôle renvoie à une position déterminée dans un ensemble ordonné de comportements de la vie en société, son sens est mieux spécifié en analyse du discours ». (Olry & Soidet, 2003) Nous préférons nous tourner directement sur les analyses effectuées en analyse du discours. Dans le domaine de l'analyse du discours (voir aussi notre chapitre IV), le terme de rôle est employé pour désigner les comportements langagiers ; ainsi « les rôles concernent les différentes positions d'énonciation que peut prendre un sujet parlant » et « ils permettent de définir quelle est l'activité communicationnelle de chaque participant » (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Dit autrement, la définition du rôle peut être rapprochée de celle de stratégie de communication, qui n'est pas individuelle, puisque les locuteurs sont des partenaires en situation. Il est assez naturel que l'idée de réfléchir à « la philosophie à l'école, une philosophie de l'école » ait posé la nécessaire question du rôle de l'enseignant dans les ateliers philosophiques (Lalanne, 2009).

Le dispositif au sens fort de la DVP, impose une disposition matérielle des sujets, le cercle étant consacré comme configuration optimale, et ainsi la place, au sens matériel comme symbolique du terme, de l'enseignant est primordiale à caractériser. D'une simple relation verticale présumée comme reflétant l'asymétrie des savoirs enseignant-élèves (cf. plus haut), l'occupation de l'enseignant dans le cercle des discutants pose question. Physiquement, l'enseignant n'a pas de place prédéterminée. Il se place au milieu, parmi les élèves pour faire circuler la parole et matérialiser le niveau d'appartenance « horizontal ». Cette horizontalité l'engage dans un cadre de participation potentielle de réflexion d'un type nouveau, sorte de co-réflexion qui l'emporte sur la « verticalité » traditionnelle inhérente à son rôle habituel de transmetteur de savoirs. Tout est matériellement disposé pour que « l'atelier de philosophie établi(sse) une relation de solidarité intellectuelle, chacun se nourrissant de la pensée des autres et réciproquement » (Perrin, 2004).

Ce faisant, la co-réflexion (penser avec) entraîne au plaisir de la réflexion intellectuelle, de la découverte, de la recherche collective et amène élèves et enseignant à exprimer le désir de croiser leurs pensées personnelles avec celles des autres, leurs pairs, mais aussi avec celles des adultes. Le choix des sujets à discuter n'est pas alors innocent. Tout sujet est-il intéressant du

point de vue des élèves et de l'enseignant ? La place de l'enseignant n'est pas facile à trouver car, s'il choisit des sujets trop orientés, en posant des questions fermées, en intervenant trop fréquemment ou en reformulant à sa manière les propos des élèves, il peut facilement conduire les élèves là où il le souhaite, en projetant sur eux sa pensée d'adulte. Pour adopter une attitude adaptée à la pratique philosophique à l'école, l'enseignant doit accepter de ne pas avoir d'attente précise sur le contenu des échanges : il va préparer les activités et les questions qui peuvent en découler mais il ne va pas chercher à anticiper précisément ce qui va en ressortir. Cela afin d'éviter d'orienter la discussion. Pour y réussir, il doit être absolument en confiance dans la capacité de penser de ses élèves et donc ne pas appréhender les silences ou les redondances de ceux-ci. C'est au fil des séances que se construit cette confiance parce que les élèves libèrent petit à petit leur parole et l'enseignant prend conscience de la puissance de leur pensée. Dans ce type d'exercice professionnel l'enseignant sera à la fois centré sur ses objectifs mais aussi attentif aux réactions visibles ou non des participants. C'est un geste différent de celui qu'il a l'habitude d'exercer. C'est pourquoi très fréquemment au cours de ce travail, l'enseignant est confronté à l'imprévisible qui peut être de plusieurs ordres : l'attention des élèves, leur implication dans l'activité, la compréhension de la recherche, la compréhension des termes employés, la connaissance des concepts émis. Ainsi, il lui faut être à la fois en mesure d'anticiper et avoir la capacité de s'adapter en permanence tout en conservant une visée d'apprentissage vis-à-vis de ses élèves.

Même en anticipant les questions que ne manqueront pas de poser les élèves, la discussion ne se prépare pas comme un cours ordinaire puisque ces situations sont toujours uniques, donc variables, « dynamiques et complexes » mais aussi en majeure partie imprévisibles, car elles s'inscrivent au cœur d'un système qui évolue de lui-même et où de multiples facteurs sont à prendre en compte.

Les deux modèles (voir notre chapitre 1.) lipmanien, où pour Lipman, il importe « que la discussion soit problématisée et préparée par l'enseignant pour dépasser le simple échange verbal ou le pseudo-dialogue » (Leleux, 2009) et celui de Lévine pour qui le retrait total de l'enseignant s'impose, conduisent à voir en quoi la DVP correspond à un genre de discours particulier. Ayant nous-mêmes pratiqué, on sait que, pour notre part, l'enseignant se trouve dans l'obligation d'abandonner le rôle qu'il doit avoir lorsqu'il inscrit son enseignement dans le cadre d'un enseignement ordinaire. Dans ce contexte, il s'oblige à être plutôt un facilitateur de paroles, un médiateur, celui qui permet de mettre un nom sur les processus employés afin de les repérer, de les identifier pour en généraliser l'emploi : c'est le développement des habiletés

de pensée préconisé par Lipman. De même, devra-t-il réévaluer le poids de son rôle d'autorité informative car il n'est plus uniquement celui qui sait.

Le choix des thèmes proposés par les élèves et abordés au cours des ateliers peut aussi être délicat. Car, si le thème est trop moralisateur, par exemple « *Qu'est-ce qu'être raciste ?* » ou « *Pourquoi certains croient en Dieu et d'autres pas ?* » ces questions risquent de confronter l'enseignant à des situations délicates à gérer. Nous savons que les propos racistes et homophobes sont punis par la loi, et que la frontière entre l'acceptable et l'inacceptable peut également être définie à partir des lois existantes. Certains principes ne sont ni négociables, ni acceptables. Ainsi, si les élèves ne restent pas neutres dans la discussion mais orientent celle-ci en affichant une propension à apprécier la jalousie, la xénophobie, le harcèlement ou à être indifférents à la pollution de la planète, quelle pourra alors être l'attitude de l'enseignant ? Proposer des thématiques à forte valence moralisatrice n'entraîne-t-il pas certaines dérives en l'absence de formation des enseignants à cette pratique ? Et toute discussion à visée philosophique est-elle bien de nature philosophique ? L'enseignant doit-il interdire ou proposer une orientation sur la conduite à avoir face aux discours de ses élèves ?

La construction d'un espace intersubjectif où les enchaînements verbaux sont en direction du vrai, du valide, du valable dans le sens d'accepté par tous, définit en fait la validité des raisonnements selon Fiema (2014). Il apparaît qu' « une articulation est obligatoire allant de l'explicitation par l'individu (espace intra-subjectif) à la reprise par le collectif (espace inter-subjectif) ; c'est ensuite, grâce à ce tamis du collectif (phase inter-subjective) que l'individu révisera sa conception (phase d'appropriation intra-subjective), ce que Vygotski a théorisé ». A l'intérieur des tours de paroles, toutes les marques causales de condition, d'hésitation, de suspension, d'articulation mais également de mise en opposition contribuent à consolider l'exposé à la vérité commune, mise en orchestration par le collectif. .

Amigues et Zerbato-Poudou (2007, 2009) ont montré « le rôle invisible, mais structurant que jouent les rituels dans le développement des compétences individuelles des élèves considérés à la fois comme processus et résultat de l'activité collective ». Pour eux, « les regroupements sont au centre de ce mouvement entre une activité collective et le développement individuel de chaque participant. L'enseignant s'appuie sur le groupe classe comme « objet central de son activité. Il a à le constituer, à l'entretenir, à en préserver la cohésion en permanence ». Et c'est

ce mouvement oscillant entre le collectif et l'individuel que nous retrouvons dans les ateliers de DVP.

La relance professorale en DVP stimule la discussion, et si les questions sont de l'ordre de : « Quelles raisons as-tu pour justifier ton opinion ? » « Pourquoi es-tu en accord avec ? » ; « Tu sembles vouloir dire que... » « Si je comprends bien, tu es en train d'affirmer que... » ; « Suggères-tu que ? » « Impliques-tu que ... ? » ; « Précédemment, quand tu as utilisé le mot X, n'était-ce pas dans un sens différent de celui que tu emploies ? » ; « Assumes-tu que... ? » « Est-ce que ce que tu viens de dire présuppose que... ? » ; « Quelles sont tes raisons pour dire que ? » ; « Il y a des gens qui croient que... » « De quelle autre façon, cela pourrait-il être envisagé ? » (Auriac-Slusarczyk, 2010), elles propulsent l'élève à investir l'espace d'une pensée qui, autonome, se confronte à celle d'autrui. Notons ainsi que l'ensemble de ces questions activent à la fois les dimensions relationnelles verticales et horizontales.

II. - 6. - Les effets sur la maîtrise de la langue

L'enseignant peut également jouer un rôle sur le développement des compétences langagières des élèves tel que l'attestent les travaux de Rispaïl (2007). Son travail, non seulement apporte des précisions sur la forme, le nombre, la longueur et la nature des interventions de l'enseignant mais également, renseigne sur les liens entre les performances langagières des élèves et les interventions de l'enseignant. Ses travaux montrent le rôle positif et moteur joué par la parole de l'enseignant sur le développement des compétences langagières. Dans son analyse, il ressort que ses interventions doivent être nombreuses mais succinctes afin de maintenir les élèves dans la tâche et susciter leurs réactions.

Dans le champ de la maîtrise de la langue, pour construire et comprendre des récits, les recherches de Wood, Bruner et Ross introduisent le concept d'étayage lorsque l'adulte propose à l'enfant un appui lui permettant de construire le langage en général et ce faisant « il lui procure en particulier des informations sur les caractéristiques des différents genres narratifs » (Wood, Bruner, & Ross, 1976 : 17, 89-100). C'est au sein de ces activités que les élèves construisent des narrations en étroite dépendance avec l'adulte. Les recherches de Laval (2005) mettent en évidence que la longueur d'un deuxième récit croît après étayage et soulignent une augmentation du nombre d'événements relatés, du nombre de mots et des actes de langage dans les récits produits par des enfants de six ans. Ces approches sont confirmées par les travaux de Solé et Soler (2010) qui indiquent lors d'une production d'écrit, que l'étayage a un impact

positif sur l'information donnée par les enfants dans leurs narrations lorsqu'on établit une comparaison entre le récit initial et le deuxième écrit. Elles soutiennent la place majeure de l'enseignant dans le processus d'acquisition du récit. Selon leurs recherches, les enfants n'apprennent pas tout seuls à raconter. Cela est confirmé par le double objectif qu'elles ont poursuivi dans leur étude : analyser la production orale d'une histoire imagée, réalisée par trois groupes d'enfants de six à dix ans lors d'un récit initial sans étayage et lors du récit post-étayage, puis comparer les résultats obtenus au regard des trois critères objectifs, 1. la longueur du récit détaillant le nombre de mots et le nombre des actes de langage, 2. le nombre d'événements mentionnés par les enfants, 3. le nombre de relations explicatives concernant les événements de l'histoire. Les résultats de ce protocole démontrent que la variable « âge » joue un rôle important dans le nombre d'informations apportées par les enfants dans les narrations.

Les travaux de Specogna (2013) traitant de la structuration de l'échange conversationnel ont également retenu notre attention. L'étude de la structure fonctionnelle de l'échange conversationnel montre comment les énonciations individuelles des élèves permettent une construction collective. Menée dans une classe de Cours Préparatoire où le professeur des écoles a pour rôle de distribuer la parole aux élèves qui lèvent le doigt mais où la parole circule librement entre eux, lui permet de dénombrer deux-cent-quatre-vingt-huit tours de paroles. Son travail identifie des moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés lors d'une conversation collective qui vont se fermer lorsque l'échange se déplace vers un autre locuteur : il s'agit de la mise en place de boucles conversationnelles. Les résultats de son étude montrent que l'enseignant est l'élément central de cette organisation conversationnelle, la grande majorité des échanges passant par lui. Les règles de fonctionnement de l'enseignant s'apparentent à la notion de règle d'action définie par Vergnaud (2010), et répondent de façon systématique à deux mesures : la première « je clôture le tour de parole d'un locuteur en décidant de donner la parole à un autre locuteur » et la seconde « je donne la parole à un autre locuteur qui a manifesté son désir de prendre la parole à son tour en levant le doigt ».

Par sa recherche, Specogna souligne le fait que l'enseignant professeur des écoles participe au travers de ses interventions, à la construction cognitive collective. En effet pour cela, l'enseignant met en avant un fort étayage en centralisant la conversation mais en autorisant les élèves à enrichir leurs idées et ainsi à réussir à développer la discussion collective. Par cette attitude, il joue aussi le rôle de discutant des idées, c'est-à-dire qu'il va contredire les propos des élèves pour les amener à une hauteur de réflexion supérieure. Par exemple, il peut proposer un dilemme à ses élèves en les renvoyant à un regard évaluatif sur ce qui est mieux pour eux.

Enfin, le professeur est investi du rôle d'organisateur de la tâche puisqu'il recentre régulièrement la discussion sur la question initiale.

Les travaux de recherche de Specogna attachée à spécifier les rôles langagiers, soutiennent qu'apprendre et construire une pensée passent par la verbalisation extériorisée des idées. Le travail d'appropriation réalisé par les élèves au cours de la DVP, passe par divers procédés qui sont la répétition, la reformulation, la justification, l'extension et la réfutation. Le professeur des écoles se transforme en chef d'orchestre de l'organisation conversationnelle et cognitive (thème principal, déviations, prolongement) de l'ensemble de la classe.

L'étayage dans le cadre de ce travail discursif, nous amène à penser que son effet sera bénéfique à la qualité des échanges produits grâce à la mise en mots choisis. Selon Salazar et Orvig (2004), c'est grâce à la mise en mots que la catégorisation d'une classe d'objets, indispensable, opère : « la mise en mots ne correspond pas au choix d'une enveloppe formelle mais à celui de significations particulières qui participent de l'analyse de l'expérience. En effet, un même référent (objet, concret ou abstrait, dont on parle), peut être rendu linguistiquement de diverses façons : par exemple, un même objet pourrait tout aussi bien être nommé une craie mais aussi un projectile si les locuteurs jouent à se lancer des choses ou encore un bâton blanc par quelqu'un qui ne connaît pas l'objet. Le codage linguistique n'est pas l'expression transparente des objets du monde, il implique toujours et nécessairement une catégorisation ».

Mais au-delà du choix des mots, diverses modalités peuvent marquer le positionnement de l'émetteur. Ainsi, en est-il des modalités des actes de langage : modes déclaratif, injonctif ou exclamatif ou bien l'emploi des oppositions oscillant entre l'affirmation et la négation, cette dernière pouvant entraîner des polémiques, mais aussi, des modalités appréciatives qui caractérisent principalement la relation entre l'émetteur et l'expérience codée et qu'il nous a semblé utile d'analyser.

Une étude de Veneziano et Hudelot (2006) montre qu'avant neuf ans, les enfants précisent à peine les états internes des personnages dans leurs récits. Ces auteurs remarquent encore qu'après une séance d'étayage avec l'adulte, la production de références aux états internes des protagonistes est en forte hausse (états physiques, émotionnels, intentionnels et épistémiques) pour trois groupes d'âges étudiés s'étalant de six à sept ans, de huit à neuf ans et de dix à onze ans.

II. - 7. - Conclusion

Au cours des ateliers de DVP, les rôles et la posture de l'enseignant et de l'élève vont être modifiés par comparaison aux conditions ordinaires décrites dans la littérature sur les

interactions scolaires. Et ces changements vont faire surgir des tensions à différents niveaux. Notamment, « le changement de régime des savoirs ne va pas s'opérer sans provoquer des tensions chez les enseignants, car ils sont en rupture avec la forme scolaire » (Pache, Bugnard, & Hertig, 2008). Animer des DVP. requiert tout à la fois, une volonté politique et une inventivité technique constante en face des résistances et des obstacles qui ne manqueront pas de survenir. Meirieu (2013) souligne que cette activité demande de la ténacité et de l'élan car pour cet auteur s'appuyant sur les apports de l'Éducation Nouvelle « elle requiert que nous poursuivions l'œuvre engagée par l'Éducation Nouvelle, avec plus de lucidité et de rigueur, mais avec autant de détermination et – pourquoi pas ? – d'enthousiasme ! »

Désertant nécessairement la place de l'enseignant qui est détenteur du savoir, se situant matériellement au niveau horizontal, assis à côté de l'élève, nous remarquons que c'est bien à ce niveau-là que se creuse la rupture avec la forme scolaire habituellement connue et définie. Ces transformations vont entraîner des bouleversements incluant des phases de déstabilisation, d'oscillation, de déséquilibre, de transformation, de bouleversement des habitudes tant chez les élèves que chez les professeurs.

Ainsi les habitudes seront bousculées du côté de l'élève qui s'autorise à prendre la parole seul face au groupe et qui prend un risque car, c'est au jugement de l'ensemble de la classe qu'il doit se mesurer. Ce jugement quelquefois, peut être fluctuant et inattendu et souvent imprévisible et déstabilisant. Même si la parole adopte une apparente liberté et qu'elle est plus spontanée qu'en classe, les élèves peuvent se retrouver alors en difficultés. Ainsi l'élève sera amené à faire des choix pour apporter une réponse aux questions examinées. Puis, ayant choisi sa réponse, il devra ensuite analyser ses propres choix et ceux de ses camarades, justifier aussi ses choix en déterminant la validité de ses propres arguments.

Mais il est d'autres modifications, tant sur le plan des attitudes que sur celui des attendus chez les élèves et chez les professeurs qui apparaîtront également. La relation de coopération enseignant-enfant dans les ateliers à visée philosophique s'accomplit en partie lorsque l'enseignant s'adresse à l'enfant comme à un pair. C'est bien dans cette activité, où le professeur se met d'accord avec les enfants sur les règles des ateliers, s'y conforme et en accepte les conséquences que le professeur renonce à son autorité savante afin de favoriser l'autonomie réflexive des élèves. Il y est alors possible d'entrevoir des transitions porteuses ainsi que le souligne Gagnon (2015) dans son analyse « il s'agit ici de prendre appui sur une logique de remplacement ou encore de passages ». Ainsi le regard de l'enseignant porté sur les savoirs va être modifié pour « passer d'une vision positiviste et objectiviste des savoirs à une vision plus intersubjectiviste et située » (Cf. Gagnon plus haut). En ce sens, il convient de faire le deuil du

cadre d'analyse des faits réels ou vérifiés par l'expérience dans lequel s'inscrivent ordinairement les activités philosophiques et scientifiques que l'enseignant a l'habitude de conduire. En effet, l'enseignant doit accepter de changer d'attitude et abandonner celle qui le faisait juger d'après ses seules opinions personnelles et sa connaissance. En philosophie, comme il y a encore moins de réponses que dans d'autres disciplines, il n'y a plus du tout de parole surplombante de savoir et d'autorité dévolue en règle générale au professeur. La posture dans la DVP. n'est pas du tout la même qu'en classe. Ici, plus qu'ailleurs, on « convoque le sujet » et on interroge le savoir.

Le rapport aux élèves se présente également de manière différente pour l'enseignant. Ainsi, pour Jacques Lévine (2008), les ateliers philosophiques sont aussi l'occasion « d'une reconnaissance du sujet derrière l'élève ». Puisque c'est par un regard différent porté sur l'élève que l'enseignant va valoriser la confiance en soi de ses élèves car ils deviennent au travers de cette activité des sujets dignes de respect, d'écoute de parole et de pensée.

Mais s'informer, c'est également s'ouvrir à une autre manière de savoir, de savoir-faire et de savoir-être et il convient dans cette activité que l'enseignant soit prêt à se comporter de manière différente avec sa classe et c'est peut-être ce qui semble le plus difficile à son égard. Car l'élève lors des premières séances de cette activité va systématiquement se tourner vers l'enseignant pour savoir si sa réponse convient. Or, dans ce dispositif, ce n'est pas à l'enseignant d'approuver ou non la véracité du propos dont l'approbation revient aux autres élèves. Le groupe de pairs est contraint alors de s'interroger si la réponse est bien justifiée et ensuite si l'argumentation apportée peut être de l'ordre du possible. C'est par ce cheminement que se construit la discussion. Si l'intervention de l'enseignant se fait à ce moment-là, elle peut sans le vouloir interrompre cet échange.

Notre recherche est aussi d'informer les enseignants tentés par cette expérience de la nature de certaines difficultés qui ne manqueront pas de survenir au cours de ces discussions. Cependant, ces obstacles peuvent évidemment être facilement surmontés si le professeur autorise la philosophie à l'école primaire à devenir elle-même sa propre pédagogie car l'engagement dans des ateliers philosophiques l'amèneront à faire bouger les modes d'intervention en classe dans d'autres disciplines également.

Puisque dans ce contexte, nous l'avons observé, l'enseignant n'est plus alors le détenteur de connaissances fermes mais qu'il se retrouve, lui également, dans une posture d'incertitude par rapport au concept travaillé (la Liberté, la Justice, le Bonheur, la Vérité). Toujours mouvante et vivante, la pensée philosophique interroge donc le professeur dans son statut de détenteur de

l'autorité du savoir. Cette remise en cause n'est pas toujours facile à assumer pour les enseignants se lançant dans l'expérimentation de ces ateliers

Merleau-Ponty (1976) souligne que « dans le dialogue présent, je suis libéré de moi-même, les pensées d'autrui sont bien des pensées siennes, ce n'est pas moi qui les forme, bien que je les saisisse aussitôt nées ou que je les devance, et même l'objection que me fait mon interlocuteur m'arrache des pensées que je ne savais pas posséder, de sorte que si je lui prête des pensées, il me fait penser en retour ».

Ce mouvement alternatif de la pensée de chacun au sein de ces discussions conditionne la validité philosophique des jugements futurs et encourage les jeunes à penser en réintégrant les pensées d'autrui dans leur propre vie.

Comme le souligne encore Merleau-Ponty, auteur « c'est seulement après coup, quand je me suis retiré du dialogue, et m'en souviens, que je puis le réintégrer à ma vie » (Cf. plus haut, Merleau-Ponty). Considérer les élèves comme co-penseurs, c'est leur donner la possibilité de faire ces allers-retours de soi à autrui puis à soi.

« La philosophie est d'abord un acte de réflexion, une attitude intellectuelle à la fois critique et interrogative sur le sens et la valeur de la condition humaine, une quête de sens qui prétend valoir pour tout homme ».

Anne Lalanne, La philosophie à l'école, L'Harmattan, 2009.

CHAPITRE III. – MORALE, ETHIQUE ET PHILOSOPHIE

CHAPITRE III - MORALE, ETHIQUE ET PHILOSOPHIE

Actuellement, notre société vit, nous le savons, une grande transition. La notion de crise européenne s'est installée sur tous les plans : économique, social, politique et écologique. Nous pouvons nous attendre au pire comme au meilleur. Une interrogation se fait jour : Y-a-t-il une issue ? Pour répondre à cette incertitude et ouvrir devant nous un éventail de possibles, le philosophe Paul Ricœur nous invite à « donner sens et forme à l'incertitude pour en faire un espace de possibilités ouvert » (cité par Myriam Revault d'Allonnes, 2013).

Nous le savons, le besoin de reconnaissance est une exigence fondamentale de tout être humain. Concrètement, dans une société conviviale, les gens ne demeurent pas anonymes : ils se croisent, se reconnaissent, s'unissent pour des actions communes, au-delà des règles de courtoisie et de politesse. Chacun y est reconnu comme différent de soi et semblable à soi. Dans la construction du bien-vivre ensemble pour aujourd'hui et pour demain, il nous semble nécessaire de déplacer les habitudes de pensée et de redéfinir les impératifs de l'agir dans un monde incertain. Il nous faut retrouver des modes de vie qui donnent toute sa place à la relation. Et cela peut se retrouver dans le recours aux valeurs au travers de la discussion en donnant son meilleur argument tout en respectant l'argument de celui qui est face à nous.

Dans un contexte sociétal délicat en proie à l'individualisme, face à une incertitude économique grandissante et devant une société de consommation gagnant de plus en plus de terrain, il apparaît donc que la réflexion philosophique pose à l'élève la question du sens de son existence mais peut aussi réussir à pacifier certaines classes, à faire diminuer la violence entre enfants comme le montre le travail de recherche entrepris par Agostini et Mallet (Agostini & Mallet, 2012).

Dans un premier temps, au cours de ce chapitre III, nous nous attacherons à différencier la morale et l'éthique ainsi que la morale et la philosophie au nom de l'éthique.

Nous privilégierons le regard sur le questionnement chez l'élève, afin d'avancer sur la question, non plus du rôle général d'étayage de l'enseignant (chapitre II), mais en nous intéressant aux questions qui engagent à priori à un traitement moral des questions, ou à des questions typiquement morales.

Nous suivrons la perspective de philosophes contemporains, notamment Ricœur pour distinguer la morale et l'éthique, et également Fleury pour qui, il est indispensable d'offrir à nos élèves la possibilité d'être réellement « capables » de penser (Fleury, 2011/2016).

Nous nous attacherons à démontrer qu'un soin particulier doit être apporté à l'espace interlocutif au cours de cette activité en rapprochant les actions de la parole.

Puis, nous verrons en quoi les nouveaux programmes d'EMC. de 2015 obligent l'enseignant à disposer de repères quant au développement moral de l'enfant.

Enfin, nous reviendrons sur le positionnement de philosophes contemporains, qui très en vogue actuellement, repose la question de lier la philosophie à un exercice tendu (ou non) vers le bonheur.

Notre conclusion nous permettra de poser que la philosophie est transversale à tous les autres domaines scolaires et que se poser la bonne question dans le but de démasquer les évidences tout en s'appuyant sur le sens des situations vécues est un réflexe que les élèves doivent acquérir au lieu de chercher principalement la bonne réponse. Ce serait alors selon Tozzi « une recherche de sens et d'exactitude de la pensée éclairée de la raison » (Tozzi, 2005) Mais les enseignants y parviendront-ils ? Cette conclusion ouvrira à un questionnement : la philosophie pour enfants propose-t-elle des bienfaits ou n'est-elle qu'illusion ?

III. - 1. - Différencier la morale et l'éthique

Dans la langue française, morale et éthique ont souvent des sens confondus. Ainsi la lecture du *Petit Larousse* donne les définitions suivantes ;

(la) morale (du latin *mores*, mœurs) : est un « ensemble des règles d'actions et des valeurs qui fonctionnent comme normes dans une société » ;

Est également une « théorie des fins des actions de l'homme » ;

Mais est également « précepte, conclusion pratique que l'on veut tirer d'une histoire ».

Le Littré quant à lui définit la morale ainsi : ce serait un « ensemble des règles qui doivent diriger l'activité libre de l'homme, décomposé en deux parties : démontrer que l'homme a des devoirs, des obligations, et faire connaître ces devoirs, ces obligations (Littré, 1863-1877).

Alors que pour la définition de l'éthique, nous lisons :

Éthique, Philosophie (du grec *ethikos*, moral, de *ethos* mœurs) : est une « doctrine du bonheur des hommes et des moyens d'accès à cette fin » ; Mais aussi pour compléter, ce serait un « ensemble particulier de règles de conduite (syn. morale) » Et également, ce serait une « partie théorique de la morale ».

Le *Petit Robert* quant à lui nous apprend que :

(La) morale est une « science du bien et du mal, des principes de l'action ; théorie de l'action humaine en tant qu'elle est soumise au devoir et a pour but le bien... »

Alors que pour l'éthique, nous apprenons que l'éthique est une « science de la morale ; l'ensemble des conceptions morales de quelqu'un ; décrit un comportement ».

Si nous rejoignons Arendt pour qui dissocier « connaissance » et « penser » est indispensable pour permettre le développement d'êtres responsables (Arendt, 2003), nous pensons que différencier morale et éthique fait envisager le danger de l'association de la morale et de la philosophie proposée par les nouveaux textes ministériels.

Etymologiquement, ces deux termes, morale et éthique, issus l'un du latin et l'autre du grec renvoient comme nous l'avons vu précédemment chacun à l'idée de mœurs. Cependant, selon Ricœur on peut y voir « une nuance selon que l'on met l'accent sur ce qui *s'impose* comme obligatoire ou sur qui est estimé *bon* » (Ricœur, 1990). Donc, si l'on désire séparer les deux termes, Droit nous apprend que l'un, la morale, se situerait plutôt du côté des obligations, « des normes héritées » et l'autre, l'éthique se placerait davantage du côté des actions estimées bonnes, « des normes en construction » (Droit, 2009 : 20). La philosophie convient aux jeunes si elle les oriente vers le futur et de ce fait concorde avec la dimension éthique et non avec celle de la « morale », terme renfermant un attribut désuet qui selon Droit serait un « terme devenu pesant » (Cf. plus haut, Droit : 21).

C'est pourquoi à notre avis, convient-il de soustraire les élèves de toute orientation moralisatrice qui soutiendrait un système de valeurs proportionnellement à un autre. Pour cela, nous voyons que tout emploi de verbes modaux (devoir, falloir) sous-entend l'intention d'un système de valeur non explicite. Tous les systèmes de valeur ont à être interrogés à partir des fondements et non pour eux-mêmes.

A ces interrogations « Que dois-je faire ? » « Comment agir ? », les élèves perçoivent bien que le fond du problème, c'est que l'on veut faire au mieux mais que le « mieux » n'est pas évident puisqu'il n'est pas toujours le même pour chacun d'entre nous. Socrate fut le premier à souligner cette contradiction car selon ce philosophe, « même le criminel, le dictateur veulent le bien. Pour le philosophe, on se trompe de bien. [...] ». Selon Roger Pol Droit « On *paraît* choisir le mal, mais en fait on veut le bien » (Cf. plus haut, Droit : 30).

Ainsi, séparer philosophie et morale reviendrait à conduire les élèves sur la perspective éthique et ce serait alors ne plus viser le « bien ». Viser le « bien » selon nous, représenterait l'interdit de penser. Alors que selon Droit, penser philosophiquement, c'est interroger le monde et son évidence incontestable et non pas le cataloguer directement (Cf. plus haut, Droit : 30).

III. - 2. - Privilégier le questionnement chez l'élève

En DVP., l'enseignant reste sur le questionnement sans donner de réponse car « la réponse est le malheur de la question » écrivait Blanchot (Blanchot, 1969) dans son ouvrage « l'entretien

infini ». L'animateur *ne fournit pas de réponse et surtout il n'apporte pas la bonne réponse* qui clôturerait la recherche des élèves. Et comme nous l'apprend Maulini sur la question, « la question philosophique peut être définie comme « une joyeuse souffrance ». Et poursuit cet auteur, les natures des questions ne sont pas toutes identiques ; ainsi, écrit-il « certaines questions appellent des réponses simples, d'autres plus complexes. Cependant, dans les deux cas, « le vide de la question est comblé par le plein de la réponse [...]. Mais, il est d'autres questions qui laissent moins l'âme en paix » (Maulini, 1997). Cet auteur reprend les réflexions de Peter Hoëg dans un récit autobiographique pour qui il existerait deux sortes de questions précisant que : « peut-être, y-a-t-il au monde deux sortes de questions ? Celles qu'on vous pose en classe et dont la réponse est connue d'avance, et celles qu'on ne pose pas mais qui pourraient vous aider à être plus intelligent pour d'autres raisons. Et puis d'autres [...] dont on ne connaît pas les réponses et que souvent on ne connaît même pas avant de les avoir posées [...] » (Peter Hoëg cité par Maulini, 1997, 1998, 2005).

D'autres philosophes comme O. Brénifier vont dans le même sens et expliquent que l'art philosophique est l'art du questionnement. Pour cet auteur, « le premier critère d'une bonne question est de ne rien vouloir démontrer ou enseigner directement. » Pour sa part, la question première « la mère des questions » est le « pourquoi ». Ainsi, selon Brénifier « Demander pourquoi, c'est poser le problème de la finalité, de sa légitimité, de son origine, de ses preuves » (Brénifier, 2003).

Pour approfondir cette notion de question, si nous nous tournons vers les travaux de Britt Mari Barth, questionner, s'interroger sont des habitudes qui vont encourager les élèves à la réflexion même si cette faculté n'est pas enseignée. En effet, pour sa part, « poser des questions est notre outil intellectuel le plus important [...] pourtant, on enseigne rarement directement cet art. Les modèles que sont nos questions -ainsi que les questions posées dans les manuels - restent trop souvent au premier degré et ne poussent pas les enfants à la réflexion » (Barth, 1987 : 47-48). Transposé au contexte des DVP., ce qui semble intéressant c'est que les élèves posent leurs questions philosophiques et qu'elles rejoignent les questions que tout homme se pose et qu'ils en prennent à ce moment-là conscience. Alors, nous y détectons l'indicateur du penser par soi-même. C'est une interrogation personnelle précise qui, en même temps, rejoint un questionnement plus large. Une pensée philosophique est toujours signée et tend à l'universalité car alors les acteurs suivent une exigence de Vérité pour essayer de répondre à une énigme qui se pose à la condition humaine. Chacun des apprentissages scolaires devrait être organisé à partir des questions qui sont spécifiques aux différents domaines étudiés, car « chaque matière

a ses questions spécifiques qu'il faudrait connaître. On pourrait bâtir les programmes d'après un questionnaire approprié à chaque contenu » (Barth : 2013).

Et nous nous rendons à l'avis de Droit qui précise que la philosophie est une activité en lien avec les discours par les paroles prononcées, les phrases dites, les livres lus. Ainsi, si nous reprenons ses propos, ce philosophe souligne que la philosophie « n'est pas faite de gestes ou d'actes physiques, mais de paroles, de phrases, de livres ; c'est une activité liée à des discours, à des suites de mots organisés » (Droit, 2004 : 59).

III. - 3. - Passer de la morale à l'éthique

La recherche des valeurs relève d'une quête inquiète face à un monde en mutations, marqué par l'insécurité, la violence, l'intolérance voire même le fanatisme et plus globalement, l'interrogation sur le devenir humain.

Si l'on suit le commentaire de Paul Ricœur, il convient de distinguer la morale et l'éthique : - Le domaine de la morale est celui de la confrontation à la loi, à l'interdit, à la règle, à la norme. On parlera alors d'obligation ; - Le domaine de l'éthique est celui du questionnement, de la délibération sur ce qu'il est bon et juste de faire, d'une interrogation sur le sens et la valeur de nos actions. La notion d'éthique renvoie à l'idée d'une pluralité de biens et d'une décision du sujet dans la responsabilité de ce qu'il décide de faire.

C'est dans la délibération et la nécessité d'opérer des choix dans son existence que l'homme accède au niveau de l'éthique.

L'éthique ouvre sur un enrichissement de la notion de personne et de la réflexion sur le « sens de la vie ». Et pour ce philosophe, l'éthique c'est « la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990). Ainsi, l'éthique est une visée, c'est-à-dire qu'elle n'est pas donnée d'emblée puisqu'elle va orienter notre pensée, nos regards, notre action vers ce que l'on cherche à atteindre, vers un but à trouver mais que l'on n'est pas sûr de pouvoir faire parfaitement. De cette manière, l'éthique nous met en mouvement pour chercher à nous rapprocher toujours plus de ce qui est visé, voulu, désiré. Cela renforce le sens de l'exercice du philosopher au niveau de ce jeune public. Car selon Daniel, cette activité est une « praxis » (voir le chapitre I.) ce que souligne Ricœur « à travers des structures procédurales » qui reposent sur le « respect de soi », sans omettre « le respect de l'autre » (Ricœur, 1997 : 142). Et il nous semble que l'éducation de la conscience peut y contribuer. Or, si nous engageons les élèves à penser philosophiquement, à s'impliquer eux-mêmes dans leurs propres pensées (Descombes, 2013), en fait « à dire vrai », à partir d'un « souci de soi » qui est « exigence de non-oubli de

soi » selon Fleury (Fleury, 2011/2016 : 142), pour y réussir, il nous faut, dans ces activités de philosophie, leur offrir la possibilité d'être réellement « capables ».

III. - 4. - Offrir aux élèves la possibilité d'être « capables » : de la mêmeté à l'autoposition via l'ipséité

C'est une philosophe, Cynthia Fleury qui emprunte à Paul Ricœur cette notion de « capabilité humaine » qui entre autre amène « à dire vrai », en ayant « le souci de soi » qui est « exigence du non-oubli de soi » (Cf. plus haut, Fleury : 142).

Pour Ricœur, le sujet capable, donc la « capabilité » de l'élève, se mesure alors à la compréhension qu'il a du système dans lequel il se trouve. C'est dire l'importance de l'analyse et de la représentation de l'élève sur sa place au cœur du système scolaire, mais aussi au cœur de son image du monde.

Selon une des caractéristiques de la pensée de Ricœur, la thématique de « l'homme capable » renvoie à ses différentes capacités qu'il rassemble sous la catégorie générale de « l'agir » (Voir plus haut Ricœur). Et ce philosophe s'appuyant sur la confiance affirme « croire que je peux, c'est déjà être capable » (Ricœur, 2016).

Ses réflexions l'amènent à distinguer quatre pôles de la « capabilité » de l'être humain dans la responsabilité de ses actions : « je peux parler », « je peux agir », « je peux raconter », « je suis imputable » (Cf. plus haut, Ricœur).

Pour Ricœur, la capabilité de l'être humain ne se justifie que parce que la sensibilité humaine, le geste et la parole sont importants car « l'homme ne peut précisément être capable que s'il est un homme sensible, qui éprouve et qui sent autant qu'il agit, qu'il parle, qu'il raconte, qu'il est imputable » (Cf. plus haut, Ricœur).

Cependant, pour ce philosophe, à l'intérieur du concept de « capabilité », peuvent se distinguer deux notions sous-jacentes : les capacités et les potentialités. Mais alors, nous voyons surgir une interrogation : ces trois termes « capabilité », « potentialité », « capacité » veulent-ils dire la même chose ou la « capacité » et la « potentialité » sont-elles des parties des « capabilités » ? Pour ce philosophe, les capacités sous-entendent le fait d'être capable de faire quelque chose de l'ordre du « doing » prenant appui sur les singularités personnelles des individus et des « opportunités sociales » ce que nous retrouvons en ces termes dans les textes relatifs à l'évaluation de 2015 « l'élève est capable de ... » décomposer un nombre ou conjuguer un verbe au présent, par exemple.

Alors que les potentialités qualifient le fait d'en avoir les moyens traduit par le « being » (Voir plus haut Ricœur).

Pour Ricœur cité par Resweber, la philosophie s'attache à l'action humaine hautement privilégiée mais sans pour autant négliger le sujet qui agit car, écrit-il « la philosophie s'intéresse au plus haut point à l'action humaine, à l'agir humain sous tous ses aspects, mais aussi et surtout au *sujet* de cette action et de cet agir » (Ricœur cité par Resweber, 2011). C'est en permettant au sujet de « parler soi » qu'on autorise chaque personne à envisager la doxa, la vérité, la recherche du juste considéré non comme « bien » mais en tant que « mesure » (Descombes, 2013 ; 2014).

Trois concepts sont alors à envisager afin de concevoir la naissance d'un sujet qui pense comme les autres. Un des premiers concepts, le concept de *mêmeté* qui affiche des principes singuliers au nom de soi pour aboutir à un second concept, le concept d'*ipséité* tout en étant en capacité de se situer personnellement. Puis un troisième concept, le concept d'*autoposition*, sans pour autant être susceptible de se justifier. Cependant, l'*ipséité* est indissociable de l'*altérité* : ainsi il n'y a pas de « je » sans « autrui ». Paul Ricœur nous le confirme « agir, c'est toujours agir « avec » d'autres, sous forme de coopération, de compétition ou de lutte » (Taylor, 1994).

La philosophie engage en revanche une interruption du jugement qui autorise le sujet à prendre le temps de penser, de réfléchir, de peser le pour ou le contre et donc, de penser son rapport aux autres (Conche, 2003 ; Agostini, 2012).

Pour Descombes, l'incidence du « soi » dans la pensée du sujet est alors essentielle (Voir plus haut Descombes). En atelier de philosophie, l'importance est accordée à l'espace interlocutif ouvert par les façons de penser assumées par chaque sujet discutant.

Si, dans le concept de l'individualité, donc de l'identité, de « *mêmeté* » « je » me positionne comme semblable à l'autre, d'une autre façon « je » se maintient également dans une configuration productive (concept d'*ipséité* qui, pour Paul Ricœur, est le fait d'être soi-même à travers le temps (Ricœur, 1960) où personne d'autre que « moi » ne peut être réduit à ce que « je » suis. Néanmoins, c'est selon Bergson une difficulté capitale d'accès à la liberté (Bergson, 2017).

Ainsi, « être » (être « je ») se transforme en illustration de *capabilité*. La *capabilité* demeure en ce sens dans un développement, dans une projection de l'être humain.

Au sens de l'action, « je » ne me révèle pas comme obligatoirement capable, mais ma *capabilité* est possible dans la projection de ce que « je » dis. La nuance nous semble considérable. Ainsi, Maingueneau, linguiste, le résume avec intérêt de cette manière : dire, c'est toujours se projeter sur une scène sociale (Maingueneau, 1996). Pour cet auteur, à travers ses activités verbales et non-verbales, l'auteur « du dire » donc « du penser » parvient à se placer. Dit autrement, toute interlocution active *mêmeté*, *ipséité* et *autoposition*.

Devant le Conseil Supérieur de l'Education réuni le 8 juin 2017, le Ministre de l'Education Nationale, Jean-Michel Blanquer (2017) a invité chacun des partenaires à prendre de la hauteur par rapport à l'école. Il convient, a-t-il poursuivi, de développer une intelligence collective. Ses maîtres-mots sont le respect et la confiance. Il a marqué à plusieurs reprises sa volonté de bâtir une « école de la confiance ». Ainsi réaffirme-t-il, « il revient à chacun des acteurs de l'Ecole de restaurer, voire d'installer cette confiance dans les salles de classe et les établissements scolaires. Mais aussi, la confiance dans la capacité des enseignants et de l'institution scolaire à prendre en charge tous les élèves, des plus fragiles aux plus brillants en compensant les disparités territoriales ». Ce faisant, projetant la confiance comme objectif, ne vide-t-on pas l'espace présent d'une confiance potentiellement déjà là ? Quoiqu'il en soit, pour y réussir, encore faut-il ne pas confondre « philosopher » et « moraliser » en laissant de côté le « moraliser » pour faire place au « philosopher ».

Pour accorder cette confiance qui libère les énergies, les adultes en charge de l'éducation, se doivent d'être des agents de vérité. Ainsi, notre ministre de l'éducation est-il convaincu que « l'éducation nationale doit apprendre à ses élèves l'esprit de la discussion et de critique » (Cf. plus haut, Blanquer).

Lâcher-prise sur le cadre moral qui peut nuire au « parler vrai » des élèves, à la mise en confiance de ceux-ci dans ce genre de discussion renvoie à l'interrogation de Ricœur « Comment déchiffrer sa propre vie dans les situations d'incertitude, de conflit ou de risque ? » (Ricœur, 1997 : 142).

Avant de traiter cette question, Ricœur conçoit deux niveaux qui permettront à nos élèves d'accéder au penser. Le premier est la justice qui est « déjà là (comme) composante structurante dès le niveau le plus bas », c'est l'élément social qui intervient dans le comportement de l'individu imposé par le socius de l'institution. Les règles de conduite ne devraient pas être confiées aux élèves dans la mesure où ils sont dans la nécessité de prendre appui sur ce que l'institution a pensé pour eux, en termes de règles et de règlement. L'urgence ne se situe pas là. Nous sommes persuadés qu'elle réside dans leur capacité à penser. Le second niveau développé par Ricœur s'appuie sur la notion de respect, sur « le respect de soi », « le respect de l'autre », à « travers des structures procédurales » (Cf. plus haut, Ricœur). Et c'est à notre avis, dans cet interstice que se situe la discussion philosophique que Daniel définit comme « une praxis » (Daniel, 1992/1997).

III. - 5 - Différencier morale et philosophie au nom de l'éthique

Au nom de l'éthique, il nous semble intéressant de différencier la morale et la philosophie.

Lier la philosophie du discours « penser » et la philosophie en acte « faire » interroge inévitablement sur l'attitude de l'enseignant, un peu disons *coincé* entre l'éthique et la morale. Dans les ateliers de philosophie, face au discours de ses élèves et au nom de la DVP, l'enseignant doit-il interdire ou doit-il donner une orientation sur la conduite à tenir ? Les discours produits doivent-ils être respectés sans remise en question ? Ou bien convient-il de les soutenir au sein de l'institution scolaire comme un essai de raisonnement ?

Ce sont des questions essentielles au centre de la controverse sur la mise en concordance entre « dire » si on l'apparente à « penser » et « faire ». La notion de contexte est un incontournable. En effet, la pragmatique (voir chapitre IV) nous apprend qu'un discours ne peut être « interprétable » sans le replacer dans son contexte. C'est dans cet intervalle entre « dire » et « faire » si l'on rapproche « dire » de « penser » que le creuset entre l'éthique et la morale devrait pouvoir être revisité à l'école. Approcher le discours en s'interrogeant sur les effets perlocutoires des paroles (Mainguenu, 1996) oblige uniquement à apprécier que les mots prononcés en contexte, influencent les visions du monde de l'interlocuteur en prenant en compte le contexte. De cette manière, évoquer les notions de « malversation », d'« imposture » comme éventualité humaine doit demeurer de l'ordre de l'acceptable, du possible en atelier de philosophie à l'école. Pour cette raison, il nous paraît indispensable d'accompagner dans cette activité, par une formation appropriée les enseignants dans le but d'éviter les dérives possibles. Nous pensons que c'est en considérant en même temps le vrai et le juste que la doxa portée par la « morale » représente un vrai danger. La tradition nous laisse en héritage les manières. Mais, s'il ne convient que de penser « comme tout le monde », à quoi sert alors de penser ?

Comment inviter les élèves à l'incertitude de toute morale ? A l'exception de penser que les élèves sont déjà en capacité d'adopter les perspectives d'une morale de l'ambiguïté (De Beauvoir, 1944/1947 ; 2003) ce que sous-entend le terme d'éthique. A notre sens, l'axe moral nous paraît suspendre l'intervalle de développement possible de l'exercice de confrontation à l'ambiguïté, indispensable à l'apprentissage de l'éthique. Car lorsque nous engageons une discussion philosophique sur un thème moral ne risque-t-on pas l'énonciation d'idées reçues ? Et *qui* va pouvoir convenir de quoi ?

L'idée d'un monde unifié, d'une religion unique ne sont plus l'apanage de nos sociétés contemporaines ce qui élimine la perspective qu'il n'existe qu'une seule et unique « bonne »

« conduite » à tenir. Dans « les sociétés contemporaines développées, les évidences morales sont moins nettes, car il y a toujours plusieurs manières d'envisager les questions morales » (Droit, 2009 : 23).

Alors, doit-on placer dans l'embarras de jeunes élèves par une confrontation à ces manières d'agir ?

Si nous adoptons le point de vue de Ricœur qui tient à l'idée selon laquelle « la philosophie s'adresse à des problèmes déterminés, à des embarras de pensée bien cernés » (Ricœur, 1995 : 125), nous voyons qu'il convient pour tous et au nom de tous, dans cette activité, de surmonter les obstacles rencontrés. La notion d'embarras est très présente dans la littérature des philosophes contemporains (Descombes, 2013 : 45 ; Cf. plus haut, Droit : 81). Pour la qualifier, Vincent Descombes parle des « embarras sociologiques » et convoque la question des « individus collectifs » (Cf. plus haut, Descombes : 45). Mais s'intéresser aux « individus collectifs » peut sembler bizarre et inattendu car comment ce qui est individuel pourrait-il être en même temps collectif, quand la première partie de cette formule se réfère à l'individualité alors que l'autre qui lui est associée s'oriente vers une pluralité d'êtres humains ? Désormais, ces « individus collectifs » dans lequel l'individu est moi (au sens de chacun de nous) face à la société qui représente le collectif et qui est appréhendée de deux manières souligne Descombes : « tantôt comme une pluralité indéfinie d'être semblables à égo (autrui, les autres) et tantôt comme un antagonisme menaçant d'usurper mes prérogatives de sujet conscient et responsable » (Cf. Descombes, 2001 : 305-307) représentent une collectivité, ici les élèves.

De même que, mettre en lien des discours libres et des attitudes conformes aux normes admises précisément moralement indiscutables n'est-il pas audacieux et ne fait-il pas craindre certaines dérives ? Mais alors comment faire pour que le dialogue puisse rester libre, responsable, remettant le jugement à plus tard ? Il nous semble que rapprocher les actions de la parole en apportant du soin à l'espace interlocutif pourrait être une possibilité de réponse à ces interrogations.

III. - 6. - Rapprocher les actions de la parole : apporter du soin à l'espace interlocutif

Austin, philosophe et auteur de l'ouvrage phare « Quand dire c'est faire » rapproche l'action de la parole afin de démontrer l'importance perlocutoire de certains énoncés. Son propos illustre réellement la volonté de partir de questions concrètes, pour aborder les problèmes les plus généraux, ceux du philosophe pour qui « le langage nous éclaire la complexité de la vie » (Austin, 1962, 1970). Selon Austin, il est vrai que « dire » revient souvent à agir. Ainsi, Austin a-t-il démontré qu'il existe des situations où parler ce n'est pas uniquement décrire ce que l'on

est en train de faire ou affirmer qu'on le fait, c'est bien le faire. En somme le langage est surtout l'art d'agir sur les autres et sur le monde. Les expressions « je déclare la séance ouverte » « je promets de rendre l'argent », n'ont pas pour ambition de transmettre une information (« je suis ici ») ou d'exposer la réalité (« la table est verte »), comme le font les énoncés « constatifs » (énoncés au mode indicatif qui vont décrire des états de choses dans le monde et qui sont susceptibles de vérité ou de fausseté), mais de faire quelque chose, d'effectuer une action : ainsi, effectivement la séance est ouverte et l'argent sera rendu (Cf. plus haut, Austin), preuve que la promesse en était une. L'action se concrétisera par le fait que la parole sera validée.

Dans les ateliers philosophiques, les exemples nombreux d'énoncés performatifs se heurtent à un certain nombre de difficultés. De ce fait l'enseignant doit-il valider les actes liés aux propos d'un élève lorsque ce dernier raconte devant l'ensemble de la classe « moi, mon frère, il vole » ? En somme pour nous résumer, tout discours prononcé dans le cadre de l'institution scolaire est-il nécessairement approuvé, validé ?

Nietzsche annonçait qu'il « ne faut jamais croire les valeurs sur parole. Derrière les vertus, il faut chercher les appétits féroces. Nul philosophe n'a soumis l'éthique à plus rude critique, n'a tenté plus violemment d'en dénoncer les hypocrisies et les faux-semblants » (Droit, 2009 : 109-110).

Au cours des DVP., l'enseignant doit, selon les leçons austiniennes et donc pragmatiques rappelées ci-dessus, être vigilant afin que le dialogue demeure libre, responsable et remette le jugement à un moment ultérieur. Et, pour vérifier l'authenticité de ce qui se dit dans une discussion, il convient de traquer les mots. La pratique de la DVP. cadrée par l'E.M.C. l'autorise-t-elle ?

A l'instar de Roger Paul Droit « si philosopher, c'est organiser des idées, des discours, des phrases, des mots, quand adopter le mot « discussion ? » (Droit, 2009). Et comment évaluer s'il y a véritablement discussion intellectuelle, c'est-à-dire mobilisation d'une intelligence et non d'un verbiage ? Les élèves peuvent aussi s'interroger sur l'avancée de ces différences de points de vue évoquées : si j'avance mon point de vue individuel, puis-je en dire que c'est une généralité ? (Cf. plus haut, Lalanne).

Au final, le terme « philosophie » se rattache à l'usage de la raison, où l'acte de penser, différent de celui d'avoir une opinion qui, elle ne se discute pas, parce qu'elle est singulière et relève presque de la sphère de l'intime. Alors que penser, c'est s'efforcer de sortir de soi-même pour accéder à un niveau où les autres sont déjà présents, c'est s'autoriser à interroger ses opinions,

c'est en comparant ses idées à celles des autres, les abandonner pour ensuite les reprendre plus riches grâce à la contribution des autres, « chercher à comprendre les enjeux de certaines de nos représentations » (Cf. plus haut, Lalanne). C'est aussi vouloir comparer ses idées à celles des membres du groupe, jusqu'à « s'en laisser déposséder (au risque de les voir malmenées, incomprises) pour pouvoir se les réapproprier enrichies de l'apport des autres » (Cf. plus haut, Lalanne). En effet, les idées philosophiques contiennent « une force éclairante dont s'emparent les enfants, qu'il s'agisse des conceptions des philosophes, ou même de celles de leurs camarades » (voir Agostini, 2010).

En abandonnant la solitude de nos opinions, nos pensées s'enchaînent toujours à celles des autres pour dépasser « le sens commun » ce qui nous permet de nous « ouvrir à l'universalité des idées » (Cf. plus haut, Lalanne). La pratique de la DVP favorise l'émergence de la réflexion et de la pensée construite au sens où Wittgenstein écrivait : « Le but de la philosophie est la clarification logique de la pensée » (Wittgenstein, 2001).

De même, selon Laurendeau, chez l'enfant deux mouvements de la pensée co-existent : le premier, celui d'exprimer la manière dont il voit les choses et le second, celui d'être à l'écoute de la parole de l'autre car « ce premier mouvement de la pensée auquel est convié l'enfant, qui consiste à reconnaître la valeur de sa pensée personnelle, ne se donne pas comme objectif de favoriser l'expansion d'une attitude égocentrique ; il stimule plutôt l'enfant à exprimer sa vision des choses. Le second mouvement convie l'enfant à écouter l'autre ; cette mise en commun éveille chez celui-ci une attitude altruiste. Les deux mouvements doivent se vivre conjointement » (Laurendeau, 1996 : 36-53).

Et la philosophie participe également ou plutôt simultanément, selon le travail de Calistri à soigner la civilité, la politesse par l'engagement de chacun à préserver la face d'autrui (Calistri, 2013).

Les travaux des ethno-méthodologues (Goffman, 1974) permettent de décrire sur l'axe des relations horizontales ce qui se joue entre individus, entre l'intime et la culture. Calistri, en appui sur le travail de Goffman explique qu'« enseignants et élèves jouent un rôle, au sens où ils adoptent, dans le lieu et le temps scolaire des postures et des comportements qu'ils ne reproduisent (peut-être) pas hors de cet espace et de ce temps (Cf. plus haut, Goffman). Ainsi, l'interaction peut être définie comme « à peu près l'influence que les individus exercent les uns sur les autres lorsqu'ils sont en présence » (Goffman 1974 [1959] : 23). En conséquence, la conversation offre à l'individu une face co-construite avec ses interlocuteurs qui lui permet d'adopter une posture plus ou moins valorisante dans l'interaction (Cf. plus haut, Goffman).

Goffman part de l'idée que les individus ne peuvent se manifester qu'à travers des rôles et définit le concept de « travail de la face » (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Les participants dans l'interaction sont des acteurs qui montrent une image d'eux-mêmes, leur face et tentent de la valoriser à travers leurs actes. « La face est ce que Goffman définit comme l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée » (Goffman, 1973). C'est la dimension de l'intime à sa facette sociale qui est au cœur de ses travaux. La face se définit comme « la valeur sociale qu'une personne revendique effectivement » (Goffman, 1974 : 9).

On sait d'après le travail des psycholinguistes que, très jeunes, des enfants âgés de trois à six ans à qui il est proposé l'évaluation d'une échelle de politesse à travers une situation mise en scène sont performants à décrire les degrés de politesse admise (Brédard & Rondal, 1999). Il ressort de ces travaux que les enfants testés étaient sensibles à des variables linguistiques assez fines : emploi du « tu » / « vous », usage d'une construction conditionnelle/déclarative, présence/absence de la formule de politesse « s'il te plaît », intonation sèche/douce, tout indicateur qui marque la relation notamment horizontale, mais aussi verticale entre humains.

Calistri propose aussi de reconnaître les travaux de Garitte qui avance une définition de la conversation enfantine (Garitte, 1998). Cet échange, caractérisé de proto-conversation, nécessite un objet commun, une intersubjectivité entre des participants âgés d'au moins deux ans et des règles de distribution de parole. A partir de sept-huit ans, les enfants sont en capacité d'émettre des inférences et des interprétations (Cf. plus haut, Calistri).

Ce phénomène a été étudié par Calistri, exploitant le corpus *Philosophèmes* (voir Auriac-Slusarczyk & Blasco, 2013, Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015, et chapitre IV), à travers l'étude de la dernière discussion à visée philosophique en fin d'année scolaire réalisée avec des enfants scolarisés en classes de CE1-CE2 et âgés de 7 et 8 ans, (Voir plus haut Calistri). Pour cela, elle propose de prendre en considération l'atelier de philosophie dans le cadre scolaire comme une conversation en attachant de l'importance aux manifestations de la politesse linguistique et en relevant toutes les attaques à la face. L'auteure prouve ainsi que, dans ces discussions, se développent « un comportement de politesse de la part de l'enseignant et de sauvetage/valorisation de la face pour les élèves » (Cf. plus haut, Calistri) car l'enseignant met en place différentes stratégies d'évitement pour adoucir les rapports. L'asymétrie de la relation exigée par le cadre scolaire entre l'enseignant et ses élèves est délaissée au profit d'une symétrie respectueuse de l'échange. L'élève en jouant avec la langue à la manière des autres élèves – mais non l'adulte – valorise sa face, ce qui représente un degré additionnel de reconnaissance par les autres. De même pour cette auteure, la politesse de l'enseignant de son côté, encourage

les hésitations indispensables à la fois aux progrès dans l'utilisation de la langue et l'exercice du jeu de langage caractéristique inhérent à la DVP. (Voir plus haut, Calistri).

Ainsi, dans l'atelier de philosophie coexistent des comportements de la part de l'enseignant et de certains élèves qui peuvent être expliqués par le travail de figuration : politesse de la part de l'enseignant et sauvetage-valorisation de la face pour les élèves. L'idée ressort, lorsque Tozzi inspiré par les travaux d'Habermas, nomme « éthique communicationnelle » les principales attitudes telles que l'écoute, le respect de l'autre, la courtoisie, l'ouverture d'esprit.

Kerbrat-Orecchioni affirme que l'agressivité est éliminée par les bonnes manières et précise que « la politesse entraîne d'abord un refoulement de l'agressivité » car elle est « un puissant facteur de cohésion sociale (...) elle a des vertus pacifiantes, sécurisantes (...) » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : tome 2, 302-303). La violence est ainsi directement désamorcée par la politesse.

Apprendre le respect interlocutoire en ayant le souci des autres et en étant responsable d'eux, c'est au sens de Lévinas vérifier si « l'éthique nous invite au souci des autres et nous appelle à être responsables envers eux » (Cf. plus haut, Droit : 110-111).

La discussion offre-t-elle « des formes concrètes » qui « s'inscrivent dans cette ouverture, impossible à clore, qui creuse indéfiniment les relations humaines. Présence de l'étranger, respect de ce que je ne comprends pas, accueil de ce que je n'attends pas, décentrement, décalage » ? (Cf. plus haut, Droit : 111).

La philosophie s'intéresse au plus haut point à l'action humaine, à l'agir humain sous tous ses aspects, mais aussi et surtout au *sujet* de cette action et de cet agir.

Alors au sein de ce travail, est-on à même de relever dans l'acte de langage organisé en discussions ce que Ricœur décrit comme fondamental quand on se tient « dans le milieu du langage » ? (Ricœur, 1997 : 129).

Pour notre part, il nous semble qu'une réponse à ces interrogations peut être apportée si nous étudions scientifiquement les paroles authentiques.

Cependant, nous avons souhaité présenter en quoi l'évolution des programmes ministériels de 2015 portant sur l'Enseignement Moral et Civique est adéquate à la partition que nous avons faite entre éthique et morale, et aux éléments avancés pour démontrer que l'espace de l'atelier philosophique configure un espace où les relations horizontales entre élèves sont teintées de respect.

Nous nous interrogerons donc maintenant sur l'E.M.C. et pourquoi renouveler l'enseignement morale et civique dans les programmes ministériels de 2015.

III. - 7. - Pourquoi renouveler l'enseignement moral et civique en 2015 ?

Après les attentats qui ont visé le cœur des valeurs républicaines en début d'année scolaire 2015, d'importantes mesures ont été présentées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ce dernier insiste notamment sur l'objet de cette mobilisation pour les Valeurs de la République qui doit être celle de toute l'École. Il informe de la création d'un nouveau parcours éducatif intéressant toutes les classes allant de l'école élémentaire à la terminale. Il s'agit du « Parcours citoyen » construit autour du nouvel « Enseignement Moral et Civique » ou E.M.C. entré en vigueur dès la rentrée de septembre 2015. Les enjeux de cette discipline sont de construire chez les élèves un savoir-faire destiné à développer leurs propres opinions à partir de questionnements qui suggèrent un argumentaire structuré, pertinent et toujours respectueux d'autrui. De ce fait, « il ne s'agit pas seulement de dire ce que l'on pense mais de penser ce que l'on dit » (Eduscol, 2015).

Pourquoi un enseignement moral et civique ? Et comment définir l'enseignement « moral » ? Est-ce conciliable ?

A. - Comment définir l'enseignement « moral » ?

L'introduction des programmes publiés en septembre 2015 précise les finalités de l'enseignement moral et civique. Ce dernier poursuit une double ambition, celle de construire une culture morale et civique et, celle de viser l'appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République. Si nous analysons la première des finalités « la culture morale et civique », celle-ci s'entend comme un ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques. L'emploi de ce terme précise qu'il s'agit bien d'un partage réussi des valeurs républicaines et le développement d'une aptitude à raisonner, à vivre en société. Selon les textes ministériels, « la dimension morale est une dimension en soi, et non un « supplément d'âme » à l'enseignement civique » (Cf. plus haut, Eduscol).

Ceci étant posé, il convient d'interroger le terme « moral ». Dans le contexte scolaire, il s'agit de donner la possibilité aux élèves de dépasser les intuitions dans le champ moral pour développer la capacité d'apprécier et de discuter les jugements moraux. En fait, l'ambition de l'École n'est pas de former des citoyens mais bien des personnes à part entière, autrement dit des individus dotés d'un sens moral.

Le renouvellement de l'enseignement objective la nécessité de transmission d'un socle de valeurs communes qui sont la dignité, la liberté, l'égalité entre les femmes et les hommes, la

solidarité, la laïcité, l'esprit de justice et le refus des discriminations. Notons que les thèmes sont édictés et ne peuvent être choisis par la CRP., seulement sélectionnés par ceux-ci.

Il est aussi fondé sur une école bienveillante et exigeante qui favorise directement l'estime de soi, le développement du sens moral et de l'esprit critique. Ces valeurs ne sont pas inculquées par l'école qui, au contraire, « construit la raison critique et fait éprouver aux élèves la consistance et le bénéfice des valeurs républicaines » (Cf. plus haut, Eduscol).

Alors l'objectif pour l'élève est bien celui d'une « appropriation libre et éclairée » des principes qui fondent la République et la démocratie.

En fait, l'enseignement Moral et Civique n'est donc en aucune façon un enseignement moralisateur puisque les professeurs ne sont pas appelés à « faire la morale » mais à « parler de morale ». Il ne leur est pas demandé d'inculquer les principes d'une « vie bonne » de même qu'il ne leur est d'ailleurs pas possible de délivrer une conception particulière du bien.

Cet enseignement se caractérise donc par deux aspects. Le premier vise à clarifier les idées, les jugements, les raisonnements moraux sans chercher à imposer une conception morale particulière. Et l'autre aspect par lequel cet enseignement assume une part de perfectionnisme moral en portant un idéal civique adossé aux valeurs républicaines. Pour y réussir, l'enseignant s'appuiera en tout premier lieu sur les expériences personnelles des élèves en les faisant « se raconter » puisque « les valeurs sont d'abord le fruit d'une expérience avant d'être celui d'une leçon » (Cf. plus haut, Eduscol).

Cet enseignement doit donc permettre aux élèves par une pédagogie active et le concours de supports audiovisuels de développer les compétences suivantes :- Comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs, ce qui fonde le principe de discipline ; - Reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie, ce qui instaure le principe de coexistence des libertés ; - Construire du lien social et politique, ce qui assoit le principe de la communauté des citoyens ; - Favoriser le respect des droits et de la loi, l'égale considération des personnes, la solidarité, l'entraide, la coopération, le sens de l'intérêt général et de la participation à la vie démocratique, ce qui consolide l'entrée individuelle dans la vie démocratique.

Ce faisant, le nouveau programme d'enseignement moral et civique (E.M.C.) mis en œuvre dans les classes depuis la rentrée 2015 a pour but de « favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une société démocratique » (voir le Guide de l'Enseignement Moral et Civique, 2016). Pour cela, un genre nouveau d'activités préconisées dans les outils de l'E.M.C. pourra être exploité comme la mise en scène de dilemmes moraux, la pratique des jeux de rôles,

les messages clairs, les conseils d'élèves, les débats réglés, mais aussi les discussions à visée philosophique (DVP.).

B. - Différencier instruction morale et instruction civique

Si l'enseignement moral et civique permet la construction d'une culture morale et civique du sujet et l'appropriation des valeurs qui fondent la République, il nous paraît important de poser à présent la différence entre l'instruction morale et l'instruction civique. Dans les textes, l'instruction morale conduit l'élève « à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écopier et, par lui-même » (Cf. plus haut, Eduscol). Elle l'amène à « prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect des valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui » (Cf. plus haut, Eduscol). On peut néanmoins penser que si l'instruction civique renvoie d'emblée aux grands textes, aux symboles et aux institutions de la République, elle est, elle aussi liée tout comme l'instruction morale, à une réflexion sur les notions philosophiques qui lui donnent sens, dans leur compréhension intime comme dans leur articulation (liberté, égalité, fraternité, laïcité), rapport entre la liberté et la loi, distinction égalité/équité, l'articulation des droits et des devoirs (Cf. plus haut, Eduscol).

L'instruction morale est donc par certains côtés, et selon les sujets abordés, en rapport étroit avec l'instruction civique puisque les textes de 2015 prévoient que « le lien avec l'instruction civique sera effectif dès lors que seront abordés les sujets ayant trait au respect dû aux personnes et aux biens, à la loi, à la santé et à la sécurité »

III. - 8. - Définir la morale, l'éthique et la moralisation

Ces dernières années, la crise des valeurs caractérisant les sociétés occidentales, l'aggravation des phénomènes de violence et de délinquance dans et hors l'enceinte de l'école, amènent les scientifiques et les politiques à élaborer des critères autorisant une définition de la morale malgré des normes antérieures existantes et reliées aux sphères politiques, religieuses, familiales, ou autres. Dans l'enceinte de l'école, prenant appui sur la morale laïque, cette morale est quelquefois employée comme repère de l'éducation à la citoyenneté sous la dénomination de « morale civique ». D'ailleurs, si nous consultons le dictionnaire Littré pour rechercher la définition de la morale, nous y lisons la définition suivante : « la morale est un ensemble de règles qui doivent diriger l'activité libre de l'homme, décomposé en deux parties : démontrer

que l'homme a des devoirs, des obligations, et faire connaître ces devoirs, ces obligations. » (Littré, 1863-1877).

Ainsi, de ce point de vue, la morale avec ses règles dirigerait l'activité de l'homme.

A. - La morale

Pour un grand nombre de personnes, la notion de « morale » réfère à un ensemble de règles qui indiquent clairement comment se comporter. Ce sont ces règles qui constituent, à leur avis, l'essentiel de ce que les enfants doivent apprendre en ce domaine. Une telle vision de la morale exige que l'on se soumette à un code de conduite et que l'on agisse en fonction de ce code de conduite. Or, la morale fait partie intégrante de la vie et il importe, pour l'intégrer intelligemment, de dépasser la simple connaissance des références morales qui régissent les rapports sociaux, pour arriver à en comprendre la raison d'être et la portée. Nous empruntons la définition de la morale aux travaux réalisés par Pagoni-Andréani qui la définit « comme un système de concepts, produit de constructions cognitives individuelles portant les traces de l'expérience propre du sujet dans ses dimensions cognitives, affectives et sociales » (Pagoni-Andréani, 1999).

Cependant, d'autres sources comme l'Encyclopédie Universalis nous indiquent que la morale vient du latin *moralis* « relatif aux mœurs » et désigne l'ensemble des règles ou préceptes, obligations ou interdictions relatifs à la conformation de l'action humaine aux mœurs et aux usages d'une société donnée.

Bien qu'étymologiquement proche, la morale se distingue alors de l'éthique qui se définit comme une réflexion fondamentale sur laquelle la morale établira ou modifiera ses normes, ou en produira de nouvelles associées à des limites et des devoirs.

En philosophie, on définira plutôt la morale comme un ensemble de règles et de normes de comportements relatives au bien et au mal, au juste et à l'injuste en usage dans un groupe humain. Selon Emile Durkheim, « la morale est un système de règles d'actions qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut agir dans des cas donnés, et bien agir, c'est bien obéir » (Durkheim, 2012 : 25).

On ne peut nier que la philosophie en visant « le vrai » vise aussi « le bien ». Cette pratique éclaire la question du comment vivre ou bien vivre sa vie. Car vivre ou bien vivre sa vie quoi qu'on en dise nous fait passer à l'action, oriente nos choix. Nos pensées elles-mêmes sont un choix de vie dans le sens où elles orientent notre destin. Ainsi, il est essentiel, pour donner un sens à sa vie jour après jour, avec ses propres actions et pensées, de se demander toujours ce que l'on peut apprendre, comment l'on peut avancer. C'est l'individu qui décide ce que vivre

pleinement sa vie signifie car vivre la vie pleinement est un processus qui s'étalera sur la durée entière de sa vie.

Les valeurs fondamentales renvoient aux croyances qui forment la personne que l'on est et la façon dont on vit sa vie. Ce peut être des croyances religieuses ou simplement des croyances profondément ancrées en elle, qui pour elle, sont très importantes. En réfléchissant à nos valeurs, nous pouvons nous fixer des objectifs en accord avec nos propres valeurs. Et, nous avons plus de chances de nous sentir satisfait et heureux si nous vivons en accord avec nos propres valeurs. S'il paraît indispensable de défendre ce en quoi nous croyons, sans laisser les autres nous faire changer de voie, il est possible de le faire tout en restant ouvert aux idées des autres. Et en ce sens, la philosophie peut y aider.

C'est d'après ces valeurs que la morale fixe des principes d'action, qu'on appelle les devoirs de l'être humain vis-à-vis de lui-même mais aussi vis-à-vis des autres individus, ou de l'ensemble de la société, principes qui définissent les règles de conduite pratiquées dans une société, ce qui revient à dire ce qu'il faut faire et comment agir.

Cet enseignement moral doit être en même temps une instruction par une transmission de connaissances sur les valeurs et prend appui sur des œuvres culturelles. Pourtant, il ne saurait se limiter à n'être que cela. Car cet enseignement est également une éducation par son invitation à la mise en pratique de ces valeurs dans la vie personnelle de l'élève mais aussi en tout premier lieu au sein de la classe ce que nous a enseigné la pédagogie coopérative ou institutionnelle. Nombre de penseurs, philosophes ou chercheurs nous rappellent qu'on ne peut enseigner sans morale tels des penseurs comme Dewey, Descombes ou Ricœur. Pour Dewey dans son ouvrage « Démocratie et éducation » (Dewey, 1916) éduquer, c'est non seulement enseigner mais aussi moraliser. Ainsi l'éducation et la morale sont inscrites dans le même acte pédagogique, car au sens large du terme, la morale, c'est l'éducation elle-même. Pour Ricœur, « la vie bonne doit être pensée et mise en actes avec et pour les autres, dans des institutions justes. » (Ricœur, 1990).

C'est en cela que les DVP, articulées à cette double exigence de transmission et d'éducation, pourraient constituer un moyen privilégié pour l'instruction et l'éducation morales.

Bien évidemment, dans cette pratique, il ne s'agit pas d'enseigner les valeurs comme le Bien et le Mal sur un ton moralisateur à l'école mais plus précisément, d'inviter les élèves à poser un regard réflexif philosophiquement sur ces valeurs et d'en faire un sujet de discussion mettant en relief les conflits de valeurs qui peuvent surgir.

La morale prétend dégager une vérité sur laquelle se baser pour agir, en quelque sorte pour en retirer « une leçon » comme dans les Fables de La Fontaine alors que l'intérêt de la philosophie

relève précisément d'un approfondissement du questionnement, les questions ayant alors plus de valeur que les réponses en DVP.

B. - L'éthique selon Ricœur

Actuellement, nous notons une tendance à distinguer entre morale, ce qui est relatif aux jugements du bien et du mal et qui entraîne la prescription d'impératifs et d'interdictions, et éthique, une ligne de conduite que l'être humain se donne à lui-même en accord avec ses valeurs et sa conscience. De ce fait, le domaine de l'éthique est forcément celui du questionnement, comme le rappelle Ricœur, de la délibération sur ce qu'il est juste et bon de faire, d'une interrogation sur le sens et la valeur de nos actions, d'une clarification exigée sur ce que nous croyons « bon » et « bien » de faire. Glosons que là où la morale prescrit, l'éthique clarifie.

Cette notion d'éthique regroupe l'idée d'une pluralité de biens et d'une hiérarchisation de ceux-ci dont l'être humain doit endosser la responsabilité. Pour Ricœur, l'éthique relève du bien, la morale quant à elle appartenant plutôt au domaine de l'obligation. Et cette distinction entre la morale et l'éthique paraît intéressante.

Un scientifique, Jean Bernard propose une définition dans laquelle il énonce les deux origines étymologiques de l'éthique : le terme *ithos*, qui signifie la tenue de l'âme, le style, au sens de l'expression « le style, c'est l'Homme ». Mais aussi le terme *ethos*, complémentaire du premier qui désigne l'ensemble des normes nées du respect dans la mesure. L'éthique est une science qui prendrait en considération à la fois « l'*ithos* » et « l'*éthos* » qui suppose une action rationnelle. C'est en cela qu'elle peut être considérée comme le propre de l'Homme (Bernard, 1993 cité par Bernard Labbé (2012).

La distinction entre éthique et morale peut aussi être effectuée en distinguant l'imposition de principes et soumission à des règles (moralisation) du libre choix d'une conduite (*ethos*).

Ainsi, l'éthique s'intéresse aux normes de conduites établies par la société, après réflexion sur ce qui est bien ou mauvais. Alors que d'un autre côté, la morale est établie par les normes de conduite d'une personne ou d'un groupe de personnes. Il peut par exemple être immoral de chasser des animaux alors que pour certaines personnes cette pratique est éthiquement mauvaise car il n'y a plus le respect de la liberté des animaux.

Conche envisage la morale comme imposée parce qu'elle est universelle alors que l'éthique serait un choix de vie de la personne. Ainsi, écrit-il « pour échapper à l'obligation morale, il [...] faudrait cesser d'être homme. L'éthique est affaire de choix. [...] La morale n'est pas affaire de choix. Elle est donc justifiable universellement » (Conche, 2002).

Alors que la morale constitue un cadre basique de conduite personnelle, c'est-à-dire de ce qui est correct ou non, bien ou mal, juste ou injuste, l'éthique suppose un ensemble de raisonnements qui aboutissent à des lois qui définissent les pratiques acceptables, ainsi que le comportement d'un groupe ou d'une société. L'éthique revient à une réflexion théorique sur la manière "correcte" de se comporter visant à établir ou réviser les règles. Une des différences est que, alors que la morale dicte des normes personnelles, l'éthique tente de les fonder ou réformer de manière rationnelle.

Aussi bien l'éthique que la morale influent sur nos coutumes et s'occupent de régir nos actes en les définissant comme corrects ou incorrects.

En résumé, la morale est régie par des valeurs relatives comme le bien et le mal, la justice et l'injustice et varie selon les individus, les sociétés et même les différentes époques, alors que l'éthique est l'exercice de raisonnement ouvrant sur la définition de comportements acceptables ou non.

C. - La moralisation

Nous empruntons les définitions des termes : moraliser, moralisation au dictionnaire Littré dont la lecture nous apprend que l'étymologie est issue de la même racine que la morale : du Latin *moralis*, relatif aux mœurs, qui est moral. Le néologisme « moraliser » signifie « rendre moral, perfectionner l'homme au point de vue moral » (Voir plus haut Littré).

La moralisation, ce serait l'action de moraliser, de rendre moral, de donner des principes moraux mais aussi rendre quelque chose plus conforme à la morale, à l'éthique, pour qu'il soit meilleur (Cf. plus haut, Littré). C'est aussi le résultat de cette action.

La moralisation correspond à un processus d'inculcation, d'apprentissage de normes et de valeurs morales intégrant les notions de bien et de mal. La moralisation permet de fixer des limites, de tracer ces frontières.

III. - 9. - Le développement socio-moral de l'enfant

Dans le monde d'aujourd'hui comme dans celui d'hier, l'affirmation des valeurs morales mais également l'énonciation de règles de comportements applicables à tous s'avèrent une absolue nécessité. Si nous faisons un retour en arrière, nous nous apercevons que les quarante dernières années ont été témoins d'un développement extraordinaire de la recherche sur la morale et la moralité. En effet, pendant de nombreuses années, ce champ d'études relevait du domaine exclusif de la philosophie. Puis plus récemment, ce champ d'investigations est approché par une pluralité de disciplines telles que les neurosciences, l'éducation, l'économie, la

psychologie, la sociologie et même l'intelligence artificielle. Cette propagation a entraîné un développement des perspectives théoriques et méthodologiques permettant d'aborder les différents aspects du fonctionnement moral qui peut être caractérisé comme la tendance et la capacité à répondre aux situations pouvant affecter de façon directe ou indirecte le bien-être des autres. Jean-Paul Resweber décrit dans son ouvrage « Les pédagogies nouvelles », les conceptions de Wallon (1941-1968) qui positionnent le développement de l'enfant dans une perspective globale, dans laquelle l'affectivité et l'intelligence sont associées à la composante sociale. Outre l'importance de l'acquisition de statuts et de rôles, du degré d'acceptation des autres et par les autres, le développement social est marqué par l'émergence de la morale, variable selon les cultures. C'est par les apports de Jean Piaget (1948-1979) et les travaux de Lawrence Kohlberg en 1981 que la construction intra-psychique du jugement moral est formulée. L'orientation de ces recherches met aussi en avant sa dimension développementale chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. C'est Rainville repris par Leleux qui remarque l'intérêt sur le plan éducatif d'une théorie de l'évolution du jugement moral « dans la mesure où des recherches ont permis d'établir « une bonne corrélation entre le développement du jugement moral » et l'action morale, comme par exemple « la résistance à l'obéissance, la résistance à la tentation de tricher, et la non délinquance » (Rainville, 1978 : 62 cité par Claudine Leleux, 2009).

Cependant, pour ne pas être réducteur, il convient de ne pas limiter le jugement moral au « point de vue moral » comme l'a fait Kohlberg (Leleux, 2014 : 111-128). Il nous semble que la théorie du développement du jugement moral devrait retenir aussi bien « le point de vue moral » (impératif catégorique) que celui de la « vie bonne » (impératif hypothétique) (Voir Leleux plus haut)

En 1998, Jérôme Bruner, psycholinguiste Américain attire l'attention sur l'influence de l'environnement proche de l'enfant tel que les pairs, la famille, l'école, dans ce processus de construction et de développement dans lequel s'engage chaque enfant.

Si nous reprenons le travail de Kohlberg, les stades de développement moral de l'enfant sont plus rapidement franchis grâce à la pratique des débats déclenchés par des dilemmes moraux à résoudre. Il avance différents stades chez l'enfant qui sont analogues aux trois grands stades décrits par Piaget qui sont : l'anomie en correspondance avec les stades pré-conventionnels de Kohlberg, l'hétéronomie liée aux stades conventionnels de Kohlberg et l'autonomie en lien avec les niveaux post-conventionnels décrits par Kohlberg.

Pour Kohlberg, les deux premiers stades dits « pré-conventionnels » ont lieu avant que l'individu ne prenne conscience des conventions sociales. C'est le stade de l'hétéronomie morale selon Piaget.

A la période de préscolarité, l'enfant est capable de manifester des comportements de coopération, neutralisant les charges agressives. Il considère sacrées et inviolables les normes morales dictées par un adulte dont il attend l'approbation.

Ainsi, pour cet auteur, le stade 1 à un âge situé entre 2 et 6 ans est la période où obéir pour éviter la punition de l'adulte est une attitude attendue chez le jeune enfant.

Puis, le stade 2 à un âge situé entre 5 et 7 ans est la période au cours de laquelle faire valoir son intérêt égocentrique est une attitude fréquente chez le jeune.

Les deux stades suivants sont décrits comme « conventionnels » par Kohlberg car ce n'est plus l'individu mais le groupe social (la famille, les amis) qui est vu comme détenteur du pouvoir. Le développement social et moral de l'enfant de l'école primaire va dépendre de la manière dont ses parents, ses enseignants et son groupe de pairs établissent un rapport avec l'enfant alors qu'il commence la confrontation avec ses propres capacités intellectuelles. Le passage de l'hétéronomie à l'autonomie de jugement nécessite un accompagnement éducatif par les parents, par l'enseignant et les adultes qui entourent l'enfant. Le stade 3 à un âge situé entre 7 et 12 ans est la période au cours de laquelle l'enfant va alors satisfaire aux attentes du milieu dans lequel il est placé. Et le stade 4 à un âge situé entre 10 et 15 ans est ici une phase où il s'agit de répondre aux règles sociales.

Les deux derniers stades se situent au-delà des balises d'une société donnée et sont qualifiés pour cette raison de « post-conventionnels ». Ils se situent plus à la préadolescence et à l'adolescence, périodes de nombreux changements psychologiques que subit le jeune et qui doivent être nécessairement accompagnés afin de donner un nouveau sens aux relations existants dans son milieu social. Le soutien de l'entourage doit donc y être très structurant.

Le stade 5 à un âge situé de 10 ans à est le stade où l'acquisition des droits fondamentaux d'une société démocratique s'acquière : la liberté.

Le stade 6 à un âge situé de 12 ans à est la période à partir de laquelle les principes éthiques et universels de justice et de droit se mettent alors en place.

Plus récemment, Leleux rend compte de la vision de Kohlberg où l'éducation d'un enfant ne comporterait pas uniquement la transmission de connaissances mais consisterait plutôt à le hisser à un plus haut stade de progression puisqu'elle écrit que « pour Kohlberg, éduquer un enfant, ce n'est donc pas lui transmettre des contenus (des connaissances, des valeurs, etc.), c'est le faire progresser vers un stade supérieur de développement [...] » (Leleux, 2003 : 111-

128). En effet, il s'agit bien ici, tout en posant la même action, de passer de motivations centrées sur soi qui se situent aux stades 1 et 2 à des motivations centrées sur le milieu qui se mettent en place aux stades 3 et 4 et enfin à des motivations centrées sur des principes démocratiques ou moraux qui s'établissent aux stades 5 et 6.

Entre six et onze ans environ, pendant la période de latence, la vie psychique de l'enfant est située sur deux dimensions majeures. La première dimension est cognitive, à forte dominante de nature intellectuelle et sociale. Et la seconde dimension est affective car tournée sur l'affect, qui à cet âge est mise en sommeil, mais est néanmoins présente et influente. Elle trouve sa manifestation en réaction aux situations d'apprentissage scolaire, dans le développement des liens avec les parents, avec la famille en général mais également avec les pairs.

Dans cette tranche d'âge, pour Piaget, la morale apparaît plutôt « hétéronome » dans le sens où elle naît du respect unilatéral de l'enfant pour l'adulte, du petit pour le grand. C'est la morale de l'autorité, de la contrainte puisque la racine du mot « hétéronome » signifie « régulation par autrui ». Cette morale est donc la conformité à des règles externes, acceptées et suivies sans poser de question.

Mais progressivement, l'évolution de la vie scolaire de l'enfant le confronte à des difficultés liées à de nouvelles adaptations, à de nouveaux seuils à franchir, inhérents à la famille, au passage de la maison à l'école maternelle, de l'école maternelle à l'école primaire, du CM2 à la classe de sixième, de la troisième au lycée, paliers qui se franchissent bon gré mal gré

Puis, c'est à partir de l'âge de dix ans, qu'on s'aperçoit que l'enfant mène une vie sociale intense. Le développement de l'individu est complètement conditionné par son intégration dans le groupe. A cet âge-là, la morale s'autonomise et pour cette raison, il la nomme la « morale autonome » dont la racine du mot « autonome » signifie « autorégulation ». Par autonome, il ne veut pas seulement parler d'indépendance ou de la capacité d'agir tout seul, sans aide. Ainsi, l'individu autonome est celui qui suit des règles morales personnelles, perçues comme une nécessité interne.

Cette morale se fonde ainsi sur la conviction intime de la nécessité du respect des personnes et se développe avec le respect mutuel et la coopération sur plusieurs niveaux, entre enfants et entre l'enfant et l'adulte, ce qui fait abandonner l'égoïsme à l'enfant qui est alors en capacité de se tourner vers les autres.

Toujours selon Piaget, les interactions entre pairs sont essentielles notamment pour la construction des sentiments sociaux et moraux de l'enfant, pour le développement de ses valeurs et de sa compétence intellectuelle et sociale.

Pour analyser le développement socio-moral et celui des degrés d'autonomie chez l'élève, nous avons pris appui sur les travaux de Line Numa Bocage dans son ouvrage « Vivre et apprendre ensemble à l'école. Situations difficiles à l'école et jugement moral : aspects relationnel et développemental. » (Tableau n° 1 page 161. Line Numa bocage, 2011) que nous reprenons en annexe 3.

Plus récemment, Claudine Leleux dans son « Rapport du développement de jugement et de morale » s'est intéressée au développement de la réflexion et à l'argumentation normative induits par la pratique de ces ateliers de DVP. intéressant 400 élèves qu'elle a pu observer en situation et âgés de 5 à 12 ans (Leleux, 2008) en s'appuyant sur la classification en stades du développement de l'enfant à partir du jugement « moral ».

Pour réaliser son étude, Leleux va former des groupes expérimentaux et des groupes témoins dont les élèves vont avoir un même dilemme en pré-test : « Que doit faire la fourmi ? Donner de la nourriture à la cigale qui en demande ? Et pourquoi ? » (Cf. plus haut, Leleux). Puis, les groupes expérimentaux participent mensuellement à une discussion à visée philosophique. En fin de protocole, les deux groupes passent le post-test à partir du même dilemme. De ces constatations, il ressort que « l'évolution du jugement moral et citoyen est plus forte dans toutes les classes qui ont pratiqué la DVP. relativement à leur classe témoin » (Cf. plus haut, Leleux). Malgré tout, les élèves des classes témoins enregistrent une évolution positive. Et pour reprendre les propos d'Emmanuèle Auriac ayant également travaillé sur le sujet, il s'avère que le développement du jugement moral s'accélère chez les élèves pratiquant les ateliers de discussion à visée philosophique qui s'en remettent au suivi de la norme puisqu'il semble que « la pratique de la discussion n'entrave pas, mais plutôt, accélère le développement du jugement moral dans le sens d'une conformité à la norme » (Auriac, 2006).

III. - 10. - Retour sur la position de la philosophie contemporaine

Certains philosophes contemporains, tel Frédéric Lenoir travaillent aussi ce champ de la philosophie auprès de jeunes enfants.

Dans ce domaine d'actions, ce philosophe a créé la Fondation S.E.V.E. (Savoir Etre et Vivre Ensemble) pour promouvoir la pratique de l'attention et de la philosophie à l'école.

C'est ainsi qu'il a mené une aventure avec des centaines d'enfants d'écoles primaires à travers le monde francophone, confiant dans « la capacité extraordinaire de questionner le monde, de s'interroger, de s'émerveiller, de réfléchir, de confronter leur raisonnement, bref de philosopher » que possèdent tous les enfants (Lenoir, 2016).

Les philosophes contemporains tels Ricœur, Conche, Descombes et Droit (voir plus haut dans ce chapitre) ont eux aussi mis en avant la philosophie de manière différente mais souvent complémentaire. Si nous analysons la pensée de Ricœur, celle-ci nous engage à l'ouverture de dialogues libres (Changeux et Ricœur, 1998) mais « tient beaucoup à cette idée que la philosophie s'adresse à des problèmes déterminés, à des embarras de pensée bien cernés » (Ricœur, 1995 : 125). Ce terme d'embarras de pensée est une caractéristique commune émanant de la philosophie contemporaine. Pour Ricœur ce qui est le plus intéressant, c'est que les divergences d'opinions vont permettre de délimiter les désaccords (Ricœur, 1997 : 124).

Conche se positionne au plan moral comme adepte du doute, du scepticisme (Conche, 2003) et se situe en faveur de la pratique philosophique avec de jeunes enfants suivant la lignée de Montaigne (Conche, 2000, Thèse Agostini, 2010).

Descombes se place quant à lui au plan du langage, de l'esprit et de l'action (Descombes, 2013) et rejoint Droit qui pense que « la philosophie n'est pas faite de gestes ou d'actes physiques, mais de paroles, d'actes de langage, de livres ; c'est une activité liée à des discours, à des suites de mots organisés » (Droit, 2004 : 59). De ce fait, ce philosophe range la pratique de la philosophie comme compréhensible par tous. Il présente la distinction entre éthique et morale d'une manière différente de celle de Ricœur (Cf. plus haut, Droit). Néanmoins, Droit rejoint Ricœur affirmant que face aux embarras, en philosophie, la méthode est indispensable (Cf. plus haut, Droit).

Pour « faire société », la philosophe Cynthia Fleury précise que les obstacles rencontrés doivent être surmontés pour et par tous (Cf. plus haut, Fleury) évidemment grâce à une volonté de clarté (Droit, 2009). Émettre des points de vue divergents en s'astreignant au respect des propos d'autrui avec lesquels nous pouvons être en désaccord doit être productif : c'est un exercice qui doit faire progresser celui qui s'y exerce et s'y exercer dès l'école est productif.

Ainsi, l'exercice du philosophe se définit davantage par les notions de soin et de divergence que par celles d'accord ou de désaccord. Une divergence d'opinion surtout à l'oral n'est qu'un levier occasionnel qui va faire avancer la discussion, qui va encourager d'autres questionnements. Alors que l'accord devrait n'être qu'un moyen pour interroger le consensus et se réduire à la présentation d'un avis réciproque.

Et dans ces échanges, le langage est au cœur puisqu'il conduit à la réflexion, invite à la réaction en nourrissant le dialogue avec des échanges qui doivent être soignés. Droit le résume ainsi : « c'est pourquoi les philosophes sont toujours très attentifs à la façon dont ils s'expriment. Le rôle du langage est central » (Cf. plus haut, Droit : 59).

Cependant, l'oral sollicite la réflexion en entraînant la réaction de celui qui l'emploie et de ceux qui l'écoutent. Il sous-entend une prise de position et enrichit la discussion. Convoquant Ricœur, Tozzi précise que « l'oral a une légèreté éphémère, mais sa "parole vive" comme dit Ricœur, son incarnation, lui donne une co-présence qui provoque la réflexion, car il stimule la réaction, appelle au positionnement, nourrit le dialogue. » (Tozzi, 2018). Cynthia Fleury défend l'idée que pour « faire société » il convient d'apporter de la clarté dans nos discours ce qui permet de surmonter les obstacles. (Fleury, 2016 : Droit, 2009). Ricœur fait valoir qu' « avant la morale des normes il y a l'éthique du souhait de « vivre bien » » (Ricœur, 1997 : 144).

III. - 11. - Pour conclure ... bienfaits de la philosophie pour enfants ou illusion ?

« Comment déchiffrer sa propre vie dans des situations d'incertitude, de conflit ou de risque ? » (Voir Ricœur chapitre précédent : 142).

Personnellement, il nous paraît évident qu'en pratiquant la philosophie dès le plus jeune âge, nous permettrons à nos élèves d'être « éclairés » pour réussir leur propre vie. Cependant les définitions préalables, morale, éthique, moralisation invitent à rester prudents. En effet, que connaissons-nous de la posture philosophique innée chez les plus jeunes de nos élèves et des bienfaits d'une telle activité ?

Nous savons que l'enfant est un grand questionneur. Personne ne sait mieux s'étonner que lui, et l'étonnement est le premier pas vers la science philosophique disait déjà Aristote. Nous entendons un matin Michel Onfray affirmer sur les ondes que « *les enfants sont tous des philosophes, seuls certains le demeurent* » (Onfray, 2007). Ce philosophe y abordait cette notion du questionnement des enfants et de cette formidable dynamique non entretenue par la suite. Cette formule a déclenché la production du documentaire, réalisé en 2010 par Cilvy Aupin « Ce n'est qu'un début » de Jean-Pierre Pozzi et de Pierre Barrougier (2011). Les praticiens et chercheurs, malgré une littérature foisonnante depuis 50 ans mais aussi un peu nébuleuse (voir notre chapitre 1) accueillent ce reportage qui suit des élèves appartenant à l'école d'application Jacques Prévert de Le Mée-sur-Seine, dans une Z.E.P. de Seine-et-Marne, comme une preuve par l'exemple que « ça marche ». Les élèves ont expérimenté avec leur maîtresse, Pascaline, la mise en place d'un atelier à visée philosophique. Ce documentaire s'est donné comme objectif d'aller regarder de plus près les résultats de ces essais d'exercice précoce de la philosophie auprès de jeunes enfants des classes de maternelles. L'œil documentaire vaut-il ?

Les preuves sont multiples, relevant de ce type de documentation passant par le constat, l'enthousiasme. Car, ce n'est pas une première puisque dans les années 1990 en Grande

Bretagne déjà, une dizaine d'études avaient été conduites sur un échantillon réduit d'élèves et selon un protocole non systématique. Ces études montraient les apports de la philosophie pour enfants dans les capacités de raisonnement logique, le développement de l'esprit critique et l'amélioration de la lecture.

Cependant et afin de surmonter cette restriction, une étude initiée par l'Education Endowment Foundation, une association caritative indépendante pour la promotion de l'éducation auprès de jeunes déshérités, en lien avec l'Université de Durham au Royaume-Uni, a été conduite auprès de plus de 3 000 enfants dans une cinquantaine d'écoles. Les conclusions essentielles de cette expérience nous apprennent notamment que : - Les effets bénéfiques de la « philosophie pour enfants » en classes de primaire, sont manifestes. - Les enfants qui ont bénéficié de cet enseignement ont réalisé des progrès significatifs en mathématiques et en lecture, présentant une avance de l'ordre de deux mois par rapport aux classes-témoins. - Selon les enseignants, il est à noter que les effets positifs les plus sensibles se font sentir auprès des enfants les plus défavorisés et que le succès du programme tient à la régularité des séances. - Enfin, selon les enseignants et les élèves, les séances de philosophie ont eu un effet positif plus large, concernant la prise de parole, mais également en terme de confiance en soi, de capacité d'écoute et d'estime de soi.

De la même manière, la réflexion sur le sens que le sujet donne à une situation est un axe de recherche qui entre au collège et au lycée grâce à l'expérience conduite par Vernay et Rozier au C.L.E.P.T. (Collège Lycée Elitaire pour Tous) Grenoblois : « La question de la réflexivité est au cœur de l'organisation et des pratiques de ce Collège Lycée Elitaire Pour Tous » auprès d'élèves décrocheurs. Cette question est un des axes forts dans les pratiques et les visées de cet établissement s'appuyant sur la pertinence des remarques émises par ces jeunes sujets décrocheurs concernant les manques scolaires de l'institution qui les a réduits à abandonner leur scolarité. Cette réflexivité ne s'intéresse pas uniquement à la philosophie mais traverse tous les autres temps scolaires et est cultivée aussi bien par les enseignants et les enseignés afin, non pas de trouver la bonne réponse, mais, surtout de se poser la bonne question dans le but de démasquer les évidences tout en s'appuyant sur le sens des situations vécues.

Ces trois exemples font la preuve par l'implication d'acteurs que les enjeux des ateliers de philosophie à l'école sont bien réels. Mortier a pu nommer ces acteurs des « croyants » (voir Mortier, 2005, Auriac-Slusarczyk & Maire, 2019, à paraître). Peut-on alors être certains que les

enjeux cognitifs, sociaux, et moraux ne sont pas déclarés réussis lorsque/car l'adulte plaque sur l'expérience vécue son propre assentiment moral sur la pratique ?

En somme, si la DVP. poursuit dans ses nombreuses finalités (chapitre 1.) l'idée de « développer l'autonomie du jugement et l'analyse objective et critique des idées » car ce serait « une recherche de sens et d'exactitude de la pensée « éclairée » par la raison » (Tozzi, 2005), est-on certain que les enseignants y parviennent ? Pour Galichet (2004), ce serait la dimension herméneutique qui serait au centre de son exercice. Pour Roiné (2016), ce serait la *dialogisation* favorisant une reprise sensée et organisée et tenace des idées qui cadrerait l'exercice réussi d'une conceptualisation, entendu comme effort de définition.

Finalement, sans vérifier comment, au sein de paroles, les capacités d'interprétation herméneutique, (Galichet), de clarification du jugement (Tozzi), d'exploitation d'idées adverses (Roiné) s'effectuent, et quel rôle, l'enseignant (Chapitre 2) y joue, il est délicat de décider si la DVP peut réellement trouver un espace au sein de l'E.M.C.

« Chaque fois que tu obtiens une réponse, que tu comprends un raisonnement nouveau, tu constates que de nouvelles questions se posent, que des raisonnements encore plus subtils doivent être mis au point. Oui, ce sera sans fin. Heureusement.

*Car la vie serait triste si l'univers n'avait plus de secrets.
Par chance, il est si riche que nous n'en aurons jamais fini de l'explorer ».*

*Albert Jacquard. Entretien imaginé par Marie-José Auderset.
C'est quoi l'intelligence ? Paris: Seuil, coll. Petit Point, 1989, pp. 18-19.*

CHAPITRE IV. - L'ANALYSE DE DISCOURS

CHAPITRE IV. - L'ANALYSE DE DISCOURS

Le terme « discours » est utilisé dans de nombreuses disciplines ou courants des sciences humaines : rhétorique, didactique, philosophique, sémantique, linguistique, psycholinguistique, et en analyse de discours. Il est aussi utilisé dans son sens courant : Ainsi évoque-t-on les discours politiques, les discours professoraux, par exemple.

Son étymologie indique : « emprunté au latin *discursus*, de *discurrere* : courir çà et là » (Littré, 1873, 1877).

Selon Emile Benveniste, le discours est « cette manifestation de l'énonciation chaque fois que quelqu'un parle » (Benveniste, 1966 : 80). Cette définition semble être en lien avec celle que Jean-Michel Adam nous présente de la manière suivante : « [...] un discours est un énoncé caractérisable certes, par des propriétés textuelles mais, surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) » (Adam, 1990 : 23).

De même, le langage parlé, locution parfois employée est une notion vaste, floue ou complexe qui ne peut se définir qu'au carrefour de plusieurs sciences : humaines : la philosophie puis la linguistique, historiquement, puis sans hiérarchie, la psychologie, la sociologie, la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'ethnométhodologie, la didactique et la pédagogie. Nous en oublions probablement.

Nous verrons dans ce chapitre en quoi la notion de discours est plus complexe qu'elle ne paraît. Nous verrons plus particulièrement en quoi l'entrée pragmatique qu'il est nécessaire de choisir pour étudier les discours amène à devoir distinguer la langue du langage, et en quoi, eu égard à la formation des enseignants, cette distinction n'est pas évidente pour tout enseignant. Nous nous attacherons alors à mettre en exergue quelques lignes de forces, à partir d'auteurs référents dans le domaine. Notre intention n'est pas de faire ici une revue de questions sur les nombreuses écoles d'analyse de discours, mais bien de situer la manière dont on peut aborder la prise de parole, en classe, au sein des DVP. Nous clôturerons le chapitre en présentant l'intérêt des *corpus* constitués pour servir l'étude de paroles authentiques, saisies en situation. Ce chapitre comporte une dimension formative, et entend poser les clefs théoriques pour une étude de corpus accessible aux enseignants ou aux formateurs. Il ouvre à la question (sans la résoudre) de l'évaluation possible des pratiques de DVP, à partir de corpus transcrits.

Les travaux de Roulet et de ses collaborateurs (Roulet et al., 1985) opèrent une distinction entre deux modes de production du discours. Ils différencient le discours monologal ou monologué d'une part, dont la production est monogérée comme lorsqu'on écrit seul un texte. D'autre part,

ils apportent une nuance importante quand ils indiquent que le dialogue qu'ils nomment discours dialogal, suppose une production polygérée, qui nécessite la structure des échanges, ce que l'on peut apercevoir dans la conversation au quotidien. De plus, deux états du discours sont différenciés par Roulet et ses collaborateurs : le discours monologique expose les propos d'un seul et unique énonciateur, quand le discours dialogique met en scène une dualité ou une pluralité d'énonciateurs (De Nuchèze et Colletta, 2002). Les notions d'énonciateur et de locuteur sont alors à différencier (nous y reviendrons).

Selon les travaux portant sur la DVP, pour Auriac-Peyronnet et Daniel (2001), c'est « le dialogique (qui) définit la visée de toute pratique discursive philosophique. ». L'importance du partage pour penser est souligné car, « la perspective philosophique oblige la mise en regard des idées vers un objectif de cohérence commune. Le *dia* ne repose pas sur un principe d'échange phatique, affectif, émotionnel, mais va supposer au contraire une praxis et une visée réflexives ». Alors, « on parle pour penser ». Cet acte « passe par la reconnaissance progressive par les individus eux-mêmes de l'importance qu'il y a à partager (*dia*) pour penser » (Cf. plus haut, Auriac-Peyronnet). Ainsi, tout *dialogue*, parce que polygéré, va progressivement construire une pensée collective qui se parle, se verbalise, s'organise. Cette pensée n'est pas individuelle, mais de nature sociale, elle oblige à l'émergence d'un discours partagé. A quel point partage-t-on dans un discours ? La pensée à plusieurs (polygestion) permet, à rebours, de pouvoir penser seul de manière plus efficace, ainsi nourri par le collectif. On retrouve ici la thèse Vygotskienne du passage de l'inter à l'intra (Brossard, Fijalkow, 1998). En effet, Vygotski a étudié comment le langage est, dans un premier temps, utilisé en tant qu'outil externe comme moyen d'interaction. Puis son travail nous apprend que ce langage s'intériorise pour devenir un outil structurant de sa pensée. Le langage selon cet auteur apparaît d'abord sur le plan interpsychologique (entre personnes) puis sur le plan intrapsychologique (à l'intérieur de l'enfant lui-même) (Vygotski, 1985). Ainsi, il nous explique que le développement de l'enfant doit passer par une intériorisation progressive des signes ou du langage pour accéder, ultérieurement, à une conversion graduelle des systèmes de signes en moyens de régulation interne. Ses recherches nous apprennent que le développement mental (attention, mémoire, volonté, pensée verbale (...)) est supporté par le langage et par d'autres systèmes de signes qui servent à représenter la pensée.

Selon Bruner, la double fonction du langage est d'assurer la communication qui permettra les processus d'apprentissage assistés entre enfant et adultes, en particulier parce que « le langage fournit à l'enfant certains processus qui lui permettent de se transformer en des systèmes de

signes » (Bruner, 1983 : 285). Ainsi, le langage est un élément de transmission du savoir entre novices et experts au moyen de l'étayage. Au cours de ces interactions langagières, les processus de conceptualisation, de réflexivité, d'internalisation, de langage intérieur et de positionnement de soi en tant qu'auteur de sa parole sont favorisés. Ces interactions modifieraient alors chez l'apprenant les rapports au monde, au savoir et à autrui ainsi que la reconnaissance identitaire en tant qu'individu.

C'est d'elle que la Communauté de Recherche Philosophique (C.R.P.) peut être vue, en théorie, comme une exigence d'exercice *dialogique*. Sans liens dialogiques, chacun sait et sait même repérer ce qui fait le dialogue de sourd dans les conversations quotidiennes que tout sujet humain pratique.

IV. - 1. - La pragmatique

Dans ce chapitre portant sur l'analyse de discours, il nous a semblé intéressant de définir la pragmatique, branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en ayant connaissance du contexte de leur emploi. Vue sous l'angle étymologique, la pragmatique, du grec "pragma", "praxis", signifie "action". Mais du point de vue de la communication, elle est l'étude des signes dans leurs rapports avec leurs utilisateurs.

Notre recueil de données (voir la partie 2, méthodologie) a bénéficié de plusieurs études parallèles dans une visée d'analyse pragmatique des discours (Berrendonner, 1981 : Ghiglione & Trognon, 1993) afin de rendre compte de la dimension dialogique du discours tenue en DVP. Qu'est-ce qu'étudier un discours d'un point de vue pragmatique ? Cela revient à répondre à la question fondamentale de la pragmatique : « Que faisons-nous lorsque nous parlons ? » (Armengaud, 1985/2007 : 3).

Cela suppose alors de disposer de paroles, qui disposent les pensées élaborées sous forme d'un enchaînement de mots qui composent le discours, attribuables aux uns (locuteur) et aux autres (interlocuteurs). La parole renvoie à priori à l'oralisation. Or, Roulet emploie le terme de discours comme terme général désignant différentes productions. Ainsi, souligne-t-il, « j'utiliserai ici le terme de discours plutôt que celui de texte, [...] comme terme générique pour désigner aussi bien des dialogues que des monologues, des productions orales que des productions écrites, des productions spontanées que des productions fabriquées » (Roulet, 1999

: 10). Pour compléter cette définition générique, et la rendre accessible et partageable par la communauté des S.H.S., De Nuchèze et Colletta dans leur glossaire, précisent que le discours « correspond à un ensemble cohérent d'énoncés, à l'écrit comme à l'oral, où il prend des formes dialoguées et est le fruit d'une co-élaboration par les partenaires de l'interaction. Le discours est de nature dialogique lorsqu'il mêle plusieurs voix » (De Nuchèze et Colletta, 2002). Le terme de discours convoque lorsqu'il s'applique à l'oral, la notion de voix et d'interactions pour décrire l'espace dialogal-dialogique.

En contexte de DVP, Auriac-Peyronnet et Daniel confirment l'existence d'un espace dialogal qui serait distordu par l'existence même de la communauté de recherche (CRP) dans laquelle, parce qu'elle est polygérée, « la logique n'est plus binaire (Je contre Tu) mais polyphonique (au sens où chaque « je » se fait le porte-parole d'une voie/voix différente), sans qu'une orientation décisive (contre Tu) soit présente » (Auriac-Peyronnet, Daniel, 2001). L'orientation dialogique de la DVP ne serait donc pas une orientation de type argumentative. Ce qui a pour conséquence la naissance d'un espace polylogal. Ainsi, chaque parole prononcée (ou voix du discours) ne naît pas pour affirmer une position (pour ou contre) mais « profite d'où qu'elle émane, d'un consensus (*on*), d'une idée tierce (*il*), d'une opinion (*tu*), d'un positionnement personnel antérieur (*je*). De ce fait, chaque partenaire ajuste « ces points de vue au sein d'une polylogique afin d'assurer une progression dans une vision renouvelée du problème posé » (Auriac-Peyronnet, Daniel 2001). Le discours, en quelque sorte produit une double symbolique de la réalité, celle des voix émises et énoncées, où les individus sont comme projetés à partir des paroles qu'ils émettent sur la scène énonciative où ils se situent eux-mêmes, en tant que locuteurs.

Dégager de la clarté dans ce qui se fait quand on parle, entre énonciation et interlocution revient à la pragmatique qui étudie spécifiquement cette complexité.

IV. 1. 1. - Un peu d'histoire

Brièvement et historiquement, l'école française et les écoles américaines étaient, dans les années soixante, plutôt en opposition avec cette définition car elles n'étaient pas centrées sur les mêmes priorités (Ghiglione, Blanchet, 1991). Depuis 1970, les linguistes intègrent et investissent plus massivement la dimension pragmatique dans l'analyse de discours, l'étude de discours situés permettant des évolutions au service des pratiques sociales, telles l'étude des discours en contexte scolaire (voir Auriac-Slusarczyk, 2010).

A partir de 2007, on dispose de la synthèse éclairante d'Armengaud pour savoir ce que recouvre la pragmatique. Selon Armengaud, « la pragmatique est d'abord une tentative pour répondre à des questions comme celles-ci : Que *faisons-nous* lorsque nous parlons ? Que *disons-nous* exactement lorsque nous parlons ? *Qui* parle et *à qui* ? *Qui* parle et *avec qui* ? *Qui* parle et *pour qui* ? *Qui* crois-tu que je suis pour que tu me parles ainsi ? Qu'avons-nous besoin de savoir pour que telle ou telle phrase cesse d'être ambiguë ? Qu'est-ce qu'une promesse ? Comment peut-on avoir *dit* autre chose que ce que l'on *voulait dire* ? Peut-on se fier au sens littéral d'un propos ? [...] » (Armengaud, 2007). Etudier des paroles, des discours d'un point de vue pragmatique, consiste en « l'étude des actes linguistiques et des contextes dans lesquels ils sont accomplis » (Cf. plus haut Armengaud).

Les débuts de la pragmatique ont pour origine la fondation de la sémiotique par Charles Sanders Peirce (Peirce, 1978) qui considère que l'homme pense par signes. Dire qu'un bon langage est nécessaire pour bien penser est erroné car il est l'essence même de la pensée, ce qu'Armengaud synthétise ainsi : « la seule pensée que nous connaissons est la pensée par signes. Il n'y a pas de signe en soi, mais toute chose peut devenir signe » (Cf. plus haut, Armengaud). L'homme pense par les signes et pour comprendre ces signes, la connaissance du contexte est inévitablement nécessaire. Ainsi, selon Charaudeau « on ne peut jamais rendre compte d'un acte de langage si on ne rend pas compte parallèlement de la situation dans laquelle il s'inscrit » (Charaudeau, 2015).

Les travaux de Peirce (dont on rappelle qu'ils ont inspiré Dewey et Lipman, voir notre chapitre I) portaient sur les relations existantes entre le signe, le désignatum (la référence) et l'interprétant (le cadre sémiotique du signe, fonction permettant d'associer un sens au signe) (Cf. plus haut, Armengaud). Peirce va distinguer le signe-type et le signe-occurrence. Ainsi, chaque mot fonctionne deux fois comme signe : une fois avec son sens générique, enregistré dans les dictionnaires correspondant à sa valeur de signe-type, et une fois avec un sens particulier, en situation d'usage – c'est le contexte qui équivaut à sa valeur de signe-occurrence. Ses recherches l'amènent à établir une typologie des signes en trois catégories : le symbole qui est le signe arbitraire et conventionnel, l'icône qui est le signe présentant une ressemblance avec son référent, et l'index qui est le signe entretenant un lien matériel avec son référent (Colletta & de Nuchèze, 2002). Enfin, selon Jacques Moeschler « la pragmatique linguistique est l'étude du sens des énoncés en contexte » (Zufferey, Moeschler, 2012). Elle décrit la fonction de l'acte de langage accompli par l'énoncé. La pragmatique linguistique s'est développée à partir du moment où la notion d'actes de langage (cf. Austin, 1962 ; Searle, 1972) s'était stabilisée et devenait admise dans la communauté des linguistes. Cette théorie témoigne que la fonction du

langage ne consiste pas essentiellement à décrire le monde mais également à accomplir des actions comme nous le verrons plus loin.

IV. 1. 2. - De la communication à la logique conversationnelle

Entre l'émission du mot-signe, la réception de ce signe et son interprétation, une communication est nécessaire (Fiema, 2014). A travers la communication et l'usage du langage, les hommes vont co-construire une réalité. Cette élaboration va s'appuyer sur des systèmes de signes en acceptant un certain nombre de principes fondant l'échange et un certain nombre de règles le gérant en mettant en œuvre une « mécanique interlocutoire », en références aux travaux de l'école Nancéenne d'analyse du discours (Trognon, 2018, voir Auriac-Slusarczyk, 2010). Celle-ci permet d'assurer, dans le respect des règles et des principes précédemment décrits, et par le jeu de validations interlocutoires, en tout premier lieu le passage d'une situation potentiellement communicative, définie ainsi par le partage d'enjeux, à un contrat de communication effectif puis ensuite au bon déroulement de ce contrat de communication (Ghiglione, 1997, cité par Frigout, 2004).

Le langage, dès qu'il se verbalise, a donc une vocation de communication qui contractualise les rapports entre interlocuteurs. L'exercice de la parole ne peut se réaliser sans une allocution symbolique, un adressage à l'auditoire, qui pose l'existence d'un destinataire, comme physiquement distinct du locuteur. Elle suppose donc une interlocution, qui se solde aussi grâce à un échange de mots puisqu' « être en interaction avec autrui, c'est *dialoguer* avec lui » nous apprend Colletta (Colletta, 2004 : 25).

C'est de cette manière que l'on peut comprendre que toute communication, engage une *interaction*, au cours de laquelle les participants à l'échange exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles (Kerbat-Orecchioni, 1996). Lorsqu'une conversation s'instaure, chaque participant contribue à la tâche commune et ses propos enchaînent sur le discours des autres, en mobilisant alternativement les représentations de chacun. C'est pourquoi la conversation a gagné à être décrite comme étant constituée des tours de parole des participants, tours qui « s'organisent en paires adjacentes du type question-réponse, offre-refus, déclaration-réplique, reproche-excuse » (Traverso, 2007). Ces tours de paroles représentent deux énoncés dont la succession est extrêmement réglée, qui fonctionnent « de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour suivant » (Cf. plus haut, Traverso). On peut définir la notion de tour de parole (TDP) comme la prise de parole par un locuteur et le temps pendant lequel il garde cette parole. Vincent explique que la suite ordonnée

des tours de paroles va constituer une conversation (Vincent, 2001). Cette notion est très utilisée en analyse conversationnelle (Traverso, Kerbrat-Orecchioni, 2004).

Selon Colletta, la base de l'organisation conversationnelle enfantine repose aussi sur ces successions immédiates de tours de parole mis en dépendance conditionnelle l'un par rapport à l'autre (Cf. plus haut, Colletta, 2004). Si le terme d'échanges est souvent employé en langage ordinaire, la notion de tour de parole est scientifiquement plus valide.

C'est Goffman qui proposera le terme d'échange, au sens scientifique, pour nommer des séquences organisées grâce aux tours de paroles (Goffman, 1974). Il fera une distinction utile entre l'échange confirmatif, constitué de deux tours de paroles formé sur le modèle du rituel de salut, et l'échange réparateur, comprenant trois tours de paroles formé sur le modèle du rituel de l'excuse.

IV. - 2. - Phrase, énonciation, énoncé et interlocution

Qu'est-ce que parler ?

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, « parler, c'est sans doute échanger des informations, mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises, qui prétend transformer la situation du récepteur et modifier son système de croyance et/ou son attitude comportementale » (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Si parler c'est au-delà de la structuration alternative des tours de paroles, activer des croyances, comment l'enseignant peut-il se représenter les choses ?

L'enseignant est prioritairement formé à amener ses élèves à la maîtrise de la langue. Il est donc préparé à étudier la langue comme système qui repose sur la description des règles et leur modalité de fonctionnement. L'enseignant consulte des ouvrages de grammaire. Si nous consultons des ouvrages de grammaire, nous retrouvons des exemples qui illustrent ces règles, mais dans ce cas précis, nous demeurons situés au niveau d'étude comme d'analyse de la phrase donc de la syntaxe. La grammaire de la phrase ne permet pas d'aborder le discours, car elle ne considère pas le niveau pragmatique nécessaire à l'étude du discours. Les controverses scientifiques existent pour savoir si la pragmatique doit être intégrée ou non à la définition de la langue (Caron, 1988).

Sans pouvoir se situer dans ces controverses qui dépassent le champ même des sciences de l'éducation et de la formation, les leçons de la pragmatique enseignent cependant qu'il convient de prendre en compte les composantes du discours en tentant de répondre aux questions : *qui parle à qui ? et dans quelle circonstance ?*

Or, dès que nous dépassons le niveau de l'analyse de la phrase, nous parvenons à l'analyse de discours que nous devons à Harris (Harris, 1969). Le fait que Roulet lui-même ait pu employer le terme de discours comme terme générique désignant différentes productions, montre bien que selon les écoles d'analyses de discours, les pratiques et les définitions restent différentes (Roulet, 1999 : 10). Les premières analyses de discours ont porté sur le texte écrit et monologal qui est produit par un seul interlocuteur et ont développé la grammaire de texte, la linguistique textuelle ; la typologie des discours classés en genres et l'étude du rapport existant entre genre et interprétation des discours a fortement marqué la formation des enseignants. Or, dans ce cadre si le mot discours n'est pas retenu et remplacé par celui de texte, alors, la notion même d'énoncé, de tour de parole, d'organisation dialogique est mise de côté. Les conséquences sont importantes. Le texte n'est pas le discours. Le discours est plus que le texte. Le texte reste monologal. Il a fallu du temps avant que ces analyses s'orientent sur l'étude de l'usage réel du langage par des locuteurs réels placés au sein de situations réelles. Le terme d'énoncé s'est peu à peu substitué au terme de phrase réservé à la grammaire. Le contenu et la forme de l'énoncé ne reposent pas uniquement sur les règles de grammaire mais sont dépendants du contexte (Cf. plus haut, Armengaud). En tant qu'enseignante, on dose la confusion qui règne encore entre la désignation de la phrase et celle de l'énoncé. Les études pragmatiques nous ont appris que la *phrase* (nous conservons ici le terme employé par les enseignants) est toujours associée à un contexte tel que le lieu, le temps, les participants.

Si les travaux d'Emile Benveniste (1966) sont intégrés à la formation des enseignants, il n'est pas encore évident pour les enseignants de les relier au courant de la pragmatique.

Le courant linguistique de l'énonciation est un précurseur. Pourtant, l'élément relevant de la pragmatique le plus évident à mobiliser, est de reconnaître que l'on doit rechercher les indicateurs portant sur la personne qui se situe à *l'origine* de l'énoncé. Cette personne, symbolique, fut qualifiée d'énonciateur suite aux travaux d'Emile Benveniste (Cf. plus haut, Benveniste). Mais qu'est-ce qu'un énonciateur ? Dans la logique de l'étude des textes, c'est le narrateur, un personnage de l'histoire. En situation réelle d'échange, c'est celui qui double le locuteur.

Le courant de la linguistique de l'énonciation s'est développé parallèlement à l'investissement grandissant de la pragmatique par certains linguistes. Aussi, la notion de grammaire de l'énonciation a-t-elle pu porter ombrage au déploiement des thèses pragmatiques. Ainsi, Maingueneau qui exprime que : « dans l'énonciation, tout ne relève pas de l'individuel, du

chaotique [...] une part notable peut en être décrite en termes de système ». C'est ce type de travaux qui porte le nom de « grammaire de l'énonciation » (Maingueneau, 1999 : 7-10).

Mais énoncer est-il parler ?

L'ensemble de mots appelé parole ou énoncé est le résultat de l'action d'énonciation. La situation d'énonciation d'un énoncé particulier se définit en répondant à quatre questions : *Qui est l'énonciateur, celui qui parle ? - Qui est le destinataire celui à qui le locuteur s'adresse ? ; - Quel est le lieu de l'énonciation ? ; - Quel est le moment de l'énonciation ?* Or l'ensemble de ces questions, que l'enseignant reconnaît bien (il suffit de prendre un ouvrage de grammaire pour les retrouver proposées aux élèves eux-mêmes), sert à décrire une situation présentant des personnages au sein d'une histoire fictive, d'un récit. Le procès de l'énonciation sert alors à repérer dans un texte *qui*, effectivement, parle à *qui*. Alors, tous les mots qui désignent d'une manière ou d'une autre l'un des éléments de la situation d'énonciation se nomment des *indices* d'énonciation. On peut y repérer les marques de personnes (pronoms personnels et pronoms indéfinis, pronoms et adjectifs possessifs ...), mais également les repères de temps (le temps des verbes, les indicateurs de temps : les adverbes, les compléments circonstanciels de temps ...), enfin les indicateurs de lieu (adverbes de lieu, compléments circonstanciels de lieu, noms de lieux...). On doit alors à Charaudeau une clarification de la situation pour remettre à leurs places les différentes instances énonciatives (de l'ordre des personnes mises en scène au niveau des phrases structurant un texte) et interlocutives (de l'ordre de celui qui réellement prononce l'énoncé qui trouve sa place dans un discours situé) (Charaudeau, 1983). Charaudeau montre que l'acte de langage suppose de repérer deux circuits. L'un placé dans l'espace externe de l'énonciation correspond à désigner les personnes, réelles, en présence (Je locuteur et Tu destinataire de ma parole) ; puis le locuteur peut s'auto-désigner (je) ou désigner le destinataire (tu, toi, tes, les tiens) dans le circuit interne du texte/discours qu'il produit. Or, le produit du discours : « je pense que tu es un menteur » ne distingue pas les deux marqueurs d'énonciation et de locution. Une seule marque « je » / « tu » sert la double désignation.

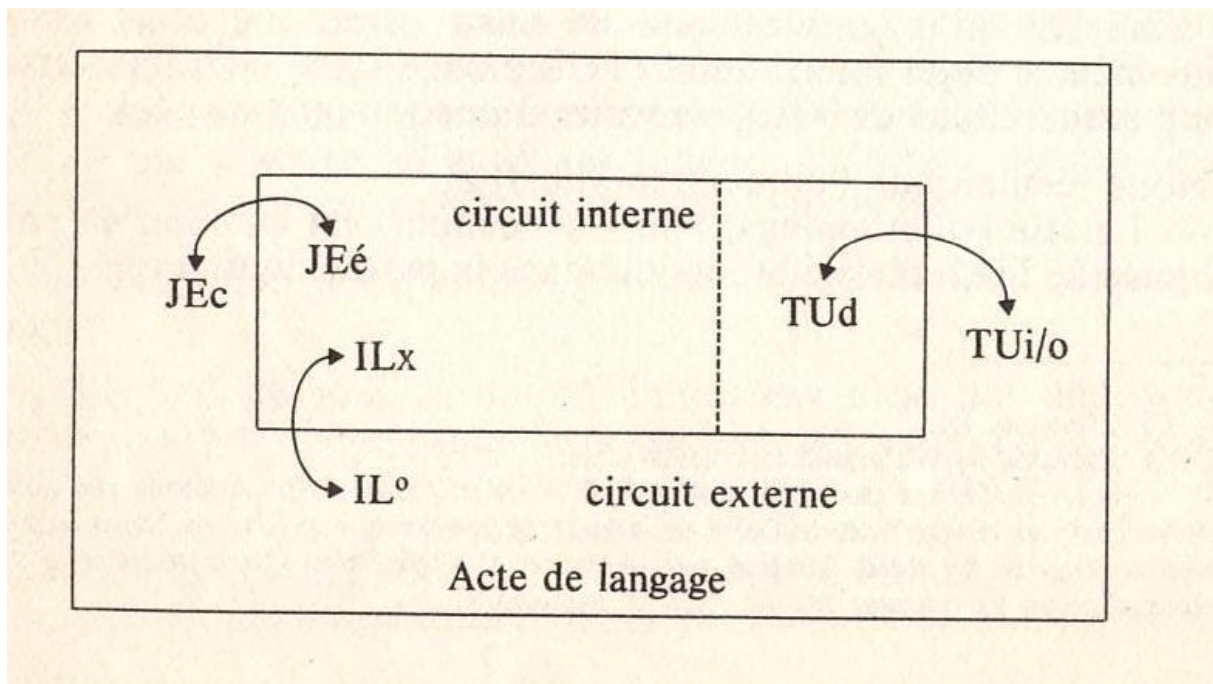


Illustration n° 2 - Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique).

Charaudeau P. (1983). Schéma page 46

Trop ardue pour faire l'objet d'une présentation dans des grammaires scolaires arrêtées à l'objectif de décrire la phrase ou le texte, il n'empêche que pragmatiquement seule, la schématisation de Charaudeau instruit de ce double marquage. Charaudeau, ce n'est pas le seul, fait la jonction entre la sémiotique de S.C. Peirce et la grammaire, telle qu'on la retrouve enseignée à l'école et en formation des enseignants.

Au plan pragmatique, pour bien comprendre le positionnement de l'enseignant et de l'influence de ses propos sur la dynamique de la discussion, il faut analyser les opérations langagières caractérisant les discours produits, et non le seul texte. Dans le cadre des DVP, l'enseignant, fréquemment, reformule les propos tenus, modalise, réfute, acquiesce, questionne, redit en développant, apporte un complément d'information ou même encore déplace le discours en train de s'élaborer ; il agit alors sur la scène énonciative, par l'intermédiaire du regard qu'il porte à ce qui est dit (le texte). Son discours, se produisant, se faisant, déplace alors l'interprétation que l'on peut se faire de l'énonciation. C'est justement dans ce décalage, ce décadrage que les rapports des uns aux autres peuvent changer et que le système de croyance, comme les rapports relationnels entre interlocuteurs se contractualisent au fur et à mesure de l'avancé d'un discours, lorsqu'il est polygéré.

Ainsi, nous pouvons pour résumer dire qu'étudier des discours, c'est rechercher dans l'énoncé, un certain nombre d'*indicateurs*.

IV. - 3. - Indicateurs et cohérence discursive

Pour qu'un discours soit compréhensible, qu'il soit ou non polygéré, il doit être cohérent car il « est admis généralement qu'un discours (monologue ou dialogue) tend à satisfaire à [...] une condition de cohérence. Nous n'entendons pas seulement par-là l'absence de contradiction logique, mais l'obligation, pour tous les énoncés, de se situer dans un cadre intellectuel relativement constant, faute duquel le discours se dissout en coq à l'âne » (O. Ducrot, 1972 : 87 cité par De Nuchèze et Colletta, 2002). En effet, toujours selon ces auteurs, « la cohérence du discours est ce qui le rend interprétable par autrui. Elle renvoie à deux fonctions essentielles du langage : la fonction de représentation puisque le langage permet de décrire et de se représenter le monde, et la fonction d'action car le langage permet d'agir et d'interagir avec autrui par le biais des actes de langage » (Cf. plus haut, De Nuchèze et Colletta). Et la pragmatique n'est, à ce titre, qu'une science de l'interprétation. L'habitude, en linguistique, comme en psychologie est d'admettre que le langage a deux fonctions, une première fonction descriptive, permettant la description et la représentation du monde, et, une seconde fonction d'influence sur autrui. Et sa cohérence est ce qui le rend compréhensible à autrui. On désigne ces deux fonctions, respectivement par fonction de représentation et fonction de communication. C'est pourquoi le langage, est le véhicule/canal/produit par lequel la culture rend elle-même possible l'existence d'une base commune qui sert et à la communication et à l'élaboration de nos pensées.

Où peut-on situer les actes de langage au regard de cette double fonction ?

Si « la notion d'acte est essentielle en sciences du langage, où son introduction a modifié notre approche du langage envisagé auparavant comme un outil de la pensée et de la représentation, le langage est aujourd'hui également appréhendé comme un outil d'action et d'interaction (Cf. plus haut, De Nuchèze et Colletta) ; il faut savoir associer à chaque acte de parole sa fonction. Au-delà des fonctions dites de communication et de représentation (cf. plus haut), en parlant, l'individu accomplit des actes et fréquemment ses paroles renferment même plusieurs actes simultanés, plus ou moins coordonnés entre eux. Il faut faire retour et rendre hommage à Austin pour situer l'effort pragmatique. En 1970, lors d'une première conférence, Austin présente ses travaux au cours desquels il va distinguer deux types d'*énonciation* (pour rappel le courant énonciatif est postérieur à cette conférence ; on doit donc considérer que le mot interlocution serait plus adapté) qui correspondent à deux types distincts d'usage du langage. Ainsi, il se

réfère, tout d'abord à la distinction entre une énonciation constative et une énonciation performative qu'il définit ainsi :

L'ENONCIATION CONSTATIVE	L'ENONCIATION PERFORMATIVE
Qui s'analyse en termes de vrai ou de faux. Exemple : l'assertion	Qui s'analyse en termes de réussite ou d'échec. Exemple : la requête, l'ordre, la promesse...

Tableau n° 1 – L'énonciation selon J.L. Austin (De Nuchèze et Colletta, 2002)

Cependant, au cours de ses conférences suivantes, Austin remet en question cette distinction et parvient à la conclusion que toute énonciation correspond en même temps à la formulation d'une proposition et à la réalisation d'un acte de langage : dire, c'est faire. De ses conclusions, sortira l'ouvrage « Quand dire, c'est faire » qui fait référence (Austin, 1970). Depuis, les successeurs ont tous retenus que l'unité minimale à considérer est l'acte de langage. D'autre part les travaux de recherche de Roulet insère l'acte dans un modèle hiérarchique, les actes de langage n'apparaissant jamais de manière isolée, mais étant intégrés à des séquences (Roulet et al. 1985). Ainsi, l'acte est un constituant de l'intervention laquelle est elle-même un constituant de l'échange. Ainsi, Moeschler, linguiste, reprendra l'idée que l'acte de langage est « la plus petite unité monolocale constituant l'intervention » (J. Moeschler 1985 : 81).

Selon la recherche de Colletta (2005), les linguistes de l'école Genevoise proposent un modèle qui prend « soin de distinguer les unités dialoguées et les unités monologuées » (Roulet, 1981 et Roulet & al., 1985), modèle que nous reprenons dans les travaux de Jean-Marc Colletta.

Unités dialogales	<p>Interaction (ou « incursion ») Séquence (« transaction », « épisode », phase », etc.) Echange (« <i>exchange</i> », « <i>interchange</i> »)</p>
Unités monolocales	<p>Intervention (« <i>move</i> », « <i>contribution</i> ») Acte de langage</p>

Illustration n° 3 - Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans, corps, langage et cognition.

C'est l'étude de négociations commerciales qui a permis de définir « l'incursion » qui est « une interaction verbale à cadre participatif constant » comprenant un « échange d'ouverture, un échange principal orienté vers la transaction et un échange de clôture ». « L'échange est un constituant de l'incursion et désigne un ensemble de deux ou plusieurs interventions des interlocuteurs. » Nous y apprenons que « l'intervention » équivaut « à un tour de parole d'un locuteur. » Et l'acte se définit comme « le composant ultime du discours » et une intervention peut comprendre un ou plusieurs actes (Colletta, 2005).

La théorie des actes de langage est donc en opposition avec la conception descriptive du langage, hiérarchisé à tort et distord deux fonctions principales, la fonction première du langage qui consisterait à décrire la réalité, et nommer les objets du monde, et la seconde, où les énoncés déclaratifs seraient toujours vrais ou faux. Ces fonctions ne représentent guère ce que le langage conditionne chez l'humain. Austin (1962) défend l'idée que la fonction du langage sert également à agir sur la réalité et que les énoncés déclaratifs ne sont ni vrais ni faux mais réussis ou non. Pour cela, il différencie les énoncés constatifs qui servent à décrire le monde (exemple : le soleil brille) qui peuvent être vrais ou faux, et les énoncés performatifs qui vont accomplir une action (exemple : je te promets que je viendrai). L'énoncé constatif est « le dire » alors que l'énoncé performatif est « le faire ». Mais Austin nous apprend aussi que ces énoncés performatifs sont réussis s'ils s'adressent à quelqu'un et que le récepteur en comprend le sens donc, effectivement, qu'il y a bien adéquation entre ce qui est dit et ce qui est fait. Exemple : dire « je ne suis pas content » en riant ou en montrant sa colère, n'aura pas le même impact sur l'interlocuteur. Il s'agira dans un cas d'*ironie*, d'*humour*, dans l'autre, d'exprimer son *agacement*.

Evidemment en parlant, chacun cherche à agir sur les croyances de son entourage, à donner ses positions ou souvent aussi à apporter une transformation à celle des autres : « qu'il s'agisse de discours écrits ou oraux, beaucoup de nos discours servent à exprimer nos positions, et souvent, à modifier celles des autres » (Golder, 1996). Pour Austin, les phrases non seulement décrivent le monde mais, sont un moyen d'action sur celui-ci (Austin, 1962). Pour sa part, la phrase est une entité grammaticale de l'énoncé et il scinde l'*énonciation*, en tant qu'activité locutoire, en trois activités complémentaires : - 1. L'acte locutoire qui répond à la question « que dit-il ? » : c'est la production d'une suite de sons qui a un sens dans une langue donnée ; - 2. L'acte perlocutoire qui correspond à la question : « pour quoi faire ? ». Ce dernier acte sort du cadre linguistique, ce que Charaudeau (1983) a repris en proposant l'idée de conceptualiser un circuit externe. L'énoncé (circuit interne) entraîne des effets (perturbations, changements) dans la situation de communication (circuit externe). Par exemple, une question peut servir à

interrompre, embarrasser, montrer qu'on est là, et cet acte est plus subjectif que la réponse par une action à un ordre ou une autre intention donnée. Enfin, 3. l'acte illocutoire équivaut à l'interrogation « que fait-il ? » C'est la production d'un énoncé auquel est attaché conventionnellement une certaine force : déclarer, promettre, s'engager. Dans cet acte, il y a l'intention exprimée par l'acte locutoire. L'acte locutoire peut donc être un acte illocutoire et/ou perlocutoire selon les intentions du locuteur et les effets qu'il produit sur l'interlocuteur.

Nous reprenons à De Nuchèze et Colletta, 2002, leur tableau synthétisant les différences entre les trois actes locutoire, perlocutoire et illocutoire.

L'acte locutionnaire ou locutoire	L'acte illocutionnaire ou illocutoire	L'acte perlocutionnaire ou perlocutoire
Acte de dire quelque chose, doté d'une signification	Acte accompli en disant quelque chose, doté d'une force illocutionnaire	Acte accompli par le fait de dire quelque chose, caractérisé par les effets de l'acte considéré
<p>Exemple : soit l'énoncé « Avez-vous des allumettes ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler cet énoncé revient à accomplir un acte locutoire. - Le formuler revient en même temps à accomplir l'acte illocutoire de demander une information. - Cet acte sera traité en contexte comme ayant une valeur perlocutoire de demande d'information si l'interlocuteur répond « oui, j'en ai » ou « non, désolé, je n'en ai pas », de requête si l'interlocuteur répond à la demande du locuteur en lui offrant des allumettes ou un briquet. 		

Tableau n° 2 - Extrait du guide terminologique pour l'analyse des discours (De Nuchèze et Colletta, 2002)

Notre présentation ne serait pas complète si nous ne nous référions pas à la définition de l'acte interlocutoire amenée par Trognon (2003). Alain Trognon définit « une séquence interlocutoire comme étant une suite d'énoncés émis par des locuteurs différents : suite synonyme de « parole échangée, (ou) de rencontre où l'on parle » (Goffman 1987, 27 ; Kerbrat-Orecchioni 1990, 113 et suivantes. Ainsi, un acte interlocutoire est une construction collective établie grâce, par, ou à travers le langage, et ses usages. Lorsque des élèves sont en DVP. sur une thématique particulière, et que la proposition émise par un élève fait avancer la réflexion d'un ou d'autres pairs, cela va constituer une séquence interlocutoire.

IV. - 4. - Langue ou langage : s'il faut choisir

Une première distinction entre langage et langue est à établir : le langage est la manière de s'exprimer qui peut prendre d'autres moyens que la parole. La langue représente le code, la norme qui place des contraintes proprement sémantique (vocabulaire) et syntaxique (ordre des items) pour mettre en forme ses pensées. Le langage, outil d'expression, de communication, d'essence sociale, vise la compréhension entre hommes. On peut inventer des langues. Le langage en revanche nous est imposé comme *modus operandi*. C'est un acte social qui déborde largement le seul univers de la langue. Le langage permet avant tout l'expression de soi, l'affirmation de soi, notre inscription comme être parlants dans le circuit externe des échanges (Cf. plus haut, Charaudeau). Le langage est aussi et surtout un instrument de la pensée. Grâce à lui, l'homme peut analyser son environnement et agir sur lui. Tout être humain utilise le langage, oral, qui comporte un élément de transversalité, car il se retrouve partout.

La maîtrise de la langue orale, elle, influence la réussite scolaire et permet aussi l'insertion sociale ainsi que la liberté de s'exprimer. La langue présuppose la connaissance du code et comporte ou évite, grâce à sa maîtrise, la disqualification sociale. Le langage ne peut disqualifier socialement. Il institue l'être social. C'est la langue qui disqualifie le sujet. Et, on sait que l'école participe à cette disqualification. Bernstein (1990), par exemple, nous apprend que l'emploi imprécis des pronoms personnels est une des caractéristiques du « langage commun ». L'usage de pronoms personnels « on », « il » ou « elle », s'ils sont régulièrement employés de manière imprécise, sont la trace d'un niveau de langue déficitaire. Hérités de situations n'aidant pas à clarifier les messages, c'est justement la preuve que le milieu social conditionne la richesse ou la pauvreté des situations de langage, qui agit ensuite sur le registre de langue. L'amalgame, ou l'absence de distinction, fréquente, entre *langue* et *langage* porte à la confusion. Ainsi, le dictionnaire français Littré, hiérarchise la définition du langage, qu'il définit tout d'abord comme « l'emploi de la langue comme expression des pensées et des sentiments », puis le désigne comme « une activité humaine, profondément intellectuelle transformant ainsi le rapport à soi, au monde et aux autres » (Littré, 1873, 1877). Pragmatiquement, s'il fallait hiérarchiser, ce serait l'inverse, le langage est une activité, qui secondairement utilise la langue pour s'exprimer. Et, c'est pourquoi, le langage s'avère un moyen d'accéder directement aux représentations sociales et à diverses visions du monde reliées, pour exemple, au contexte familial de chaque élève. Mais, il représente aussi un moyen influant permettant aux élèves de construire de nouvelles représentations. Ce n'est pas le mot,

la langue, le vocabulaire qui aident à transformer les représentations, c'est la circulation du *dialogue*, qui devient donc discours, qui instaure des relations de dépendance entre interlocuteurs propres à amener certains à changer de positions, à se laisser convaincre, etc. La langue représente une aide certaine : plus les mots sont choisis, précis, mieux ils qualifient les pensées. C'est pour l'ensemble de ces raisons que selon Jaubert, le langage présenterait l'avantage de « décoller de l'expérience », de « réfléchir à haute voix et proposer un point de vue nouveau », de « prendre en compte la voix des autres dans le champ de la controverse », de « convaincre les pairs en construisant un discours cohérent » et de « négocier ce qui fait preuve » (Jaubert, 2007). Et, comme on le sait depuis les thèses vygotskiennes (voir nos précédents chapitres), le langage sert à intérioriser nos réflexions, nos pensées, en un langage intérieur qui renvoie à notre faculté, supérieure, qui est de constituer et d'utiliser une langue donnée, partagée avec autrui, stabilisée grâce et par l'interaction. Le langage est donc le produit d'une activité, l'usage fait de la langue par un groupe donné s'exprimant au moyen d'une langue singulière. Et, également, le langage rend la pensée réelle ; c'est par lui que la pensée et l'intelligence sont amplifiées.

Dans le cadre scolaire, et, les programmes ont peu à peu évolué en ce sens, c'est le langage qui semble premier. Ainsi, « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (Programmes M.E.N., 2008). Toutefois, l'amalgame ou la confusion persistent quand l'idée de langue, de langue nationale, de langue française, ré-émerge, visant la transmission de la langue nationale comme une priorité absolue afin d'accéder à tous les savoirs. Ainsi, dans un de ses discours, l'ancien ministre de la culture, Jack Lang souligne l'importance de l'acquisition de la langue française puisque « dans l'idéal éducatif, le langage est roi. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs ». Car la langue est en effet « la véritable colonne vertébrale des apprentissages, le savoir des savoirs, la porte qui ouvre aux autres disciplines » (Lang, 2000).

Des constats sur les programmes ministériels scolaires actuels nous amènent à poser que le langage oral est devenu progressivement la priorité dans les programmes à travers deux aspects complémentaires. En effet, dans les injonctions ministérielles, le langage revêt le double aspect théorisé : il est instrument de communication et instrument de représentation du monde. Mais, de ce fait, le langage à l'école est à la fois outil et objet de travail. En tant qu'objet, d'une part, l'étude de la langue va consister à étudier sa structure, son fonctionnement. Celui-ci comprend toute la maîtrise de la langue française décomposée en grammaire, grammaire de textes, grammaire de phrases, orthographe, conjugaison. Et d'autre part, on suppose que le développement et la maîtrise du langage permet de construire l'activité d'un sujet pensant. La

pragmatique ne choisit pas entre langue et langage. Mais elle instruit que la langue suit le langage, et non l'inverse. Il se pourrait que l'école n'ait pas tranché (Bally, 2004) Scientifiquement, pragmatiquement, s'il faut choisir, il faut choisir le langage.

IV. - 5. - Marqueurs langagiers et fonctions illocutoires

La notions de marqueurs revient à la linguistique, et tout particulièrement la linguistique de l'énonciation (Culioli, 1990). Si nous observons la définition étymologique de l'énonciation, nous apprenons que ce terme est emprunté au latin enuntiatio : proposition, énoncé. Depuis Benveniste, on a acquis que « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1974 : 80-81). C'est le fonctionnement, autrement dit, l'effet procuré par le choix des mots qui a permis de parler de marqueur ou d'indicateur (Auriac, 1995). Ducrot nous apprend que l'énonciation, est « l'événement, le fait que constitue l'apparition d'un énoncé... » et, pour sa part, le sens d'un énoncé est « une description, une représentation qu'il apporte de son énonciation, une image de l'événement historique constitué par l'apparition de l'énoncé » (Ducrot, 1980 : 33-34). Une controverse subsiste encore selon le champ d'appartenance du linguiste pour désigner le champ d'application de la fonction des marqueurs. Ainsi et pour exemple, Rossari indique que l'on peut accorder une fonction linguistique comme cognitive aux marqueurs : « le sens des connecteurs non réductible à des mécanismes cognitifs généraux tels que le raisonnement, l'inférence ou les relations de cohérence. L'approche sémantique que je revendique pour capturer leur valeur profonde n'est qu'une conséquence de la spécificité du linguistique sur le cognitif » (Rossari, 2000 : 23). Si l'on suit le courant pragmatique, le choix penche en faveur d'une interprétation cognitive et non strictement linguistique du sens des marqueurs, pris au sein des actes de langage. Ainsi « l'énoncé est le vecteur de l'illocutoire, et toute activité énonciative est définissable en termes d'action ou d'acte » (De Nuchèze et Colletta, 2002). Par conséquent, tout marqueur logique, déontique, argumentatif, etc., prend son sens au sein même de l'activité interlocutoire.

A. - Le rôle des pronominaux dans le discours

Parmi les marqueurs, les connecteurs d'une manière générale ont été beaucoup étudiés et leur description est trop abondamment fournie pour en proposer un survol même approximatif. Le lecteur retrouvera notamment dans Les Cahiers de Linguistique Française et la Revue de Sémantique et de Pragmatique, une production scientifique pléthorique. Et d'ailleurs (Cf. plus

haut, Rossari), cela nous entraînerait dans une prise de position, en faveur ou non du linguistique contre le cognitif qui serait peu utile à notre recherche. Nous nous centrerons alors davantage sur les marques pronominales, dont on a vu (plus haut) qu'elles peuvent être le signe autant de l'énonciation (circuit interne) que de l'illocution (circuit externe). Tout comme les autres marqueurs de la langue, c'est-à-dire en grammaire scolaire classique, les conjonctions et locutions conjonctives, les adverbes, les prépositions, les syntagmes nominaux, les pronominaux, ou en grammaire textuelle, les connecteurs logiques, ou en grammaire du discours, les marqueurs discursifs, les atténuateurs, les modalités déontiques, (la triple source terminologique est à elle seule parlante), nous remarquons qu'ils sont plurifonctionnels. Nous le voyons avec l'exemple de « *parce que* » qui fonctionne aussi bien comme opérateur logique que comme connecteur argumentatif et qui fait la jonction avec la phrase précédente afin d'en fournir une explication (De Nuchèze et Colletta, 2002). Les logiques phrastique et discursive se complètent, se superposent nécessairement. En grammaire scolaire, les marqueurs grammaticaux constitués d'indices ou de marques de personne, prennent des formes variées. On les retrouve comme pronoms personnels : je, me, moi, tu, te, toi, nous, vous, comme adjectifs possessifs : mon, ma, mes, notre, nos, ton, ta, tes, vôtre, vos, et comme pronoms possessifs : le mien, le tien, le nôtre, le vôtre, le leur. Or, comme nous l'avons décrit précédemment, Austin au cours de son analyse des énonciations constatives et performatives postule que toute énonciation permet l'élaboration simultanée de trois actes : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Si nous nous attachons à la définition de la fonction illocutoire, il en fournit cette définition « un acte illocutoire est » [...] un acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose » (Austin, 1970 : 113). L'acte illocutoire correspond ainsi à la force ou valeur pragmatique d'un énoncé.

Mais, comment concilier le relevé des pronominaux qui marquent les bornes mêmes de la scène énonciative et interlocutive et les fonctions illocutoires des actes de langage ?

Nous ne sommes pas seuls à nous être posé la question. Selon nos lectures, Bange (1992) explique que la distinction entre acte illocutoire et acte perlocutoire l'a conduit à « recentrer le programme de la pragmatique sur la description des propriétés et des relations logiques entre les actes illocutoires, aux dépens de l'étude des actes de langage en contexte. Selon le travail de cet auteur, l'analyse des interactions verbales se représente par « [...] la description des moyens par lesquels la communication contribue à construire le monde tel que les hommes le voient et l'interprètent dans leur vie quotidienne » (Voir plus haut Bange : 25). S'agissant des pronominaux, nous pensons que leur repérage ne peut alors servir qu'à mieux comprendre la

structure évolutive, d'un espace interlocutif au sein d'un discours et donc, que ce marquage donne les clefs pour examiner le poids de dominance d'un interlocuteur sur l'autre, doser la manière dont les interlocuteurs font (ou non) appel à des instances énonciatives partagées (« nous/on »), ou évoquées (« il » impersonnel), tout ceci en termes d'équilibre sur le plan des relations verticales et horizontales, entre acteurs (voir nos précédents chapitres) ce, indépendamment du relevé des actes de langages.

B. - Le relevé des actes de langage en discours

Le relevé des actes de langages, en revanche, donne nécessairement une coloration à un discours. Un discours peut s'avérer plus déclaratif qu'exclamatif par exemple. Des typologies proposées par des analystes, nous retiendrons la plus connue qui est celle de J.R. Searle (1969) que nous présentons dans le tableau suivant (les principaux critères sont relevés ici) :

Critère/Acte	Assertif	Directif	Promissif	Déclaratif	Expressif
But de l'acte	Exprimer un état de choses P	Faire faire l'action Q à l'auditeur (A)	Pour le locuteur (L), s'engager à Q	Déclarer que p pour faire advenir p	Exprimer un état P à propos de soi ou de A
Direction d'ajustement	Les mots s'ajustent au monde : m>M	Le monde doit s'ajuster aux mots : m<M	Le monde doit s'ajuster aux mots : m<M	Double direction d'ajustement m<M	Pas de direction d'ajustement Ø
Etat psychologique exprimé	Croyance (C)	Vouloir (V)	Intention (I)	Ø	Variable (P)

*Tableau n° 3 – Extrait de Typologie des cinq types d'actes de logique illocutoire de J.R. Searle (1982)
(Extrait de De Nuchèze et Colletta, 2002)*

Si certains ont pu oser « l'articulation entre la logique illocutoire avec les maximes conversationnelles de Herbert Paul Grice et d'autres à employer la logique illocutoire comme un outil pour analyser les interactions » (Ghiglione & Trognon 1993), dans le contexte de recherche (voir la méthodologie, en partie 2), il nous semble qu'observer les fonctions illocutoires rencontrées au fil de la discussion est une entrée qui permet de s'appuyer sur une analyse *au pas à pas* de la conversation car le monde de toute conversation est fondamentalement inter-actif et dynamique : il change pas à pas, « au fur et à mesure que les interactants agissent sur lui » (Trognon, 1997a : 78). Le problème de ce type d'analyse repose

cependant sur sa lourdeur (Auriac, 2007a : 33-56). On ne peut appliquer la logique interlocutoire à des extraits de discours trop longs.

S'agissant de DVP., le relevé systématique des proportions d'actes (assertifs/, impératifs/injonctifs ou interrogatifs/exclamatifs) peut donner une impression d'ensemble et aider à noter, surtout en cas de comparaison, si la DVP. est un discours plus ou moins généré. Il peut aussi permettre de s'approprier l'ensemble du discours avec une entrée résolument pragmatique qui évite un regard trop biaisé par la grammaire scolaire, surtout pour un enseignant.

Enfin, le relevé de marques déontiques (il faut/on doit/on peut) s'impose comme une manière assez simple de rentrer dans l'analyse de discussion à portée supposée morale. Le passage entre une énonciation modale (il faut) à l'interprétation de la portée de l'acte de langage dans lequel elle s'insère, oblige à étudier, et interpréter pragmatiquement un extrait de discours la contenant.

Les modalités déontiques font appel essentiellement à la notion d'obligation, mais elles comportent également les valeurs modales comme l'interdiction, la permission, le facultatif. En fonction du contexte, l'énonciateur présente l'action comme obligatoire ou permise en se servant des outils linguistiques comme les verbes modaux tels « devoir, il faut que », indiquant une obligation et les adverbes modaux comme nécessairement, forcément, obligatoirement, (il est) obligatoire, nécessaire, interdit, permis...

Dans son ouvrage « Le développement de la parole chez l'enfant âgé de six à onze ans » Colletta traite de la complexité des modalités et nous retenons de son travail que Chevalier a opéré « une synthèse de l'approche logique des modalités et les distingue en modalités aléthiques ou d'existence (le nécessaire, le possible, le contingent et l'impossible) : les modalités épistémiques ou de connaissance (le certain, le probable, le contesté et l'exclu) ; les modalités déontiques ou d'obligation (l'obligatoire, le permis, le facultatif et le défendu) et les modalités appréciatives ou de jugement. » (Cf. plus haut, Colletta, 2004 : 26)

Pour notre travail, nous nous sommes particulièrement intéressés aux modalités déontiques portant obligation tant du point de vue de l'enseignant que des élèves.

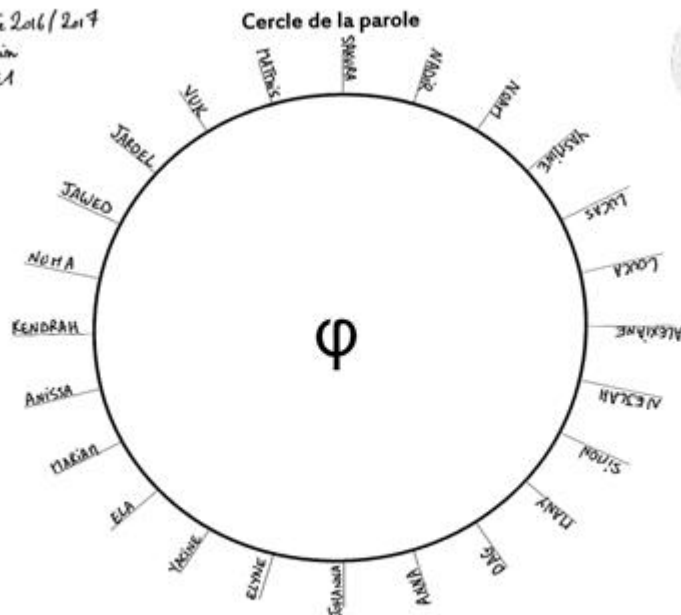
C. - L'idée de « mots-pivots »

Pour établir une vue d'ensemble d'une DVP., des travaux ont déjà été produits. Nous ferons référence à ceux de Fiema (2014) et de Hawken (2016, 2017). L'une et l'autre ont eu recours à l'invention de mots pour désigner ce qui se passait, pragmatiquement, dans les DVP. L'une

parle de paliers, l'autre de « mot pivots ». Chacune de ces appellations singulières, renvoie à l'idée de saisir le discours en train de se faire, de la réflexion philosophique saisie comme une circulation et une reprise des idées. A mi-chemin entre une conception sémantique (rechercher le lexique qui fait sens) et pragmatique (vérifier en quoi l'interlocution porte le procédé d'échange et de circulation d'idées), Hawken s'est intéressée aux interventions des participants, qui, complémentaires, supposent d'en suivre l'origine, puis la parenté quant aux mots employés, aux idées émises, aux exemples fournis, puis repris, transformés par l'ensemble des discutants (Hawken, 2016). Si la DVP. est un discours genré, le genre philosophique viendrait du caractère d'intensification ou d'approfondissement de la réflexion philosophique (Cf. plus haut, Hawken). Pragmatiquement, c'est l'interdépendance construite entre les mots et les idées, qui peut être conçue comme un maillage que l'on peut retenir. Eloigné de la précision des thèses pragmatiques permettant d'étudier la force de chaque acte de langage, l'idée de maillage, plus floue reste intéressante, en ce qu'elle met au centre de l'étude discursive ce qui donne sens au propos : qu'y a-t-il de philosophique dans un discours de DVP ? De la même manière, l'introduction d'idées ou de propositions originales soulignées par Auriac-Slusarczyk (2011) « la créativité des idées, les déclarations originales » s'introduisant « structurellement dans le tissu conversationnel » augmente la qualité conversationnelle. La désignation explicite du « cercle de parole » introduite par Hawken auprès des enfants leur montre de quelle manière se déroule une discussion et comment se déplace une idée durant l'atelier (Hawken, 2017). Au cours de l'atelier, un dessinateur « trace le chemin d'une idée et affiche quand quelqu'un s'en est emparé, qu'il argumente, qu'il donne un exemple » (Cf. plus haut, Hawken). Ce tracé enrichit la discussion car en fin d'atelier, les participants observent, regardent et découvrent le « nœud de la discussion » où tous les participants ont proposé des choses pour faire avancer la pensée collective. Hawken prend l'exemple d'un atelier sur le cauchemar : « à un moment, il y a eu un pivot lorsqu'un enfant s'est exprimé ainsi « pour moi, le cauchemar ça nous manipule » et que ce terme de « manipulation » est retrouvé dans tous les autres propos, enrichi de reprises, de compléments (Cf. plus haut, Hawken).

Nous présentons trois exemples de nœuds de la discussion illustrés par Hawken (Cf. plus haut, Hawken) :

Date : Année 2016 / 2017
Ecole : Cachin
Groupe : CE1
13 élèves



Ecrivez le nom des participants à la discussion philosophique sur les petits traits.
Dessinez la circulation de la parole en traçant des traits entre les noms des participants, au fur et à mesure qu'ils s'expriment.

Illustration n° 4 – Le cercle de parole (J. Hawken, 2017)

L'illustration n° 4 présente le dispositif matériel du cercle de parole donnant la chance aux élèves de devenir des pragmaticiens en herbe, puisqu'ils pourront ainsi visualiser la structure de leurs échanges et individuellement se voir et être vus au moment de leurs échanges.

L'illustration suivante n° 5 propose la présentation de la circulation d'idées numérotées, où sont repérées les reprises d'idées qui, telles le rebond d'une balle entre discutants vont approfondir et enrichir le dialogue collectif. Car, « qu'est-ce qu'une discussion, sinon la mise en relation d'idées exprimées ? Ces idées s'expriment de manière spiralaire et circulaire puisqu'il y est retrouvé les mêmes idées qui vont être reprises pour être réexaminées par les élèves » (Hawken, 2017). De même, venant renforcer cet aspect d'enchaînement spiralaire collectif, les recherches de Lebas-Fraczak et Auriel définissent et confirment que « cette progression est « en spirale » plutôt que linéaire, ce qui indique d'autant plus qu'il s'agit véritablement d'une construction collective et non pas d'une simple accumulation d'idées individuelles » (Lebas-Fraczak et Auriel : 2015 ; 239-271).

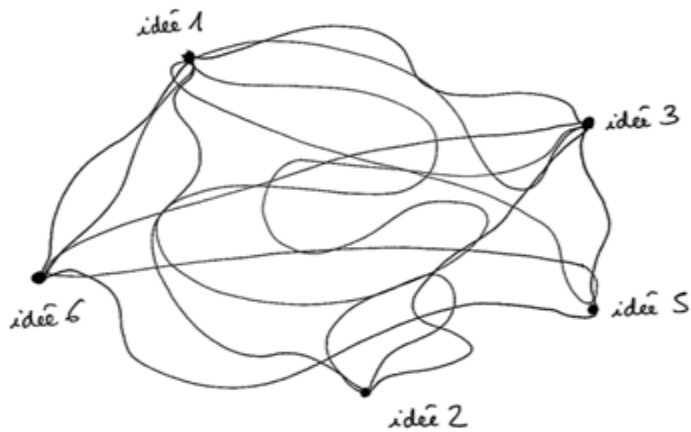


Illustration n° 5 – La présentation de la circulation des idées (J. Hawken, 2017)

Enfin, la dernière illustration n° 6 atteste du travail qui s’opère dans le cercle de parole puisqu’un élève est désigné « dessinateur du cercle de la parole philosophique » avant l’engagement de la discussion (Hawken, 2017). Cet enfant est responsable alors du dessin sur lequel est représenté de manière schématique l’espace de l’atelier puisque « la pensée tourne en rond car elle rebondit dans les frontières du cercle de la parole ». Les idées émises par les enfants agissent à la manière d’une balle qui rebondit d’élève en élève.

Date : 10/12/2015
Ecole : Langevin
Classe : Cn1

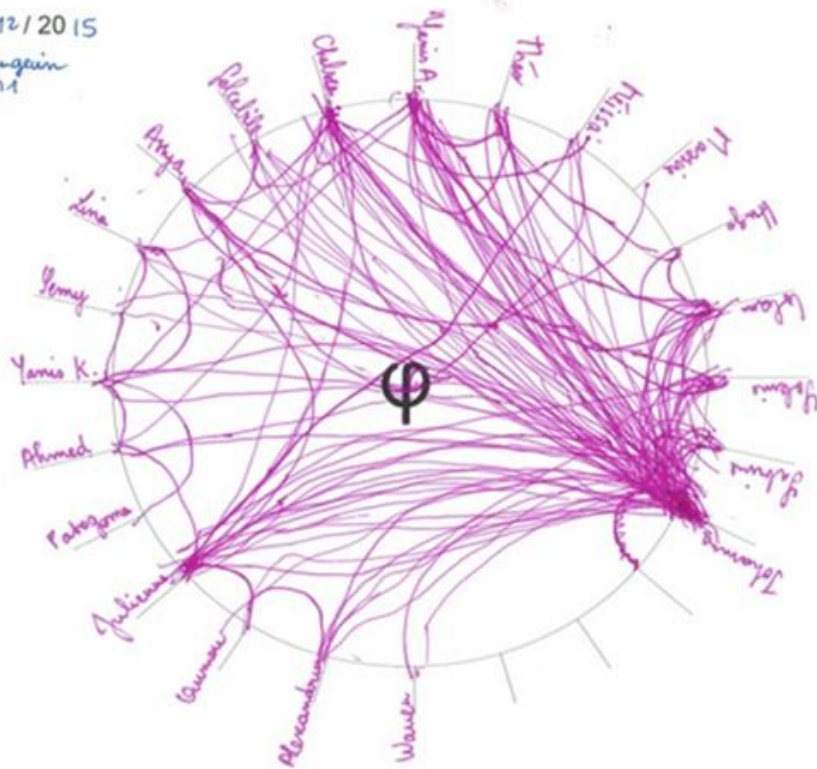


Illustration n° 6 – Le schéma du "Cercle de la Parole Philosophique" : présentation d'un outil pédagogique symbolisant la circulation des idées (J. Hawken, 2017)

Mais l'influence de certaines idées sur le raisonnement collectif constitue des paliers dans la construction du philosophème. Ainsi, l'émission répétée d'une idée émise plusieurs fois constitue un palier dans la discussion qui a animé le dialogue. Cependant, un palier n'est pas toujours une idée nouvelle puisque cette idée n'a aucune influence sur la construction collective du raisonnement si les interlocuteurs ne la valident ou invalident pas. Selon les travaux de Fiema (2014), « le palier marque le passage à un univers de pensée qui va déclencher une série de nouveaux exemples, une nouvelle conception non encore explorée. On peut se représenter les paliers comme une sorte d'aiguillage qui oriente la discussion sur une nouvelle voie, même si la métaphore a des limites. »

Les significations individuelles peuvent être différentes selon les individus et grâce à la mobilisation des idées, une signification commune se dégage collectivement ce qui représente un concept (Voir plus haut, Fiema).

IV. - 6. - Le corpus « philosophèmes »

On conclura ce chapitre sur l'analyse discursive en présentant sommairement les matériaux mis à disposition de la communauté des SHS. Ce corpus, mis en accès libre sur une plateforme dédiée www.philosophemes.univ-bp.fr, et dont la genèse est reprise dans deux supports (Auriac-Slusarczyk & Blasco, 2013 ; Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015), est le premier en genre à être ainsi déployé.

Il a permis à plusieurs chercheurs, linguistes, philosophes, psychologues, didacticiens, éducateurs d'apporter leurs vues sur des transcriptions fidèles de paroles authentiques en situation de DVP à l'école, de 7 ans à 18 ans. Nous retiendrons à partir des premiers travaux établis sur ces transcriptions, quelques pistes de travail à une échelle d'étude discursive.

Colletta, -Halté & Simon (2013) ont orienté leurs recherches sur les éléments discursifs des DVP. et réalisent alors une analyse des glissements (ce qui bouge) et des continuités sémantiques (ce qui se maintient) dans la mesure où ces mouvements témoignent d'une capacité réflexive chez les élèves. La DVP. s'inscrit au sein des discours comme un discours renfermant des mouvements discursifs contraires : continuité ou glissements. C'est par l'étude qualitative des glissements lexico-sémantiques circonscrits (au sein des propos monologiques de l'enseignant ou des élèves) mais également quand ils interviennent comme « recodage du thème » que les auteurs parviennent à la conclusion que ces glissements, qui facilitent les mouvements de pensée, peuvent être considérés comme philosophèmes (Cf. plus haut, Colletta). Fiema dans sa thèse (Voir plus haut, Fiema) définit le philosophème comme « un raisonnement élaboré collectivement ; c'est une « unité du raisonnement collectif » (Cf. plus haut, Fiema). Inséré dans une séquence déterminée (Roulet & al. 1985), étudié d'un point de vue pragmatique, le philosophème se définit comme « un raisonnement en acte », ce que Auriac-Slusarczyk et Colletta rappellent en indiquant que le philosophème n'est pas « un mot isolé, (mais) c'est un processus de co-construction d'une définition d'un concept et celle-ci opère au niveau des actes de parole » (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015 : 319), et que « le déroulement et la construction collective du raisonnement » doit être validée ou invalidée par le collectif (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015 : 321).

Calistri (2013) étudie pour sa part les figures de politesse linguistique qu'occasionne la DVP, distribuant ou redistribuant les rapports de places et de face au sein des échanges.

Le philosophème, ou raisonnement philosophique est « lié au déroulement d'une DVP. au sens de processus de raisonnement et non de résultat » (Cf. plus haut, Auriac-Slusarczyk, Colletta, 2015).

Le raisonnement individuel de l'élève prend sa source dans le collectif et grâce à l'échange, à la mise en langue, la pensée devient plus claire, les propos plus cohérents : ce raisonnement personnel provient aussi du travail sur la langue française qui opère ainsi à l'émergence de la pensée.

Nous concluons avec Lalanne pour qui, la pensée se construit grâce au travail de la langue usitée au quotidien mais manipulée avec précaution et application car « la langue de tous les jours, pratiquée avec rigueur permet de travailler efficacement la pensée » (Lalanne, 2002). « [] Il s'agit de donner à l'enfant l'occasion de mettre en mots sa pensée. Tant que celle-ci ne s'est pas incarnée dans le langage, elle n'existe pas » (Cf. Lalanne, plus haut).

Les tendances d'études de ces recherches en pragmatique des discours appliquée à la DVP permettent d'affirmer que pour réussir, le langage et la prise de parole sont essentiels. L'étude du discours, comme produit, celui que l'on lit dans les transcriptions, doit alors donner à voir cette progression où tours de parole, énoncés, interlocutions et actes de langage imposent leurs forces illocutoires au fil d'un dialogue polygéré qui doit pouvoir se représenter sous la forme d'un processus de pensée.

CHAPITRE V. - PROBLEMATIQUE et HYPOTHESE GENERALE

CHAPITRE V. - PROBLEMATIQUE et HYPOTHESE GENERALE

L'objectif principal de ce travail de thèse est d'étudier les phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école républicaine afin d'interroger et mettre à jour les tensions entre la morale et la philosophie lorsque des enseignants s'engagent à animer des ateliers philosophiques.

Les ateliers, nous l'avons vu, peuvent se dérouler à partir de supports variés (Chapitre I). La question des supports cache ainsi une question plus insidieuse, celle des thèmes-mêmes sur lesquels la discussion peut ou va porter. Et celle aussi des types d'arguments que peuvent avancer des élèves de jeune âge.

Concernant les sujets de discussions, on ne peut mettre sur le même plan une injonction à discuter sur le thème : *est-ce juste ou pas ?* et une autre à discuter sur le thème : *le bonheur, qu'est-ce que c'est ?* La philosophie ne tranche pas sur un thème plus philosophique qu'un autre. Définition et positionnement personnel participent de l'activité de philosophie. En revanche au plan moral, il est aisé de délimiter entre sujets potentiellement moralisateurs et sujets plus ouverts à toute forme de traitement (moral ou non).

Concernant les types d'arguments que peuvent mobiliser des élèves, *a fortiori* jeunes, si la réforme des programmes de 2015 qui introduit le recours à la discussion philosophique dans les pratiques de l'Enseignement Moral et Civique (E.M.C.) ravive la question des dérives morales potentielles, encore faut-il les mettre en évidence.

Régulièrement, l'analyse de corpus variés des activités philosophiques pratiquées à l'école (Auriac-Slusarczyk & Daniel, 2002, Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015) démontre que la perspective lipmanienne selon laquelle le jugement demeure le résultat du cheminement cognitif est fondée (Lipman, 1991, Voir Grégory, Hayes & Murriss, 2017). Il doit donc bien y avoir une connexion qui se fait entre la pratique de la réflexion philosophique et celle de l'actualisation des positionnements moraux des individus. Discuter sert à penser, se penser moralement, faire face à l'altérité qui peut être une adversité.

Au sein de l'E.M.C. la palette de propositions d'activités est variée. On peut lire dans les programmes que la confrontation à des dilemmes moraux est conseillée parmi d'autres activités. Dans ce cadre, on demande aux élèves la résolution d'une situation fictive, d'une situation alternative en traçant préalablement les contours de l'argumentation à tenir : évaluant le pour

et le contre. L'activité trace ainsi des lignes de forces, des frontières qui canalisent les jugements et permet de revenir sur les raisons de son choix, de se jauger. L'activité argumentative collective permet de se dégager du dilemme proposé, de sortir de l'embarras posé.

Dans le cadre de la discussion philosophique, inscrite comme activité équivalente pour former moralement et civiquement, l'implication des élèves est toute différente. Les enseignants peuvent-ils, doivent-ils choisir en fonction de leur confort personnel face à des contours d'activités équivalentes, ou bien être aptes à animer des temps d'enseignement moral et civique répondant à ces possibles ?

Dit autrement, comment être certains qu'une activité de raisonnement est bien à l'œuvre ? Concernant la morale d'un côté et la philosophie de l'autre, savoir se situer moralement ou bien être apte à réfléchir le monde de manière sensée relèvent toutes deux, en finalité, d'une mobilisation de raisonnement. Reasonner est un exercice à la fois spontané, naturel, et un exercice qui demande un développement cognitif, social qui engendre sur les deux plans une capacité à transformer sa verbalisation. C'est pourquoi, nous pensons que, pour que l'avancée du raisonnement reprenne sa pleine place en philosophie et ne puisse être court-circuitée par une finalité morale, il faut être vigilant quant à l'approche de la problématique sous l'angle de l'usage langagier, naturellement exercé par l'élève, des deux problématiques : celle de mettre en lien morale et philosophie comme celle de différencier morale et philosophie (Auriac-Slusarczyk, 2013 ; 2015). De notre point de vue, il conviendrait de former les enseignants à différencier morale et philosophie quant à leur pratique scolaire.

Nos hypothèses seront alors les suivantes.

Au plan général, nous posons que l'on peut mettre à jour sur des thématiques de discussions potentiellement moralisatrices des événements interlocutifs qui prouvent qu'il y a tension entre finalité morale et finalité philosophique de l'exercice de raisonnement demandé aux élèves.

L'hypothèse générale se décline ainsi en plusieurs hypothèses opérationnelles que nous présentons sommairement dans un premier temps.

H0 : Les sujets de discussion peuvent être triés en deux catégories : moralisateurs, potentiellement moralisateurs ou ouverts, indépendamment des niveaux d'expériences professionnelles des enseignants qui les animent.

H1 : une discussion dont la thématique est potentiellement moralisatrice introduit inévitablement dans les échanges verbaux des événements interlocutifs moralisateurs.

H 2 : les traces dans les discussions permettant de mettre à jour des événements interlocutifs remarquables en termes de tensions morales, peuvent s'appuyer sur le relevé des marqueurs linguistiques suivants : usage des pronoms personnels, marques déontiques et marqueurs logiques.

H3 : la difficulté à repérer ces traces de moralisation peut tenir au caractère conceptuel de toute discussion philosophique qui, malgré des traces de moralisation, reste, en termes de contenus, philosophique.

S'agissant de l'hypothèse H0, nous la considérons comme préliminaire et nous ne la traiterons pas frontalement, mais son opérationnalisation se fera en choisissant parmi les thématiques d'une année entière de discussions les thèmes potentiellement moralisateurs.

S'agissant de l'hypothèse H1, c'est le traitement des hypothèses H2 et H3, qui concurremment permettront de faire apparaître dans les discussions, ces événements remarquables.

Nous présentons, en suivant, l'opérationnalisation de ces hypothèses, qui introduit à notre deuxième partie, consacrée à l'étude empirique de quatre corpus.

V. - 1. - Précisions argumentaires H0

Mais avant de présenter nos hypothèses et les outils qui nous ont permis de réaliser notre analyse, nous définissons les termes majeurs de notre problématique à savoir des « thèmes moralisateurs » et des « tensions morales interlocutives ». Ainsi, dans un premier temps nous souhaitons préciser au lecteur ce que nous entendons par thèmes moralisateurs. Pour notre étude, nous nommons « thèmes moralisateurs » un sujet philosophique qui risque d'exposer potentiellement l'enseignant face à des situations délicates à gérer. Ainsi, si les élèves ne restent pas neutres dans la discussion mais orientent celle-ci en affichant une propension à apprécier la jalousie, la xénophobie, le harcèlement ou à être indifférents à la pollution de la planète, quelle pourra alors être l'attitude de l'enseignant ?

Ce positionnement individuel émis par les élèves représente un ensemble de données émanant de la culture reçue, mais aussi issues de leurs expériences personnelles sans oublier également des croyances transmises par leur entourage. De ce contexte en héritage, ils seront alors porteurs de représentations individuelles qui, même si elles ne sont pas reconnues comme des vérités générales, leur tiendront à cœur. Et pour rester fidèles à leurs représentations, au fil de la discussion à visée philosophique, ils seront invités à défendre leur position individuelle.

Alors, face à l'expression de ces positionnements personnels, l'enseignant sera-t-il en mesure d'affronter la pensée du groupe porteur d'avis diamétralement opposés, pour ou contre les opinions admises en société ? De fait, la confrontation des idées et l'acceptation de points de vue divergents peuvent faire naître des tensions morales qu'il conviendra d'écarter en demandant à nos élèves non pas « d'adhérer à ce que je crois vrai, mais donner ses meilleurs arguments » ce qui présuppose que l'enseignant soit conscient qu' « il y a un aspect éducation à la discussion » (Ricœur, 1995 : 194-195). Et à ce sujet, nous rejoignons les propos de Ricœur selon lesquels l'enseignant devrait pouvoir agir en autorisant « la reconnaissance du caractère raisonnable des partis en présence, de la dignité et du respect des points de vue opposés, de la plausibilité des arguments invoqués de part et d'autre (Cf. plus haut, Ricœur, 1995).

D'autre part, l'exposé de notre problématique ci-dessus nous conduit à formuler l'hypothèse générale selon laquelle l'émergence de tensions morales advient dans la pratique de la philosophie lorsque les enseignants abordent cet exercice à l'école d'une part, sans préparation et sans formation et d'autre part, en raison du rattachement récent de la philosophie au sein du programme de l'Education Morale et Civique.

V. - 2. - Opérationnalisation de l'hypothèse HO

Afin d'étudier empiriquement les corpus et vérifier nos hypothèses, nous avons sélectionné (HO) deux discussions issues d'ateliers philosophiques pratiqués dans une école primaire du Sud de la France, subdivisée en deux groupes (groupe 1 et groupe 2) et dont l'accroche paraît directement potentiellement moralisatrice : *Qu'est-ce qu'une grande personne ?*

Puis, afin de confirmer nos résultats, nous avons sélectionné deux discussions appartenant au corpus mis à disposition de la communauté des S.H.S., et dont le titre d'accroche nous paraît aussi relever de thématique potentiellement, voire directement moralisatrice. Ces discussions sont les suivantes : *C'est pas juste* animée par Michel Tozzi, qui est une discussion réalisée dans une classe de CM2 d'une école de région parisienne en juin 2017, mis à disposition dans le cadre des colloques annuels de l'UNESCO, et accessible sur plusieurs sites dont celui du

LiDILem, Laboratoire de recherche grenoblois. La question amorce posée en début de discussion par Michel Tozzi est : *Pourquoi on dit c'est pas juste ?* L'autre discussion, dont la question amorce est posée par l'enseignante Sandrine, appartient au corpus *Philosophèmes*, et met en scène une classe de CM2, discutant à partir du thème : *Dispute ou bagarre, que vaut-il mieux ?*

Le panel de ces quatre discussions permet de tracer la moralisation potentielle parmi des enseignants expérimentés professionnellement, quoique différemment expérimentés en matière de formation à la pratique philosophique avec des élèves.

Le choix de ces deux discussions permet de contrôler l'âge, ces quatre discussions étant toutes conduites avec des élèves du niveau de classe de CM2. Nous neutralisons ainsi l'influence développementale, notamment en termes de développement moral des élèves (Numa-Bocage, 2011-2013 ; Pagoni-Andréani, 1999).

D'autre part, les élèves possèdent tous une expérience certaine de la pratique des DVP. La discussion « *C'est pas juste* » s'inscrit en septième position dans l'année scolaire après l'introduction qui en est faite au début de l'enregistrement. De même, quant à la discussion sur le thème de « *Conflit : Bagarre ou parole, que vaut-il mieux ?* » Celle-ci se déroule au mois de juin après une pratique régulière de DVP tout au long de l'année scolaire. Ces choix permettent donc également de neutraliser l'influence du temps de la pratique des DVP. sur les élèves.

Validant d'erechef l'existence de sujets de discussions de type moralisateurs (HO), lorsque les enseignants choisissent eux-mêmes les thématiques dans les ateliers, l'étude des premières discussions que nous avons recueillies se trouve développée dans le chapitre VIII et celle des discussions extraites de corpus à disposition se trouve développée dans le chapitre IX.

V. - 3. - Argumentaire et Opérationnalisation de l'hypothèse H1

La première hypothèse appelée H1 concerne le fait que les DVP ont maintenant toute leur légitimité à l'école puisqu'elles s'insèrent pleinement dans les nouveaux programmes où elles s'inscrivent dans l'Education Morale et Civique et le parcours citoyen. Cependant, c'est cette position de la DVP. dans ce programme d'E.M.C. qui nous conduit à entrevoir l'émergence de diverses tensions. L'étude de corpus, constitués de la transcription normée, selon les conventions retenues en sciences du langage, nous permettra de pratiquer un repérage des tensions nées entre la morale et la philosophie d'une part, la normalisation et l'expression et

d'autre part le collectif et l'individuel. L'appui sur l'analyse de quatre corpus « *Qu'est-ce qu'une grande personne* » ? Groupe 1, « *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* » Groupe 2, « *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux* » ? et « *C'est pas juste* » (cf. HO) permettra de démontrer en quoi tout professeur, y compris expérimenté professionnellement, éprouve des difficultés.

V. - 4. - Opérationnalisation des hypothèses H2 et H3

Nous avancerons qu'à partir du relevé systématique de tous les emplois de pronoms personnels, de marqueurs logiques et déontiques (H2), contrebalancé par une vue sur la conceptualisation (H3) présente au cœur d'une discussion philosophique, des extraits caractéristiques et effectivement moralisateurs peuvent être mis à jour.

L'opérationnalisation de ces hypothèses (H2/H3) s'effectuera au pas à pas, en mettant en exergue, sur une première étude (Corpus « *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* » Groupe 1 et « *Qu'est-ce qu'une grande personne* » Groupe 2), les différences d'emploi entre les élèves et l'enseignant des marques linguistiques sélectionnées, puis en opérant une extraction des épisodes caractéristiques où s'illustrent ces emplois contrastifs. En ce sens, nous ne postulons nullement que l'un, l'enseignant, ou l'autre (les élèves) s'engagent ou plutôt se dévoient dans des dérives moralisatrices préjudiciables à un exercice éclairé de la philosophie, et nous attendons, de part et d'autre, des effets en termes de traces. Pour H3, sur ce même corpus, interrogeant les pratiques pour montrer en quoi ces discussions possèdent bien une dimension philosophique et qu'elles relèvent donc du « philosopher », nous relèverons l'ensemble des thématiques effectivement discutées par les élèves et calculerons leurs poids respectifs, pour vérifier que les données verbales ne correspondent pas à une conversation scolaire n'ayant que peu à voir avec des interrogations philosophiques.

Les discussions « *C'est pas juste* » et « *Bagarre ou Parole : que vaut-il mieux ?* », qui ont déjà fait la preuve du caractère philosophique (H3) de leur contenu (Fiema, 2014 ; Tozzi & Simon, 2017) permettront de retrouver des épisodes interlocutifs (H2) caractéristiques d'une dérive morale sous-jacente ou explicite.

V. - 5. - L'évaluation des pratiques philosophiques face aux dérives moralisatrices

Un certain nombre de questions amène à s'interroger sur différents paramètres liés à l'évaluation de l'activité philosophique : Comment évaluer ? Selon quels critères évaluer ? A quel moment placer l'évaluation ? Et doit-on évaluer cette activité ?

Aborder la philosophie à l'école d'une part, sans y préparer les professeurs des écoles et d'autre part, inscrire la philosophie au sein du programme de l'E.M.C. interroge les retombées du travail. Nous avons au départ, placé au cœur de notre recherche, la question de l'évaluation de l'oral, tel que Blanche-Benveniste nous rappelle qu'il ne s'agit ni d'opposer ni de classer écrit et oral selon des pôles disjoints, mais plutôt à partir d'un « continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral » (Blanche-Benveniste, 1997 : 35), soit tel que c'est aussi repris dans le champ didactique par Martine Dreyfus, qui dans un colloque pose que « les caractéristiques linguistiques de l'oral apparaissent non pas en termes d'opposition langue orale vs langue écrite, mais plutôt en termes de continuum oral-écrit. » (Dreyfus, 2002).

L'idée d'évaluer les pratiques philosophiques avec les outils de l'oral peut paraître une bonne ou belle idée. Et en effet, nous le notons actuellement dans les textes ministériels « le langage oral » apparaît comme une préoccupation majeure de l'institution scolaire. Visant tout particulièrement les enfants scolarisés à l'école primaire, la double fonctionnalité d'outils d'une part de communication et d'échanges comme moyen d'expression et d'ouverture à la culture et, d'autre part, de support des apprentissages à venir, l'oral, la maîtrise de la langue restent le cœur des enjeux de développement de l'enfant, de l'élève, du citoyen. Le langage oral s'apprend en le pratiquant. Et les ateliers de philosophie misent sur cet exercice du langage. Toutefois, réduire l'évaluation des ateliers de philosophie à la maîtrise d'outils linguistiques peut s'avérer insuffisant ; car subsiste un débat de fond qui porte sur ce qu'est utiliser le langage pour « penser, apprendre et se construire » (Chabanne et Bucheton, 2002).

Dans une voie plus restreinte donc complémentaire, nous poserons que la question de l'évaluation devra tenir compte des analyses que nous présentons dans ce travail doctoral, au moment où l'institution hésite entre 2015 et tout récemment en 2018, à travers la configuration même de ses programmes. Plutôt que remettre sur le devant de la scène l'outil de l'oral, comme si l'oral se réduisait à un outil, si ce que soulignait François il y a longtemps déjà, qu'« apprendre les différents types d'enchaînements des énoncés sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage, tant par rapport à la réalité (parler pour de vrai ou pour de rire) que par rapport au discours de l'autre (répondre, questionner, ajouter, modifier) ou au discours de mots (reformuler, expliciter ...), c'est savoir

alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer » (François, 1984 : 7 cité par M. Froment et J. Leber-Marin), alors le jeu de langage en ateliers philosophiques se doit d'être évalué par l'une de ses menaces principales : la dérive moralisatrice.

Pour clore, nous rappelons la problématique du travail doctoral de la manière suivante : En engageant des discussions à visée philosophiques qui prennent appui sur des thèmes moralisateurs (H0), n'est-il pas à craindre l'émergence de tensions morales (H1) interlocutives (H2) qui videraient et détourneraient la philosophie (H3) de son sens ? Et, quid de l'évaluation de ces pratiques en fonction du degré de dérives qu'elles renferment ?

DEUXIEME PARTIE
CHAPITRE VI.
CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPEL

En première partie, nous avons présenté le cadre théorique de notre recherche en posant que la définition de la DVP concerne la nécessaire émergence d'une pensée construite chez l'enfant. Nous avons abordé l'historique de la philosophie pour enfants en présentant les précurseurs de la philosophie à l'école et leurs différentes méthodes qui s'étaient notamment imposées en France après leur mise en place aux Etats-Unis, distordant alors quelque peu le cadre même ou l'objectif des pratiques successives.

Au cours de notre présentation, nous nous sommes intéressés à la position de la philosophie contemporaine en différenciant la morale de l'éthique tout en privilégiant le questionnement chez l'enfant et en lui offrant la possibilité d'être « capable » qui lui reconnaît « la capacité de dire, d'agir, de raconter » (Ricœur, 2005). Ce, dans le contexte récent d'une invitation des pratiques philosophiques à s'inscrire au cœur de l'enseignement moral.

Au nom d'une définition et nécessaire orientation de la citoyenneté contemporaine vers l'éthique, nous avons souhaité différencier théoriquement la morale et la philosophie.

Enfin, pour étudier les dérives morales introduites dans le dialogue en atelier philosophique, nous avons vu que le courant pragmatique (Austin, 1962) permet de pouvoir repérer quand et où les actions verbales performatives dénotent une gestion inefficace de l'espace interlocutif.

A présent, cette seconde partie a pour but au plan méthodologique de décrire comment nous avons recueilli nos données. Nous y justifierons les précautions et mode de traitement des données envisagées et effectivement choisies pour répondre aux hypothèses (H0 à H3) dont le traitement effectif se distribuera au fil de la présentation des résultats.

Notre problématique opérationnelle se décline ainsi : peut-on mettre à jour, dans les discussions philosophiques tenues à l'école que des thèmes moralisateurs sont choisis (H0), que des tensions morales interlocutives sont repérables (H1), en sélectionnant certains marqueurs linguistiques (H2), et donnant à voir à des enseignants en quoi des élèves se trouvent soumis à la doxa morale ce qui modèrerait ou détournerait l'exercice de la philosophie (H3) ?

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE VI. - CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Notre méthodologie est pluridisciplinaire puisqu'elle s'appuie sur trois champs distincts : d'une part, elle est représentative des sciences de l'éducation et de la formation, d'autre part elle emprunte des concepts aux sciences du langage et ponctuellement à la psychologie Sociale. Aussi, la partie méthodologique est rédigée en ayant le souci de situer notre propos pour que des enseignants puissent bénéficier de nos résultats. N'étant pas spécialiste des sciences du langage, mais ayant choisi pour l'étude empirique de nous confronter à des données verbales, nous progresserons en adoptant autant que faire se peut une méthodologie assez transversale. Dans ce chapitre, nous mettrons à jour l'ensemble des données et leur traitement, correspondant à nos quatre hypothèses ce, en privilégiant l'ordre de traitement des hypothèses de H0 à H3. Pour rendre compte de notre travail, nous avons souhaité différencier notre recherche en plusieurs parties qui traiteront de manière alternative un échantillon d'interactions verbales authentiques dans les échanges des groupes 1 et 2 du corpus « Qu'est-ce qu'une grande personne ? »

VI. - 1. - Opérationnalisation de H0 : le choix des ateliers sélectionnés pour les études

L'hypothèse H0 qui présuppose que les enseignants choisissent, au fil de leur activité d'animation en ateliers, des thèmes moralisateurs est à traiter en premier lieu, voire au préalable. Au plan définitionnel, nous nommons thème moralisateur un sujet philosophique qui risque d'exposer potentiellement l'enseignant face à des difficultés délicates à gérer.

Pour cela, menant une étude n°1, nous avons constitué un corpus total composé de dix enregistrements vidéos représentatifs d'une même classe de CM2 et recueillis sur deux années scolaires différentes 2015-2016 et 2016-2017.

Les dix enregistrements vidéos sont présentés dans le tableau ci-après.

Les thèmes de ces ateliers portent notamment sur *la liberté dans le monde, la pollution sur la planète, la faim dans le monde, est-ce que tout le monde est pareil, qu'est-ce qui est juste ? Qu'est-ce qui est normal ? et Qu'est-ce qu'une grande personne ?*

Année de réalisation	Age des élèves	Nombre de discutants	Titre de l'atelier	Durée moyenne d'enregistrement en minutes
2015-2016	9-10 ans	7	La liberté dans le monde	30 minutes
2015-2016	9-10 ans	9	La pollution sur la planète	30 minutes
2015-2016	9-10 ans	9	La faim dans le monde G 1	30 minutes
2015-2016	9-10 ans	8	La faim dans le monde G 2	30 minutes
2016-2017	9-10 ans	12	Est-ce que tout le monde est pareil ? G 1	45 minutes
2016-2017	9-10 ans	12	Est-ce que tout le monde est pareil ? G 2	45 minutes
2016-2017	9-10 ans	12	Qu'est-ce qui est juste ? G 1 remixé	30 minutes
2016-2017	9-10 ans	12	Qu'est-ce qui est normal ? G 2	30 minutes
2015-2016	9-10 ans	12	Qu'est-ce qu'une grande personne ? G 1	45 minutes
2015-2016	9-10 ans	11	Qu'est-ce qu'une grande personne ? G 2	45 minutes

**Tableau n°4 - Les dix enregistrements vidéos réalisés au cours
des années scolaires 2015-2016-2017**

Si la lecture des scripts permet de voir qu'une discussion ne ressemble pas à une autre, notre choix s'est porté sur des corpus où nous avons relevé un certain nombre d'actes de langage moralisateurs faisant naître des tensions interlocutives. Ainsi, suivant H0 pour notre travail de recherche, nous avons décidé volontairement de restreindre les extraits vidéos choisis aux deux discussions menées sur le thème « *Qu'est-ce qu'une grande personne* » ? La discussion a fait l'objet d'un atelier conduit en avril 2016 successivement avec deux groupes d'élèves, le groupe 1 (G.1) et le groupe 2 (G.2) dans une classe de CM2 A.

Il ne s'agissait pas pour nous de montrer un des meilleurs ateliers de DVP. mais, de présenter un atelier de discussion à visée philosophique où un raisonnement philosophique a bien lieu d'une part et d'autre part, une véritable séance au cours de laquelle nous avons pu observer certaines tensions morales issues d'actes de langages moralisateurs sur l'ensemble du discours. Toutefois, nous précisons que d'un commun accord avec l'enseignante titulaire de la classe, la visée implicite de l'expérimentation d'ateliers de philosophie consistait en un contrôle des comportements socio-moraux des élèves. Ainsi, non seulement, certaines thématiques sont potentiellement morales (H0), mais l'ensemble même d'un projet pédagogique peut revêtir une coloration morale, ou moralisatrice en termes de comportements attendus.

Pour l'étude n°2, complétant les données d'appui, souhaitant vérifier la validation de certaines formes de tensions de moralisations –présentes vs absentes- nous avons sélectionné les scripts de discussions à partir du seul thème énoncé. Les scripts de ces discussions « *C'est pas juste* » et « *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* » sont fournis en annexes (volume 2).

Le fait que ces discussions n'émanent pas de classes ayant projeté un contrôle socio-moral des élèves (cf. étude n°1, ci-dessus) permet de les étudier en connaissance de cause, où ce serait alors la seule thématique qui engagerait éventuellement les animateurs à se trouver placés dans l'embarras moral.

VI. - 2. - Opérationnalisation de l'hypothèse H1 : émergence de traces et sélection des indicateurs langagiers

Afin de rendre intelligible et empiriquement valide l'hypothèse H1, nous sélectionnons dans le corpus étudié un extrait révélateur, pour familiariser le lecteur avec la notion de traces moralisatrices ou de dérives morales, et relier les hypothèses théorique (H1 et empirique (H2).

Nous avons relevé et extrait des actes de langage du corpus « *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* », au sein du tour de parole de l'enseignant, qui nous paraissent illustrer une certaine orientation moralisatrice. Deux exemples serviront à cadrer notre illustration. Comme systématisé, nous mettons en caractères gras les éléments sur lesquels nous invitons à porter le regard et sur lesquels nous fondons notre analyse.

Extrait n° 1 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

Lignes 164-166 TPA110 - Animateur :

Exemple n° 1

« *Il (ne) faut pas trop faire attendre non plus parce que la patience a des limites **quand même, hein ?** Quand on vous demande de faire quelque chose, **il faut le faire !** Quoi d'autres ?* »

Lignes 148-151 TPA100 - Animateur :

Exemple n° 2

Tu obéiras, oui, tu écouteras en tout cas les conseils qu'on va te donner hein ? Ils sont importants les conseils de vos parents ; ils savent ce qui est bien pour vous, je crois... Et qu'est-ce qu'on voit avec :: ben justement l'adulte qu'est-ce qu'il est autorisé à faire, que vous, vous ne pouvez pas faire ?

Analyse

Dans le premier exemple, nous soulignons l'emploi de la formule déontique « *il ne faut pas* » qui nous paraît indiquer la tournure moralisatrice employée par l'enseignant. Cette orientation moralisatrice semble confirmée par le deuxième emploi de « *il faut* » dans l'expression « *il faut le faire* » suivant, insistant bien sur le lien et la nécessité d'obéissance et de soumission de l'enfant à l'égard de l'adulte. Cependant, si obéir est avant tout un acte conscient qui fait de celui qui l'accepte un responsable de ses actions -qu'elles soient bienveillantes ou malveillantes- et ceci sans discussion possible, la soumission est au contraire un acte obligé par différents moyens coercitifs. Dans ce cas-là ce couple « obéissance-soumission » impose bien une contrainte à l'enfant.

Cette orientation moralisatrice, installant l'obligation de faire, est également renforcée par l'emploi de la locution adverbiale « *quand même* » qui va ici, à notre avis, insister sur l'aspect évoqué précédemment (la patience) qui limitée, admet implicitement une échelle de valeur entre adulte et enfant. La relation de dépendance de l'enfant ou de domination de l'adulte sont ici implicitement rappelées, sans être cependant clairement désignées. La situation vaut. On ne fait pas attendre les adultes. La patience a des limites. L'appellation « *vous* » renforce alors encore un positionnement mettant en scène le sujet comme devant exécuter la demande : « *Quand on vous demande . il faut le faire. »*

Enfin, la fin de la phrase est ponctuée de l'interjection finale « *hein ?* », employée dans ce cas-là pour, nous semble-t-il, attirer l'attention et recueillir ou au moins susciter l'approbation, reste fermée sur elle-même, et ne suscite aucune attente d'approbation. C'est un *hein* rhétorique.

Voilà décrit, à partir de quelques repérages, ce que l'on nomme « traces » de moralisation. Ces traces sont-elles le fait du thème de la discussion ?

Si nous poursuivons l'analyse par le second exemple, nous retrouvons un arrière-plan moral qui peut être considéré comme potentiellement moralisateur sous le seul emploi de l'interjection « *hein* » en fin de première phrase, tout aussi rhétorique que le précédent. Cet emploi annonce presque le développement qui suit et qui est en lien avec l'obéissance et l'écoute des conseils

des parents prodigués, puisqu' « *ils savent ce qui est bien pour vous* ». Cet arrière-fond moralisateur est malgré tout minoré par l'expression employée par l'enseignant « *je crois* ».

Voici décrit un deuxième moment de discussion où l'animateur-enseignant semble introduire une conduite morale sous-jacente trop évidente pour ne pas être remarquée si l'on s'appuie sur des marques linguistiques, quoique non-perçue par l'enseignant lui-même, lors de sa pratique.

Comme on le constate, pister la dérive morale invite à se pencher sur des marques linguistiques. Ou, repérer des marques linguistiques permet de s'interroger sur l'existence éventuelle de dérives moralisatrices. Or, comme précédemment illustré, ce ne sont pas des thèmes moralisateurs qui sont en cause, mais la manière de soumettre ces thèmes (la patience, exemple 1 ; les conseils, exemple 2) à l'approbation obligatoire par l'élève qui donne le tour moralisateur aux événements interlocutifs. A part si l'élève ose contre-argumenter la doxa en détruisant alors le pouvoir interjectif rhétorique du *hein*, en refusant l'appel à son positionnement personnel (*vous*) et en luttant contre la déontologie explicitement verbalisée (*il faut*), comment ne pas voir dans cet événement un risque de kidnapper la pensée de l'élève dans le monde moral de l'adulte ?

Preuve étant faite que certaines traces interrogent la présence de moralisation dans des discussions, comment dès lors opérationnaliser la fouille dans les corpus sélectionnés ?

VI. - 3. - Opérationnalisation de l'hypothèse H2 : relevé systématique des indicateurs et quantification

Comme précédemment dit, une des raisons qui a orienté notre choix sur le script de l'atelier *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* est particulièrement due au nombre d'indicateurs présents et est ainsi à prendre en compte. Sur ce seul thème, nous avons pu établir progressivement différents relevés d'actes de langage que nous nommons moralisateurs. Ceux-ci étaient de l'ordre d'actes de langage où la tendance moralisatrice ou potentiellement moralisatrice se détectait sous l'emploi de formules déontiques comme « *il faut, je dois* », mais concernait aussi l'emploi de marqueurs logiques tels que « *voilà, donc* », la gestion de la fonction illocutoire de la demande (directe ou indirecte), l'emploi de marqueurs affirmatifs tels que « *oui, c'est juste, ou d'accord,* » et également l'emploi des pronominaux que nous retrouvons majoritairement dans cet atelier.

Nous avons établi une synthèse des actes de langage teintés de moralisation effective du point de vue des élèves dans le groupe 2 que nous présentons ci-après.

Extrait n° 2 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 2

Exemple n° 1 - Lignes 11-15 TP8E - Lou

« Elle peut nous aider alors que nous, il faut, ben :: il faut qu'on les écoute parce que chaque fois, on croit qu'on a raison alors que c'est (ce n'est) pas vrai parce que eux, ils ont déjà fait leurs études. »

Exemple n° 2 - Lignes 22-23 TP14E - Louis

« Nos parents y (ils) sont faits pour veiller sur nous, donc les grandes personnes, pareil. »

Exemple n° 3 - Lignes 80-84 TP54E - Louis

« Et euh, imaginons si maman elle nous dit : ah ! Tu (ne) joueras pas trop à la Play. D'abord tu fais tes devoirs et après tu joueras à la Play. Donc, imaginons dans ta tête, tu (ne) vas pas jouer à la Play directement, tu vas faire tes devoirs, tu vas te rassurer. Tu vas te dire : il vaut mieux faire mes devoirs et après j'aurai le temps de jouer à la Play. Si je fais bien mes devoirs et tu fais vite et après j'aurai le temps de jouer à la Play. »

Exemple n° 4 - Lignes 91-93 TP60E - Kheira

« Je suis d'accord avec Louis il revient à peu près à la même chose c'est une personne autoritaire qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter. »

Exemple n° 5 - Ligne 97 TP64E - Louis

« On (ne) doit pas la prendre comme un copain. » « On (ne) doit pas la prendre comme un ami, quoi. »

Exemple n° 6 - Ligne 105 TP70E - Léa

« Un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte. »

Exemple n° 7 - Ligne 109 TP74E - Bastien

« On n'a pas le droit de tutoyer les grandes personnes. Quelqu'un qu'on ne connaît pas. »

Exemple n° 8 - Ligne 125 TP86E - Eloi

« C'est quelqu'un de raisonnable. »

Exemple n° 9 - Ligne 129 TP88E - Eloi

« Ben, qui fait quelque chose qui semble bon pour les autres et pour lui. »

Exemple n° 10 - Ligne 133 TP9E - Léa

« C'est pour donner l'exemple aussi. Un adulte doit donner l'exemple. »

Exemple n° 11 - Lignes 140-142 TP96E - Louis

« Imaginons que, nos parents et ben c'est toujours nos parents c'est (ce n'est) pas que ça va changer bon ç'est (ce n'est) pas parce que j'ai dix-huit ans que moi, j'aurai le droit de parler mal à ma mère. »

Exemple n° 12 - Lignes 146-147 TP100E – Lou

« Ben par exemple quand t'es (tu es) adulte même si tes parents, ils (ne) sont pas d'accord, t'es (tu es) toujours son (leur) enfant, donc tu vas lui (leur) obéir ! »

Exemple n° 13 - Ligne 153 TP103E - Bastien

« Commander ! Il a le droit de... Non # lui il a le droit de commander et pas nous. »

Exemple n° 14 - Lignes 173-177 TP117E - Jade

« Et ben y'a (il n'y a) personne bon, :: ben qu'est-ce qu'elles ont en commun ? Ben... genre qu'ils (elles) ont des enfants et qu'ils (elles) ont de l'autorité sur eux et voilà ils (elles) ont de l'autorité sur tout le monde. »

Exemple n° 15 - Ligne 186 TP122E - Ensemble

« Ils ont de l'autorité sur eux, sur leur maison . »

Exemple n° 16 - Lignes 257-258 TP166E -Lou

« Parce qu'ils rentrent tard le soir. Ils font beaucoup de choses pour nous et, nous on (ne) se rend pas du tout compte. »

Exemple n° 17 - Lignes 260-261 TP168E - Bastien

« Et oui, aussi des fois quand nos parents comme ils travaillent tard, il faut les aider, genre, mettre la table »

Exemple n° 18 - Lignes 218-220 TP146E - Jade

« Et ben, dans la vie on a besoin de # d'avoir un travail et au moins là, on est vraiment autonome et là, on aura le droit d'avoir de l'autorité sur les autres personnes. Si on n'a rien et ben, on n'a pas le droit de dire à des gens qui ont quelque chose, de changer, en fait. »

Exemple n° 19 - Lignes 273-274 TP179E - Kheira

« Il faut les aider parce que :: aussi ...l'argent ça (ne) tombe pas du ciel et ils vont souffrir pour le ramener. »

Exemple n° 20 - Lignes 385-386 TP252E - Lou

« Ben, moi je trouve que # au bout d'un moment, c'est bien de mourir {rires} parce que au bout d'un moment tu en as marre de la vie, tu es vieux, tu (n') arrives plus à marcher. »

Exemple n° 21 - Lignes 388-390 TP254E - Lou

« Et aussi, enfin, c'est (ce n'est) pas bien de voler mais de toute façon, si on aime quelqu'un mais qu'il est pauvre, ben :: on s'en fiche parce que l'amour c'est plus fort que l'argent. »

Exemple n° 22 - Lignes 428-434 TP284E - Lou

« Ben c'est, enfin..., c'est bien d'avoir de l'argent mais après même si, euh.... Même si on est pauvre, après on vit la douleur avec quelqu'un qu'on aime, donc et si on vit le bonheur avec quelqu'un qu'on déteste, euh :: c'est (ce n'est) pas très bien. {Rires} »

Exemple n° 23 - Lignes 440-442 TP289E - Louis

« Ben, en fait, j'ai ultra peur d'être un parent ... Parce que j'ai peur que j'éduque (je n'éduque) pas bien mes enfants. Imaginons : j'ai tellement de travail que ... imaginons : j'aurais peur de mal les éduquer. »

Exemple n° 24 - Lignes 473-475 TP311E - Lou

« Et aussi, enfin, c'est (ce n'est) pas bien de voler mais de toute façon, si on aime quelqu'un mais qu'il est pauvre, ben :: on s'en fiche parce que l'amour c'est plus fort que l'argent. »

Exemple n° 25 - Lignes 494-495 TP323E - Louis

« Ben... Après c'est (ce n'est) pas bien de montrer qu'on a plein d'argent. Imaginons : oh regardez, j'ai un sac d'argent !! »

Exemple n° 26 - Lignes 497-498 TP325E - Louis

Ah oui ! Voilà parce qu'en fait, après, tout le monde va se sentir mal dès que tu vas te regarder, parce qu'après, il va faire : oh moi, j'ai plein d'argent, j'ai six millions d'euros ! »

Exemple n° 27 - Lignes 513-514 TP 337 E - Lou

« Ben, moi, je suis d'accord avec ce que Louis a dit parce que # il (ne) faut pas se vanter par exemple d'avoir de l'argent parce que à la fin. On # »

Exemple n° 28 - Lignes 520-522 TP341E - Lou

« Et puis, parce que, par exemple, on a plein d'amis et on devient riche plus tard et ils (on) se vantent d'avoir de l'argent et à la fin de sa vie il a (on n'a) plus personne autour de lui (nous). »

De la même manière, nous avons établi une synthèse des actes de langage teintés de moralisation potentielle du point de vue des élèves dans le groupe 2 que nous présentons ci-après.

Extrait n° 3 – Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

Exemple n° 1 - Ligne 87 TP35E - Louis :

« Et si mes sœurs, elles me demandent de l'aide pour les devoirs. » Louis « Non, faut d'abord un travail
« ! » « Faut d'abord que t'aies (tu aies) un travail, le bac ! »

Exemple n° 2 - Lignes 218-220 TP147E - Jade :

« Et ben, dans la vie on a besoin de # d'avoir un travail et au moins là, on est vraiment autonome et là, on aura le droit d'avoir de l'autorité sur les autres personnes. Si on n'a rien et ben, on n'a pas le droit de dire à des gens qui ont quelque chose, de changer, en fait. »

Exemple n° 3 - Ligne 278 TP182E - Bastien :

« Il (ne) faut pas insister. »

Exemple n° 4 - Lignes 313-315 TP199E - Louis :

« Oui, c'est sûr qu'en 6ème toi, tes profs et ben, tu (ne) les vois pas tout le temps, toute la journée, donc, peut-être que, ils (ne) te, ils (ne) te comprennent pas ; ils (ne) comprennent pas comment tu fonctionnes et, voilà ! »

Exemple n° 5 - Lignes 440-442 TP289E - Kheira :

« Ben moi je (ne) suis pas trop d'accord avec Léandre parce que si la prof elle (n') est pas là, ben ça (ne) t'aidera pas à avancer dans tes études et donc, non si c'est ... »

Exemple n° 6 - Lignes 440-442 TP289E - Louis :

« Ben, en fait, j'ai ultra peur d'être un parent ... Parce que j'ai peur que j'éduque (je n'éduque) pas bien mes enfants. Imaginons : j'ai tellement de travail que ... imaginons : j'aurais peur de mal les éduquer. »

Plutôt que de privilégier des commentaires suivis d'extraits, en appui sur ce faisceau de marques, ce qui aurait pu être une méthode d'illustration, nous avons choisi de systématiser le relevé d'une classe représentative de marqueurs.

Plus ou moins outillés par les logiciels permettant actuellement de disposer d'aide à la fouille dans des corpus d'ampleur, et s'agissant d'un corpus relativement restreint pour certaines fouilles, nous avons sélectionné trois classes d'indicateurs.

A. - Les pronoms

Les premiers de ceux-ci sont les pronominaux que leur nombre élevé nous a encouragé à analyser et qui vont permettre de décrire les équilibres en matière de placement et de rôle. Le jeu des pronominaux dans l'interaction verbale est défini par le locuteur dans les processus discursifs qu'il va utiliser pour s'identifier, se dissocier, se comparer à autrui, alors que cet autre peut être lui-même, l'autre de l'interlocution « emploi de « tu » » ou l'autre absent (emploi d'« il/elle/lui »). Dans la langue française, nous assistons à un véritable ballet discursif de distribution des rôles aux différents pronominaux qui sont fonction et du locuteur et de la situation d'énonciation. Ces indicateurs sont constitués d'indices ou de marques de première personne quand il s'agit d'une interaction du locuteur ou de l'émetteur au destinataire du message et de la deuxième personne lorsqu'il s'agit de l'interaction du destinataire ou du récepteur du message, du singulier ou du pluriel.

Nous trouvons ces indices sous différentes formes. Ainsi, avons-nous relevé dans les discussions des quantités : - de pronoms personnels : je, me, moi, tu, te, toi, nous, vous ; - d'adjectifs possessifs : mon, ma, mes, notre, nos, ton, ta, tes, vôtre, vos ; - et de pronoms possessifs : le mien, le tien, le nôtre, le vôtre, le leur....

Cependant, notre liste ne serait pas complète si nous n'y insérions pas le pronominal « *on* » qui peut revêtir plusieurs valeurs, une valeur de généralisation, d'indéfini ou une valeur élargie ou même encore une valeur de substitut des quatre pronoms personnels suivants : « *je* », « *nous* », « *vous* » et « *ils* ».

L'emploi du « *je* » ancre dans une situation de communication particulière, un temps et un lieu, un maintenant et un ici. Il s'agit du maintenant où « *je* » parle, de l'ici où « *je* » se trouve, l'usage de ce pronominal « *je* » organisant le réel autour de lui, non pas comme l'auteur le pense, mais comme il est en mesure de le mettre en mots pour autrui. Et ce n'est qu'à partir des mots émis par "*je*" qu'autrui est en mesure de se faire une représentation de ce que dit ou même de ce que pense et de « *ce que représente* » le monde de « *je* ». Cet emploi du « *je* » va aussi marquer l'anecdote puisque l'élève va relater sa propre expérience.

Puis employé de façon réciproque, « *tu* » représente la marque d'un rapport égalitaire, et est très souvent employé en association avec un prénom.

Au fil de nos ateliers de philosophie, nous remarquons un va-et-vient entre deux pronominaux de premières personnes du singulier et du pluriel « *je* » et « *nous* » qui représentent un jeu de langage par lequel le locuteur pense agir sur son ou sur ses interlocuteurs. L'usage de ces deux pronominaux pourrait à notre avis dans notre contexte être considéré comme marqueur d'influence sur les interlocuteurs en présence.

Le pronominal « *on* » est sémantiquement lié, du fait même de son étymologie au nominatif latin « *homo* » et autrefois s'orthographiait alors « *om* » puis « *hom* ». A l'origine, il signifiait donc l'homme en général. Ce pronominal réfère nécessairement à un être vivant et normalement humain. Le « *on* » permet une forme de neutralisation de la personne. Il est souvent la marque d'une certaine généralisation et correspond donc à une décentration puisque ce pronominal de troisième personne du singulier marque un élargissement qui inclue « *moi et les autres* » voire même un groupe de personnes indéfinies.

Pour notre travail, notre choix s'est porté sur l'analyse d'autres indicateurs employés en nombre tels que les pronominaux puisqu'ils nous ont paru, tant au niveau du discours des élèves que de celui de l'enseignant, orienter le discours sur une tonalité moralisatrice dans le sens où ils sont des marqueurs de relation verticale et indicateurs de pouvoir, de hiérarchie et de domination. Ainsi, nous avons relevé pour valider notre hypothèse H2 l'emploi systématisé des pronominaux tels le « *je* » qui va marquer l'anecdote puisque l'élève va relater sa propre expérience mais encore ancrer dans une situation de communication particulière, un temps et un lieu, un maintenant et un ici, le maintenant où « *je* » parle, le « *ici* » où « *je* » se trouve, ce pronominal « *je* ».

Nous avons relevé certains extraits ci-dessous que nous proposons au lecteur :

Extrait n° 4 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 1

Exemple n° 1

Ligne 221 - TPE139 Augustin :

« Et c'est pour ça que t'as (tu as) envie de devenir grand ? »

Lignes 223-224 TPE 140 - Matthieu

« Non j'ai pas (je n'ai pas) dit que je voulais devenir grand. J'ai dit devenir majeur »

Dans cet échange, nous pouvons souligner que Matthieu balaie d'un « non » catégorique le commentaire précédent d'Augustin (TPE139). Une mise en mots de sa propre pensée lui semble utile pour qu'autrui s'en saisisse et la comprenne bien dans le sens de ce que sa pensée veut traduire. En agissant ainsi, les autres interlocuteurs sont en mesure de se faire une représentation de ce que pense et de ce que dit Matthieu. Cette remarque répond à l'interprétation de la pensée de Matthieu faite par Augustin que Matthieu ne reconnaît pas comme étant personnelle et véritablement la sienne.

Nous notons également le respect de la face d'autrui dans la politesse de ses propos qui éloignent ainsi une représentation erronée de sa pensée mise en mots par Augustin. Ainsi, la succession de son raisonnement s'élabore par ce continuum de ce que « je » veut dire au collectif et qu'il rectifie ainsi : « je n'ai pas dit, je voulais, puis j'ai dit » traduits par « j'ai pas (je n'ai pas) dit que je voulais devenir grand. J'ai dit devenir majeur ».

Nous notons dans les propos de Matthieu un contraste entre l'emploi de la forme négative en début de propos qui marque bien la rectification attendue de ses propos suivie de la forme affirmative qui soutient et renforce son propos : « Je n'ai pas dit/J'ai dit. »

Nous nous appuyons sur un exemple de l'animateur pour corroborer l'emploi du pronominal « je ».

Extrait n° 5 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 1

Exemple n° 1 - Lignes 163-164 TPA 97 - Animateur :

« Oui mais **je** voudrais qu'**il** développe. C'est pour ça, j'avais bien compris mais ça fait deux fois que **je** lui pose la question, donc # **reprends** # et **explique** ! »

Analyse

Dans cet exemple, nous relevons l'emploi successif par l'enseignant du pronominal « *je* » qui le représente face à ses élèves. Ici, la relation de domination de l'adulte sur l'enfant est perceptible puisqu'explicitement rappelée trois fois par les emplois successifs de « *je* » dans l'enchaînement suivant : « **je** voudrais qu'**il** développe », « **j'**avais bien compris » et enfin « **je** lui pose la question ».

Nous notons également l'emploi du pronominal « *il* » qui paraît une injonction à l'obéissance attendue par l'enseignant vis-à-vis de Maxime, rappelée avec précision ici à tout le groupe de pairs par l'emploi du pronominal « *il* ». Cependant cet emploi du « *il* » ne vise qu'un seul élève, Maxime. Face au collectif et ne s'adressant qu'à ce seul élève, l'enseignant aurait pu employer le pronominal « *tu* » ainsi, aurait-il pu dire « **je** voudrais que **tu** développes » en lieu et place de « je voudrais qu'**il** développe ». A notre avis, cet emploi permet à l'enseignant d'asseoir sa position de domination en expliquant au collectif l'attitude attendue, prescrite.

La discussion prend un tour qui semble attester que l'adulte renvoie l'enfant à la position basse d'infériorité qu'il occupe en règle générale à l'école puisque l'enseignant attend dans cet exemple-là un développement des propos de l'élève.

Renforçant cette position dominante, et qualifiant la position haute du maître surplombant de son savoir ses élèves, « où un sujet était en position de dominance sociale sur l'autre » (Auriac-2007 : 16), nous notons que l'emploi de l'impératif dans les injonctions « **reprends** » « **explique** » souligne encore davantage cette relation de verticalité de la position de l'adulte vis-à-vis de la place tenue par l'élève sur les bancs de l'école. En effet, « ce positionnement de l'animateur correspond à la répartition habituelle sur l'axe vertical des participants dans les interactions adultes-enfants, et, en particulier, enseignant-élèves » (Bouchard et Traverso, 2006 : 189).

D'autres exemples nous permettent d'illustrer les emplois du pronominal « *on* »

Extrait n° 6 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 1

Exemple n° 1 - Lignes 8-10 TPA5 - Animateur

« *Qui a plus de dix-huit ans qu'est-ce que c'est quand on a plus de dix-huit ans, on dit qu'on devient comment ? On a le droit de faire plein de choses quand on a plus de dix-huit ans, est-ce que vous savez ?* »

Exemple n° 2 - Lignes 13-17 TP7A - Groupe 1 - Animateur

« *On devient majeur, donc, on atteint, on atteint une majorité, atteindre une majorité c'est quelque chose d'important, hein, parce que ça va vous rendre responsable de vos actes.* »

Exemple n° 3 - Lignes 172-174 TPA104 - Animateur

« *A cause de la vieillesse, oui. Mais tu sais qu'en contrepartie, il y a des gens jeunes qui peuvent être malades et qui peuvent décéder jeunes, tu le sais ça, hein?* »

Analyse

Dans l'exemple n°1, la discussion semble attester que l'adulte renvoie l'enfant à la position d'infériorité qu'il occupe à l'école puisque l'enseignant attend un développement des propos de ses élèves qu'il rabaisse comme « non-sachants » par l'emploi de l'interrogation globalisante « *est-ce que vous savez ?* »

L'emploi successif de ce pronominal « *on* » repris ici cinq fois permet une forme de neutralisation de la personne. Nous supposons qu'il s'agit d'une généralisation des élèves qui est représentée ici.

L'emploi de « *on* » dans l'exemple n°2 nous indique que son usage va orienter le discours de l'enseignant, cette tendance qui s'apparente à ce que Berrendonner appelle le « *on* » vérité par opposition au « *on* » de l'opinion publique (Berrendonner, 1981). C'est pourquoi l'usage du « *on* » vérité dans la phrase « *on atteint une majorité* » ainsi que la reprise de la marque factuelle qui transpose « *on* » en « *c'est* » dans la phrase « *c'est quelque chose d'important* » amenée en conclusion quasi-imposée de la pensée de l'adulte face à celle des élèves, imposent la vision surplombante de l'adulte. A notre avis, cette forme témoignerait aussi d'une insistance plus marquée soulignée par le choix des mots suivants « *quelque chose d'important* », ce qui est aisé pour l'adulte qui récupère alors sa position verticale comme dans un cours en classe ordinaire.

Alors, de cette manière, l'expression s'identifie au pouvoir que détient l'enseignant sur ses élèves, qui demeurent alors captifs.

L'exemple n°3, nous permet de repérer là-aussi un renvoi de l'enfant à une position inférieure par l'adulte qui lui, s'arroge le monopole du savoir lorsqu'il interroge son élève « **tu le sais, ça, hein ?** » Nous repérons dans cet emploi successif du « *tu* » la relation de dépendance de l'enfant soulignée par l'emploi, en fin de discours, de l'expression « *tu le sais, ça, hein ?* »

L'usage du pronominal « *tu* » accentue la notion de proximité et de familiarité de l'enseignant face à l'apprenant. Nous soulignons que l'emploi de « *ça* » appuie et renvoie au « *le* », notion que l'élève devrait connaître en principe selon l'enseignant.

Puis, l'interrogation finale avec l'usage de « *hein ?* » rhétorique, affirme encore s'il était besoin la position verticale tenue par l'enseignant, position de domination qui revient en force.

Dans notre étude, nous avons également relevé et analysé l'emploi en nombre du pronominal « *tu* ». Au niveau de la classe le tutoiement symbolise en effet mieux que toute autre forme, une relation horizontale de familiarité et/ou de solidarité. C'est-à-dire qu'il permet, par un double mouvement d'inclusion/exclusion, de circonscrire un groupe d'individus qui « partagent » ce pronominal « *tu* » (ce groupe pouvant être les membres d'une même famille, d'un groupe de participants à un club, les élèves d'une même classe ...), ce « *tu* » qui fonctionne alors comme un ciment qui soude, qui rassemble, qui solidarise.

Et au niveau de la parole de l'enseignant, le tutoiement dans ces discussions l'autorise à se positionner à la même hauteur que l'élève : il s'opère alors une décentration, procédé qui permet à l'enseignant de se mettre en retrait pour faire exister la parole de l'élève.

Ces emplois de pronominaux permettent aussi de définir les rôles des individus tels qu'analysés par Goffman, la manière dont on attend qu'ils se comportent comme l'attitude à adopter face à eux (Goffman, 1974). De plus, cela dénote et renforce l'idée que ces marqueurs de relation verticale avec prédominance de « *pouvoir* » et de « *hiérarchie* » selon Kerbrat-Orecchioni et de « *rapport de places* » selon Maingueneau (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81) sont très souvent en usage dans la profession enseignante dans un contexte de classe ordinaire où le savoir de l'enseignant surplombe le savoir de l'enseigné.

B. - Les déontiques

Une deuxième catégorie d'emplois d'indicateurs a également attiré notre attention. Nous avons relevé tout au long de la discussion l'emploi de modalités déontiques tant au niveau des élèves qu'au niveau de l'enseignant, telles qu'à la forme affirmative « *il faut* », « *on doit* », et à la forme négative « *il ne faut pas* », « *ne doit pas* ».

Ces modalités déontiques vont se référer soit à un ordre moral soit à un ordre social émanant des conventions en cours pour exprimer ce qui doit être (notion d'obligation avec l'emploi du verbe devoir) ou ce qui peut être (notion de permission avec l'emploi du verbe falloir).

Elles sont de deux natures. D'une part, de nature prescriptive : alors, elles vont exercer des contraintes qui ont comme origine l'institution, les droits et les devoirs des individus. Et d'autre part, de nature intersubjective : à ce niveau, elles seront utilisées dans un contexte spécifique avec ses lois propres qui légitiment la contrainte.

Si nous considérons l'ensemble des tours de paroles qui produisent des modalités déontiques telles qu'à la forme affirmative, « *il faut* », « *on doit* », et à la forme négative « *il ne faut pas* », « *on ne doit pas* », nous pouvons souligner que leur emploi va orienter la discussion philosophique en lui donnant ponctuellement un tour moral.

Nous avons voulu vérifier si notre hypothèse H2 était fondée par l'analyse des phénomènes de moralisation liés à l'emploi de certaines modalités déontiques telles que « *il faut* », « *il ne faut pas* », « *on doit* » et « *on ne doit pas* ».

Notre analyse fera apparaître au fur et à mesure de quelle manière un maillage de marqueurs en souligne un certain nombre de traces.

Nous pensons que les modalités déontiques « *il faut*, *on doit* » ne doivent pas, à priori, être interdites dans ces échanges. Néanmoins, si nous observons l'ensemble des tours de paroles qui les produisent, nous relevons que leur emploi oriente la discussion philosophique sur le versant de la morale.

Pour exemplifier notre position, nous avons relevé quelques extraits qui nous semblent significatifs tant du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves.

Extrait n° 7 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 1 et G. 2

Exemple n° 1 – Lignes 94-96 TPE Groupe 2 - Kheira

« Je suis d'accord avec Louis, il revient à peu près à la même chose, c'est une personne autoritaire qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas (ce n'est pas) une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter. »

Exemple n° 2 – Lignes 276-277 TP181E Groupe 2 - Kheira

« Et **il (ne) faut pas** faire de caprices dès qu'on te dit non de (ne) pas acheter ça, **il (ne) faut pas** faire :: »

Exemple n° 3 - Lignes 513-514 TP337E Groupe 2 - Lou :

« Ben, moi, je suis d'accord avec ce que Louis a dit parce que # **il (ne) faut pas** se vanter par exemple d'avoir de l'argent parce que, à la fin :: On # »

Exemple n° 4 – Lignes 164-165 TPA110 Groupe 1 - Animateur

« **Il (ne) faut pas** trop faire attendre non plus parce que la patience a des limites **quand même hein ?** Quand on vous demande de faire quelque chose, **il faut le faire !** Quoi d'autre ? »

Analyse

Dans les exemples n°1 et 2 de Kheira, « on doit obéir » et « on doit la respecter », nous percevons que ses propos prennent là également un tour moral. Les enfants ont des obligations à l'égard des grandes personnes adultes et le concept de respect apparaît ici comme un passage obligé. L'usage du marqueur déontique « **il ne faut pas** » dans l'expression « **il ne faut pas faire de caprice** » oriente aussi moralement le discours qui pourrait se traduire ainsi : l'éducation transmise par ma famille m'a appris que ce n'est pas bien, ce n'est pas joli de faire des caprices, En fait et pour résumer, il n'est pas d'usage d'essayer par une sorte de chantage d'avoir de l'ascendant sur une grande personne qui nous oppose un « non ».

Lou dans l'exemple n°3, oriente aussi moralement son discours en employant la modalité déontique « **il ne faut pas se vanter** » : cet emploi rejoint l'éducation transmise par sa famille et précédemment employé par Kheira.

L'exemple n°4 illustre la position haute de l'adulte. Ici, l'animateur impose une relation de domination de l'adulte sur l'élève par l'emploi de la formule déontique « **il ne faut pas** » et « **il**

faut le faire ». Nous y notons que l'énonciation de cette formule semble éviter à celui qui l'emploie de s'engager, de s'impliquer personnellement car « *il* » n'est ni « *moi* », ni « *tu* » ni encore moins « *nous* ». Ici, l'emploi de ce pronominal « *il* » impose donc la volonté d'adulte vis-à-vis de l'enfant sans que personne n'en prenne la responsabilité.

D'autre part, nous notons l'insistance dominante de l'adulte sur l'enfant soulignée par l'emploi de la formule finale « *quand même, hein* ».

Ce « *quand même* » représente une modalité affective qui marque soit l'étonnement, l'impatience, l'insistance voire l'ironie de la part de l'adulte à l'égard de l'enfant ; dans ces propos, nous voyons émerger l'insistance afin que cela soit fait.

La formule interrogative terminale « *hein ?* » est un « *hein* » rhétorique qui vient renforcer s'il était utile l'ascendant de l'adulte sur l'enfant par laquelle nous décelons cette position haute surplombante.

Nous sommes amenés également à souligner le passage successif et rapide des propos de l'enseignant avec les injonctions telles qu'« *il ne faut pas* » et « *il faut le faire* » pour aboutir à un nouveau questionnement imposant et surplombant « *Quoi d'autre ?* » afin de passer à un autre sujet, sans discussion.

C. - Les marques logiques

Une dernière catégorie d'indicateurs a également retenu notre attention et est relative aux marques logiques employées par l'adulte qui sont spécifiques telles que « *donc* », « *voilà* », mais aussi des marques affirmatives telles que « *oui* » ou même « *on est d'accord* » ou plus simplement « *d'accord* », des expressions traduisant directement une intention de redressement moral mais également des expressions considérées comme potentiellement moralisatrices au fil de l'échange.

Ces marqueurs d'accord tels que « *oui* » et « *d'accord* » sont liés à la construction collective de l'interaction. Donc, ils permettraient la compréhension de la discussion et sa poursuite. Selon Kerbrat-Orecchioni (1998 : 236), le marqueur « *voilà* » apparaîtrait davantage comme le marqueur privilégié de la demande de confirmation alors que « *d'accord* » représenterait davantage un « accusé de réception » qui validerait la réponse précédemment exprimée qu'il va juger satisfaisante. Leur emploi est éminemment lié au statut des interlocuteurs (ici enseignant/élèves) et à leurs savoirs respectifs

Ces marques logiques sont liées à un placement en position haute des interlocuteurs, Dans ces échanges, nous surlignons les éléments qui demandent l'adhésion des élèves aux propos de l'enseignant.

Ce sont principalement d'une part l'emploi du marqueur logique « *donc* » et d'autre part les émissions d'interjections comme « *hein* » qui viennent attester le renforcement de l'autorité de l'adulte sur l'enfant.

Au fil de ces échanges, les actes de langage produits nous permettent d'agir sur le monde. Ainsi, ce que nous disons aura inévitablement un impact sur notre interlocuteur comme l'analyse Austin lorsqu'il résume que « « dire » revient souvent à « agir » (Austin, 1962). Ce que soulignent aussi les travaux d'Auriac-Slusarczyk & Maufrais (2010), puisque « parler, c'est agir sur l'autre.

Comme précédemment, nous avons relevé quelques extraits que nous proposons au lecteur et qui nous donnent à penser que l'emploi des marques logiques traduit véritablement un procès de domination, de supériorité de l'adulte sur l'enfant.

Extrait n° 8 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

- ***Avec l'emploi du marqueur « voilà »***
-

Exemple n° 1 - Ligne 19 TP11A Groupe 2 - Animateur :

« Voilà, vos parents, ce sont des modèles, oui. »

- ***Avec l'emploi du marqueur « donc » « hein »***
-

Exemple n° 2 - Lignes 101-102 TP67A Groupe 2 - Animateur :

*« Et oui **donc**, c'est ce qu'elle disait, en fait, **donc** tu es d'accord avec ce qu'elle dit, c'est-à-dire que c'est une personne qui est digne de respect, **hein** ? »*

- Avec l'emploi des marqueurs d'affirmation « oui », « on est d'accord » et du marqueur « hein »
-

Exemple n° 3 - Lignes 154-156 TP103A Groupe 2 - Animateur :

« **Oui**, il a le droit de commander. **L'adulte oui**, et de **te** commander **hein** ? Si **tes parents te** demandent de faire quelque chose, **il faudra que tu lui # leur obéisses, on est d'accord, Bastien ?** »

- Avec l'emploi des marqueurs « donc » et « hein »
-

Exemple n° 4 - Lignes 13-17 TP7A Groupe 1 - Animateur :

« On devient majeur, **donc**, on atteint, on atteint une majorité, atteindre une majorité c'est quelque chose d'important **hein**, parce que **ça va vous rendre responsable de vos actes.** »

Analyse

Les quatre exemples relevés sont produits par l'animateur.

Si nous observons l'exemple n°1, nous notons que l'expression de l'enseignant traduit directement une intention de redressement moral. Nous retrouvons l'emploi de « voilà » qui caractérise une non-remise en cause des propos des élèves accompagné d'une formule de synthèse « vos parents, ce sont des modèles, oui » qui se termine par le marqueur affirmatif « oui » d'acceptation et d'adhésion, donc d'approbation et de non-remise en doute des propos des élèves.

Dans l'exemple n°2, nous relevons deux indices qui soulignent l'obligation d'adhésion de l'interlocuteur qui sont les élèves du groupe. Il s'agit de l'emploi du pronominal « tu » et de l'interjection « hein ».

D'une part, l'emploi de ce pronominal de deuxième personne du singulier « tu » attire notre attention dans le sens où il impose là-aussi une adhésion obligatoire de l'interlocuteur (ici l'élève, Louis) aux propos de l'adulte-enseignant. En effet, Louis dans son intervention au tour de paroles précédent précise qu'une grande personne n'est ni un copain, ni un ami, avec le

concept sous-jacent de respect : ces idées font écho aux propos de Kheira qui annonçait déjà le concept de « *respect* » au tour de paroles précédent « ... *on doit la respecter* » (Lignes 91-93 TP60E). Il n'y a pas dans ce contexte-là de remise en cause des propos des élèves.

Par l'exemple n°3 de l'enseignant-animateur extrait du groupe 2, nous voyons que l'emploi successif du marqueur logique « *donc* » repris deux fois et l'adressage terminal d'acquiescement « *hein* » de la phrase interrogative peuvent être considérés comme moralisateurs puisque l'adulte locuteur impose l'adhésion de l'interlocuteur (dans ce cas, le collectif représente tous les élèves du groupe) dans ses termes conclusifs interrogatifs « *hein ?* » qui impose une adhésion sans possibilité de discussion, de négociation ou de mise en doute de la parole surplombante de l'adulte.

Si nous regardons l'exemple n°4 émanant du groupe 1, en introduction, nous notons l'évolution des propos de l'enseignant avec le glissement de l'emploi de « *on* » pronominal impersonnel généralisateur (repris ici trois fois) vers un « *vous* » globalisateur intégrant tous les interlocuteurs, donc le groupe d'élèves.

Ce mouvement intégral impose à tous les élèves la domination du discours de l'adulte surplombant les propos de l'enfant qui conclue ainsi « *ça va vous rendre responsable* » : en ce sens, à notre avis, il n'y a pas d'alternative possible. Alors quelle réponse pourrait être apportée par l'élève face à cette remarque de son enseignant ?

De même, deux autres éléments indiciels nous alertent : l'un, l'emploi de « *c'est* » et l'autre l'usage de l'interjection « *hein* » dans la partie de phrase : « *c'est quelque chose d'important, hein* ». Le premier élément « *c'est* » est la reprise par cette marque factuelle de la partie des propos de l'enseignant qui résume « *c'est quelque chose d'important* ». Le second critère est l'emploi de la formule « *hein* » qui désigne la marque d'adressage d'acquiescement au « *vous* » de l'allocutaire.

Nous pensons que ces deux actes de langage du tour de parole de l'enseignant peuvent être considérés comme moralisateurs avec une demande d'adhésion obligatoire des propos de l'adulte aux élèves.

VI. - 4. - Opérationnalisation de l'hypothèse H3 : analyse de contenu

S'agissant de corpus d'ateliers philosophiques, nous aurions pu nous dispenser d'une étude de contenu. Toutefois, facilitée par l'utilisation de logiciel de fouille, il nous a semblé important de porter un regard sur les thématiques émergentes des discussions. Pour cela, nous nous sommes intéressés aux notions d' « opinion », « de vérité » et de « thématique », à la teneur conceptuelle de la discussion mais également à l'apport des mots-pivots.

A. - L'opinion

Si nous regardons son sens étymologique, nous apprenons que ce mot est issu du latin *opiniō* (soupeser, penser). Le grec ancien utilisait le terme *doxa* pour désigner l'opinion. Pour compléter, sa définition précise deux sens, un sens ordinaire qui serait alors un : « avis, jugement porté sur un sujet, qui ne relève pas d'une connaissance rationnelle vérifiable, et dépend donc du système de valeurs en fonction duquel on se prononce » et un sens en philosophie qui consisterait alors en un : « jugement sans fondement rigoureux, souvent dénoncé dans la mesure où il se donne de façon abusive les apparences d'un savoir » (Hatier, 1994 : 254).

Inscrits dans le monde d'aujourd'hui, nos élèves baignent plus que jamais dans un monde qui accorde une place prépondérante à l'opinion. Ainsi, nous remarquons que l'opinion des gens va nous conforter dans nos propres choix. Cependant, si une trop grande importance est accordée à l'opinion d'autrui, une dérive guette puisque cela peut donner lieu à de la manipulation. Et nos opinions trouvent à s'exprimer de plus en plus facilement au moyen des nouveaux médias sociaux par exemple.

Dans ces contextes de modernité, on semble souvent plus soucieux d'y exprimer un point de vue que de chercher à valider nos opinions. D'une certaine façon, la question de savoir si ce que l'on affirme est vrai, vérifiable dans les faits, semble parfois passer au second plan.

B. - La vérité

Dans la philosophie de la Grèce ancienne, le concept de vérité s'opposait à celui d'opinion (la *doxa* en Grec ancien), compris comme un point de vue non réfléchi.

C'est pourquoi dans un de ses dialogues, Socrate réfuta l'opinion du plus grand nombre pour dicter sa conduite. En effet, ce philosophe pensait qu'il valait mieux l'opinion éclairée du sage, de celui qui connaît véritablement, que les opinions sans fondement de certains de ses

concitoyens. Pour sa part, l'opinion n'est qu'une première étape dans le processus de connaissance, étape qu'il faut apprendre à dépasser en développant son esprit critique.

Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'une vraie démocratie se forme à travers la discussion publique de nos opinions, discussions qui permettent l'évolution de notre point de vue individuel. Une opinion n'est ni prouvée, ni vérifiable, elle est subjective.

Et pour participer pleinement à cette délibération citoyenne, la discussion à visée philosophique semble être une activité qui va apporter une réponse qui permette à nos élèves de soumettre leurs opinions à l'épreuve des faits et acquérir ainsi esprit critique qui permet alors de dépasser la simple expression de leur opinion.

C. - La thématique

Ce terme est consacré à un ensemble de thèmes qui sont des idées reprises dans un discours et qui vont être définies, analysées et argumentées

S'agissant de thématiques des discussions, peut-on, dit autrement, prévoir et donc former les enseignants à concevoir les thématiques qui risquent d'être saisies par les élèves ?

Le double corpus *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* G. 1 et G. 2 a servi de support à cette exploration.

VI. - 5. - Les données d'appui de l'étude n°1 (et de l'étude n°2)

La constitution de deux groupes hétérogènes d'élèves a réuni des petits et des grands parleurs, des élèves à l'aise ou moins à l'aise dans l'ensemble des disciplines scolaires afin de favoriser une dynamique équitable entre les discussions tenues en Groupe 1 ou en Groupe 2 (Tableau 7).

CORPUS : QU'EST-CE QU'UNE GRANDE PERSONNE ?		
Classe de CM2 de 27 élèves dont 14 filles et 13 garçons		
	GROUPE 1	GROUPE 2
Nombre total d'élèves*	12	11
Nombre de garçons	9	6
Nombre de filles	3	5

** Le jour de l'atelier quatre élèves étaient absents.*

Tableau n° 5 – Ventilation des filles et des garçons pour le Corpus *Qu'est-ce qu'une grande personne ?*

Dans cette classe suivie sur deux années consécutives, il s'agit d'élèves ordinaires âgés de neuf à dix ans qui possèdent les qualités du philosophe qui sont l'innocence et la naïveté. S'il est délicat de décrire un élève ordinaire, du point de vue de la philosophie, selon Deleuze, repris par François Galichet, cette naïveté et cette innocence pourraient faire partie de l'atout des jeunes élèves : car « (si) l'enfant est « l'idiot » par excellence, alors philosopher, c'est se replacer dans l'état de naïveté et d'innocence qui caractérise l'enfance tout en demeurant capable de le réfléchir et de l'explicitier dans un discours compréhensible par tous » (Galichet, 2007 : 29). A cet égard, les élèves des classes de l'étude n°2 sont eux aussi innocents, naïfs et proprement idiots au sens positif du terme.

L'attitude d'innocence, comme le souligne Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, reprenant à son tour Galichet, permet d'oser jouer l'idiot en miroir, ce qui démasque alors l'intelligence de ses pairs, puisque résume Galichet « seul l'idiot révèle l'intelligence de l'autre » (Cf. plus haut, Galichet, 2007). Une telle posture aurait pu être explicitement endossée par les animateurs. Or, on ne dispose pas d'éléments sur les animateurs, qu'il s'agisse de l'étude n°1 ou de l'étude n°2. Tout au plus, pouvons-nous dire, pour l'étude n°2, que Michel Tozzi suit une méthode tozzienne, d'orientation ainsi plutôt didactique, que Sandrine, suit une disposition plutôt lipmanienne, eu égard à sa formation dans le cadre du projet *Philosophèmes*, tandis que l'enseignant animateur de l'étude n°1 pourrait être référé à chacune de ces orientations, sans affirmer explicitement un choix qui colorerait sa posture.

Comme dans toutes les classes, on ne peut contrôler l'histoire pédagogique, et les participants appartiennent à un groupe qui existe comme une entité qui ne se résume pas à la somme des élèves (Lipman, 1995). Ce groupe existe comme variable de la situation de communication par son histoire, la sienne propre qu'il a construite au fil de l'année scolaire. On peut la rattacher aux habitudes de fonctionnement, à la connaissance des codes, au développement des capacités collectives travaillés dans chaque classe.

En revanche, s'agissant d'enseignant qui ont pu participer à diverses rencontres, nous sommes convaincus que certaines thématiques délicates qui traitent de la mort ou de la peine de mort par exemple ou même de l'avortement peuvent être abordées en toute franchise dans leur classe. Il s'agit alors de situer ces classes comme des classes ouvertes au sens fort la discussion. Pour exemple, pour l'étude n°1, les sujets exploités peuvent être à l'initiative des élèves, l'inscription au préalable sur une affiche laissée en classe et complétée au fur et à mesure ou bien par vote lors du Conseil d'Elèves. Paradoxalement, très souvent proposés par l'enseignante titulaire de la classe, les thèmes choisis sont en lien avec le règlement de situations récurrentes en classe : le mensonge, la vérité, le respect, la tolérance, le racisme, l'orgueil, la paresse, l'amitié,

l'amour, la liberté, la jalousie, l'esclavage, le courage, qui, sur les deux années, se sont trouvés rattachés à des ouvrages ou des films étudiés en classe. L'intention enseignante n'est donc pas à proprement parlé aussi neutre qu'on voudrait le faire croire quand on décrit sommairement un atelier de philosophie.

VI. - 6. - Les outils de transcription et d'exploitation de corpus

Pour qui n'est pas formé à la transcription de paroles authentiques, la notion de corpus n'est pas stabilisée. Dans ce travail doctoral, poussé par l'époque qui tend à archiver des données utilisables par d'autres, les transcriptions retenues dépassent parfois l'objectif même de l'étude menée. Les quatre scripts de discussion sont placés dans le deuxième volume d'annexes, pour permettre au lecteur de s'y référer en toute liberté. Il est certain que des linguistes verront dans ces données maints éléments que nous n'exploiterons pas.

Dès notre travail minutieux de transcription, travail nouveau pour nous, il nous a paru difficile de suivre le cours de la discussion c'est-à-dire la succession des prises de paroles des intervenants d'autant que certaines paroles se chevauchent. Il nous est donc apparu impératif de les rendre lisibles à l'écrit. Cette manière rigoureuse de pratiquer nous a permis de révéler les dynamiques de la discussion en cours d'élaboration. A ce titre le corpus « *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* » est à considérer comme un résultat et les conventions de transcriptions que nous avons tenu à respecter entrent comme préalable méthodologique.

La transcription mise en annexe révèle ce choix, qui coûteux en temps, nous a permis de mieux comprendre les enjeux d'une prise de parole authentique. Enfin, pour que la transcription soit utilisable et lisible par le plus grand nombre, il nous est nécessaire d'utiliser des codes compréhensibles par tous. Ainsi, l'utilisation d'une convention pour la transcription est nécessaire afin de mutualiser les données.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons observé les conventions déjà utilisées pour les réemployer dans ce corpus. Pour nous permettre de transcrire en restant fidèle au réel, nous avons dû utiliser des codages et des conventions de transcription, notamment pour mentionner des éléments non-verbaux tels que les pauses, les hésitations, les reprises, les intonations, les recouvrements d'énoncés entre locuteurs. Nous détaillons les conventions en annexes.

Le souci méthodologique rencontré est que nous voulions être fidèles et ne pas interpréter les paroles des élèves pour demeurer le plus objectif possible. En effet, comme tout transcripteur naïf, lors d'une première transcription, nous avons été tenté d'appliquer les exigences du langage écrit, alors que pour rester fidèle aux discussions des élèves, il nous semble actuellement absolument nécessaire de conserver les traits de l'oralité.

Les conventions de transcription des discussions à visée philosophique utilisées sont celles qui ont été définies par le manuel d'utilisation rédigé par Jean-Marc Colletta en collaboration avec Olga Capirci, Carla Cristilli, Susan Goldin-Meadow, Michèle Guidetti et Susan Levine lors du projet « Multimodalité (Agence Nationale de la Recherche [ANR] -05-Programme BLANC [-0178-01-02]) pour accompagner l'utilisation du logiciel E.L.A.N. Ce logiciel est développé par le Max Planck Institut de Nimègue (Pays-Bas) et est disponible gratuitement sur le site de ressources informatiques de cet institut : <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>. Pour procéder à la retranscription de notre corpus, nous avons pris appui sur leurs travaux afin de connaître, reconnaître, comprendre et utiliser les conventions de transcription. Nous nous sommes appuyés sur des conventions déjà utilisées lors des transcriptions du Corpus Philosophèmes :Voici les conventions utilisées, les règles de transcription du Corpus Philosophèmes adoptées dans nos retranscriptions.

Conventions de transcription du Corpus Philosophèmes

La transcription est orthographique et présente l'intégralité des propos des locuteurs.

*	La *sèvre	Précède un phonème ou une syllabe qui ne correspond pas à la forme standard
/	Le mout/	Signale les mots inachevés
()	Pa(r)ce que	Signale les phonèmes ou syllabes élidés
[]	[sait ; ses] [n' ; 0]	Signale les hésitations du transcripteur entre deux termes Signale une hésitation entre quelque chose ou zéro
X	X XX Xxx	Note les termes ou segments impossibles à identifier Une syllabe inaudible Un groupe de syllabes inaudibles Un passage plus long inaudible
{ }	{rire} {approx} {lang=verlan} {sic}	Signale un commentaire du transcripteur Lorsque l'orthographe est incertaine (mot inconnu) faire suivre le mot de la mention {approx} Pour les mots étrangers ajouter une indication en commentaire du type {lang=...} Pour les accords déviants, ne pas corriger, mais ajouter l'indication {sic}
<>	L1 : / tu es <d'accord> L.2 : <non>	Indique les chevauchements de parole
Maj	Denis	La majuscule est utilisée pour marquer les noms propres ou les noms référent unique
#		Signale les pauses entre les groupes de souffle
?!		Signale une question ou une exclamation non évidente à la lecture
::	Ben ::	Signale un allongement vocalique
	Je viens pas	Les morphèmes absents ne sont pas restitués
	Deux cent	Les numéros cardinaux sont écrits en toutes lettres
	S.N.C.F.	Les sigles sont transcrits en capitales sans points
	Segpa	Les acronymes sont transcrits avec une majuscule au début et le reste en bas de casse

Les onomatopées sont transcrites de manière uniforme : Report à la liste des onomatopées codifiées.

Ah, aie, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, ben, beurk, bien, bing, boum, cataclop, chut, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin,crac, croa, cuicui, ding deng dong, ding, eh, eh ben, eh bien, euh, flic

flac, flip flop, frou, glou gnagnagna, groin, grr, hé, hein, hep, hi han, hip hip hip hurra, houla, hurra, hum (hésitation), mêêê, meuh, mh (acquiescement), miam, miaou, moui, mouais, m'enfin, oh, ohlala, O.K., ouah, ouah, ouais, ouf, ouh, ouille, oula, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet, pouf, pof, pouet, pouet, pouf, psst, ron, schlaf, snif, splaf, splash, sss tacatac, tagada, tchac, teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrr, wouah, wouf, waf, zip

Tableau n° 6 – Relevé des conventions de retranscription du Corpus Philosophèmes

C'est pourquoi, par exemple, nous avons noté entre parenthèses, les syllabes ou lettres non dites à l'oral, ce que nous illustrons par quelques exemples extraits de notre transcription :

Extrait n° 9 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.2

Exemple n° 1 - Lignes 22-23 TP14E - Louis :

« Nos parents y (ils) sont faits pour veiller sur nous, donc les grandes personnes, pareil. »

Exemple n° 2 - Lignes 34-35 TP22E - Marvin :

« Une grande personne c'est une grande personne d'autoritaire (autoritaire) et qui est souvent un adulte et même tout le temps, et euh :: et c'est bon ! »

Exemple n° 3 - Lignes 39-40 TP25E - Laëtitia :

« C'est une personne, elle (n') a pas les mêmes droits que nous et elle peut faire plus de choses que nous, par exemple, par exemple euh :: »

Pour clore, la transcription révèle, dès sa mise en route une forme d'éveil personnel à remarquer ce que l'on a pris l'habitude de ne surtout pas écouter. Qui peut prétendre savoir s'il a dit, lors d'une discussion un « *il faut* », un « *hein* », ou un « *vous* » ? Sans être spécialiste en sciences du langage, c'est, méthodologiquement, la portée même de l'exercice forcé de transcription qui nous a conduit à mieux repérer les indicateurs sélectionnés, qui bien que théorisés dans le champ de la pragmatique, n'apparaissent pas comme des données évidentes à considérer quand on est enseignant ou même formateur. L'étude des extraits, quarante au final, sélectionnés pour démontrer au lecteur l'importance, même si elle doit rester relative, des traces de moralisation dans les discussions en ateliers philosophiques, est le fruit de la transcription produite pour l'étude n°1. La lecture des scripts pour l'étude n°2 a alors été facilitée.

En second lieu, mise à part l'exigence de la transcription, notre corpus a fait l'objet de plusieurs fouilles dans une visée d'analyse pragmatique des discours (Berrendonner, 1981 ; Ghiglione & Trognon, 1993) pour apporter une réponse à la question pragmatique centrale « Que faisons-nous lorsque nous parlons ? » (Armengaud, 1985/2007 : 3). Le comptage manuel dans un premier temps a permis de faire apparaître des tendances (présence et quota d'emplois des marques sélectionnées), mais l'outillage au moyen du logiciel Tropes nous permet d'analyser le discours de manière plus professionnelle. Après une phase de transcription qui nous a permis une immersion dans les données verbales, le recul par l'intermédiaire d'analyses automatisées de la langue nous a permis un second regard sur le corpus. En effet, Tropes est un logiciel d'analyse sémantique ou de fouille de textes créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Parmi les fonctions et outils d'analyse de textes proposés par Tropes, nous en avons retenu quelques-uns et notamment ceux de diagnostic du style du texte, la catégorisation des mots-outils, l'extraction terminologique. Tropes utilise des techniques de classification sémantique et de génération de thesaurus qui se rapprochent de la linguistique anglo-saxonne, en particulier des travaux de John Lyons. Sa particularité est d'exploiter activement l'Analyse Propositionnelle du Discours (A.P.D.) et l'Analyse Cognitive Discursive (A.C.D.) de Rodolphe Ghiglione. Tropes s'est aussi inspiré de la « Grammaire du sens et de l'expression » de Patrick Charaudeau pour diagnostiquer le style du texte. Le logiciel Tropes s'appuie sur une analyse morphosyntaxique, un lexique et un réseau sémantique pour catégoriser des textes. Les résultats sont présentés sous la forme de rapports ou de représentations graphiques hypertextes. Le noyau d'analyse sémantique, qui a été développé par Pierre Molette, se fonde sur une logique de résolution de problèmes qui fait largement appel à l'intelligence artificielle et fut un précurseur des algorithmes de certains moteurs de recherche. Dans l'exploitation que nous avons faite de Tropes, nous avons pris appui sur quelques fonctionnalités clefs. Ainsi, ce logiciel nous a permis entre autre de recenser la fréquence des pronominaux employés, la classification sémantique des mots-outils (marques déontiques, connecteurs), le relevé des marques logiques telles que « *donc, voilà* » ou des marques d'affirmation telles que « *oui, d'accord* » bien nécessaires et utiles à l'analyse de discours,

Nous partageons l'avis de Claudine Leleux lorsqu'elle précise que l'important dans cette activité c'est que la discussion soit préparée et problématisée par l'enseignant ce qui permet de dépasser l'échange verbal puisque « toutefois, que le dispositif soit de P.P.E. ou de DVP., il

importe comme le souligne Lipman, que la discussion soit problématisée et préparée par l'enseignant afin de dépasser le simple échange verbal ou pseudo-dialogue » (Leleux, 2009). Dans notre travail, il s'agit d'actes langagiers qu'il faut reproduire par écrit. Néanmoins, l'oral possède quelques caractéristiques qui varient de l'écrit.

Au final, après transcription et usage de logiciel, marquant un aller-retour entre immersion et distance portées sur les données verbales, recueillies dans un premier temps sous forme de vidéo, nous avons cherché à rendre compte de la manière la plus authentique possible des faits, c'est à dire en donnant non à voir mais à lire au lecteur ce que les interactions verbales étudiées traduisent des rapports particuliers entre l'enseignant-animateur et ses élèves dans un atelier de DVP. C'est par le truchement de cette méthodologie très respectueuse des prises de paroles et de pouvoir au sein des ateliers que l'on rejoint théoriquement ce qu'il est important d'offrir : s'il s'agit d'offrir à l'élève la possibilité de porter un regard interrogateur sur le monde sans le juger directement en prenant le temps de penser et de penser son rapport aux autres (Conche, 2003 ; Agostini, 2012), et bien, disons que c'est aussi ce regard interrogateur que nous avons porté sur leurs paroles échangées, afin de se libérer de nos préjugés sur les paroles émises. Ayant plus particulièrement observé, relevé et analysé les emplois systématisés des pronominaux, les marqueurs logiques (*voilà, donc, oui, d'accord*), l'emploi de verbes modaux (*falloir, devoir*), nous nous référerons *a posteriori* au travail de Johanna Hawken (2016), selon lequel « il doit y avoir une complémentarité entre les interventions ce qui permet d'entrevoir une filiation dans les mots, les idées, les exemples énoncés ». La méthodologie qui force à la fidélité de la transcription nous a permis de nous centrer sur la question de l'ouverture d'esprit lors de l'activité philosophique (dont la nôtre comme chercheur), et mieux comprendre ce qu'elle apporte aux élèves qui grandissent et qui vont devenir des êtres pensants.

Nous avons alors, en dernier lieu mis l'accent sur certains mots, qui méritent davantage d'attention : ce sont les mots « pivots », qui représentent à eux seuls un point central autour duquel tournent les autres notions abordées par les élèves. Le maillage entre les différentes idées où le lecteur naïf ne lit qu'une juxtaposition assez stérile en surface, peut, en se penchant sur des extraits interlocutifs parfois très courts, être établi et dévoiler ce qui s'établit dans un dialogue. Selon le travail de thèse de Fiema (2014), à l'intérieur des tours de paroles, toutes les marques causales de condition, d'hésitation, de suspension, d'articulation, de mise en opposition contribuent à consolider l'exposé à la vérité commune. Très loin d'être apte à mesurer en quoi quelques mots servent de point d'appui au déploiement d'une pensée collective, la traque des traces de moralisations a abouti à amener la preuve que les « mots

pivots » représentent des plaques tournantes du raisonnement. L'étude n°2 nous a permis, en prenant une distance nouvelle sur les données verbales, de révéler plus directement ce qui se construit dans une parole échangée entre enseignant et élèves.

On ne peut passer sous silence que la réalisation effective d'animations et d'observations directes des séances de DVP ou de séances filmées ont représenté une phase d'immersion efficace pour conduire notre recherche. Nous avons cependant peu à peu quitté une posture d'enquête participative, et adopté une attitude de recherche objective de faits.

VI. - 7. - Les différentes phases de traitement des corpus acquis

Pour l'étude n°1 précédent l'étude de validation n°2, certains ateliers de la classe de CM2 suivis ont été filmés mais seuls certains d'entre eux ont ensuite fait l'objet d'une retranscription intégrale des paroles.

La première phase de travail a consisté à s'imprégner des dialogues, en visionnant les discussions. Une fois sélectionné la discussion *Qu'est-ce qu'une grande personne ?* nous avons opéré un traitement manuel, et nous nous sommes intéressés à l'occupation de l'espace discursif, tant au niveau de l'enseignant que des élèves, ce, en décomptant le nombre de mots, le nombre de tours de paroles sur les deux ateliers considérés Groupe 1 et Groupe 2. Nous avons contrôlé le niveau scolaire des élèves afin de vérifier si ce dernier avait une influence sur le nombre de tours de paroles et sur l'évolution de la discussion.

La deuxième phase de travail, poursuivant l'intérêt de repérer l'équilibre ou le déséquilibre interactionnel, nous nous sommes focalisés sur l'ensemble des marques énonciatives relevant d'indicateurs de personnes (usages des pronominaux). Cette focalisation, sans distinguer les marques, mais en procédant à un relevé systématique, ensuite repris avec l'usage du logiciel Tropes, a permis d'apporter une réponse pragmatique, telle que théoriquement première à savoir : « Qui parle et à qui ? Qui parle et pour qui ? Qui crois-tu que je suis pour que tu me parles ainsi ? » (Armengaud, 1985/2007 : 3).

Mettant à jour les équilibres contrastés quant à la gestion de l'espace interlocutif, en troisième phase de travail (H2), nous nous sommes appliqués au repérage de l'usage des marques logiques employées par l'enseignant. Cette orientation de notre étude nous a aussi permis de relever en quoi certains contextes de l'emploi de « *donc* », « *voilà* » et de marqueurs d'affirmation « *oui* »,

« *d'accord* » traçaient des frontières où le pouvoir, celui de placer autrui dans son monde moral, opérait.

En quatrième phase, alertés par le nombre même d'épisodes concernés par ces premières traces de déséquilibre interactionnel et d'indication de rapt logique par l'enseignant, ce qui atteignait la manière dont les propos d'élèves étaient ou pouvaient être distordus, nous avons vérifié la teneur philosophique des discussions (H3). Ce n'est qu'ensuite que nous avons sélectionné les marques déontiques comme dernière phase exploratoire (H2) pour mettre en évidence le faisceau complet d'indicateurs qui suffisaient à répondre à notre hypothèse centrale (H1).

Ayant entamé ce chapitre en familiarisant le lecteur aux traces morales présentes dans les corpus, nous terminons la présentation méthodologique en mettant l'accent sur la teneur philosophique associée à la suspicion morale présente dans ces corpus. Nous nous appuyons sur deux exemples illustrant la participation de deux élèves différents. Dans le premier extrait, Kheira et dans un second Paco, illustrent chacun leur capacité à développer un mini raisonnement, qui, s'il est conceptuellement philosophique, faisant appel à des notions comme l'autorité, l'obéissance, le respect, la dépendance, reste comme pris en tenaille dans une doxa quelque peu évidente.

Kheira, dans son tour de parole repris ci-après, présente les concepts d'autorité, d'obéissance et de respect comme soumis à l'expérience des individus (ici les grandes personnes). Puisque la grande personne n'a pas le même âge que nous, dit-elle, il lui paraît évident que le respect s'impose.

Extrait n° 10 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 2

Exemple n° 1 - Lignes 11-12-13 TP60 - Kheira :

« Je suis d'accord avec Louis il revient à peu près à la même chose c'est une personne autoritaire qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas (ce n'est pas) une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter. »

Dans cet extrait, nous voyons le cheminement de la pensée de Kheira qui reprend les propos de Louis en donnant son accord sur ceux-ci. Pour sa part, une grande personne est une personne

qu'elle définit comme obligatoirement autoritaire, c'est à dire à qui on doit obéissance et ce n'est pas une personne de notre âge (de l'âge des élèves en l'occurrence). De ce fait, pour ces raisons, on se doit de la « respecter ». Le raisonnement reste teinté de moralisation. Kheira emprunte à la doxa. On doit obéissance à l'adulte. Le raisonnement est déployé, mais l'incidence de l'autoritarisme pourrait donner lieu à un développement. Ainsi on pourrait se demander si toutes les grandes personnes sont également autoritaires, ou si ce mot peut signifier autre chose.

Dans le second extrait, Paco présente les concepts de majorité et d'autonomie en lien avec la vie effective et réaliste d'un adulte :

Extrait n° 11 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 2

Exemple n° 2 - Lignes 32-34 TPE18 - Paco :

« Quand tu es majeur, quand t'(tu) es adulte, tu peux, tu :: par exemple, tu, tu, tu :: travailles pour gagner de l'argent et pour te nourrir quoi, alors que quand tu es enfant quoi, tu :: c'est tes parents. »

Ici, dans l'exemple n° 2, Paco énonce que, de son point de vue, l'adulte est majeur, et que les deux mondes se superposent. De ce fait, l'adulte qui travaille et gagne de l'argent pour subvenir à ses besoins, détient implicitement des attributions différentes de l'enfant qui, lui, implicitement encore reste ou est dépendant de ses parents.

VI. - 8. - Conditions de l'étude n°1 et de l'étude n°2

Comme vu précédemment, le contexte de recueil de données diffère entre les deux études empiriques que nous conduisons. Pour la première, c'est une position de chercheur impliqué, sur le mode de l'observation participative qui est mise en place. Etant nous-mêmes enseignante et animatrice des discussions, l'étude n°1 représente à cet égard un cheminement vers l'objectivation progressive de faits qu'un acteur impliqué (enseignant en classe) ne peut occuper. La position de chercheur nous a contraint, au sens positif, à, peu à peu, adopter une

posture de validation des données, conditionnée en partie par l'exercice de transcription (cf. plus haut), mais encore par la sélection progressive de nos indicateurs langagiers.

Pour l'étude n°2, la posture de chercheur, exercée sur l'étude n°1 d'une part, et cherchant à valider certains paramètres sans reproduire une étude complète sur tous les nouveaux résultats présentés dans l'étude n°1, est différente. Nous nous plaçons, en extériorité totale quant à la production des données, et traitons les évènements interlocutifs remarquables avec une expérience acquise. Le cheminement est ainsi à différencier.

Pour ce travail doctoral, nous avons adopté deux méthodes de recherche. Dans l'étude numéro 1, nous nous sommes inscrits dans une méthode d'observation participante puisque nous étions nous-mêmes impliqués dans la recherche en tant qu'enseignante-animatrice des ateliers de DVP. en participant à l'action du groupe-classe, en agissant normalement, en consignait nos observations et en collectant nos données. C'est en nous référant au travail de Thietart, selon lequel « *l'observation est un mode de collecte de données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation pendant une période de temps délimité.* » (Thietart et al., 2003 : 238) que nous avons été amenés à collecter un certain nombre de données en observant, regardant, écoutant, jugeant ce qui se produisait dans les échanges entre l'enseignant-animateur et ses élèves dans un environnement scolaire de niveau élémentaire au cours d'ateliers de discussions à visée philosophique en classe de CM2. Etant également acteur de l'activité, cela nous a permis justement de ressentir des situations auxquelles une observation extérieure ne nous aurait sans doute pas permis d'accéder pour en saisir l'implicite qui la fonde.

Cependant, notre subjectivité était mobilisée et en conséquence, le recul du chercheur n'a pas toujours été bien évident pour saisir toutes les subtilités de l'objet de recherche.

De plus, les risques perçus au cours de notre recherche consistent dans le fait de manquer de distance par rapport aux concepts utilisés et de perdre en objectivité parce qu'étant davantage acteur que chercheur. Puisque l'observation participante, comme toute méthode de recherche rencontre des limites que souligne Bourdieu « on ne peut pas nier la contradiction pratique : chacun sait combien il est difficile, d'être à la fois pris dans le jeu et de l'observer » (Bourdieu, 1978 : 67-69).

Prenant appui sur l'expérience acquise lors de notre précédente recherche et des paramètres validés grâce à la transcription de notre corpus et à la sélection de certains éléments langagiers, dans l'analyse numéro 2, au contraire, nous sommes restés extérieurs à l'activité d'animation d'ateliers de discussions à visée philosophique puisque nous nous sommes appuyés sur des données collectées lors d'ateliers animés par des enseignants experts différents.

Malgré tout, loin d'être antagoniste, nous pensons que cette articulation entre les deux modes de recherche nous a servi de point d'appui pour entreprendre notre deuxième analyse et nous a permis au contraire de vérifier le fondement des résultats de notre première étude.

VI. - 9. - Aspects quantitatifs *versus* analyse qualitative des discours

La modalité de présentation des résultats emprunte à deux courants parfois mis en opposition. La mise en évidence de faits, de preuve peut être approchée par la quantification. La mise en évidence de faits peut aussi être abordée par la précision qualitative apportée grâce aux commentaires, aux interprétations fournies. Dans notre travail doctoral, nous faisons appel à ces deux modalités, que nous adaptons à chaque traitement d'hypothèses.

Concernant l'hypothèse générale H1, il nous a semblé préférable de sélectionner des extraits représentatifs, amenant la preuve que notre hypothèse était fondée, l'approche est donc qualitative et renvoie au cadre théorique en fléchant quelques auteurs qui permettent d'ancrer nos commentaires interprétatifs. L'approche théorique des corpus, suivant le cadre de la pragmatique, nous a toutefois conduits à produire quelques quantifications utiles à la description d'ensemble. Ainsi, les différents types d'actes de langage produits dans deux des discussions (celles de l'étude n°1) sont répertoriés, puis quantifiés (pourcentage relatif de chaque catégorie pour les actes déclaratifs, directifs, interrogatifs et exclamatifs), ce qui permet de réfléchir sur la capacité du groupe classe (élèves et enseignants), de l'enseignant (à partir de ses seuls propos), des élèves (à partir de leurs seuls propos) et ainsi de dévoiler si le groupe, l'enseignant et/ou les élèves dérivent, et dans quelle proportion sur des actes de langage potentiellement moralisateurs.

Concernant les hypothèses H2 et H3, nous avons préféré prioriser le calcul de fréquence (en pourcentages) pour faire apparaître différents phénomènes, rapportés aux domaines considérés et sélectionnés : emplois pronominaux, marqueurs logiques et marquage déontique (H2), nombre de concepts dans les discussions par repérage des mots clefs (H3). C'est sur la base de ces quantifications qu'un choix d'extraits et que l'analyse discursive proposée prend appui. Cette dernière vise non pas une interprétation complète de chaque extrait, mais la mise en évidence, à partir des marqueurs soulignés, de ce qui est remarquable en matière de traces effectives liées au procès de moralisation au sein du discours.

L'étude n°2 réalisée, qui vient compléter l'étude n° 1, vise à valider la présence dans les propos de l'enseignant et des élèves, de traces de certaines formes de tensions de moralisations -présentes vs absentes – et est associée à notre troisième niveau de résultats.

Pour ce faire, nous avons sélectionné deux scripts de discussions à partir du seul thème proposé, thématique qui pourrait engager potentiellement les animateurs à faire face à une situation d'embarras moral.

En premier lieu, il s'agit d'une discussion dont la question amorce de Michel Tozzi « *pourquoi on dit c'est pas juste* » est une discussion réalisée dans une classe de CM2 d'une école de région parisienne en juin 2017, mise à disposition dans le cadre des colloques annuels de l'UNESCO, et accessible sur plusieurs sites dont celui du LiDILem, Laboratoire de recherche grenoblois.

En second lieu, nous nous référons à la question posée par l'enseignante Sandrine qui met en scène une classe de CM2, discutant à partir du thème : *Dispute ou bagarre, que vaut-il mieux ?*. Cette discussion appartient au corpus *Philosophèmes*.

L'étude de ces deux discussions ont aussi fait la preuve du caractère philosophique (H3) de leur contenu (Fiema, 2014 ; Tozzi & Simon, 2017) nous permettront de confirmer des épisodes interlocutifs (H2) caractéristiques d'une dérive morale sous-jacente ou explicite.

CHAPITRE VII. –
ANALYSE D’ACTES DE LANGAGE MORALISATEURS
LIES A L’EMPLOI DES PRONOMINAUX,
DES MARQUEURS LOGIQUES, AFFIRMATIFS OU DEONTIQUES

CHAPITRE VII. - ANALYSE D'ACTES DE LANGAGE MORALISATEURS LIÉS A L'EMPLOI DES PRONOMINAUX DES MARQUEURS LOGIQUES, AFFIRMATIFS OU DEONTIQUES

VII. - 1. - Relevé d'actes de langage moralisateurs par l'enseignant liés à l'emploi des pronominaux

Les pronominaux participent à la construction d'une relation déterminée entre les individus en présence.

C'est pourquoi, nous rejoignons la pensée de Lalanne qui interroge le discours en se référant aux indicateurs linguistiques employés par les élèves.

Afin de montrer le niveau de moralisation attendu dans la discussion, nous avons procédé au relevé d'actes de langage moralisateurs par l'enseignant et les élèves liés à l'usage de pronominaux.

Nous surlignons l'usage des pronominaux qui organisent la teneur du discours entre élèves et enseignant. Ce sont prioritairement d'une part l'emploi des pronominaux, marqueurs de relation verticale et indicateurs de pouvoir, de hiérarchie et de domination (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81).

Pour compléter notre analyse, nous nous sommes tournés vers l'émission des pronominaux par l'enseignant en relevant certains actes de langages moralisateurs liés à l'emploi pronominal dans ces deux ateliers.

Pour illustrer cette orientation, nous avons relevé deux extraits en surlignant les traces interlocutives que nous avons analysées.

Extrait n° 12 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G. 1

Exemple n° 1

Lignes 13-18 TPA7 Animateur :

« **On** devient majeur, donc, **on** atteint, **on** atteint une majorité, atteindre une majorité c'est quelque chose d'important, **hein**, parce que ça va **vous** rendre responsable de vos actes. Ça (ne) sera plus les parents qui seront responsables. Ça veut dire qu'**on** estime que **vous** êtes grands pour avoir la majorité.

Mais qu'est-ce que ça veut dire **justement** quand **on** est responsable, qu'**on** est majeur ? »

Analyse

Nous remarquons deux éléments indiciels qui marquent en quoi le locuteur (adulte) oblige dans son propos l'adhésion obligatoire de l'interlocuteur (ici tous les élèves). Il s'agit d'une part de l'emploi de la formule « *hein* » qui souligne l'adressage d'acquiescement au « *tu* » de l'allocutaire et, d'autre part, du recours à l'emploi du pronominal « *vous* » qui enveloppe l'allocutaire (ici « *vous* », sous-entendu l'ensemble des élèves) en l'intégrant obligatoirement dans l'énonciation.

De même, nous soulignons l'évolution d'un « *on* » impersonnel, plus généralisant repris trois fois en début d'intervention « *On devient majeur, donc, on atteint, on atteint une majorité, atteindre une majorité c'est quelque chose d'important hein, parce que ça va vous rendre responsable de vos actes ...* » transformé par la marque factuelle en « *c'est* » dans « *c'est important* » qui évolue soudainement dans cette adhésion obligatoire de l'élève aux propos de l'enseignant.

De même, l'énonciateur présente l'action comme obligatoire en se servant d'outils linguistiques comme l'emploi du marqueur adverbial « *justement* » indiquant que l'enseignant attend en retour une réponse exacte et précise.

Nous avons choisi un autre extrait montrant l'enchaînement de l'usage des pronominaux de seconde personne au singulier « *tu* » s'adressant à l'élève dérivant sur un « *vous* » puis ensuite glissant sur un « *on* » plus généralisateur désignant tous les élèves et tout le monde en fait. De notre point de vue, nous y voyons une demande d'adhésion quasi-obligatoire des élèves aux propos de l'enseignant.

Extrait n°13 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.2

Nous reprenons les propos précédents de Lou pour montrer l'enchaînement de la discussion.

Exemple n° 2

Lignes 145-146

Lou : Ben par exemple quand t'es (tu es) adulte même si tes parents, ils (ne) sont pas d'accord, t'es (tu es) toujours son (leur) enfant, donc tu vas lui (leur) obéir !

Lignes 148-151 - TP100A Animateur

*Tu obéiras, oui, tu écouteras en tout cas les conseils qu'on va te donner **hein** ? Ils sont importants les conseils de vos parents ; ils savent ce qui est bien **pour vous, je crois**.
Et qu'est-ce qu'on voit avec :: ben justement, l'adulte, qu'est-ce qu'il est autorisé à faire, que vous, vous ne pouvez pas faire. »*

Analyse

Dans ce second exemple en ouverture, l'emploi successif par le locuteur (adulte) du pronom personnel « **tu** » va obliger dans son propos l'adhésion obligatoire de l'interlocuteur, dans ce cas-là un seul élève, Lou qui s'exprimait précédemment. Cet emploi attire notre attention dans l'injonction de faire moralisatrice soulignée par l'emploi du futur de l'indicatif des verbes « *obéir* » et « *écouter* » qui mêlent ensemble l'obéissance qui peut (et doit) être un moment d'écoute et d'enrichissement pour l'apprenant.

Puis, nous remarquons l'emploi de « **hein** » qui suppose l'adressage d'acquiescement au « **tu** » de l'allocutaire. Mais également, nous notons l'usage du pronom personnel « **vous** » dans la phrase « *ils savent ce qui est bien **pour vous*** » qui rassemble dans l'énonciation, dit autrement fait le procès d'intégration là aussi obligatoire, de l'allocutaire désigné par « **vous** », sous-entendu tous les élèves.

Nous pointons l'emploi de la formule « **ce qui est bien pour ...** » qui traduit une orientation morale dans les propos de l'enseignant à l'égard de tous les élèves avec l'émergence de la notion de bien qui apporte cette nuance moralisatrice.

Puis, nous notons le glissement d'un « **on** » impersonnel de généralisation dans les propos de l'enseignant dans les deux expressions « *qu'on va te donner* » « *et qu'est-ce qu'on voit avec ?* », tournure interro-affirmative suivie immédiatement de l'emploi de la proposition interro-négative « *que vous ne pouvez pas faire ?* ». Ici, l'usage du marqueur modal « *pouvoir* » interronégatif semble vouloir orienter la pensée des élèves sur certaines possibilités liées au quotidien et dont les enfants ont la capacité : il semble faire écho à l'affirmation du verbe permissif « **qu'il est autorisé à faire** » où résonne la possibilité de faire, bien différente de

l'adulte à l'enfant renforcée par l'emploi du marqueur adverbial : « **justement**, l'adulte, qu'est-ce **qu'il est autorisé** à faire que **vous ne pouvez pas faire** ? ». Nous notons également l'usage du pronominal « **il** » (l'adulte) côtoyant l'emploi du pronominal « **vous** » incluant ici tous les élèves mais les tenant à distance par opposition-différenciation avec l'usage de ce pronominal singulier de troisième personne « **il** ».

Nous notons aussi les propos du locuteur qui imposent l'adhésion obligatoire de l'interlocuteur (les élèves).

Alors, doit-on ou peut-on passer sous silence ce genre d'évènements interlocutoires lorsqu'on fait de la philosophie ?

Nous envisageons le glissement des pronominaux comme la preuve d'une configuration interlocutive et met en avant la domination du discours de l'adulte sur le discours de l'enfant.

Extrait n°14 - Qu'est-ce qu'un grande personne G.2 - Animateur

Nous reprenons les propos de Bastien pour situer l'échange.

Exemple n° 1

Ligne 152

Bastien : Commander ! Il a le droit de... non # lui il a le droit de commander et pas nous.

Lignes 154-156 TP103A

*« Oui, **il** a le droit de commander. L'adulte oui, et de **te** commander **hein** ? Si **tes** parents **te** demandent de faire quelque chose, il faudra que **tu** lui # leur obéisses, on est d'accord, Bastien ? »*

Analyse

Dans cet exemple, nous voyons en ouverture le double emploi du marqueur affirmatif « oui » qui souligne que l'enseignant veut faire prendre conscience à Bastien que l'adulte a du pouvoir. Il emploie la formule dans un sens général puis la renvoie au sens particulier de l'élève avec l'emploi de « **te** ».

L'emploi de la formule rhétorique finale « *hein* » souligne la demande d'adhésion quasi-obligatoire de l'élève sans attendre d'objection de sa part qui dénote la position dominante de l'adulte.

Presqu'en clôture, nous notons le réemploi du pronominal « *tu* » dans « *tu leur obéisses* » assorti de l'emploi du pronominal « *te* » montrant que l'adulte s'adresse réellement à Bastien en le surplombant de son autorité, renforcé par l'emploi du verbe « *obéir* » au subjonctif présent ce qui souligne l'idée de commandement assortie d'une obéissance attendue.

De même, l'emploi successif des pronominaux tels « *tes* » « *te* » « *tu* » soulignent encore la position haute de domination de l'adulte sur l'enfant.

Et en fin de phrase, la reprise de l'interrogation finale dont l'emploi de « *hein* » vient rappeler la position verticale occupée par l'enseignant, position de domination qui est ici aussi renforcée par cet emploi.

De même que dans l'exemple n° 2 de l'extrait précédent, le choix successif des verbes « *obéir* » et « *écouter* » conjugués au futur figurent une projection sur l'avenir et semblent être employés dans cet exemple dans le sens d'une soumission, d'une obéissance à une règle ou à une loi, ou même dans le sens d'une exécution d'une manière d'être lorsque l'on est un enfant à l'égard des adultes (parents, éducateurs). Ils permettent de retrouver cette relation verticale de « domination » qui réapparaît dans ces propos. Cette notion de domination recouvre la notion de devoir qui est transmise par l'éducation, cette dernière notion qui incombe à l'enfant à l'égard d'un adulte dans une relation verticale de domination (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81). Et cet usage renforce la place de l'enfant en position d'infériorité, d'obéissance, de soumission. Ce choix des verbes « *obéir* » et « *écouter* » permet sans doute aux élèves de prendre conscience que l'obéissance, c'est d'abord être à l'écoute mais que c'est aussi accepter de ne pas rester centré sur soi-même car toute notre vie n'est-elle pas qu'obéissance, écoute, et réponse ?

Puis, nous notons l'emploi de « *te* », *tes* » qui vont se transformer en « *vous* » plus loin dans l'expression « *ils savent ce qui est bien pour vous* », dérive que l'enseignant emploie sans doute de manière inconsciente pour passer ainsi du particulier « *tu, te* » (l'élève qui vient de parler précédemment) au collectif « *vous* » (ici, tous les élèves).

De même, l'usage de la formule déontique au futur de l'indicatif « *il faudra* » intime un ordre à l'élève, celui d'obéir, sans possibilité d'objection.

Et en fin de discours, nous remarquons l'usage de « *on* » qui souligne le souhait de démarcation entre « toi » (l'enfant) et « moi » (l'adulte) dans l'expression « *on est d'accord, Bastien ?* » connotant ces paroles d'une position surplombante de l'adulte sur l'enfant.

VII. - 2. - Relevé de l'emploi systématisé des pronominaux

Nous nous sommes intéressés aussi aux fréquences d'emploi comparativement entre les élèves et l'enseignant et avons rassemblé dans le tableau suivant les principaux pronominaux employés par les élèves des deux groupes, G1 et G2.

Fondant la prise en charge du discours, les emplois des pronominaux attestent d'un schéma différencié entre l'enseignant et les élèves.

La lecture de ces informations nous renseigne sur l'emploi important des pronominaux. Pour les élèves, la surabondance de « *je* » indique aux autres membres du groupe que l'élève qui parle s'intéresse à son seul point de vue et non à celui des autres. Ainsi, demeure-t-il plutôt autocentré sur lui-même en ramenant tout à lui, témoignant ainsi de cette propension à centrer les choses sur lui-même et non à s'ouvrir aux autres, au collectif.

Pour le souligner, nous nous appuyons sur le travail d'Edgar Morin qui prend l'exemple du « *je* » qui, pour sa part est une notion propre à nous-mêmes et à aucune autre personne, tout en soulevant son caractère de dépendance (Cf. Morin, 1999).

L'emploi du « *je* » ancre dans une situation de communication particulière, un temps et un lieu, un maintenant et un ici, le maintenant où « *je* » parle, le « *ici* » où « *je* » se trouve, l'usage de ce pronominal « *je* » organisant le réel autour de lui, non pas comme l'auteur le pense, mais comme il est en mesure de le mettre en mots pour autrui. Et ce n'est qu'à partir des mots émis par "*je*" qu'autrui est en mesure de se construire une représentation de ce que dit ou même de ce que pense et de « *ce qu'est* » le monde de « *je* ».

Néanmoins, derrière ce « *je* » nous retrouvons la complexité dans les conditions culturelles et sociales qui nous ont appris un langage, une culture, un savoir nous permettant de faire certains choix, de penser d'une certaine façon, d'avoir certaines réflexions que nous héritons de plusieurs horizons : notre éducation, notre culture, notre famille et la société dans laquelle nous évoluons.

Nous rejoignons Edgar Morin lorsqu'il écrit que « pour être nous-mêmes, il nous faut apprendre un langage, une culture, un savoir » et qu'il est indispensable, poursuit-il, que « cette culture elle-même soit assez vaste pour que nous puissions nous-mêmes faire le choix dans le stock des idées existantes et réfléchir de façon autonome (Cf. Morin, 1999). Il en ressort donc que cette autonomie culturelle se nourrit aussi de dépendance. En conséquence, comme nous le soulignons plus haut, nous dépendons bien d'une éducation, d'un langage, d'une culture, d'une société, mais nous dépendons bien entendu également comme le dit Morin « d'un cerveau, lui-

même produit d'un programme génétique, et nous dépendons aussi-de nos gènes. De ce fait, par ces principes, nous nous apercevons que tout en étant autonome, nous sommes dépendants » (Cf. plus haut, Morin, 1999).

Nous proposons la lecture de certains éléments pour le groupe 1.

<i>Emplois pronominaux</i>	<i>Nombre brut : professeur</i>	<i>% emploi professeur</i>	<i>Nombre brut : Elèves</i>	<i>% emploi élèves</i>
<i>Je – J'</i>	18	7,40 %	53	20 %
<i>Tu</i>	28	11,47 %	39	14.72 %
<i>Il</i>	24	9,84 %	17	6.41 %
<i>Elle</i>			05	1.89 %
<i>On</i>	52	21,31 %	90	33.96 %
<i>Vous</i>	59	24,18 %	05	1.89 %
<i>Ils</i>	07	2,87 %	02	0.75 %
<i>Mon</i>	01	0,41 %	05	1.89 %
<i>Ton</i>	03	1,23 %	02	0.75 %
<i>Son</i>	02	0,82 %		
<i>Ma</i>			01	0.38 %
<i>Sa</i>	02	0,82 %		
<i>Nos/Notre</i>	01	0,41 %	08	3.02 %
<i>Votre</i>	08	3.28 %		
<i>Me - M'</i>	01	0.41 %	16	6.04 %
<i>Moi</i>	03	1,23 %	05	1.89 %
<i>Toi</i>	04	1,64 %	05	1.89 %
<i>Te, t</i>	12	4,92 %	10	3.77 %
<i>Tes</i>	08	3,28 %	02	0,75 %
<i>Ses</i>	01	0,41 %	01	0.38 %
<i>Miens</i>			01	0.38 %
<i>Nos</i>			05	1.89 %
<i>Lui</i>	01	0,41 %		
<i>Vos</i>	05	2.05 %		
<i>Leur</i>	01	0.41 %	02	0,75 %
<i>Leurs</i>	02	0,82%		
<i>Eux</i>	01	0.41 %		
TOTAUX	244	100 %	265	100 %

Tableau n° 7- Décompte des emplois des pronominaux par les élèves et l'enseignant dans le groupe 1

Ce relevé d'emploi des pronominaux nous renseigne sur le nombre d'occurrences qui est quasi-équivalent entre l'enseignant (244) et les élèves (265). La répartition de l'adressage est dans ce groupe 1, au profit du « *vous* » avancé par l'enseignant (25 % contre 2 %) et du « *je* » employé plutôt par les élèves (20 % contre 7 %).

L'adressage au « *tu* » est approchant en pourcentage entre l'enseignant et les élèves (17 % contre 15 % élèves) mais dissimule des emplois différenciés. Employé de façon réciproque, ce pronominal « *tu* » représente la marque d'un rapport égalitaire, et en règle générale, est très souvent employé en association avec un prénom.

Ces résultats laissent à voir que ces emplois du « *tu* » sont nettement plus élevés dans la discussion du groupe 2.

De même, si nous regardons les résultats de l'emploi du « *on* » dans la discussion du groupe 1 nous constatons que les mises en scène sont prises en charge par le narrateur. Ce pronominal "*on*" est sémantiquement lié, du fait même de son étymologie au nominatif latin homo et s'orthographiait alors « om » puis « hom ». A l'origine il signifiait donc l'homme en général. Ce pronominal réfère nécessairement à un être vivant et normalement humain. Nous voyons aussi que le "*on*" permet une forme de neutralisation de la personne.

L'usage du « *on* » de généralisation est à la faveur des élèves (34 % contre 21 % enseignant). A l'aide du logiciel Tropes, l'étude automatisée présentée ci-dessous a permis de rendre compte du cadrage interlocutif entre les trois corpus (Bartoli G.1, Bartoli G.2 et Michel Tozzi) même si une discussion « ne ressemble » jamais à une autre par rapport à l'adressage. Ainsi en gris, nous avons surligné les pourcentages différents de la moyenne.

L'emploi du pronominal « *vous* » avec 12 % est supérieur à la moyenne pour l'enseignant dans le groupe 1 (Qu'est-ce qu'une grande personne G.1) dont la mise en scène est ancrée dans le réel.

Il apparaît également que l'adressage aux pronominaux « *je* » (20%), « *tu* » (22 %) et « *on* » (21 %) en pourcentage moyen est indifférencié entre les deux discussions (soit en moyenne environ 20 %).

Le logiciel Tropes nous a permis de reprendre sous forme de tableau un comparatif entre les trois discussions potentiellement moralisatrices présentant le style général et l'emploi des pronominaux.

<i>Style et emplois</i>	<i>Style détecté</i>	<i>Ancrage</i>	% « tu »	% « vous »	% « il »	% « ils »	% « je »	% « on »
<i>Grande Personne G1</i>	<i>Plutôt argumentatif</i>	<i>Mise en scène ancrée dans le réel</i>	20,3%	12%	9,8%	2,2%	21%	28,6%
<i>Grande Personne G2.</i>	<i>Plutôt argumentatif</i>	<i>Prise en charge par le narrateur</i>	27,6%	5,8%	17,3%	8,8%	19,6%	14,6%
<i>C'est pas juste Tozzi</i>	<i>Plutôt argumentatif</i>	<i>Prise en charge par le narrateur</i>	17,2%	5,3%	23,6%	5,7%	20%	21%
Moyennes			21,7%	7,7%	16,9%	5,6%	20%	21,3%

Tableau n° 8- Style général et emploi pronominaux : comparatif entre trois discussions potentiellement moralisatrices : *Qu'est-ce qu'une grande personne ? (G.1/G.2, Bartoli, en cours) et C'est pas juste (Tozzi, in Simon & Tozzi, 2017)*

Dans ces discussions, le mode d'adressage interlocutif est également un élément à prendre en compte puisqu'il nous indique, selon Descombes, l'émergence du « parler soi » (Cf. Descombes, 2013-2014).

Nous avons relevé des extraits qui nous semblent significatifs d'actes de langage des élèves venant confirmer l'émergence du « parler soi » dans la discussion au moment où les conditions d'échanges préparatoires sont réunies.

Extrait n° 15 - *Qu'est-ce qu'une grande personne G.1*

Exemple n° 1 Ligne 66 TPE36 Augustin :

« Moi,, j'aimerais bien travailler bien {rires} »

Exemple n° 2 - Ligne 72 TPE48 - Lou

« Ben, on peut gérer des :: je (ne) sais pas ! »

Analyse

Nous avons repéré dans le groupe 1, l'emploi du « *je* » qui intervient très rapidement à la ligne 66 donc en tout début de discussion. Il est introduit par Augustin précisant qu'il aimerait bien travailler, mais travailler bien dans le sens de fournir un travail de qualité.

Dans le groupe 2, nous notons que cet emploi du pronominal « *je* » entre en scène rapidement de la même manière. Nous le retrouvons à la ligne 75 où il est introduit par Lou en tout début de discussion. Nous y notons la réflexion engagée par rapport à ce que l'on pourrait faire.

Ce qui laisse supposer là également que le « parler soi » pointe lorsque des conditions d'échanges appelées préparatoires sont bien réunies.

Les deux groupes amènent chacun l'emploi du « *je* » en tout début de discussion, ce qui nous permet de rejoindre l'avis de Cynthia Fleury pour affirmer que le « parler vrai » ne consiste pas seulement en une transmission d'informations ou même en un questionnement mais qu'il permet et favorise la parole de l'autre, en écho de sa propre parole.

VII. - 3. - Synthèse sur les pronominaux

Dans notre analyse, nous avons noté les emplois des pronominaux qui, employés par l'enseignant, paraissent dominer les propos de l'élève et ainsi représentent des marqueurs de relation verticale « maître-élève » et des indicateurs de pouvoir, de hiérarchie et même de domination dans les échanges. Ce marquage fournit les clés pour ainsi vérifier le poids de dominance d'un interlocuteur adulte sur un interlocuteur enfant qui peut être influençable.

Et cette étude démontre un mouvement de progression par l'emploi du pronominal « *je* », signe de l'anecdotique, vers le « *on* » comme le souligne Emmanuèle Auriac, « siège de renforcement de l'idée en construction » (Cf. Auriac, 2007).

Cette idée est reprise par Anne Lalanne qui précise que « sans doute, cette distance leur permet-elle de donner du sens à ce qui était jusqu'alors confiné au domaine du ressenti » (Cf. Lalanne, 2002 : 76).

Si nous étudions de plus près l'emploi du « *je* » par l'enseignant avec 8 % en masse brute, nous sommes amenés à penser que l'enseignant se met peu en scène et laisse l'avantage aux élèves.

Par contre, pour ce qui concerne les élèves avec 20 % en masse brute, nous constatons qu'ils se réfèrent souvent à eux-mêmes en donnant des exemples tirés de leur quotidien et ainsi se mettent en scène sur la scène interlocutoire. Une nuance nous paraît importante : « être » (être « je ») apporte la preuve de leur « capacité » qui demeure en ce sens projective. « Je » ne suis pas nécessairement capable au sens de l'agir mais est envisageable ma capacité dans la projection de ce que « je » dis. Puisque comme le souligne Maingueneau, « dire, c'est toujours se projeter sur une scène sociale » (Cf. Maingueneau, 1996).

Si nous regardons l'emploi de « on » avec 21 % pour l'enseignant et 34 % pour les élèves, nous notons que ces chiffres bruts soulignent fréquemment le passage du « je » au « on » ce qui marque un déplacement de l'individuel vers le collectif et résulte d'une conscience critique qui naît et va se développer au fil des discussions. Ce glissement permet de collectiviser tous les problèmes ou les situations vécus individuellement et rapportés devant le groupe lors de ces échanges.

Nous le voyons aussi dans les exemples analysés, le jeu des pronominaux dans l'interaction verbale est défini par le locuteur dans les processus discursifs qu'il emploie à la fois pour s'identifier, pour s'auto-désigner (emploi de « je ») et parfois pour se dissocier (emploi de « vous » et « on ») ou même se comparer à autrui alors que cet *autre* peut être lui-même, ou « l'autre » de l'interlocution (emploi de « tu ») ou bien encore l'autre non-présent à l'instant où il parle, dans son discours (emploi de « il, elle, lui »).

Ainsi naît un véritable ballet discursif de distribution des rôles aux différents pronominaux qui varient en fonction du locuteur et de la situation d'énonciation.

Et le glissement des pronominaux est la preuve d'une configuration interlocutoire qui met en avant la domination du discours de l'adulte sur le discours de l'enfant.

Par le marquage de cette relation verticale de « pouvoir », de « domination », à la hiérarchie, au fil de ces exemples, nous pouvons remarquer que cet exercice de la philosophie cherche parfois à faire coïncider des comportements éthiques et/ou moraux avec l'exercice de penser.

Pour résumer, nous pouvons dire que chaque discussion est différente au regard de la dynamique interlocutive. S'il paraît important de tenir compte du contexte et de la situation générale d'énonciation, il est également important de regarder tous les paramètres qui

orchestrent l'emploi des pronominaux en fonction des relations qui rassemblent les personnes impliquées dans l'interaction discursive.

Ceci nous a permis de vérifier que notre hypothèse H1 est fondée à partir du traitement opérationnel d'évènements caractéristiques remarqués dans les propos transcrits à partir des marqueurs pronominaux fondant notre seconde hypothèse (H2).

VII. - 4. - Illustration de l'usage des marqueurs logiques qui traduit un procès de moralisation via un procès de domination interactionnelle et discursive (H2)

VII. - 4. 1. - Relevé d'actes de langages moralisateurs liés à l'emploi de marqueurs logiques comme « *donc* », « *hein* » et du pronominal « *on* » par l'enseignant

Dans ces échanges, nous surlignons les éléments qui demandent l'adhésion des élèves aux propos de l'enseignant. Ce sont principalement d'une part l'emploi du marqueur logique « *donc* » et d'autre part les émissions d'interjections « *hein* » qui viennent renforcer l'autorité et la domination de l'adulte sur l'enfant.

Nous avons relevé deux extraits qui nous semblent significatifs des actes de langages de l'enseignant qui peuvent être considérés comme moralisateurs et qui sont liés à l'emploi de marqueurs logiques comme « *donc* ».

D'autre part, nous y avons également relevé des marqueurs d'affirmation tels que « *oui* », « *d'accord* » qui vont donner une coloration de conviction aux propos des élèves repris par l'enseignant.

De plus, nous y avons observé l'emploi du marqueur « *voilà* » qui note une non-remise en cause de l'opinion des élèves par l'enseignant : il y a par l'emploi de ce terme, une acceptation et une non-remise en cause des propos des élèves.

En italique, nous soulignons l'emploi du pronominal « *on* » qui va orienter le discours de l'enseignant et qui s'apparente à ce que Berrendonner appelle le « *on* » vérité par opposition au « *on* » de l'opinion publique puis nous en faisons l'analyse (Cf. Berrendonner, 1981).

De même, les tournures affirmatives « *oui* » et « *d'accord* » viennent confirmer le point de vue de l'enseignant qui approuve également les paroles des élèves sans les remettre en cause.

Des exemples avec l'emploi de « donc »

Extrait n° 16 - Qu'est-ce qu'une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 - Lignes 178-180 TPA 118 Animateur :

« Donc, les grandes personnes peuvent avoir des enfants si je reprends Jade et si j'ai bien compris et ces grandes personnes ont de l'autorité sur leurs enfants, vous êtes d'accord ? »

Exemple n° 2 - Lignes 299-302 TPA 193 Animateur :

« Donc, c'est toi, si je reprends ce que tu dis..... » « Donc, disons, comment on pourrait les considérer ? Un modèle ? »

Exemple n° 3 - Lignes 143 – TPA 96 Animateur :

« D'accord. Donc, tu seras toujours dans le respect vis-à-vis de tes parents ? »

Analyse

Dans les exemples 1 à 3, ces emplois du marqueur « donc » ont pour notre part une même fonction même si la place occupée se situe soit en introduction, soit en milieu de propos et représentent malgré tout plutôt une valeur conclusive à l'exposé du discours avec néanmoins une reprise des propos des élèves. Ils pourraient tout aussi bien être remplacés par l'expression « en conséquence » venant ainsi résumer les propos émis.

Extrait n° 17 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.1 et 2

Exemple n° 1 - Ligne 19 TP11A - G.2 - Animateur :

« **Voilà, vos parents ce sont des modèles, oui.** »

Exemple n° 2 - Lignes 101-102 TP67A – G.2 - Animateur :

« Et oui **donc**, c'est ce qu'elle disait, en fait, **donc** tu es d'**accord** avec ce qu'elle dit c'est-à-dire que c'est une personne qui est digne de respect **hein** ? »

Exemple n° 3 - Lignes 154-156 TP103A – G.2 - Animateur :

« **Oui**, il a le droit de commander. **L'adulte oui**, et de te commander **hein** ? Si tes parents te demandent de faire quelque chose, il faudra que tu lui # leur obéisses, **on est d'accord**, Bastien ? »

Exemple n° 4 - Lignes 13-17 TP7A - G. 1 - Animateur :

« On devient majeur, **donc**, on atteint, on atteint une majorité, atteindre une majorité c'est quelque chose d'important **hein**, parce que **ça va vous rendre responsable de vos actes.** »

Analyse

Si nous observons l'exemple n° 1, nous notons que l'expression de l'enseignant traduit directement une intention de redressement moral. Nous retrouvons l'emploi de « *voilà* » qui indique la non-remise en cause des propos des élèves, accompagné d'une formule de synthèse « *vos parents, ce sont des modèles, oui* ». Cette réponse de l'enseignant résume tous les propos des élèves émis précédemment en un seul concept, celui de modèle et se termine par un « *oui* » d'acceptation avec également non-remise en cause des propos des élèves.

Dans l'exemple n° 2, nous relevons deux indices qui soulignent l'obligation d'adhésion de l'interlocuteur qui sont les élèves du groupe. Il s'agit de l'emploi du pronominal « *tu* » et de l'interjection rhétorique « *hein* ».

D'une part, l'emploi du pronominal de deuxième personne du singulier « *tu* » attire notre attention dans le sens où il impose une adhésion obligatoire de l'interlocuteur (ici Louis) aux propos de l'adulte-enseignant. En effet, Louis dans son intervention au tour de parole précédent précise qu'une grande personne n'est ni un copain, ni un ami, avec le concept sous-jacent de

respect : ces idées font écho aux propos de Kheira qui annonçait déjà le concept de « respect » au tour de parole précédent « [... *on doit la respecter*] » (Lignes 91-93 TP60E). Dans cette partie-là, il n'y a pas de remise en cause des propos des élèves.

Dans l'exemple n° 3, l'emploi successif du marqueur logique « *donc* » repris deux fois et l'adressage terminal d'acquiescement « *hein* » de la phrase interrogative peuvent être considérés comme moralisateurs puisque l'adulte locuteur impose l'adhésion de l'interlocuteur (le collectif représente tous les élèves) dans ses termes conclusifs interrogatifs « *hein ?* » qui n'attend pas d'objection.

Si nous regardons l'exemple n° 4 émanant du groupe 1, en début d'intervention, nous notons l'évolution des propos et notamment le glissement de l'emploi de « *on* » pronominal impersonnel généralisateur (repris ici trois fois) vers un « *vous* » globalisateur intégrant tous les interlocuteurs. Ce mouvement intégral impose aux élèves la domination du discours de l'adulte sur les propos de l'enfant et se traduit par « *ça va vous rendre responsable* ».

Nous remarquons également par cet emploi du « *on* » impersonnel qui est le « *on* » de généralisation dans « *on atteint une majorité* », la reprise de la marque factuelle qui transpose « *on* » en « *c'est* » par « *c'est quelque chose d'important* ». Amenée en conclusion quasi-imposée de la pensée de l'adulte face à celle des élèves, l'apport de « *c'est quelque chose d'important* » impose la vision de l'adulte.

C'est de notre point de vue une vision de conviction plus que de critique comme le souligne Ricœur (Ricœur, 1997 : 197). Cette forme impersonnelle est plutôt employée à l'oral lorsqu'on désire mettre l'accent sur l'action exprimée par le verbe. A notre avis, elle témoignerait aussi d'une insistance plus marquée soulignée par les mots suivants « *quelque chose d'important* », ce qui est facile pour l'adulte qui, délaissant la position d'horizontalité nécessaire à cette activité, se situe alors en position haute, verticale, attitude qu'il reprend comme dans un cours en classe ordinaire. Alors de cette manière, l'expression s'identifie au pouvoir que détient l'enseignant sur ses élèves par le seul fait de son savoir.

VII. - 4. 2. - Synthèse concernant l'emploi des marqueurs « *donc, hein* »

Dans cette discussion, l'évolution des emplois pronominaux est la caractéristique d'une configuration interlocutive qui illustre l'ascendant du discours de l'adulte sur le discours de l'enfant. De notre point de vue, cela dénote que ces marqueurs de relation verticale avec prédominance de « pouvoir », de « hiérarchie », de « domination », selon Kerbrat-Orecchioni

et de « rapport de places » selon Maingueneau (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81) sont très souvent en usage dans la profession enseignante dans un contexte de classe ordinaire notamment.

D'autre part, nous percevons une certaine moralisation potentielle dans le sens où l'enseignant introduit ses propos par « *et oui donc*, c'est ce qu'elle disait, « *en fait, donc* ».

L'emploi successif de ces marqueurs logiques « *donc* » oriente sa pensée vers une visée de conviction à l'égard des élèves. En tant qu'adulte, nous ne doutons pas que les élèves soient d'accord.

Cet usage souligne le caractère obligatoire de l'adhésion de l'enfant aux propos de l'adulte. Alors, il s'installe cette relation de quasi-obligation ou de soumission dans la relation « enfant/adulte » que nous retrouvons dans le quotidien d'un enfant en présence d'un adulte surtout lorsqu'il s'agit d'un enseignant. Ces marqueurs de relation verticale avec prédominance de « pouvoir », de « hiérarchie », et de « domination », ainsi que nous le précisons plus haut selon les travaux de Kerbrat-Orecchioni et de « rapport de places » selon Maingueneau (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81) vont très certainement influencer l'adhésion des élèves aux propos de l'enseignant et peut-être modifier le contenu de leur discours.

Ici, dans ces exemples précis, nous y notons une orientation de conviction de la part de l'adulte attestant de son ascendant sur les élèves.

Peut-on alors, lorsqu'on fait de la philosophie passer sous silence ce genre d'emploi ?

VII. - 4. 3. - Relevé d'actes de langages moralisateurs avec l'emploi des marqueurs logiques : « *donc, voilà* » ou des marques d'affirmation tels que « *oui* », « *d'accord* » dans les groupes 1 et 2

L'emploi de ces marqueurs logiques par l'enseignant tels que « *donc, voilà, oui, d'accord* » est fréquent dans l'ensemble de la discussion.

Ainsi, dans le groupe 2, l'emploi de ces marqueurs logiques comme « *donc, voilà* » ou même des marques d'affirmation telles que « *oui, d'accord* » a attiré notre attention. Par cet usage, « l'embarras de pensée bien déterminé » cher à Ricœur (Cf. Ricœur, 1995 : 125) semble éloigné selon nous, puisque nous notons plutôt une orientation tacite qui prend tour à tour une tournure différente selon l'emploi de ces marqueurs.

Afin de pouvoir valider notre hypothèse H2, nous avons relevé dans les deux ateliers et présenté le comptage des marqueurs logiques dans le tableau suivant.

VII. - 4. 3. 1. - Relevé systématique : pourcentages des marqueurs logiques ou affirmatifs

Nous avons regroupé dans un seul tableau le relevé systématique des marqueurs logiques ou affirmatifs pour les deux groupes.

Marqueurs logiques ou affirmatifs	% P.E./au total des marqueurs		%Elèves /au total des marqueurs		% P.E. /au total des marqueurs		%Elèves /au total des marqueurs	
	G.1. P.E.		G.1. Elèves		G.2. P.E.		G.2. Elèves	
D'accord	05	6 %	0	0 %	17	15 %	06	9 %
Donc	16	19 %	03	8,85 %	15	13 %	14	21 %
Hein	15	18 %	0	0 %	13	11 %	03	5 %
Oui	42	49 %	25	73,5 %	60	53 %	35	54 %
Voilà	07	8 %	06	17,65 %	09	8 %	07	11 %
TOTAL	85	100 %	34	100 %	11	100 %	65	100 %

4

Tableau n° 9 - Relevé des marqueurs logiques des groupes 1 et 2 *Qu'est-ce qu'une grande personne*

Analyse

La lecture de ce tableau nous renseigne sur le fort emploi du marqueur affirmatif « *oui* » aussi bien du point de vue des élèves que de celui de l'enseignant. Ainsi dans le groupe 1, ce pourcentage en masse critique paraît exprimer l'acceptation d'un état de choses présenté par l'enseignant aux élèves avec 49 % en masse critique ou même par les élèves à l'adresse de l'enseignant avec 73,5 %, le pourcentage étant au profit des élèves de ce groupe 1.

De la même façon, nous notons dans le groupe 2 un pourcentage en masse critique quasi-équivalent, avec un emploi élevé de ce marqueur d'affirmation chez l'enseignant avec 53 % comme chez les élèves avec 54 %, Cela nous paraît aussi démontrer qu'il n'y a pas de remise en cause des discours des uns et des autres dans ce contexte-là.

Lorsque nous observons l'emploi du marqueur logique « *donc* », nous notons un emploi élevé dans les deux groupes aussi bien du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves.

Ainsi, dans le groupe 1, l'enseignant l'emploie seize fois soit 19 % alors que les élèves ne l'utilisent que très peu souvent soit trois fois soit 8,85 % ce qui représente à peu près la moitié. Nous remarquons que ce marqueur logique « *donc* » clôt souvent le discours en servant de conclusion aux propos de l'enseignant sans attendre une réponse de la part des élèves.

Dans le groupe 2, son emploi est un peu plus modéré : l'enseignant l'utilise quinze fois ce qui représente 13 % alors que les élèves de ce groupe l'emploient légèrement moins fréquemment avec quatorze emplois soit 21 % en masse critique.

En règle générale dans ces deux ateliers, nous notons qu'aussi bien du point de vue des élèves que de l'enseignant l'emploi de ce marqueur apporte souvent la conclusion d'un raisonnement. Pour ce qui concerne l'emploi du marqueur logique « *voilà* », il souligne ou encourage particulièrement des choses qui viennent d'être dites, expliquées, démontrées au fil de la discussion. Ainsi, dans cet emploi également, son utilisation va confirmer ce que le locuteur a précédemment dit.

Nous notons un emploi équivalent par l'enseignant dans les deux groupes avec 8 %. Cependant, dans l'émission par les élèves, nous constatons une légère différence entre les deux groupes avec un emploi au profit des élèves du groupe 1 (18 %) par rapport aux élèves du groupe 2 (11 %).

VII. – 4. 3. 2. - Présentation et analyse d'extraits révélateurs avec l'emploi des marqueurs « *voilà* », « *d'accord* », « *donc* »

Nous avons repris pour illustrer notre propos quelques exemples de ces marqueurs que nous avons analysés ensuite.

Extrait n°18 – Qu'est-ce qu'une grande personne G.1

- L'emploi de l'adverbe « voilà » et de « d'accord » du point de vue de l'animateur

Exemple n° 1 - Lignes 118- 120 - TPA73 - Animateur :

« Des enfants qui vont permettre à leurs familles de vivre, voilà, donc on va arranger des mariages, hein ? C'est ça que vous avez vu avec la maîtresse ? »

Exemple n° 2 - Ligne 276 TPA175 - Animateur :

« Faire le ménage, la cuisine, **voilà** tout ! Oui, Mickaël ? »

Exemple n° 3 - Ligne 290 TPA184 - Animateur :

« Tu auras besoin d'être ... **voilà** plus grand d'avoir quelqu'un ... »

Exemple n° 4 - Lignes 19 TP11A - Animateur :

« **Voilà**, vos parents, ce sont des modèles, oui. »

Exemple n° 5 - Lignes 52-55 TP34A - Animateur :

« Ah ça, c'est intéressant un adulte. Est-ce que vous seriez d'accord ? Est-ce que vous partageriez l'idée que c'est une personne qui serait majeure, donc qui atteint la majorité. Ça veut dire qui a plus de dix-huit ans, vous êtes tous **d'accord** ? **Voilà** en France c'est comme ça. Oui ? »

Analyse

Dans les cinq exemples ci-dessus émis par l'animateur, nous notons l'emploi du marqueur « *voilà* » à plusieurs reprises qui représente à notre avis une conclusion avec une forme de constatation des propos des élèves sans remise en cause de ces derniers par l'enseignant.

Ainsi, il en résulte une position implicite de l'adulte qui admet l'opinion de ses élèves sans manifestement aucune remise en cause de la vérité exprimée.

Extrait n° 19 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.2

- L'emploi du marqueur « donc » du point de vue de l'animateur

Exemple n° 1 - Lignes 342-344 - Animateur

« **Donc, voilà, tu seras certainement un très bon parent.** »

Exemple n° 2 - Lignes 118- 120 - TPA73 - Animateur :

« Des enfants qui vont permettre à leurs familles de vivre, **voilà, donc on va arranger des mariages, hein c'est ça que vous avez vu avec la maîtresse.** »

Exemple n° 3 - Lignes 376-378 TPA232 - Animateur :

« **Donc, si je :::, si je comprends bien Mickaël, tu voudrais D'accord !** »

Analyse

Ce marqueur « *donc* » dans nos deux premiers exemples propose la conséquence, la conclusion d'un raisonnement avec une orientation de logique ; il va apporter une stabilisation implicite de l'opinion des élèves par l'enseignant en projetant une conclusion positive sur l'avenir de l'élève en tant que parent illustrée par l'emploi du futur « *voilà, donc, tu seras ...* ». Cette conclusion est renforcée par l'emploi adverbial de « *certainement* » qui donne à voir là aussi un renforcement de l'affirmation ne laissant ainsi pas de place au doute.

Si nous regardons l'exemple n° 3, l'emploi de « *donc* » nous paraît différent. Ainsi, nous notons une tournure logique amenée par cet emploi de « *donc* » en début de propos. Puis, en fin de discours, nous remarquons une tournure affirmative par l'emploi de « *d'accord* » ce qui souligne qu'il s'agit là-aussi d'une tournure de non-remise en question des propos des élèves, donc de non-opposition à leurs idées de la part de l'adulte. Nous y voyons un signe d'approbation, d'adhésion et de consentement de l'enseignant en écho aux propos de ses élèves. Il n'y a pas de remise en cause de la pensée exprimée par l'élève.

Extrait n°20 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.2

- **Par l'emploi de « donc » du point de vue de l'animateur**
-

Exemple n° 1- Lignes 178-180 TPA 118 - Animateur :

« **Donc**, les grandes personnes peuvent avoir des enfants si je reprends Jade et si j'ai bien compris et ces grandes personnes ont de l'autorité sur leurs enfants, vous êtes d'accord ? ... »

Exemple n° 2- Lignes 299-302 TPA 193 - Animateur :

« **Donc**, c'est toi, si je reprends ce que tu dis..... ». « **Donc**, disons, comment on pourrait les considérer ? Un modèle ? »

Exemple n° 3 - Lignes 143 – TPA 96 - Animateur :

« D'accord. **Donc**, tu seras toujours dans le respect vis-à-vis de tes parents ? »

Analyse

Dans les exemples 1 à 3, ces quatre emplois du marqueur « *donc* » ont pour notre part une même fonction et représentent plutôt une valeur de conclusion à l'exposé du discours des élèves avec réemploi de leurs propres mots ou encore avec de nouveaux mots qui résument et synthétisent le discours de l'élève. Ils pourraient tout aussi bien être remplacés par le marqueur « *en conséquence* ».

Extrait n°21 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 1

L'emploi de « d'accord » ou de « oui », « c'est juste » :

- L'emploi de « d'accord » du point de vue de l'animateur :

Exemple n° 1 - Ligne 247 TPA154 - Animateur :

« **D'accord**, parce que ton frère est plus grand »

Exemple n° 2 - Lignes 280-283 TPA179 - Animateur :

« Pour être plus armé qu'un enfant, c'est ça que tu veux dire, si j'ai compris hein ? Est-ce que vous êtes **d'accord** avec ce que vient de dire Mickaël ? »

- L'emploi de « oui,c'est juste » du point de vue de l'animateur :

-

Exemple n° 3 - Lignes 130-131 TPA89A - Animateur :

« **Oui**, quelque chose qui semble bien pour les autres et est bien pour lui aussi ; c'est ça quelqu'un de raisonnable, **c'est juste**. »

Analyse

L'emploi du marqueur « *d'accord* » dans les exemples ci-dessus montre l'acquiescement de l'animateur face aux paroles de ses élèves. Cette formulation a une valeur d'approbation, comme si l'enseignant ne remettait pas en cause les propos de ses élèves.

Dans l'exemple n° 2, l'animateur emploie le marqueur « *oui,d'accord* » dans « *est-ce que vous êtes d'accord avec ?* », phrase interrogative sollicitant l'avis de tous les élèves par rapport à ce qui vient d'être échangé au fil de la discussion par Mickaël. Nous remarquons l'introduction avec l'emploi de « *oui* » qui valide les précédents propos empruntés à Eloi.

Quant à l'exemple n° 3 de notre point de vue, le marqueur « *juste* » dans l'expression « *c'est juste* » proposé ici, va s'employer pour des données de la pensée, pour des expressions conformes à la réalité dans la confrontation du dire avec l'existant. De notre point de vue, cet usage revêt le caractère du bon sens et l'enseignant par cet emploi confronte les propos des élèves à la réalité et ainsi renforce le contenu des propos de ses élèves. Nous y décelons également une marque d'adhésion de l'enseignant aux propos des élèves.

VII. - 4. 4. - Synthèse des marqueurs avec l'emploi de « *donc, voilà, oui, c'est juste, d'accord* »

Les emplois de « *oui* » et « *d'accord* » illustrent l'affirmation du contenu du discours des élèves par l'enseignant sans remise en question. De notre point de vue, il y a, semble-t-il, adéquation ou mise sur pied d'égalité entre la pensée des élèves et celle de l'enseignant, à ce moment-là. L'emploi de tournures de non-remise en question des propos des élèves comme « *voilà* », « *d'accord* » donne une coloration d'affirmation plus que de remise en question du discours. Il peut y être perçu une adhésion implicite aux opinions des élèves. Mais que pourraient alors répondre les élèves à l'adulte lorsque l'enseignant apporte pour conclure la formule « *On est d'accord* » ? qui suppose (ou qui impose ?) un ralliement à sa cause.

L'emploi de ces marqueurs logiques et affirmatifs par l'enseignant tels que « *donc* », « *voilà* », « *oui* », « *d'accord* » et « *c'est juste* » souligne qu'il y a acquiescement et adhésion aux paroles des élèves et donc qu'il n'y a pas de remise en cause de la vérité énoncée par ceux-ci.

De notre point de vue, par cet usage, « l'embarras de pensée bien déterminé » cher à Ricœur (Cf. Ricœur, 1995 : 125) semble assez éloigné dans cette discussion philosophique puisque nous notons plutôt une orientation tacite qui prend tour à tour une tournure différente selon l'emploi de ces marqueurs. Nous pouvons affirmer que l'emploi de ces marqueurs logiques par l'enseignant donne une coloration de persuasion, de conviction plus que de critique à l'ensemble du discours et nous voyons que notre première hypothèse H2 se confirme, grâce au relevé discursif (H2) (Cf. Ricœur, 1997 : 197).

VII - 5. - Illustration des emplois de marques modales traduisant un procédé moralisateur (marques déontiques) (H2)

Afin de réaliser l'analyse du niveau de moralisation attendu dans la discussion nous avons procédé à l'analyse des phénomènes de moralisation liés à l'emploi de tournures déontiques : « *il faut, il ne faut pas* », « *on doit* », « *on ne doit pas* ». Cette expression positive « *il faut* », ou négative « *il ne faut pas* » est issue du verbe falloir ici au présent de l'indicatif qui active un mode impersonnel dans la prise en charge du discours. L'ancrage pronominal de ces tournures est à considérer comme des formules langagières qui ne traduisent pas nécessairement une dérive moralisatrice, mais comme constituant une entrée permettant de cibler des événements interlocutifs intéressant notre hypothèse (H2/H1).

VII - 5. 1. - Analyse des phénomènes de moralisation liés à l'emploi de modalités déontiques : « *il faut, il ne faut pas, on doit, on ne doit pas* » et « *il vaut mieux* »

Nous avons voulu vérifier si notre hypothèse H2 était fondée par l'analyse des phénomènes de moralisation liés à l'emploi de trois modalités déontiques telles que « *il faut* », « *il ne faut pas* », « *on doit* », « *on ne doit pas* » et « *il vaut mieux* ».

Dans l'étude du corpus « Qu'est-ce qu'une grande personne », nous relevons d'autres emplois de tournures déontiques aussi bien du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves. Notre analyse fera paraître au fur et à mesure de quelle manière un maillage de marqueurs en souligne un certain nombre de traces.

Nous pensons que les modalités déontiques : « *il faut, on doit ...* » ne doivent pas *a priori*, être interdites dans ces échanges. Néanmoins, si nous observons l'ensemble des tours de paroles qui les produisent, nous relevons que leur emploi oriente la discussion philosophique sur le versant de la morale.

Pour exemplifier notre analyse, nous avons relevé des extraits révélateurs qui nous semblent significatifs du point de vue de l'enseignant comme de celui des élèves.

A. - Avec l'emploi de la formule déontique « *il faut* », « *il ne faut pas* »

De la même façon, nous relevons au fil de la discussion quelques exemples utilisant les usages de verbes modaux dans les tournures affirmatives « *il faut* » ou négatives « *il ne faut pas* » autant dans les propos des élèves que dans ceux de l'enseignant :

Extrait n° 22 - Une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 - Lignes 11-15 TPE8 Lou :

« Une grande personne, c'est quelqu'un **qu'il faut pas** (à qui **il ne faut pas**) désobéir parce que, elle :: (qu'elle) est au-dessus de nous et par exemple pour les devoirs, elle peut nous aider alors que nous, **il faut, ben :: il faut** qu'on les écoute parce que chaque fois, on croit qu'on a raison alors que c'est (ce n'est) pas vrai parce que eux, ils ont déjà fait leurs études. »

Exemple n° 2 - Lignes 164-165 TP110A Animateur :

« **Il (ne) faut pas** trop faire attendre non plus parce que la patience a des limites quand même hein ? Quand on vous demande de faire quelque chose, **il faut** le faire ! Quoi d'autres ? »

Exemple n° 3 - Ligne 212 TP140E Louis :

« Non (il) **faut** d'abord un travail ! »

Exemple n° 4 - Ligne 214 TP142E Louis :

« (Il) **Faut** d'abord que t'aies (tu aies) un travail, le bac ! »

Exemple n° 5 - Lignes 276-277 TP181E Kheira :

« Et **il (ne) faut pas** faire de caprices dès qu'on te dit non de (ne) pas acheter ça, **il (ne) faut pas faire :: »**

Exemple n° 6 - Lignes 513-514 TP337E Lou :

« Ben, moi, je suis d'accord avec ce que Louis a dit parce que # **il (ne) faut pas** se vanter par exemple d'avoir de l'argent parce que à la fin. On # »

Analyse

Dans les six exemples précédents employant toutes les modalités déontiques « *il faut* » ou « *il ne faut pas* », le verbe falloir est conjugué à la troisième personne du singulier. Cependant, il nous paraît revêtir plusieurs significations différentes que nous détaillons ci-après.

Dans l'exemple n° 1, l'exposé de Lou nous informe que les enfants doivent écouter les adultes qui eux ont déjà étudié et sont donc aptes à les aider, même si les enfants croient avoir raison.

Dans cet exemple, nous notons une mise en tension au niveau individuel d'une part en début de prise de parole qui aboutit à une mise en tension collective en conclusion de l'exposé de Lou. Ainsi, l'élève passe de la troisième personne du singulier avec l'emploi du pronominal « *elle* » « *elle est au-dessus...* » « *elle peut nous aider* » (représentant la grande personne) au complément d'objet direct employé au pluriel : « *il faut qu'on les écoute* » sous-entendu, là également les grandes personnes. Cette transformation du singulier au pluriel englobe véritablement toutes les grandes personnes.

Puis, Lou transforme son propos et emploie les pronominaux pluriels « *eux et ils* » dans son expression « *parce que eux, ils ont déjà fait leurs études* » qui montrent qu'elle les globalise et se réfère bien aux adultes, pour présenter son exemple au groupe.

Nous notons l'emploi successif du pronominal généralisant « *on* » dans les deux expressions « *on les écoute* », « *on croit qu'on a raison* » qui situe Lou elle-même mais qui englobe aussi son groupe de pairs et donc le collectif qu'elle relie à sa cause. Dans ce cas-là, tout le monde est bien concerné, il y a ouverture sur l'universel.

Enfin dans sa conclusion, nous pouvons noter un sous-entendu de manière implicite qui démontre que les élèves peuvent faire confiance aux adultes car les adultes savent plus de choses que les enfants. Nous y repérons une nuance de moralisation et également le fait qu'elle y a déjà bien réfléchi.

De même, dans les propos de l'enseignant avec l'exemple n° 2, l'emploi de la formule « *il ne faut pas* » semble éviter à celui qui l'emploie de s'engager, de s'impliquer personnellement car « *il* » n'est pas « *moi* », ni « *tu* », ni encore moins « *nous* ». Ici, l'emploi de ce pronom « *il* » impose donc sa volonté d'adulte vis-à-vis de l'enfant sans que personne n'en prenne la responsabilité. L'élève perçoit bien que l'adulte ne veut pas assumer la décision et cherche à esquiver en quelque sorte ses responsabilités. Il y a bien un marquage de relation verticale avec un rapport de place (Cf. Kerbrat-Orecchioni 1996 : 45-49).

Malgré cet usage qui n'est pas toujours conscient des droits et des devoirs, les élèves savent ce qu'ils ont le droit de faire ou ne pas faire dans leur quotidien, surtout à l'égard d'un adulte qui plus est, évolue dans la sphère scolaire.

Ainsi les exemples repris ci-dessus de nos trois élèves avec l'emploi de la formule « *il faut* » pour Louis, Kheira et Lou impliquent plus une obligation, une injonction de faire ou d'obtenir quelque chose dans ce contexte précis. De leur point de vue, il faut avoir le bac, mais aussi un travail, il faut les aider (les parents), il ne faut pas faire des caprices.

Ces usages de verbes modaux transforment les propos en énoncés prescriptifs et sont liés aux valeurs transmises par l'éducation reçue de la famille et nous y percevons une orientation moralisatrice puisqu'ils se distinguent par leur force d'obligation.

Dans le monde d'aujourd'hui comme dans celui d'hier, l'affirmation des valeurs morales mais également l'énonciation de règles de comportements applicables à tous s'avèrent véritablement une absolue nécessité. A notre avis, le dernier exemple de Lou : « *il ne faut pas se vanter* » oriente ainsi moralement le discours qui peut se traduire par la phrase : l'éducation transmise par ma famille m'a appris que ce n'est pas bien, ce n'est pas joli de se vanter lorsqu'on est avec d'autres personnes.

Nous pensons par ces relevés avoir démontré que notre hypothèse H2 est fondée puisqu'elle s'appuie sur des caractéristiques repérables dans les transcriptions de nos élèves à partir de marqueurs modaux « *il faut* », « *il ne faut pas* » (H2).

B. - Avec l'emploi de la formule déontique « *sembler bon* » du point de vue des élèves

Nous avons relevé un extrait employant la formule « *sembler bon* » emprunté à un élève et qui illustre une orientation moralisatrice dans les propos.

Extrait n° 23 - Une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 Ligne 125 TP86E et ligne 129 TP88E Éloi :

Une grande personne....

« C'est quelqu'un de raisonnable. [...] Ben, qui fait quelque chose **qui semble bon** pour les autres et pour lui ».

Analyse

Dans le groupe 2, nous notons qu'Eloi, élève très réservé en classe, intervient très peu dans cette activité avec trois prises de parole seulement mais n'en écoute pas pour autant. Cependant, si nous observons le contenu de ses propos, nous remarquons que cet élève apporte de nouveaux éléments et un raisonnement valide de son point de vue individuel mais également du point de vue universel. En effet, dans ses propos, la raison s'applique à tous puisqu'une personne raisonnable pour sa part est une personne qui s'engage dans le bien pour lui et pour les autres puisqu'il le lie à lui puisqu'il nous dit : « Ben, qui fait quelque chose qui semble bon pour les autres et pour lui ».

Cette dimension revêt le caractère de ce qui s'étend à la totalité d'une collectivité humaine donnée et se veut donc universelle puisqu'elle n'est pas limitée aux membres du groupe de discutants présents. En ce sens, nous notons qu'elle vaut également pour tous.

De plus, il nous semble intéressant de souligner que son raisonnement individuel propose une nouvelle conceptualisation, celle de la raison, qui va faire évoluer la discussion collective. La reprise de ses propos souligne les phénomènes de moralisation avec néanmoins l'emploi d'une précaution modale soigneusement choisie, prise en charge par le verbe « *sembler bon...* » ce qui va minorer son jugement.

De notre point de vue, nous y sentons poindre l'espace possible du doute, du renversement du « *bon* » / « *bien* » par ce phénomène d'hésitation à se ranger au « *tout ou rien* ».

De la sorte, l'orientation des pensées des élèves se tourne vers l'universel en s'éloignant de toute subjectivité. Par cet exercice, ils vont « découvrir ces vérités singulières qui néanmoins valent à priori pour tous » (Cf. Béguery, 2012 : 141).

C. - Avec l'emploi de la formule « *avoir le droit* » et « *devoir* »

Extrait n° 24 - Une grande personne Groupe 1

Exemple n° 1 - Ligne 105 TP70E Léa : Apport du concept de respect

« *Un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte.* »

Exemple n° 2 - Ligne 133 TP91E Léa : Apport du concept de modèle

« *C'est pour donner l'exemple aussi. Un adulte doit donner l'exemple.* ».

Analyse

Dans cet extrait, nous voyons qu'il en est de même pour Léa qui en neuf tours de parole seulement fait particulièrement progresser la discussion collective en apportant des précisions et des concepts sous-jacents. De cette manière, ces apports vont complexifier et enrichir le discours collectif. Ainsi avance-t-elle les concepts sous-jacents de respect et de modèle. Le respect est illustré par l'emploi de la formule « *n'a pas le droit de parler mal à un adulte* » alors que le concept de modèle est souligné par l'utilisation de la formule « *un adulte doit donner l'exemple* ».

Nous y percevons une orientation moralisatrice liée à l'emploi de la formule « *n'a pas le droit* » dans l'expression de Léa « *un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte* ».

De notre point de vue, il y a dans ces deux expressions employées par Léa, une extension du point de vue individuel vers une attitude plus générale applicable au collectif. Ainsi dans l'exemple n° 1, si l'enfant a ou n'a pas de droits exprimés par la formule « *un enfant n'a pas le droit de* », l'adulte en contrepartie a des devoirs exprimés dans l'exemple n° 2 par la formulation « *C'est pour donner l'exemple aussi. Un adulte doit donner l'exemple* ». Cet emploi de la modalité déontique « *devoir* » au présent de l'indicatif illustre ici une nuance de moralisation.

Et nous pensons que c'est dans cette pleine conscience de l'enfant, formulée par l'expression de ses droits et de ses devoirs respectifs que nous percevons un niveau de moralisation.

Extrait n° 25 - Une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 - Lignes 91-93 TP60E Kheira :

« *Je suis d'accord avec Louis, il revient à peu près à la même chose, c'est une personne autoritaire qu'on **doit** obéir (à qui on doit obéir) et qu'on **doit** :: c'est pas (ce n'est pas) une personne de notre :: du même âge que nous, donc on **doit** la respecter.* »

Exemple n° 2 - Ligne 97 TP64E Louis :

« *On (ne) **doit** pas la prendre comme un ami, quoi.* »

Analyse

Dans cet échange, nous avons également relevé quelques exemples utilisant les formules modales avec l'emploi du verbe « **devoir** » que nous avons rencontrés dans les propos d'élèves principalement.

Cette expression avec l'emploi de la tournure modale « *on doit* » marque l'obligation, l'exigence de faire. Elle recouvre la notion de devoir qui est transmise par l'éducation, cette notion de devoir qui incombe à l'enfant à l'égard d'un adulte dans une relation verticale de domination (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81).

Dans ce contexte-là, nous pensons que cette tournure désigne celle de l'obéissance à une personne plus âgée que l'élève qui consiste à montrer du respect à cette grande personne en lien avec l'éducation reçue.

Nous percevons aussi un effort de clarté de la part de Kheira lorsqu'elle affirme « *Je suis d'accord avec Louis, il revient à peu près à la même chose, c'est une personne autoritaire qu'on **doit** obéir (à qui on doit obéir) et qu'on **doit*** » qui souligne que cette élève va se ranger à l'avis déjà énoncé par d'autres pairs précédemment, en l'occurrence Louis. Elle le restitue par cette phrase qui résume le point de vue collectif : « *c'est pas (ce n'est pas) une personne de notre :: du même âge que nous, donc on **doit** la respecter* ».

La mise en perspective de l'âge de l'adulte par différence avec celui de l'enfant implique automatiquement une notion de respect que nous sentons poindre ici.

Par le relevé de ces illustrations, nous remarquons que ces emplois teintent d'une coloration morale le discours de nos élèves.

Synthèse

Dans le premier exemple de Lou, nous relevons une intention de redressement moral de la part de l'élève qui s'engage vis-à-vis de ses camarades à souligner ce que l'enfant n'a pas à faire à l'égard d'un adulte.

L'exemple suivant n° 2 l'amène à intensifier son regard sur ce que l'adulte doit être. A ce moment-là, nous notons le modèle que représente l'adulte pour l'enfant « *un adulte doit donner l'exemple* ». Il y est sous-entendu une certaine morale qui est avancée par l'élève avec de son point de vue les droits pour l'enfant à l'égard de l'adulte mais aussi les devoirs de l'adulte qui est une personne modélisante puisqu'il représente bien un modèle pour l'enfant qui peut alors s'y identifier.

De ce fait, dans le relevé de nos extraits, nous voyons que notre hypothèse H2 est fondée à partir du traitement opérationnel de ce relevé d'évènements caractéristiques repérables dans les propos transcrits à partir des marqueurs modaux (H2).

D. - Avec l'emploi de la formule « *il vaut mieux* »

Dans la discussion avec le groupe 2, nous avons relevé également quelques exemples utilisant la formule manichéenne « *il vaut mieux* » utilisée par Louis notamment.

Extrait n° 26 - Une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 - Lignes 80-84 TP54E Louis :

« *Et euh, imaginons si maman elle nous dit : ah ! Tu (ne) joueras pas trop à la Play. D'abord tu fais tes devoirs et après tu joueras à la Play. Donc, imaginons dans ta tête, tu (ne) vas pas jouer à la Play directement, tu vas faire tes devoirs, tu vas te rassurer. Tu vas te dire : **il vaut mieux** faire mes devoirs et après j'aurai le temps de jouer à la Play. Si **je fais bien** mes devoirs et si **tu fais vite** et après j'aurai le temps de jouer à la Play. »*

Analyse

Dans son discours, Louis emploie le verbe intransitif « *valoir mieux* » dans l'expression « *il vaut mieux* » y apportant le sens qu'il serait plus convenable et préférable mais également bien plus utile à son avis, de faire en premier ses devoirs pour pouvoir ensuite être libre et donc aller jouer.

Cet emploi est soutenu et renforcé par l'expression suivante « *si je fais bien* » (sous-entendus mes devoirs) qui colore son discours de responsabilité implicitement « bonne » et met en condition les jeux aux devoirs faits comme nécessairement « bons ». Il n'existe pas d'espace pour envisager un retournement de la situation.

De plus, le passage de la première personne du singulier du pronominal « *je* » transformé et remplacé au cours de l'exposé oral par le pronominal de seconde personne du singulier « *tu* » témoigne que Louis est précisément en train de vivre véritablement la situation même si cette situation part de l'imaginaire de Louis amenée par « *imaginons* » et est un exemple inventé à ce moment de la discussion.

Synthèse

L'ensemble des exemples précédents illustrent la façon dont l'enseignant ou les élèves vont donner une orientation moralisatrice à leurs propos pendant ces ateliers., une attitude proscrite par Matthew Lipman pour l'animateur des DVP.

Nous pensons par la présentation et l'analyse des quelques exemples ci-dessus pouvoir affirmer que notre hypothèse H2 est fondée, à partir du relevé des marques modales (H2).

VII. - 5. 2. - Analyse du niveau de moralisation effective ou potentielle chez les élèves dans la discussion

Pour suivre notre étude, nous avons sélectionné des extraits révélateurs et en avons réalisé l'analyse ensuite.

A. - Etude d'extraits révélateurs analysés (H2)

Au fil de la discussion, nous avons prélevé certains extraits de traces de moralisation effective et les avons analysés ensuite.

Extrait n° 27 - Une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 – Lignes 385-386 TP252E - Lou

« Ben, moi je trouve que # au bout d'un moment, c'est bien de mourir {rires} parce que au bout d'un moment tu en as marre de la vie, tu es vieux, tu (n') arrives plus à marcher. »

Analyse

Dans cet exemple, nous notons que Lou a réfléchi au fait qu'au bout d'un certain nombre d'années pour les personnes d'un certain âge, une dépendance va s'installer « tu n'arrives plus à marcher » Donc, il lui paraît dans l'ordre des choses qu'après avoir bien vécu, il est nécessaire de mourir introduit par l'emploi de la modalité déontique « c'est bien de mourir ». Lou s'est fait une image de la situation et son jugement est sans doute issu de l'influence inconsciente que les adultes peuvent parfois transmettre.

Exemple n° 2 – Lignes 388-390 TP254E - Lou

« Et aussi, enfin, c'est (ce n'est) pas bien de voler mais de toute façon, si on aime quelqu'un mais qu'il est pauvre, ben :: on s'en fiche parce que l'amour c'est plus fort que l'argent. »

Analyse

Lou emploie des propos moralisateurs ici qui sont issus de son éducation. Ainsi, pour sa part, ce n'est pas bien de voler. D'autre part, pour cette élève la nuance est importante entre aimer quelqu'un qui est pauvre et l'amour qui est plus fort que la richesse puisque « l'amour c'est plus fort que l'argent ».

Exemple n° 3 – Lignes-428-434 TPE284E - Lou

« Ben c'est, enfin..., **c'est bien** d'avoir de l'argent mais après même si, euh.... Même si on est pauvre, après on vit la douleur avec quelqu'un qu'on aime, donc et si on vit le bonheur avec quelqu'un qu'on déteste, euh :: **c'est (ce n'est) pas très bien.** {rires} »

Analyse

Les notions manichéennes de « *bien* » et de « *mal* » co-existent dans cet exemple qui s'expriment de manière explicite : le bien « *c'est bien d'avoir de l'argent* » et le mal se transforme en « *c'est pas très bien* » dans la phrase de Lou « *si on vit le bonheur avec quelqu'un qu'on déteste, c'est (ce n'est) pas très bien* ».

Nous sentons poindre une nuance de moralisation lorsqu'il y est établi ce rapprochement du bien et du mal mais qui est surtout apportée par la notion de douleur cohabitante avec celle de bonheur.

Exemple n° 4 – Lignes 440-442 TP289E – Louis

« *Ben, en fait, j'ai ultra peur d'être un parent ... Parce que j'ai peur que j'éduque (je n'éduque) pas bien mes enfants. Imaginons : j'ai tellement de travail que ... imaginons : j'aurais peur de mal les éduquer.* »

Analyse

Si nous observons l'intervention de Louis, nous sentons dans ses paroles émaner un certain sentiment de moralisation dans le sens où cet élève se projette sur son avenir d'adulte avec des enfants. Il en éprouve un sentiment d'inquiétude amplifiée par l'association du terme « *ultra* » qui dépasse donc la norme et qu'il résume ainsi : « *j'ai **ultra** peur d'être un parent* ». De ce fait, lorsqu'il sera à son tour parent, la crainte de gérer plusieurs paramètres : sa famille, ses enfants et l'intensité de son activité professionnelle entraînera certainement un déficit attentionnel éducatif qui serait gênant pour la bonne éducation qu'il souhaite transmettre à ses futurs enfants.

Exemple n° 5 - Lignes 473-475 – TP311E – Lou

« *Et aussi, enfin, c'est (ce n'est) pas bien de voler mais de toute façon, si on aime quelqu'un mais qu'il est pauvre, ben :: on s'en fiche parce que l'amour c'est plus fort que l'argent* ».

Analyse

Dans cet exemple, nous voyons surgir une certaine moralisation avec la notion de « bien » dans l'expression « *c'est pas bien de voler* » en lien avec l'éducation reçue. La fin de l'intervention de Lou colore aussi ses propos d'une certaine moralisation effective « l'amour c'est plus fort que l'argent » dans le sens où l'argent a moins de valeur que l'amour, sentiment tenu en haute estime par les élèves de cet âge en général.

Exemple n° 6 – Lignes 494-495 TP323E - Louis

« Ben... Après ***c'est (ce n'est) pas bien*** de montrer qu'on a plein d'argent. Imaginons : oh regardez, j'ai un sac d'argent !! »

Analyse

Ici aussi, Louis reprend quelques idées de Lou en miroir sur le bien et le mal avec l'expression « *c'est pas bien* », assorties à la notion de richesse. Nous y percevons une certaine nuance de moralisation dans le sens où l'expression « ce n'est pas bien » émise par Lou est reprise en écho ici par Louis.

Exemple n° 7 – Lignes 513-514 TP337E et Lignes 520-522 – TP341E - Lou

« Ben, moi, je suis d'accord avec ce que Louis a dit parce que # ***il (ne) faut pas se vanter*** par exemple d'avoir de l'argent parce que à la fin. On # » (Lignes 513-514 TP337E)

« Et puis, parce que, par exemple, on a plein d'amis et on devient riche plus tard et ils (on) se vantent d'avoir de l'argent et à la fin de sa vie il a (on n'a) plus personne autour de lui (nous). » (Lignes 520-522 TP341E).

Analyse

Dans cet exemple, nous sentons poindre une certaine coloration moralisatrice dans les propos de Lou. Ainsi, ce n'est pas élégant de se vanter d'avoir de l'argent assure Lou. Certes, posséder de l'argent permet d'avoir un nombre d'amis important même si la richesse n'arrive que tard dans la vie d'une personne. Mais à force de se vanter, le vide s'installe autour de la personne qui se retrouve isolée sans avoir plus aucune amitié autour d'elle ensuite pour communiquer.

Extrait n° 28 - Qu'est-ce qu'une grande personne G1

Exemple n° 1

Lignes TPE 198 Matthieu.

« Mais même, par exemple si on était petit, par exemple, par exemple sur toute l'année, sur toute l'année, tu, par exemple au bout d'un moment si tu joues trop à la Play ça va te saouler, au bout d'un moment tu pars trop, enfin je sais pas (je ne sais pas) tu vas trop dehors ou quoi, après tu t'ennuies et l'école au moins, c'est bien ! Parce que au moins, tu sais lire, tu sais écrire, tu sais te cultiver, tu sais calculer et :: et voilà ! »

Analyse

Dans cet exemple, nous remarquons l'emploi de la formule « **c'est bien** » placée juste après l'évidence introduite par « *aller à l'école au moins, c'est bien !* » pour contrecarrer l'ennui issu des nombreuses activités ludiques énumérées et proposées tout au long de l'année par l'expression : « *parce que, au moins, tu sais lire, tu sais écrire, tu sais te cultiver, tu sais calculer et :: et voilà !* », qui représentent des valeurs transmises par sa famille à Matthieu.

Exemple n° 2

Lignes TPE202 - Matthieu

« Surtout aussi si on irait (n'allait) pas à l'école et ben, par exemple, notre avenir ben, déjà on (ne) travaillerait pas ! Non ben :: on, on (ne) pourra pas payer un logement, un appartement, je sais (je ne sais pas) pas. Du coup, on vivra dans la rue, on sera tout malheureux et on se dira, on se dira « j'aurais dû aller à l'école ! J'aurais dû aller apprendre pour faire, pour faire..., pour avoir du travail ! »

Analyse

Matthieu dans cet exemple fait voisiner le fait de ne pas aller à l'école avec comme conséquence inévitable à l'âge adulte une position délicate puisque sans travail, pas de logement, pas d'appartement. Il regrette de devoir vivre malheureux dans la rue. Cette expression tend à démontrer que l'éducation reçue par la famille tend à se traduire par une certaine forme de moralisation effective donc bien réelle exprimée ici par Matthieu

Afin de vérifier si un tour moralisateur s'engageait au fil de notre discussion, nous avons établi, pour les élèves comme pour l'enseignant des deux groupes, un relevé systématique des actes de langage moralisateurs que nous avons scindé en deux parties : d'une part les actes de moralisation effective donc bien tangible et réelle, et d'autre part, les actes de moralisation potentielle donc en arrière-plan possible que nous présentons ci-après.

B. - Relevé systématique de moralisation effective du point de vue des élèves du Groupe 2

Pour les ateliers de discussions du groupe 2, nous présentons ci-après le relevé systématique des actes de langage moralisateurs, moralisation effective.

Relevé systématique des actes de langage moralisateurs, moralisation effective

Lignes 11-15 - TP8E - Lou

« Elle peut nous aider alors que nous, il faut, ben :: il faut qu'on les écoute parce que chaque fois, on croit qu'on a raison alors que c'est (ce n'est) pas vrai parce que eux, ils ont déjà fait leurs études. »

Lignes 22-23 - TP14E - Louis

« Nos parents y (ils) sont faits pour veiller sur nous, donc les grandes personnes, pareil. »

Lignes 80-84 - TP54E - Louis

« Et euh, imaginons si maman elle nous dit : ah ! Tu (ne) joueras pas trop à la Play. D'abord tu fais tes devoirs et après tu joueras à la Play. Donc, imaginons dans ta tête, tu (ne) vas pas jouer à la Play directement, tu vas faire tes devoirs, tu vas te rassurer. Tu vas te dire : il vaut mieux faire mes devoirs et après j'aurai le temps de jouer à la Play. Si je fais bien mes devoirs et tu fais vite et après j'aurai le temps de jouer à la Play. »

Lignes 91-93 - TP60E - Kheira

« Je suis d'accord avec Louis il revient à peu près à la même chose c'est une personne autoritaire qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter. »

Lignes 97 - TP64E - Louis

« On (ne) doit pas la prendre comme un copain. » « On (ne) doit pas la prendre comme un ami, quoi. »

Ligne 105- TP70E - Léa

« Un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte. »

Lignes 109 - TP74E - Bastien

« On n'a pas le droit de tutoyer les grandes personnes. Quelqu'un qu'on ne connaît pas. »

Ligne 125 - TP86E - Eloi

« C'est quelqu'un de raisonnable. »

Ligne 129 - TP88E - Eloi

« Ben, qui fait quelque chose qui semble bon pour les autres et pour lui. »

Ligne 133 - TP91E - Léa

« C'est pour donner l'exemple aussi. Un adulte doit donner l'exemple. »

Lignes 140-142 - TP96E - Louis

« Imaginons que, nos parents et ben c'est toujours nos parents c'est (ce n'est) pas que ça va changer bon ç'est (ce n'est) pas parce que j'ai dix-huit ans que moi, j'aurai le droit de parler mal à ma mère. »

Lignes 146-147 - TP100E - Lou

« Ben par exemple quand t'es (tu es) adulte même si tes parents, ils (ne) sont pas d'accord, t'es (tu es) toujours son (leur) enfant, donc tu vas lui (leur) obéir ! »

Ligne 153 - TP103E - Bastien

« Commander ! Il a le droit de Non # lui il a le droit de commander et pas nous ».

Lignes 175-177 - TP117E - Jade

« Et ben y'a (il n'y a) personne bon, ben qu'est-ce qu'elles ont en commun ? Ben... genre qu'ils (elles) ont des enfants et qu'ils (elles) ont de l'autorité sur eux et voilà ils (elles) ont de l'autorité sur tout le monde. »

Ligne 186 - TP122E - Ensemble

« Ils ont de l'autorité sur eux, sur leur maison »

Lignes 257-258 - TP166E - Lou

« Parce qu'ils rentrent tard le soir. Ils font beaucoup de choses pour nous et, nous on (ne) se rend pas du tout compte. »

Lignes 260-261 - TP168E - Bastien

« Et oui, aussi des fois quand nos parents comme ils travaillent tard, il faut les aider, genre, mettre la table »

Lignes 218-220 - TP146E - Jade

« Et ben, dans la vie on a besoin de # d'avoir un travail et au moins là, on est vraiment autonome et là, on aura le droit d'avoir de l'autorité sur les autres personnes. Si on n'a rien et ben, on n'a pas le droit de dire à des gens qui ont quelque chose, de changer, en fait. »

Lignes 273-274 - TP179E - Kheira

« Il faut les aider parce que :: aussi ...l'argent ça (ne) tombe pas du ciel et ils vont souffrir pour le ramener. »

Lignes 385-386 - TP252E - Lou

« Ben, moi je trouve que # au bout d'un moment, c'est bien de mourir {rires} parce que au bout d'un moment tu en as marre de la vie, tu es vieux, tu (n') arrives plus à marcher. »

Lignes 388-390 - TP254E - Lou

« Et aussi, enfin, c'est (ce n'est) pas bien de voler mais de toute façon, si on aime quelqu'un mais qu'il est pauvre, ben :: on s'en fiche parce que l'amour c'est plus fort que l'argent. »

Lignes 428-434 - TP284E - Lou

« Ben c'est, enfin..., c'est bien d'avoir de l'argent mais après même si, euh.... Même si on est pauvre, après on vit la douleur avec quelqu'un qu'on aime, donc et si on vit le bonheur avec quelqu'un qu'on déteste, euh :: c'est (ce n'est) pas très bien. {Rires} »

Lignes 440-442 - TP289E - Louis

« Ben, en fait, j'ai ultra peur d'être un parent ... Parce que j'ai peur que j'éduque (je n'éduque) pas bien mes enfants. Imaginons : j'ai tellement de travail que ... imaginons : j'aurais peur de mal les éduquer. »

Lignes 473-475 - TP311E - Lou

« Et aussi, enfin, c'est (ce n'est) pas bien de voler mais de toute façon, si on aime quelqu'un mais qu'il est pauvre, ben :: on s'en fiche parce que l'amour c'est plus fort que l'argent. »

Lignes 494-495 - TP323E - Louis

« Ben... Après c'est (ce n'est) pas bien de montrer qu'on a plein d'argent. Imaginons : oh regardez, j'ai un sac d'argent !! »

Lignes 497-498 - TP325E - Louis

« Ah oui ! Voilà parce qu'en fait, après, tout le monde va se sentir mal dès que tu vas te regarder, parce qu'après, il va faire : oh moi, j'ai plein d'argent, j'ai six millions d'euros ! »

Lignes 513-514 - TP337E - Lou

« Ben, moi, je suis d'accord avec ce que Louis a dit parce que # il (ne) faut pas se vanter par exemple d'avoir de l'argent parce que à la fin. On # »

Lignes 520-522 - TP341E - Lou

« Et puis, parce que, par exemple, on a plein d'amis et on devient riche plus tard et ils (on) se vantent d'avoir de l'argent et à la fin de sa vie il a (on n'a) plus personne autour de lui (nous). »

C. - Relevé systématique de moralisation potentielle du point de vue des élèves du Groupe 2

Nous présentons ci-après les extraits de moralisation potentielle du point de vue des élèves du groupe 2.

Relevé d'extraits de moralisation potentielle du point de vue des élèves G.2.

Ligne 87 - TP35E - Louis

« Et si mes sœurs, elles me demandent de l'aide pour les devoirs. » Louis « Non, faut d'abord un travail ! »

Lignes 212- 214 - TP212-214 - Louis

« Faut d'abord que t'aies (tu aies) un travail, le bac ! »

Lignes 218-220 - TP147E - Jade

« Et ben, dans la vie on a besoin de # d'avoir un travail et au moins là, on est vraiment autonome et là, on aura le droit d'avoir de l'autorité sur les autres personnes. Si on n'a rien et ben, on n'a pas le droit de dire à des gens qui ont quelque chose, de changer, en fait. »

Ligne 278 - TP182E - Bastien

« Il (ne) faut pas insister. »

Lignes 313-315 - TP199E - Louis

« Oui, c'est sûr qu'en 6ème toi, tes profs et ben, tu (ne) les vois pas tout le temps, toute la journée, donc, peut-être que, ils (ne) te, ils (ne) te comprennent pas ; ils (ne) comprennent pas comment tu fonctionnes et, voilà ! »

Lignes 348-349 - TP222E - Kheira

« Ben, moi je (ne) suis pas trop d'accord avec Léandre parce que si la prof elle (n') est pas là, ben ça (ne) t'aidera pas à avancer dans tes études et donc, non si c'est ... »

Lignes 440-442 - TP289E - Louis

« Ben, en fait, j'ai ultra peur d'être un parent ... Parce que j'ai peur que j'éduque (je n'éduque) pas bien mes enfants. Imaginons : j'ai tellement de travail que ... imaginons : j'aurais peur de mal les éduquer. »

D. - Relevé systématique de moralisation effective du point de vue des élèves du Groupe 1.

Nous présentons ci-après le relevé systématique de moralisation effective du point de vue des élèves du groupe 1.

Relevé systématique de moralisation effective du point de vue des élèves G.1.

Ligne TPE193 - Augustin

« (tu) T'es sérieux que tu penses qu'à l'argent ! »

Lignes TPE229 - Augustin

« Moi, euh :: Pour moi, la vie d'un enfant ça serait euh :: le paradis d'un enfant, ça serait euh :: pareil que maintenant sans l'école puisque euh :: comme ça, on pourrait profiter de nos journées ! »

Lignes TPE 198 - Matthieu.

« Mais même, par exemple si on était petit, par exemple, par exemple sur toute l'année, sur toute l'année, tu, par exemple au bout d'un moment si tu joues trop à la Play ça va te saouler, au bout d'un moment tu pars trop, enfin je sais pas (je ne sais pas) tu vas trop dehors ou quoi, après tu t'ennuies et l'école au moins, c'est bien ! Parce que au moins, tu sais lire, tu sais écrire, tu sais te cultiver, tu sais calculer et :: et voilà ! »

Ligne TPE 202 - Matthieu

« Non ! On travaille juste pour notre, pour notre avenir. »

Lignes TPE202 - Matthieu

« Surtout aussi si on irait (n'allait) pas à l'école et ben, par exemple, notre avenir ben, déjà on (ne) travaillerait pas ! Non ben :: on, on (ne) pourra pas payer un logement, un appartement, je sais

(je ne sais pas) pas. Du coup, on vivra dans la rue, on sera tout malheureux et on se dira, on se dira j'aurais dû aller à l'école ! J'aurais dû aller apprendre pour faire, pour faire..., pour avoir du travail ! »

E. - Présentation d'extraits révélateurs analysés

Dans ce groupe 2, l'emploi de tournures déontiques « *il faut* » « *on doit* » va apporter une tournure moralisatrice aux propos des élèves.

Nous présentons quelques exemples qui, de notre point de vue illustrent des actes de langage moralisateurs effectifs.

Extrait n° 29 - Qu'est-ce qu'une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 Lignes 11-15 TP8E - Lou

« Quelqu'un qu'il faut pas (à qui il ne faut pas) désobéir parce que elle (qu'elle) est au-dessus de nous et par exemple pour les devoirs, elle peut nous aider alors que nous, il faut, ben :: il faut qu'on les écoute parce que chaque fois, on croit qu'on a raison alors que c'est (ce n'est) pas vrai parce que eux, ils ont déjà fait leurs études. »

Analyse

Par cette présentation orale de sa pensée, Lou nous apprend qu'une grande personne est quelqu'un à qui l'on ne désobéit pas, ainsi dit-elle : « *il faut pas désobéir* ».

Puis, nous notons que Lou analyse davantage sa manière de faire puisqu'elle avance prudemment et module son propos par ces mots « *on croit qu'on a raison* » qu'elle corrige immédiatement avec l'emploi conjonctionnel de « *alors que* ».

L'emploi de cette conjonction souligne l'opposition entre sa pensée et la réalité. Puis elle poursuit par « *ce n'est pas vrai parce que eux, ils ont déjà fait leurs études* », ce qui laisse

entendre qu'elle confirme le début de son intervention qui introduisait que la grande personne « elle peut nous aider ».

Puis c'est au tour de Kheira de confirmer la pensée de Louis plus haut reprise dans l'extrait ci-dessous.

Extrait n° 30 - Qu'est-ce qu'une grande personne Groupe 2

Exemple n°2- Lignes 61-93 TP60E - Kheira :

« Je suis d'accord avec Louis il revient à peu près à la même chose c'est une personne autoritaire **qu'on doit obéir** (à qui on doit obéir) et **qu'on doit** :: c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous, donc **on doit** la respecter. »

Analyse

Kheira affirme sa position et confirme la pensée de Louis précédemment exprimée. Il y est toujours question de respect qu'elle avance avec les tournures déontiques « on doit » reprises trois fois dans ce tour de paroles. Nous y notons une progression dans l'énoncé des concepts passant de l'autorité au respect. Ainsi, une grande personne est autoritaire mais [pour l'enfant qu'elle est] on doit lui obéir et n'ayant pas le même âge que nous, de ce fait, on doit la respecter. Puis, nous avons également dénombré les actes de langage potentiellement moralisateurs pour le même groupe 2.

Pour illustrer ce cheminement, nous avons extrait certains exemples d'actes de langage potentiellement moralisateurs dans ce même groupe 2 par les élèves.

Extrait n° 31 - Qu'est-ce qu'une grande personne Groupe 2

Exemple n° 1 - Lignes 218-219 TP146E - Jade

« Et ben, dans la vie **on a besoin de # d'avoir un travail** et au moins là, on est vraiment autonome et là, **on aura le droit d'avoir de l'autorité** sur les autres personnes. **Si on n'a rien** et ben, **on n'a pas le droit de dire à des gens qui ont quelque chose, de changer, en fait.** »

Analyse

Les propos de Jade illustrent une tournure potentiellement moralisatrice. En effet, ils présupposent un arrière-plan moral ; en effet, pour sa part, la véritable autonomie est apportée par le travail : « *On a besoin de # d'avoir un travail.* ». De son point de vue, cette stabilité professionnelle entraînera le droit d'être autoritaire vis-à-vis d'autres personnes côtoyées.

Alors que conditionnellement, sans situation professionnelle, elle ne se reconnaîtra pas le droit de demander ou de dire à des personnes de changer puisque l'emploi de' « on n'a rien », pourrait se résumer au fait de n'avoir pas de droit ou tout du moins elle serait alors mal placée pour demander aux personnes de changer.

VII. - 5. 3. - Analyse du niveau de moralisation du point de vue de l'enseignant dans la discussion

Après nous être intéressés aux actes de langage moralisateurs exprimés par les élèves, nous avons recensé les actes de langage moralisateurs issus des paroles de l'enseignant que nous reprenons dans la partie suivante.

Ces actes de langage semblent relever soit d'une moralisation effective soit d'une moralisation potentielle, la moralisation neutre n'ayant pas été rencontrée au cours de la discussion.

A. - Relevé systématique de moralisation effective

Nous avons fait le choix de présenter le relevé systématique de moralisation effective de l'enseignant avec le groupe 2.

Relevé systématique de moralisation effective de l'enseignant avec le groupe 2

Ligne 19 - TP11A

« Voilà vos parents, ce sont des modèles, oui. »

Lignes 27- 29 - TP17A

« Oui, une grande personne qui est dans la rue, elle veille sur vous si vous êtes en danger par exemple ; est-ce que tu crois que la grande personne, même si tu ne la connais pas va te venir en aide ? »

Lignes 46 – 47 - TP30A

« D'accord, le camarade n'a pas le droit de crier sur Louis mais la maîtresse a le droit s'il n'a pas fait son travail d'élève, oui ».

Lignes 67 - 68 TP44A

« Nos devoirs, oui, **on attend ça** de vous parce que vous allez, l'année prochaine être au collège, donc oui évidemment ! »

Lignes 85-86 TP55A

« Donc, tu vas te responsabiliser et te mettre, voilà à la.... Au niveau de ce que tes parents attendent. »

Ligne 98 - TP65A

« C'est (ce n'est) pas un copain, c'est (ce n'est) pas un ami, oui ».

Ligne 130 - TP89A

« Oui, quelque chose qui semble bien pour les autres et est bien pour lui aussi ; c'est ça quelqu'un de raisonnable, c'est juste. »

Ligne 134 - TP92A

« Oui, un adulte doit donner l'exemple. ... »

Ligne 143 - TP96A

« D'accord. Donc, tu seras toujours dans le respect vis-à-vis de tes parents ? »

Lignes 148-151 - TP100A

« Tu obéiras, oui tu écouteras en tout cas les conseils qu'on va te donner hein ? Ils sont importants les conseils de vos parents ; ils savent ce qui est bien pour vous, je crois... Et qu'est-ce qu'on voit avec :: ben justement l'adulte qu'est-ce qu'il est autorisé à faire, que vous vous ne pouvez pas faire ? »

Lignes 154-156 - TP103A

« Oui, il a le droit de commander. L'adulte oui, et de te commander hein ? Si tes parents te demandent de faire quelque chose, il faudra que tu lui # leur obéisses, on est d'accord, Bastien ? »

Lignes 164-166 - TP110A

« Il (ne) faut pas trop faire attendre non plus parce que la patience a des limites quand même hein ? Quand on vous demande de faire quelque chose, il faut le faire ! Quoi d'autres ? »

Lignes 209-210 - TP139A

« Ah si tu pars de la maison ? Mais, Léandre est-ce que à dix-huit ans tu vas être capable de t'assumer, si tu pars de la maison ? »

Ligne 268 - TP174A

« C'est bien, vous aidez bien vos parents tous ? »

Lignes 309-310 - TP197A

« Il ne faut pas s'inquiéter, hein ! Tout le monde y arrive à rentrer au collège et à accepter l'autorité des profs. »

Lignes 362-363 - TP235A

« Vous allez forcément devenir une grande et belle personne puisque vous allez grandir, donc vous allez devenir une grande personne »

B. - Relevé systématique d'actes de moralisation potentielle du point de vue de l'enseignant

Nous avons également établi le relevé systématique d'actes de moralisation potentielle du point de vue de l'enseignant.

Relevé systématique d'actes de moralisation potentielle du point de vue de l'enseignant

Ligne 88 TP57A

« Mais tu les aides quand même ? »

Lignes 101-102 - TP67A

« Et oui donc, c'est ce qu'elle disait, en fait, donc tu es d'accord avec ce qu'elle dit c'est-à-dire que c'est une personne qui est digne de respect hein ? »

Lignes 419-421 - TP278)

« T'as (tu n'as) pas les mêmes soucis, tu n'as pas le même temps car souvent quand vous êtes adultes vous l'avez dit, souvent quand on est adulte, on a une famille, on a des enfants dont il faut s'occuper, plus on a un travail et parfois... »

Lignes 423-424 - TP280A

« Et parfois, on a des animaux. Et parfois on a aussi nos grands-parents dont il faut s'occuper, hein. »

Lignes 449-450 - TP294A

« Ton rôle de parent. Et tu pourras répondre à la question de tes enfants. Oui Bastien ? »

L'ensemble de ces retours de l'enseignant orientent le discours sur un ton moralisateur.

Nous avons repris dans le tableau suivant, le décompte des actes de langage moralisateurs chez l'enseignant dans le groupe 2 afin de nous rendre compte du poids de la typologie des actes de langage moralisateurs exprimés par l'enseignant dans ce groupe.

Typologie des actes de langage moralisateurs exprimés par l'enseignant dans le Groupe 2	Total	Pourcentages
Moralisation effective	15	71,43%
Moralisation potentielle	6	28,57%
Moralisation neutre	0	0
TOTAUX	21	100%

Tableau n°10 - Actes de langage moralisateurs de l'enseignant dans le groupe 2

La lecture de ces données nous renseigne sur la teneur moralisatrice des propos de l'enseignant puisque nous notons que la moralisation effective est la plus importante représentant 71 % en contraste avec la moralisation potentielle qui affiche seulement 29 %.

Ces traces de moralisation effective ou potentielle tant du point de vue des élèves que de l'enseignant observées dans ces échanges donnent lieu à l'expression de repères et de valeurs à construire ou en train de se construire mais comportent, si l'enseignant n'y prend garde, le risque d'influencer les visions du monde de l'interlocuteur.

Car, pour les élèves, afin que le dialogue demeure libre, responsable et remette le jugement à un moment ultérieur, l'objectif de ces discussions est d'élargir leurs points de vue, de nuancer leurs opinions, de rendre compte de l'évolution de leurs pensées sur leurs représentations premières exprimées et non d'adopter un point de vue et/ou une conduite déjà réfléchi et expérimenté par l'adulte.

C. - Présentation d'extraits révélateurs analysés du point de vue de l'animateur (H2)

Nous avons relevé certains échanges de l'animateur et en réalisons l'analyse en suivant afin de vérifier le fondement de notre hypothèse H2.

Extrait n°32 – Qu'est-ce qu'une grande personne G2

Exemple n° 1 - Ligne 143 TP96A - Animateur

*« Tu obéiras, oui tu écouteras en tout cas les conseils qu'on va te donner hein ? **Ils sont importants les conseils de vos parents ; ils savent ce qui est bien pour vous, je crois...** Et qu'est-ce qu'on voit avec :: ben justement l'adulte qu'est-ce qu'il est autorisé à faire, que vous vous ne pouvez pas faire ? »*

Analyse

Dans cet extrait, nous relevons des paroles de l'enseignant soulignées en caractères gras et qui orientent son propos en utilisant un ton moralisateur que nous percevons bien. En effet, il s'appuie sur des mots simples pour désigner l'importance de l'écoute des conseils prodigués à l'élève puisqu'affirme-t-il, les parents ont la connaissance de ce qui est bien pour leurs enfants. Nous y notons aussi la volonté affichée de placer l'enfant en situation d'acteur. Ce que l'enseignant recherche avant tout, c'est de responsabiliser l'élève en l'accompagnant dans la prise de conscience de ses potentialités et en le positionnant comme sujet actif dans la résolution des problèmes qu'il peut éventuellement rencontrer, au cours de sa vie d'adulte.

Extrait n° 33 – Qu'est-ce qu'une grande personne G1

Exemple n°2 - Ligne 268 TP174A - Animateur

*« **Il ne faut pas s'inquiéter, hein !** Tout le monde y arrive à rentrer au collège et à accepter l'autorité des profs. »*

Exemple n°3 - Lignes 354-355 TP197A - Animateur

« *Vous allez forcément devenir une grande et belle personne puisque vous allez grandir, donc vous allez devenir une grande personne.* »

Exemple n°4 - Lignes 414-415 TP235A - Animateur

« *Et parfois, on a des animaux. Et parfois on a aussi nos grands-parents dont il faut s'occuper, hein ?* »

Analyse

Dans ces extraits, nous avons surligné en caractères gras les tournures présentant un ton moralisateur employé par l'enseignant. Dans la phrase interrogative « ***Il ne faut pas s'inquiéter, hein ?*** » nous notons l'emploi de la tournure déontique « ***il ne faut pas*** » ponctuée en fin de phrase par l'ajout du marqueur interrogatif « ***hein ?*** » qui semble demander l'adhésion de l'élève aux propos de l'adulte.

De notre point de vue le deuxième extrait, vient renforcer les propos précédents puisqu'il est également empreint de moralisation effective justifiée par le choix des mots « ***forcément*** » « ***grande et belle personne*** » et l'appui sur une clôture affirmative assurée qui apporte la confiance nécessaire à l'enfant dans son développement « ***vous allez devenir une grande personne*** ».

Par l'exemple n° 4, la dernière expression moins franche de moralisation potentielle présuppose bien un arrière-plan moral qui s'illustre par l'emploi de la tournure modale « ***il faut*** » introduite par les marqueurs « *aussi* » et « *dont* » dans l'expression « ***nos grands-parents dont il faut s'occuper, hein ?*** » Ce qui suppose une obligation d'assistance.

Extrait n° 34 – Qu'est-ce qu'une grande personne G1

Exemple n° 1 - Lignes 334-336 TPA218 - Animateur :

*« Moi, je pense que tu vas, tu vas **certainement t’inspirer de ce que sont tes parents qui sont de bons parents. Donc, voilà tu seras certainement un très bon parent.** »*

Analyse

Cet extrait nous montre que l’enseignant répond ici à l’inquiétude d’Augustin qui s’interroge de devoir grandir car il devra avoir la responsabilité d’élever ses enfants. Toute la question pour l’enfant est de savoir s’il sera un bon parent.

L’enseignant le rassure en usant de propos moralisateurs surlignés en caractères gras : ses parents étant de bons parents, et par voie de conséquence, il sera aussi un bon parent lui-même affirme l’enseignant.

Nous notons une certaine orientation moralisatrice dans ces propos de l’enseignant.

De notre point de vue, pour conclure sur ces extraits, cette approche se veut le contrepoint de pratiques aboutissant à une mise sous dépendance qui transforme l’aide apportée par l’adulte en assistantat et qui, plaçant l’élève sous assistance, le rend dépendant au lieu de lui permettre d’accéder et de viser le développement de l’autonomie.

Nous avons décompté les actes de langage moralisateurs de l’enseignant dans la discussion et avons relevé un total de vingt-et-une traces de moralisation réparties en traces de moralisation effective (quinze repérages) contre vingt-et-une pour les élèves dans ce même groupe.

Pour les élèves de ce groupe, nous avons relevé un total de vingt-neuf traces de moralisation dont six comprenant des traces de moralisation potentielle pour l’enseignant contre huit pour les élèves.

Ces exemples nous permettent d’affirmer que notre hypothèse H1 est bien fondée, sur la base du relevé empirique effectué portant sur les modaux (H2).

SYNTHESE

Les tournures modales employées représentent un des outils linguistiques parmi d’autres qui vont permettre d’exprimer une modalité, c’est-à-dire de présenter un fait comme possible ou , impossible, nécessaire ou permis, obligatoire ou souhaitable, ou même encore vraisemblable

Roger-Pol Droit (2004) est rejoint par Paul Ricoeur dans l'idée que philosopher face aux embarras suppose de la méthode, quand bien même la philosophie semble accessible au plus grand nombre.

Pour cette raison, former les enseignants à la pratique de la DVP est un incontournable afin de leur permettre de comprendre les enjeux interlocutoires des discours auxquels ils participent en classe et ainsi éviter l'écueil moralisateur de ces discussions.

Cette formation devrait aussi permettre l'encouragement des enseignants à modifier leurs postures dans cette pratique ce qui pourrait les conduire à faire davantage confiance à la « capacité humaine » de leurs élèves dans les propos qu'ils avancent notamment (Cf. Fleury, 2011/2016 : 142) en leur accordant du temps pour suspendre leur jugement (Cf. Conche, 2003 ; Agostini, 2012) et en ne perdant pas de vue que l'implication du « soi » dans sa pensée reste essentielle (Cf. Descombes, 2013).

Dans la vérification de notre hypothèse H2, nous nous rangeons à l'avis de Descombes qui aborde « la question des individus collectifs » puisque nous faisons l'hypothèse que les exemples proposés par les élèves peuvent s'adapter à tout autre qu'eux (Cf. Descombes, 2013 : 45).

Cependant, cette appellation nous interpelle dans le sens où comment ce qui est individuel pourrait-il être en même temps collectif ? Désormais, cette notion d'«individus collectifs » dans lequel l'individu est moi (au sens de chacun de nous, l'un) face à la société que représente plusieurs d'entre nous donc, le collectif est appréhendée de deux manières souligne Descombes, puisqu'il la résume ainsi : « tantôt comme une pluralité indéfinie d'êtres semblables à égo (autrui, les autres) et tantôt comme un antagonisme menaçant d'usurper mes prérogatives de sujet conscient et responsable » (Cf. Descombes, 2001 : 305-307).

De plus, et pour « faire société » comme le préconise Cynthia Fleury (2015), il s'agit, pour tous et au nom de tous, de dépasser les obstacles rencontrés (bioéthique, par exemple), c'est-à-dire de s'obliger à un effort de clarté (Cf. Droit, 2009).

Nous nous permettons de souligner que les interventions d'élèves obtenant de très bons résultats scolaires tels que *Louis, Lou, Bastien* pour le groupe 2 et *Marwin, Augustin, Mathieu, Paco et Maxime* pour le groupe 1, guidés vers une réelle autonomie de jugement, semblent apporter une orientation dans le discours collectif au cours de ces ateliers à visée philosophique. Ils semblent le lien essentiel, le maillon manquant entre l'animateur et le groupe de pairs. C'est l'espace intermédiaire entre le singulier et le collectif et inversement. Leur rôle paraît central pour relancer et faire avancer la pensée collective afin de la développer. Nous rejoignons Auriac-Peyronnet et Daniel (2001) pour qui « cette pensée n'est pas individuelle, mais de nature

sociale, elle oblige à l'émergence d'un discours partagé ». Si nous interrogeons l'enseignant titulaire de la classe nous sommes assurés que ces huit élèves sont dotés d'une grande autonomie dans leur travail scolaire, qu'ils disposent d'un bon esprit critique et d'une ouverture sur le monde au-dessus de la moyenne de la classe, qu'ils ont dotés d'un excellent capital-mots tout en étant respectueux vis-à-vis de leurs camarades en étant toujours prêts à les aider et qu'ils ont acquis leur métier d'élève.

Ces élèves seraient-ils alors exemplaires ? Dans ce cas, cette exemplarité reste implicite si le raisonnement n'est pas collectivement travaillé.

Ces élèves feraient-ils preuve d'un type d'intelligence définie par Howard Gardner (1996) ? Seraient-ils dotés d'une intelligence verbo-linguistique qui les encouragerait à lire, écrire, écouter et parler ?

Ou bien encore, seraient-ils munis d'une intelligence existentielle qui les disposerait à avoir une aptitude à se poser des questions existentielles, comme sur la mort et le sens de la vie ?

Nous avançons l'idée que ces élèves sont des « éléments moteurs » dont l'excellent niveau scolaire, notamment en langue française à l'oral leur fournissant un excellent capital de mots, et leur position au sein de la classe (entraide, encouragement, leader) entraînent un lien de cause à effet avec un bon niveau moral. Puisque selon Jaubert (2007), le langage présenterait l'avantage de « décoller de l'expérience », de « réfléchir à haute voix et proposer un point de vue nouveau », de « prendre en compte la voix des autres dans le champ de la controverse », de « convaincre les pairs en construisant un discours cohérent » et de « négocier ce qui fait preuve ».

Au travers de cette analyse, nous remarquons que notre hypothèse H1 est fondée à partir du traitement opérationnel d'un relevé d'événements caractéristiques repérables dans les propos transcrits à partir des marqueurs modaux fondant notre deuxième hypothèse (H2).

**CHAPITRE VIII. –
PRESENTATION DE NOS RESULTATS**

CHAPITRE VIII. - PRESENTATION DE NOS RESULTATS

VIII. - 1. - L'occupation de l'espace discursif

A. - Comptage du nombre de mots

Afin de répondre à notre troisième hypothèse H3 portant sur la philosophicité de la discussion, nous nous sommes interrogés sur l'occupation de l'espace discursif tant au niveau de l'enseignant, de l'observateur que des élèves dans les deux groupes G1 et G2 de l'atelier objet de notre étude n° 1.

Pour cela, nous avons décompté manuellement le nombre de mots puis le nombre de tours de paroles en comptabilisant les interventions de chacun des participants.

Dans notre analyse, nous repérons les tours de paroles désormais (T.P.) suivi d'un numéro d'ordre avec la codification TP5A (TP = Tour de parole + numérotation (5 ici) + A = Animateur) pour l'animateur. Nous avons retenu l'emploi de la lettre A pour animateur, la lettre E pour les codifications des élèves et la lettre O pour les interventions de l'observateur.

Les tours de paroles de l'enseignant se repère avec la codification TP7A (TP = Tour de parole + numérotation et la lettre A pour Animateur).

Les tours de paroles des élèves se repèrent avec la codification suivante : TP3E (TP = Tour de parole + numérotation (3 ici) + E = Elève).

Les tours de paroles de l'observateur sont repérables avec la codification TP187O (TP = Tour de parole + numérotation (187 ici) + O = Observateur).

Au fil de l'ensemble de ces deux discussions, nous notons la production d'un nombre de mots élevé qui va permettre aux élèves de construire du sens dans les discussions des deux ateliers du groupe 1 et du groupe 2.

Dans le tableau suivant, nous présentons nos résultats.

	Nombre de mots	% / au nombre total de mots Enseignant	Nombre de mots Elèves	% / au nombre total de mots Elèves	Nombre total de mots
Groupe 1	1591	45 %	1918	55 %	3509
Groupe 2	2269	40 %	3378	64 %	5647
Totaux	3860		5296		9156

Tableau n °11 - Comptage du nombre de mots total pour les deux ateliers G1 et G2

De cette analyse, il ressort globalement une répartition assez proportionnelle de la parole à la faveur des élèves dans ces deux groupes.

Le nombre de mots employés par les élèves nous laisse à penser qu'ils sont bien conscients que la discussion est un moment où l'expression libre peut se réaliser lors de cette activité particulièrement. L'enseignant pour sa part prend la parole mais de manière relativement moins élevée puisque dans cette activité, la parole est une priorité accordée aux discutants (les élèves) afin de ne pas interrompre le chemin de la pensée individuelle et collective.

Comme le précisent Salazar Orvig & Grossen (2004) « le travail de mise en mots et de construction de l'objet du discours, les mouvements, les enchaînements conversationnels (négations, argumentations, contre-argumentations, etc.) et le travail interactif effectué par les locuteurs pour construire une intercompréhension, deviennent constitutifs de la construction de sens ». Car la pensée progressivement au fil du dialogue se parle et d'individuelle, de personnelle, se transforme avec celle des autres partenaires présents en pensée collective. C'est ce qui permet aux discutants de penser avec les autres pour réussir à mieux penser seuls

B. - Comptage des tours de paroles

Les tours de paroles sont régis par un certain nombre de règles implicites : par exemple, un seul locuteur parle à la fois ; les tours s'enchaînent de façon continue, sans chevauchements, règles que respectent (plus ou moins) les interlocuteurs tour à tour.

Chaque intervention de l'un des partenaires est plus ou moins déterminée par la précédente émise par l'autre et préparant la suivante de l'autre. Toute conversation dite « normale » repose sur le respect de cette contrainte de dépendance des tours de parole, qui veut que tout acte de langage reçoive en réaction un type d'acte spécifique. Ainsi par exemple, une question reçoit une réponse, une requête appelle une action, etc. Les participants construisent au fur et à mesure et à tour de rôle des interventions qui respectent une règle, une attente partagée. Mais l'analyse de la conversation repose sur ce principe fondamental d'interprétation : c'est la teneur sémantique du deuxième tour de parole qui permet d'interpréter le sens et la valeur que le locuteur du tour 2 a accordé au tour 1.

Les tableaux ci-après permettent de rendre compte du nombre de tours de paroles de chacun des participants, dans le groupe 1 puis dans le groupe 2.

Lors du décompte des tours de paroles émis par chaque élève dans le groupe 1, nous avons surligné les élèves « bons parleurs » tels que Augustin qui arrive en premier avec cinquante

tours de parole très nettement devant Paco qui en enregistre vingt-six. Viennent ensuite, Matthieu R. avec vingt-deux tours de paroles, puis Maxime, treize tours de paroles, Yohan, dix tours de paroles, Léna, six tours de paroles, puis Justine, cinq tours de paroles et enfin Mickaël avec trois tours de paroles.

Treize élèves étaient inscrits à cet atelier mais tous n'ont pas participé oralement. Pour l'atelier de ce groupe 1, nous notons une bonne participation d'ensemble qui, cependant fait intervenir uniquement huit élèves. En effet, cinq n'ont pas du tout adhéré pour lesquels nous émettons deux hypothèses : soit qu'ils n'ont pas osé prendre la parole devant le groupe, soit que le sujet de la discussion ne les a pas suffisamment intéressés pour qu'ils s'investissent et y participent. Sur ces treize participants, la répartition s'établit en neuf garçons et quatre filles.

Les élèves qui s'expriment tous ensemble et l'observateur comptent quant à eux quatorze tours de paroles que nous n'avons pas pris en compte dans notre analyse.

Bien que la participation orale soit inégale en quantité, nous tenons à souligner que certaines interventions d'élèves même si elles ne sont pas en nombre élevé représentent un palier fructueux dans le raisonnement collectif.

GENRE	PRENOMS ELEVES	Nombre	NOMBRE TOTAL TP	%/Nombre total
M	Augustin	50	149	33,60%
F	Justine	5	149	3,36%
F	Laëtitia	0	149	0
M	Léandre	0	149	0
F	Léna	6	149	4,03%
F	Lily	0	149	0
M	Marvin	0	149	0
M	Matthieu R	22	149	14,65%
M	Matthieu SN	0	149	0
M	Maxime	13	149	8,72%
M	Mickaël	3	149	2,01%
M	Paco	26	149	17,45%
M	Yohan	10	149	6,70%
	Elèves ensemble et Observateur	14	149	9,40 %
	TOTAL	149	149	100 %

Tableau n° 12 - Décompte du nombre de tours de paroles des participants du groupe 1

De la même manière, nous avons décompté les nombres de tours de paroles du groupe 2, données présentées ci-dessous :

GENRE	PRENOMS DES ELEVES	NOMBRE DE T.P.	TOTAL DES T.P. ELEVES	% / Nombre total de T.P. Elèves
M	Louis	39	230	16,96%
F	Lou	34	230	14,78%
F	Jade :	35	230	15,22%
	distributions de paroles		230	
	Interventions	12		5,22 %
M	Bastien	32	230	13,91%
	Elèves ensemble	19	230	8,26%
M	Marvin	14	230	6,09%
F	Kheira	12	230	5,22%
M	Léandre	10	230	4,35%
F	Léa	9	230	3,91%
F	Laëtitia	7	230	3,04%
F	Observateur	4	230	1,74%
M	Eloi	3	230	1,30%
TOTAL TOURS DE PAROLES DE L'ENSEIGNANT		127		35 %
TOTAL TOURS DE PAROLES DES ELEVES		230		65 %
NOMBRE TOTAL TOURS DE PAROLES DE L'ATELIER		357		100%

Tableau n° 13 - Décompte du nombre de tours de paroles des participants du groupe 2

Dans ce groupe 2 nous décomptons douze participants soit dix élèves, un enseignant et un observateur.

Pour cet atelier, nous avons dénombré trois-cent-cinquante-sept tours de paroles au total dont deux-cent trente pour les élèves et l'observateur qui y occupent une place majeure avec 64,5 % et cent-vingt-sept pour l'enseignant ce qui représente 36 % du nombre total de tours de paroles générés.

Nous précisons qu'en raison de maladie ce jour-là, seulement dix élèves participaient activement dans l'atelier composé d'une répartition égale de cinq filles et cinq garçons.

Dans cet atelier, l'observateur totalise quatre tours de paroles que nous avons inclus dans les tours de paroles des élèves en raison de son faible nombre, soit 1 % du nombre total de tours de paroles.

Lors du décompte des tours de paroles émis par chaque élève du groupe 2, nous avons surligné les élèves « bons parleurs » tels que Louis qui s'engage facilement dans la discussion avec trente-neuf tours de paroles, suivi de près avec aisance par Lou qui en totalise trente-quatre,

immédiatement suivie par Bastien avec trente-deux tours de paroles. Nous nous permettons de souligner que tous les trois sont reconnus comme des élèves « très bons parleurs » en classe avec un très bon niveau scolaire.

Et enfin par ordre décroissant, viennent Marvin avec quatorze tours de paroles, Kheira avec onze tours de paroles et Léandre dix tours de paroles. Puis viennent les tours de parole minoritaires de Léa avec neuf tours de paroles, Laëtitia sept tours de paroles, l'observateur quatre tours de paroles, puis Eloi trois tours de paroles et enfin Romain avec deux tours de paroles.

Cependant, nous tenons à souligner que Jade totalise bien un nombre élevé de trente-cinq tours de paroles mais ce nombre comprend le nombre d'actes de distribution de la parole à ses pairs qui s'élèvent à douze au total. De ce fait, elle intervient treize fois en faisant malgré tout bien avancer la discussion collective.

Pour illustrer notre propos, nous nous appuyons sur l'une des interventions de Justine qui n'a participé que cinq fois mais qui, en un unique tour de parole enrichit la conceptualisation collective par l'apport de deux concepts, celui de responsabilité et de majorité.

C. - L'influence du niveau scolaire sur la capacité de paroles des élèves (élèves bons parleurs)

La qualité et le nombre d'interventions d'un élève lors de cette activité entraînent une production de contenus oraux enrichie, structurée, complexifiée qui pourraient permettre une évaluation de son niveau, de ses acquisitions et de ses éventuelles difficultés scolaires.

Nous nous sommes interrogés sur le niveau scolaire des élèves qui pourrait influencer l'émission du nombre de tours de paroles et nous pensons que l'influence du niveau scolaire des élèves et que la capacité de parole des bons parleurs est aussi un élément à prendre en compte.

Cette analyse nous permet de rendre compte du cadrage interlocutif de l'étude automatisée outillée par le logiciel Tropes.

Nous avons pris appui sur les résultats scolaires des quatre élèves (élèves les plus représentatifs par rapport au nombre de tours de paroles dans cette discussion) dans deux disciplines principales : l'étude de la langue subdivisée en langage oral et langage écrit et les mathématiques.

Dans le tableau ci-après, les niveaux scolaires sont codifiés de 1 à 4 selon le tableau de données suivantes établies par le Ministère de l'Education Nationale et qui se déclinent en :

- 1 correspond à un niveau d'objectifs d'apprentissages non atteint,
- 2 correspond à des objectifs partiellement atteints,
- 3 correspond à des objectifs atteints
- Et 4 correspond à des objectifs d'apprentissages dépassés.

Cette codification des évaluations scolaires est présentée selon les positionnements et objectifs d'apprentissages donnés par le Ministère de l'Education Nationale (Bulletin Officiel 2017) dans le tableau ci-dessous : positionnements et objectifs d'apprentissages :

1	2	3	4
Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés

Tableau n° 14 - Positionnements et objectifs d'apprentissages (MEN 2017)

Dans ce travail, les trois élèves suivants : Augustin, Matthieu S.N., et Paco sont trois garçons classés par positionnements et objectifs d'apprentissages.

PRENOMS	GENRE	FRANÇAIS		MATHS	Nombre de Tours de paroles	%/ Nombre De Tours de Paroles
		ORAL	ECRIT			
Augustin	M	4	4	4	50/149	34%
Matthieu SN	M	4	4	4	22/149	15%
Paco	M	4	4	4	26/149	17%
Maxime	M	4	3	3	13/149	9%

Tableau n° 15 - Influence du niveau scolaire sur le nombre de tours de paroles dans le groupe 1

Sur l'ensemble des trois disciplines, nous remarquons qu'Augustin, Matthieu S.N. et Paco dépassent les scores retenus par le Ministère de l'Education Nationale. En effet, nous remarquons qu'ils obtiennent les scores de 4 qui signifient que les objectifs d'apprentissage sont dépassés sur les trois disciplines pour ces trois élèves.

Si nous regardons les nombres de tours de paroles, ces trois élèves totalisent respectivement cinquante, vingt-deux et vingt-six tours de paroles sur cent quarante-neuf tours de paroles au total dans cet atelier.

Pour Maxime qui totalise treize tours de paroles sur cent quarante-neuf, nous savons que le Français à l'oral est une discipline dans laquelle il excelle mais à condition qu'il soit dans de

bonnes dispositions. Lors de cet atelier, son score n'est pas aussi brillant qu'habituellement lors de ses interventions au quotidien ou lors d'autres ateliers de philosophie. Nous nous interrogeons : Le sujet l'intéresse-t-il ? N'a-t-il pas envie de s'exprimer ?

Nous nous devons de souligner qu'Augustin, Matthieu R. et Paco sont reconnus pour être trois excellents élèves en classe ce qui est confirmé par la présentation de l'influence du niveau scolaire sur la capacité de paroles de ces élèves dans leur score en Français Langue orale surtout. Nous constatons que le niveau scolaire des élèves (ici quatre garçons) dans ces trois disciplines semble être en lien avec le nombre de tours de paroles. Nous pouvons en déduire que le nombre de tours de paroles de ces élèves serait alors corrélé à leurs résultats scolaires ce qui tend à être mis en avant par le jugement global porté par l'enseignant de la classe avec qui ils travaillent au quotidien.

Il apparaît bien ici que les meilleurs élèves sont plus prompts aux prises de paroles dans les ateliers. Leur aisance dans l'expression orale et leur maturité font véritablement avancer la réflexion collective.

Le tableau suivant présente nos résultats avec le groupe 2 :

PRENOMS	GENRE	FRANÇAIS ORAL	FRANÇAIS ECRIT	MATHS	Nombre de Tours de Paroles / Nombre total	% / Nombre de tours de paroles
Louis	M	4	4	4	39/230	17%
Lou	F	4	4	3	34/230	15%
Bastien	M	4	3	3	32/230	14%
Marvin	M	4	3	4	14/230	6%

Tableau n° 16 - Influence du niveau scolaire sur le nombre de tours de paroles dans le groupe 2

Cette analyse nous permet de vérifier que trois élèves répartis en deux garçons et une fille sont mentionnés et classés par les positionnements et objectifs de l'Education Nationale. Nous en déduisons que le nombre de tours de paroles de ces élèves serait corrélé à leur niveau scolaire ce qui tend à être mis en avant par le jugement global porté par l'enseignant de la classe qui travaille avec eux au quotidien.

Synthèse

Nous constatons que le nombre de tours de paroles des élèves (ici, deux garçons et une fille) est corrélé à leur niveau scolaire. En effet, ces rapprochements nous permettent de souligner que Louis, Lou, et Bastien obtiennent de très bons résultats scolaires dans ces trois disciplines qui semblent influencer leur engagement verbal dans l'atelier. Nous remarquons que les interventions de ces élèves sont importantes en apportant des notions nouvelles faisant ainsi avancer la pensée collective.

En effet, si nous détaillons les scores obtenus, nous remarquons que Louis obtient trois scores sur quatre qui signifient que les objectifs d'apprentissages sont dépassés sur les trois disciplines. Pour Lou les scores sont dépassés en français -aussi bien à l'oral qu'à l'écrit- et atteints en mathématiques. Et en ce qui concerne Bastien, les scores sont dépassés en français oral et atteints en français écrit et en mathématiques.

Si nous regardons le nombre d'interventions de chacun des élèves, nous notons que Louis intervient trente-neuf fois alors que Lou ne le fait que trente-quatre fois. Pour Bastien, nous avons enregistré trente-deux tours de paroles alors que Marvin n'intervient seulement que quatorze fois sur deux-cent-trente tours de paroles au total.

Cependant, il nous a semblé important de souligner les scores obtenus par un autre élève, Marvin, élève brillant selon son enseignante, qui réfléchit beaucoup mais est plutôt silencieux, ce qui semble avoir malgré tout une influence sur le nombre de tours de paroles enregistré. Si nous faisons l'analyse de ses scores, nous voyons qu'il obtient des scores dépassés en français oral et en mathématiques et des scores atteints en français écrit.

De fait, nous nous devons de souligner que Louis, Lou et Maxime sont reconnus pour être trois excellents élèves en classe ce qui est confirmé par la présentation de l'influence du niveau scolaire sur la capacité de paroles de ces élèves.

D. - Le style de discours produit : déclaratif, injonctif, interrogatif, exclamatif

Ce traitement automatisé permet d'identifier, de catégoriser et de comptabiliser automatiquement le lexique de moralisation contenu dans les textes produits à l'oral, quels que soient leur longueur.

En outre, il permet de faire une analyse discursive au plan, non seulement des contenus, mais également du style de discours produit : déclaratif, injonctif, interrogatif et exclamatif.

Afin d'exemplifier le traitement automatisé au moyen du logiciel Tropes, nous avons reproduit un exemple dans le tableau suivant portant sur le comparatif des fonctions illocutoires produites dans cet atelier.

Typologie des actes de langages	Actes de langage Déclaratifs	Actes de langage Impératifs-Injonctifs	Actes de langage Interrogatifs	Actes de langage Exclamatifs
Enseignant avec le G1	56 41 %	01 0,73 %	62 45,26 %	18 13 %
Enseignant avec le G2	67 48 %	11 8 %	61 44 %	0 0

Tableau n° 17 - Relevé d'actes de langages de l'animateur : Comparatif entre les ateliers du Groupe 1 et 2

La lecture de ce tableau nous renseigne sur l'emploi important à quasi-égalité d'actes de langage déclaratifs chez l'enseignant dans les deux groupes avec 41 % dans le groupe 1 et 48 % dans le groupe 2 ce qui souligne la position dominante habituelle de l'enseignant qui est et demeure une personne investie de l'autorité requise.

Nous faisons le même constat pour ce qui concerne les actes de langage interrogatifs qui représentent 45 % et 44 % dans les deux groupes, l'enseignant apparaissant comme le maître du jeu dans cette activité.

Les actes de langages exclamatifs sont pour l'enseignant au seul profit du groupe 1 avec 13 %. Les actes de langage impératifs-injonctifs sont quant à eux en nombre réduit avec des pourcentages insignifiants en masse critique avec seulement 0,73 % pour le groupe 1 et 8 % pour le groupe 2.

E. – Conclusion de l'occupation de l'espace discursif

Pour soutenir notre analyse, l'apport des travaux d'Anne Florin & al (1995) nous apprend que la dimension d'un groupe est un facteur d'influence sur la prise de paroles .

De même, selon la recherche de Marielle Rispaïl (2007), l'enseignant par ses interventions, va avoir de l'influence et permettre une construction collective de la pensée. Il peut également avoir un rôle sur le développement des compétences langagières des élèves (Cf. « Le rôle de

l'enseignant dans la discussion philosophique ». Ainsi, selon Rispaïl, l'hypothèse est que l'enseignant dans la discussion philosophique est le modèle du « beau langage ». La parole du professeur joue un rôle positif et moteur sur le développement des compétences langagières de ses élèves.

Notre analyse précédente souligne que dans les deux groupes, le nombre de mots est à l'avantage des bons élèves avec 55 % pour le groupe 1 contre 45 % pour le groupe 2.

La présentation de nos résultats met en évidence plus de prises de paroles de la part des élèves et vont dans ce sens.

Cependant, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les élèves, entraînés à ce type de discussions depuis le début de l'année scolaire osent plus facilement prendre la parole et interpeler soit l'enseignant, soit leurs pairs ce qui semble être confirmé par les résultats ci-dessus présentés.

De même, nous pourrions aussi nous interroger sur le volume des tours de paroles entre ceux d'un élève et ceux de l'enseignant. Nous pourrions alors penser que le nombre de tours de paroles d'un enseignant est plus élevé que celui des élèves dans la mesure où ces derniers ont besoin de plus de temps pour formuler leurs verbalisations. Mais ces interrogations pourraient faire l'objet d'une autre recherche.

Ainsi notre troisième hypothèse H3 soulignant la philosophicité de la discussion semble vérifiée.

VIII. - 2. - Analyse de la teneur conceptuelle de la discussion (H3)

A. - Filiation des idées et mots-pivots : une complémentarité des propos

Afin de nous permettre de vérifier la validité de notre troisième hypothèse (H3), nous nous sommes également intéressés aux actes de langage utilisant des « mots pivots » : pour lesquels nous avons mobilisé le travail de Johanna Hawken (2016).

Nous référant à son travail selon lequel « il doit y avoir une complémentarité entre les interventions ce qui permet d'entrevoir une filiation dans les mots, les idées, les exemples énoncés », nous nous sommes centrés sur la question de l'ouverture d'esprit lors de cette activité et sur ce qu'elle apporte aux élèves qui grandissent et qui vont devenir des êtres pensants.

Selon son étude, lors d'une discussion philosophique, des marqueurs surgissent qui témoignent qu'il y existe une analyse entre les participants présents mais également qu'il s'opère une

circulation des idées et une prise en compte de ces dernières par les discutants, même si les échanges sont souvent très rapides.

Nous avons remarqué que dans les deux groupes, certains mots sont très communs donc, leur utilisation « va de soi ».

Néanmoins, certains mots méritent plus d'attention : ils sont nettement au cœur du sujet. Ils sont donc un « pivot » selon les recherches de Johanna Hawken, un point central autour duquel tournent les autres notions du sujet.

Toujours selon cette philosophe, ce maillage entre les différentes idées qui se juxtaposent permet une mise en lien pour réussir à établir un dialogue entre elles (Cf. Hawken, 2017).

A notre avis en comparaison pour utiliser une image, ce maillage pourrait être semblable à la construction d'un puzzle géant possédant un point de départ (qui serait le point central du dialogue) avec par ajouts consécutifs et successifs de pièces supplémentaires qui représenteraient les différentes idées et qui, en se combinant les unes aux autres, élaboreraient un dialogue entre elles et avanceraient dans cette construction interdépendante entre mots et idées.

Il y a souvent concentration de ces idées qui vont préparer la problématisation de la question. Il est normal de renvoyer d'un terme à l'autre. Ainsi l'approche de la définition par les mots va-t-elle permettre l'émergence de concepts que nous avons vérifiée plus haut.

Les travaux de recherches de Johanna Hawken (2016) nous apprennent aussi que « l'un des marqueurs d'une réflexion philosophique est lorsqu'il y a une analyse entre les individus présents, que les idées circulent et sont reprises. Il doit y avoir une complémentarité entre les interventions, et l'on doit retrouver une filiation dans les mots, les idées, les exemples » afin de prendre appui sur des « mots-pivots » qui servent de filiation à l'ensemble des mots, des idées ou des exemples émis.

Afin d'illustrer cette filiation dans les mots et les idées importants, nous avons relevé les deux exemples de Jade dans l'extrait suivant :

Extrait n° 35 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

Exemple n° 1 - Lignes 175-177 - TP117E - Jade :

« Et ben y' a (il n'y a) des personnes, bon, ben qu'est-ce qu'elles ont en commun ? Ben... genre qu'ils

(elles) ont des enfants et qu'ils (elles) ont de l'autorité sur eux et voilà ils (elles) ont de l'autorité sur tout le monde. »

Exemple n° 2 - Lignes 178-179 - TP119E - Marvin :

« Non, ben si ils peuvent avoir de l'autorité sur leurs enfants mais si ils (n') en ont pas ? »

Exemple n° 3 - Ligne 179 - TP120E - Louis :

« Ben, ils ont de l'autorité sur leur chien ! »

Exemple n° 4 - Ligne 183 - TP122E Ensemble :

« Ils ont de l'autorité sur eux, sur leur maison ! »

Exemple n° 5 - Lignes 218-220 TP146E - Jade :

« Et ben, dans la vie on a besoin de # d'avoir un travail et au moins là, on est vraiment autonome et là, on aura le droit d'avoir de l'autorité sur les autres personnes. Si on n'a rien et ben, on n'a pas le droit de dire à des gens qui ont quelque chose, de changer, en fait. »

Analyse

Dans l'exemple n°1, Jade nous livre ses pensées pour définir les critères communs d'une grande personne et oscille entre une cible individuelle : les grandes personnes « *ont de l'autorité sur eux* » (l'enfant ou les enfants) et, élargie à une cible collective : les grandes personnes « *ont de l'autorité sur tout le monde* ». Pour sa part, les traits communs d'une grande personne se traduisent pas une autorité qui ne s'applique pas qu'aux enfants (point de vue individuel) mais qui peut s'étendre aussi à une généralisation « sur tout le monde » (point de vue collectif).

Nous notons avec intérêt dans les exemples n° 2 et 3 le concept d'« *autorité* » emprunté à Jade et repris successivement par Marvin et Louis.

L'exemple n° 4 permet à l'ensemble du groupe de développer l'idée collective d'« *autorité* » en l'étendant à d'autres nommés « *eux* », « *la maison* ».

Sur l'exemple n° 5, des mots-pivots tels que : « *travail, autonome, autorité, changer* » assortis de verbes « *on aura le droit de* », « *on n'a rien du tout* » « *on n'a pas le droit de* » émergent, servent d'appui et se suivent apportant une complémentarité en servant de filiation à l'ensemble des mots et des idées développées. Ainsi, Jade développe ses idées autour de la grande personne qui, selon sa représentation a besoin d'un travail afin de gagner en autonomie. Ce faisant, l'évolution de sa pensée l'entraîne à entrevoir que cela l'autorisera alors à avoir de l'autorité sur les autres personnes. Alors que si on ne possède rien (nous supposons ici que la grande personne n'a pas de travail), la grande personne moralement, ne s'arrogera aucun droit, et surtout pas celui de demander aux autres personnes de changer.

Dans cet exemple, nous soulignons également la forme affirmative du premier verbe « *avoir* » au présent s'ancrant bien dans le réel, suivi de l'usage du verbe « *être* » lui aussi au présent de l'indicatif.

Puis, l'emploi du futur des verbes indiquant une projection conditionnelle dans ce futur (*on aura le droit d'avoir de l'autorité*) et les formes négatives des verbes suivants au présent de l'indicatif s'opposent et se traduisent en : « *on n'a rien du tout* » donc, « *on n'a pas le droit de ...* », tournure déontique « *on n'a pas le droit de* » qui viennent renforcer le ton moral du discours.

Conclusion

Ainsi, au travers de ces exemples, la qualité conversationnelle se trouve augmentée par la juxtaposition de ces mots complémentaires puisque souligne Auriac (2011), « la créativité des idées, les idées originales » s'introduisent structurellement dans le tissu conversationnel » .

Ces mots-pivots représentent des plaques tournantes du raisonnement et viennent l'enrichir individuellement mais aussi collectivement. Nous pouvons à la lecture de ces échanges imaginer dans l'espace le tracé d'un « cercle de parole » montrant le déplacement des idées au fil des interactions, image que nous empruntons à Johanna Hawken (2017).

La teneur du discours vient confirmer notre hypothèse H3 selon laquelle même si le repérage de traces de moralisation reste difficile dans ces échanges, la discussion demeure philosophique en termes de contenus.

Pour compléter notre étude, nous avons établi la synthèse des concepts-pivots pour les deux groupes dans le tableau suivant :

N° ORDRE	LES CONCEPTS PIVOTS	GROUPE 1	%/au nombre total de concepts	GROUPE 2	%/au nombre total de concepts
1	ADULTE	14	29 %	6	19 %
2	MAJORITE	9	18,40 %	1	3 %
3	MORT	8	16,33 %	1	3 %
4	OBEISSANCE	1	2 %	6	19 %
5	RESPECT	0	0 %	5	16 %
6	RESPONSABILITE	4	8,2 %	10	31 %
7	TRAVAIL	13	27 %	3	9,48 %
NOMBRE TOTAL DE CONCEPTS PIVOTS PAR GROUPE		49	100%	32	100%

Tableau n° 18 - Les concepts-pivots chez les élèves dans les deux groupes

Analyse

Nous notons que l'emploi du concept-pivot « *adulte* » est avancé deux fois plus dans le groupe 1 que dans le groupe 2 avec respectivement quatorze fois dans le groupe 1 et six fois dans le groupe 2 soit 29 % et 19 % en masse critique. Ce concept-pivot est celui dont les élèves s'emparent pour donner une définition de la grande personne.

De même, si nous regardons le concept-pivot de « *travail* », nous notons qu'il est un concept émergeant dans le groupe 1 et qu'il l'est trois fois moins dans le groupe 2 avec respectivement 27 % et 9,5 % en masse critique. Cette notion de travail est très marquée dans le premier groupe dont les élèves émaillent leurs propos d'exemples empruntés à la vie quotidienne de la famille avec les activités professionnelles du père et de la mère qui semblent prioritaires à leurs yeux. Les concepts-pivots de « *majorité* » (18 %) et de « *mort* » (16 %) dans le groupe 1 arrivent à quasi-égalité alors que dans le groupe 2 ils ne parviennent qu'à 3 % sur ces deux concepts-pivots. Ces scores élevés pour les notions de « *majorité* » et de « *mort* » semblent témoigner d'une grande préoccupation chez les élèves du premier groupe.

Nous relevons quelques exemples issus du groupe 1 qui nous semblent confirmer qu'une complémentarité entre les interventions via l'emploi de concepts-pivots donne naissance au raisonnement.

Extrait n° 36 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 1

Exemple n° 1 - Lignes 34-35 TP22E - Marvin :

« Une grande personne, c'est une grande personne d'autoritaire (autoritaire) et qui est souvent un **adulte** et même tout le temps, et euh :: et c'est bon ! »

Exemple n° 2 - Ligne 133 TP91E - Léa :

« C'est pour donner l'exemple aussi. **Un adulte** doit donner l'exemple. »

Exemple n° 3 - Ligne 224 TP150E - Marvin :

« Ben, c'est une drôle de responsabilité d'être... c'est une grande responsabilité d'être **adulte** parce qu'il . »

Exemple n° 4 - Ligne 408 TP269E - Bastien :

« Parce que quand tu es enfant, tu profites plus que quand tu es **adulte** et... »

Exemple n° 5 - Lignes 428-434 TP284E - Lou :

« Ben... en fait quand :: tu es **adulte** par exemple, tu es plus fatigué parce que tu travailles plus, donc le soir, heu (il) y'a tes enfants. Ils sont allés à l'école, ça (ne) fatigue pas trop, l'école donc, du coup, tu, euh :: le soir, par exemple, tu veux jouer avec tes parents parce que tu (ne) les vois pratiquement jamais et, euh :: puis eux, ils (ne) veulent pas parce qu'ils ont des documents, des dossiers. Par exemple, ma mère, elle (ne) veut pas, à chaque fois, elle m'engueule parce qu'elle fait un dossier et à chaque fois que je lui parle, elle (ne) m'écoute pas et elle m'engueule après ! »

Exemple n° 6 – Lignes 494-495 TP323E - Louis

« Ben... Après, c'est (ce n'est) pas bien de montrer qu'on a plein d'argent. Imaginons : oh regardez, j'ai un sac d'argent !! »

Exemple n° 7 - Lignes 497- 498 TP325E - Louis

« Ah oui ! Voilà parce qu'en fait, après, tout le monde va se sentir mal dès que tu vas te regarder, parce qu'après, il va faire : oh moi, j'ai plein d'argent, j'ai six millions d'euros ! »

Exemple n° 8 – Lignes 513-514 TP 337 E - Lou

« Ben, moi, je suis d'accord avec ce que Louis a dit parce que # il (ne) faut pas se vanter par exemple d'avoir de l'argent parce que à la fin. On # »

Exemple n° 9 - Lignes 520-522 TP341E - Lou

« Et puis, parce que, par exemple, on a plein d'amis et on devient riche plus tard et ils (on) se vantent d'avoir de l'argent et à la fin de sa vie il a (on n'a) plus personne autour de lui (nous). »

Analyse

Dans ces exemples, comme le souligne Hawken (2016), « l'un des marqueurs d'une réflexion philosophique est lorsqu'il y a une analyse entre les individus présents, que les idées circulent et sont reprises. Il doit y avoir une complémentarité entre les interventions, et l'on doit retrouver une filiation dans les mots, les idées, les exemples » afin de prendre appui sur des « mots-pivots » qui servent de filiation à l'ensemble des mots, des idées ou des exemples émis. Nous notons le maillage entre les différentes idées qui se juxtaposent et qui permet de mettre en lien les idées et les conceptions individuelles pour réussir à établir un dialogue entre elles (Cf. Hawken, 2017).

Il se fait comme un écho d'un échange à l'autre qui, reprenant des idées déjà émises les font se juxtaposer et s'enrichir avec celles des autres en un raisonnement collectif qui s'élabore.

Ainsi, dans l'exemple n° 1, Marvin va apporter le concept d'adulte et le joindre à celui d'autorité car selon lui « un adulte, c'est une personne (d')autoritaire », ce qui fait dialoguer ensemble les concepts-pivots d'adulte et d'autorité visant à apporter un complément à la notion de grande

personne dans le collectif. En partant du concept-pivot d'adulte, il aboutit à la notion d'autorité qui définit pour sa part une grande personne

Si nous analysons l'exemple n° 2, nous relevons que Léa associe le concept-pivot d'adulte à celui de modèle introduit par « *donner l'exemple* » : l'enfant peut ainsi s'y identifier et l'adulte est modélisant, servant de modèle à l'enfant qui va lui permettre de comprendre, d'agir. Nous notons dans cet exemple l'enrichissement de la pensée de l'enfant que l'enseignant reprend de manière explicite en énonçant « un modèle » au tour de parole suivant. Nous pouvons aussi souligner l'obligation de l'adulte qui doit être un modèle dans l'emploi de la formule « *l'adulte doit donner l'exemple* ».

En détaillant l'exemple n° 3 dans lequel Marvin donne sa définition d'une grande personne, qui est un adulte mais qui « *a une drôle de responsabilité* » transformée rapidement en « *grande responsabilité* », nous notons l'évolution de la pensée de cet élève dans son discours. Marvin est conscient qu'être adulte, cela sous-entend pour sa part une responsabilité traduite en « *c'est une drôle de responsabilité d'être un adulte* ». Mais en approfondissant sa réflexion, il enrichit ses propos et les transforme en graduant cette responsabilité au cran supérieur passant de « *drôle de responsabilité* » à « *de grandes responsabilités* ». Nous notons que pour cet élève, l'adulte est quelqu'un qui endosse d'importantes responsabilités par rapport à un enfant qui n'en a pas ou peu et qui de ce fait est en dépendance de l'adulte.

Ensuite l'exemple n° 4 où les propos de Bastien affirment que personnellement, l'enfant est plus serein donc insouciant et « *profite plus* » alors que l'adulte a de plus grandes responsabilités et que même s'il a plus de liberté, il en profite moins, puisqu'il est plus soucieux. Ses propos vont enrichir la pensée commune en soulignant la grande liberté de l'enfant par rapport à celle d'un adulte, puisque l'enfant n'est pas assujéti à un travail, un horaire, des responsabilités cités par d'autres élèves précédemment.

Puis l'exemple n° 5 de Lou nous permet de percevoir que le concept d'adulte fait référence à de la fatigue engendrée par un plus important travail que celui des enfants qui ne se fatigueraient pas trop à l'école. Nous notons dans ce développement le désir de se rapprocher de ses parents en fin de journée freiné par la responsabilité de la vie professionnelle qui déborde souvent sur la vie familiale.

Enfin, les quatre derniers exemples (exemples n° 6 - 7 - 8 et 9), témoignent de l'apparition d'« une filiation dans les idées, les exemples » afin de prendre appui sur des « mots-pivots » qui servent de filiation à l'ensemble des mots, des idées ou des exemples émis (Cf. Hawken, 2016).

Ici, dans l'exemple n° 6, Louis apporte le mot-pivot « argent » et démontre par l'emploi de la formule manichéenne « *c'est pas bien* » que cela n'est pas recommandé de montrer que l'on possède beaucoup d'argent.

Par l'exemple n°7, Louis poursuit son idée et exemplifie ce concept pivot « *argent* » qui est repris par Lou dans l'exemple suivant n° 8. Dans cet exemple, Lou s'accorde aux propos de Louis et s'appuie sur la formule déontique « *il (ne) faut pas se vanter* » en reprenant à son compte le concept-pivot « *argent* ».

Dans ces deux exemples 6 et 7, émanent les principes de règles de conduite relatives aux notions de bien et de mal que la société impose à la conscience individuelle, même chez les plus jeunes.

C'est dans l'exemple n°9 que Lou reprend l'idée de Louis , se vanter d'avoir de l'argent : ainsi, « *ils (on) se vantent d'avoir de l'argent* ».

Dans ces quatre derniers exemples, nous notons une liaison de concept-pivots et d'idées qui résultent d'une autre, qui s'engendrent l'une l'autre : le bien/le mal, se vanter, avoir de l'argent) et qui semblent se répondre en écho.

Synthèse

Certains mots méritent plus d'attention que d'autres : ils sont nettement au cœur du sujet. Ils représentent alors un « pivot », un point central autour duquel tournent les autres notions du sujet et ce maillage entre les différentes idées qui se juxtaposent permet une mise en lien pour réussir à établir un dialogue entre elles (Cf. Hawken, 2017).

Nous avons noté que l'apport d'idées donnant naissance à des mots-clés et concepts reste un acte important en philosophie étant donné qu'il entraîne une stabilisation interlocutoire de ces idées et qu'il suscite très souvent une émission de concepts pivots.

En philosophie, convoquer une idée demeure un acte important. La consolidation interlocutoire même si elle est minimale autour de ces idées est bien présente, ce qui valide notre hypothèse H3 selon laquelle le niveau de philosophicité dans cette discussion est atteint.

B. - Mise en évidence de foyers conceptuels

Au fil de nos ateliers, nous remarquons que sur le plan collectif, la parole circule et la prise de parole de l'un ou de l'autre des participants fait avancer favorablement les idées qui sont reprises et enrichies par les intervenants au fur et à mesure. Ainsi, certains échanges entre pairs illustrent cette évolution des idées, cette complémentarité qui débouche très souvent sur des concepts qui peuvent être implicites ou explicites mais qui vont ouvrir d'autres champs qui complexifient le problème tout en le résolvant.

Nous avons retenu de nos lectures que la conceptualisation est la finalité de l'acte de penser. Cependant, contrairement aux choses établies, donner une définition d'un terme employé ne suffit pas pour conceptualiser.

Nous nous appuyons sur la recherche de Gabriella Fiema pour affirmer que toutes ces propositions de notions attestent du « cheminement cognitif des élèves » qui va permettre « l'aboutissement d'un concept » (Cf. Fiema, 2014 : 212). De plus, nous précise Fiema c'est « une vision organisée du monde, des choses qui émergent alors ».

Un concept consiste en un apport nouveau par la mobilisation d'objets de pensée dans la discussion qui va permettre au collectif d'élèves de construire une signification commune.

Nous reprenons la définition de « conceptualiser » proposée par Fiema dans sa thèse : « conceptualiser, c'est mettre en forme, structurer tout ou partie des idées développées, établir des liens entre elles : en reliant celles qui se complètent, en opposant celles qui se contredisent, en repérant celles qui ouvrent d'autres horizons, en parvenant à une compréhension plus complexe du problème » (Voir plus haut Fiema : 211).

Si au niveau de l'école élémentaire, il peut paraître prétentieux d'appeler « conceptualisation » l'aboutissement du cheminement des idées, nous pensons que cette dernière phase représente le cheminement réflexif et collectif du groupe qui fait avancer ainsi la discussion. Il n'est pas un résultat définitif puisqu' « il ne finalise pas la vérité mais il a le mérite de mettre en mots de manière plus précise les tentatives de penser le problème dans une circonstance particulière et à un moment précis, en sachant que la réflexion n'est jamais terminée » (Cf. Lalanne, 2007).

Pour nous permettre d'exemplifier dans quelle mesure la discussion est philosophique et répondre à notre hypothèse (H3), nous avons voulu repérer les foyers conceptuels, l'articulation de l'intrasubjectif-individuel à l'intersubjectif-collectif, l'emploi des mots pivots au fil de la discussion et connaître le niveau de « philosophicité » attendu dans la discussion.

Pour vérifier ce niveau de philosophicité de la discussion, nous avons analysé notre corpus en lien avec le développement discursif langagier et cognitif des élèves et repéré les émissions d'idées aboutissant à des foyers conceptuels de la discussion dans les deux groupes. Ainsi dans les extraits suivants, nous relevons une émission d'idées aboutissant à des foyers conceptuels qui sont émises une première fois à l'instant « t » par un interlocuteur puis sont reprises par d'autres interlocuteurs à l'instant « t + 1 » ou même parfois reprises en différé après un certain nombre de tours de paroles et l'évolution des idées.

Extrait n° 37 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 1

Exemple n° 1 - Lignes 2 - 3 TPE2 - Paco :

« Une grande personne pour moi, c'est quelqu'un qui est **majeur**, qui est **adulte**, qui ... »

Exemple n° 2 - Lignes 5 - 6 - TPA3 - Animateur :

« Qu'est-ce que tu voudrais dire comme :: qu'est-ce que ça veut dire adulte ? »

Exemple n° 3 - Ligne 7 - TPE4 - Paco : «

« Ben # une personne {rires} qui a plus de dix-huit ans ! »

Exemple n° 4 - Lignes 8-9-10 - TPA5 - Animateur :

« Qui a plus de dix-huit ans. Qu'est-ce que c'est quand on a plus de dix-huit ans, on dit qu'on devient comment ? On a le droit de faire plein de choses quand on a plus de dix-huit ans, est-ce que vous savez ? »

Exemple n° 5 - Lignes 11-12 - TPE6 - Justine :

« Quand on a plus de dix-huit ans, on est **responsable**, on devient **majeur**. »

Analyse

Le premier exemple au tour de paroles TPE2 atteste de l'avancée de la définition d'une grande personne par Paco qui la perçoit comme quelqu'un de « *majeur* », associé au mot « *adulte* ».

Dans le troisième exemple au tour de paroles TPE7, Paco reprend ses propos et complète sa définition en avançant l'idée que la personne doit également avoir plus de dix-huit ans.

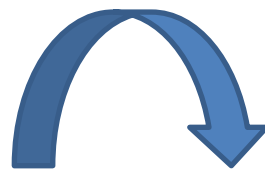
Ce n'est qu'au tour de parole TPE6 suivant que Justine va associer les propos de Paco pour compléter la définition de la grande personne par les concepts de responsabilité mais aussi de majorité : ainsi, quand on est « *responsable* », on devient « *majeur* ».

Néanmoins, nous pensons que l'orientation de sa réponse s'effectue en grande partie pour faire plaisir au questionnement de l'animateur (lignes 8-10) et ainsi fournir une réponse à la question « *on dit qu'on devient comment ?* » mais également pour compléter les propos précédemment émis par Paco.

Ainsi nous remarquons le développement de la définition progressant de manière spiralaire : une grande personne se résume à « *c'est une* » *personne, majeure, adulte, qui a plus de dix-huit ans, responsable, adulte.* »

Nous observons la reprise en écho des propos de Paco par Justine pour clore son explication qui reprend à son compte le concept de majorité amené par le mot-clé « *majeur* ».

Nous remarquons le cheminement des idées des élèves. La définition s'élabore au fur et à mesure de l'apport de chacun des discutants. Les concepts reviennent comme sur une boucle « *spiralaire* » avec la reprise en deux fois du concept de majorité « *majeur (e)* » ce qui pourrait s'écrire selon le schéma ci-après. Nous rejoignons



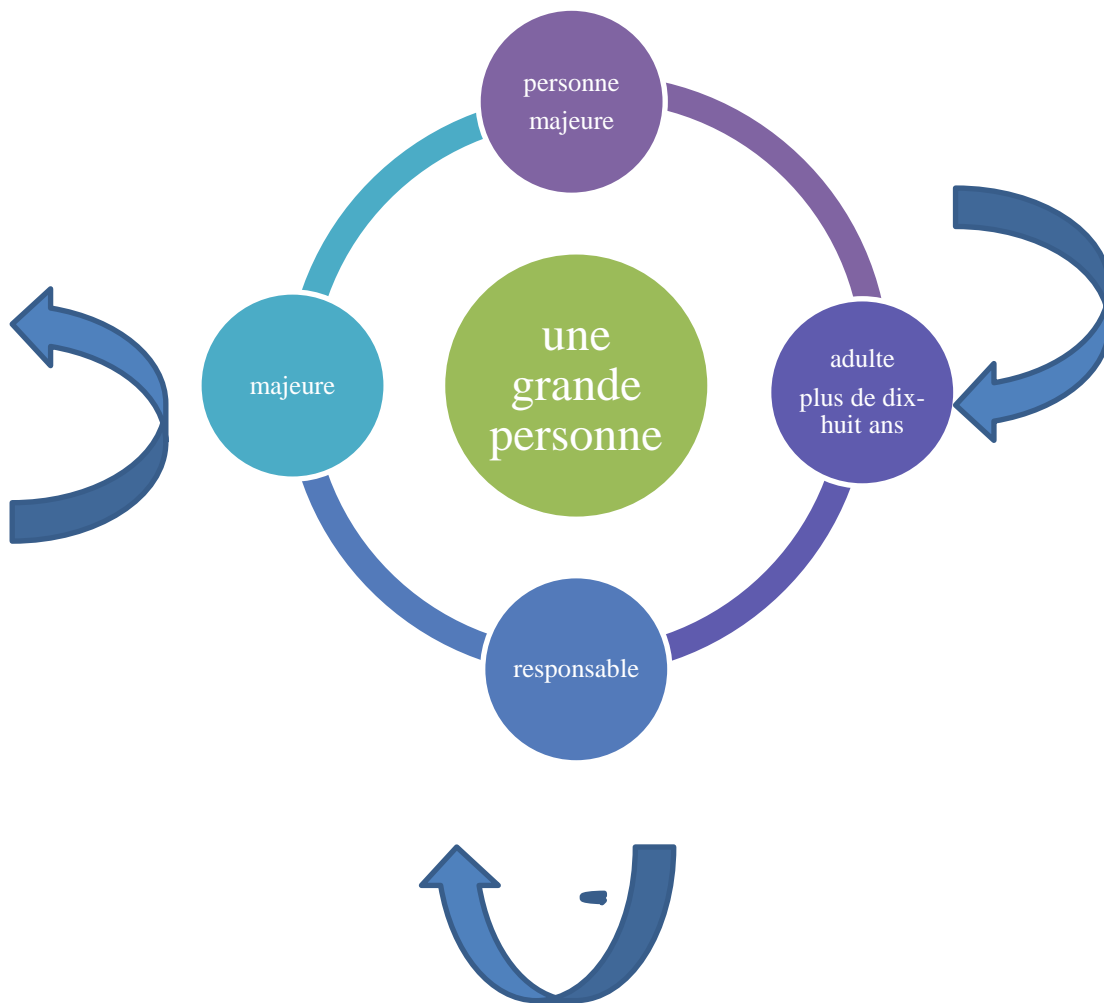


Illustration n°7 - Progression spiralaire des concepts

Prenant appui sur les travaux de Marie-France Daniel (2007), nous considérons que les échanges sont plutôt dialogiques non critiques car les élèves, en explorant à plusieurs diverses voies, vont découvrir et construire des connaissances, des significations ou des représentations. Ils forment alors une « communauté de recherche » philosophique, en élaborant leurs perspectives avec l'aide de leurs pairs, de manière spiralaire.

Ils investissent une réflexion générale (vs particulière) et conceptuelle ou abstraite (vs concrète), en étant motivés par un problème commun à résoudre. En d'autres termes, il y a échange dialogique non critique lorsqu'il y a un enchaînement interlocutoire d'énoncés, duquel

résulte une complexification du point de vue, ce qui nous semble s'illustrer dans cette discussion (Cf. plus haut, Daniel).

Bien que la participation orale soit inégale sur un plan quantitatif mesurée en nombre de mots dans ces discussions, nous tenons à souligner que certaines interventions d'élèves même si elles ne sont pas en nombre élevé représentent un palier fructueux dans le raisonnement collectif.

Ainsi, pour qu'un raisonnement collectif se développe, il y a nécessité d'interactions donc de réciprocités entre plusieurs interlocuteurs ce que nous avons retrouvé au fil de ces ateliers. Cependant, dans ces interactions, la relation n'est pas statique mais évolutive en influant les partenaires en présence puisque selon Kerbrat-Orecchioni « la relation, c'est là une de ses propriétés majeures, évolue sans cesse au cours d'une interaction » (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 63).

Nous exemplifions la complexification du point de vue par l'enchaînement interlocutoire d'énoncés suivants :

Extrait n°38 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 1

- Les concepts de responsabilité et de majorité

Exemple n° 1 - Lignes 11-12 TPE6 Justine :

« Quand on a plus de dix-huit ans, on est **responsable**, on devient **majeur**. »

- Les concepts de majorité et d'autonomie, l'état d'adulte

Exemple n° 2 - Lignes 32-34 TPE18 Paco :

« Quand tu es **majeur**, quand t'(tu) es **adulte**, tu peux, tu :: par exemple, tu, tu, tu :: **travailles pour gagner de l'argent et pour te nourrir quoi**, alors que quand tu es enfant quoi, tu :: c'est tes parents. »

- Les concepts d'autonomie et de liberté

Exemple n° 3 - Lignes 252-255 TP160E - Paco :

« Je l'ai dit, mais j'ai, mais j'ai bien envie, parce que comme je rebondis sur ce qu'il a dit Matthieu, d'avoir le permis, d'avoir sa voiture, donc de pouvoir aller où on veut {Rires} »

Analyse

Pour exemple, dans ce groupe 1, l'apport des groupes de mots représentant un ensemble d'émissions d'idées sous-jacentes émergeant tout au long de la discussion peut apparaître comme des concepts notionnels de « *responsable* », « *majeur* », « *adulte* », « *travail* » qui s'associent aux idées telles que « *gagner de l'argent* », « *se nourrir* », « *avoir le permis, sa voiture, de pouvoir aller où l'on veut* ».

Nous notons que ces émissions d'idées ont eu besoin d'être verbalisées mais aussi reprises, organisées pour actualiser et définir le concept de grande personne.

Dans l'extrait proposé nous souhaitons aussi vérifier l'enchaînement d'actes de langages des élèves.

Nous nous appuyons sur l'une des interventions de Justine qui n'est intervenue que cinq fois au cours de cette discussion, mais qui, en un unique tour de parole enrichit la conceptualisation collective. Ainsi, nous surlignons l'apport de deux concepts par cette élève, celui de **responsabilité** et de **majorité**, ce qui fait avancer la discussion collective puisque pour elle, avoir plus de dix-huit ans permet d'être responsable, et d'être majeur, ce qui sera ensuite réinvesti plus tard par d'autres élèves.

Ainsi, Paco s'appuie sur l'apport de Justine pour approfondir sa pensée. Pour sa part, être majeur et adulte permet de s'émanciper en travaillant et en gagnant sa vie pour se nourrir et devenir autonome, ce que n'a pas un enfant puisque ce sont ses parents qui en ont la charge. D'autre part, Paco réaffirme les propos de Matthieu et nous confirme qu'être adulte permet d'avoir une certaine liberté pour aller où l'on a envie, en possédant le permis et même une automobile. Nous sentons poindre les concepts même s'ils ne sont pas tous produits de manière explicite admet implicitement une échelle de valeur entre adulte et enfant. La relation de dépendance de l'enfant ou de domination de l'adulte sont ici implicitement rappelées,

Cette circulation d'idées et leurs reprises nous permettent d'observer une complémentarité des propos entre les interventions des uns et des autres afin d'approfondir le sens du sujet traité. Nous nous appuyons sur d'autres échanges dans l'extrait suivant qui illustrent cette circulation d'idées dans le groupe 2 :

Extrait n°39 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

Exemple n° 1- Lignes n° 385-386 - TP252 E - Lou :

« Ben, moi je trouve que # au bout d'un moment, **c'est bien de mourir** {rires} parce que au bout d'un moment tu en as marre de la vie, tu es vieux, tu (n') arrives plus à marcher »

Exemple n° 2 - Lignes 388-390 - TP 254 E - Lou :

« Et tout le monde s'occupe de toi après et puis, au bout d'un moment (il) y aura des trucs dans le monde par exemple qui (ne) te plairont pas, et, tu en as marre de la vie **donc c'est bien de mourir**. Oui mais je (ne) veux pas mourir maintenant. »

Analyse

Aux deux tours de paroles précédents, Lou explique au collectif qu'une vie doit avoir une fin surtout lorsque la personne est âgée et qu'elle ne réussit plus à marcher, donc, qu'il y a perte d'autonomie qu'elle traduit en : « tu es vieux, tu n'arrives plus à marcher ». Pour sa part, la mort permet à la personne de ne pas avoir à gérer des choses déplaisantes et surtout de ne pas entrer dans la dépendance. Ainsi, « **c'est bien de mourir** {rires} parce que, au bout d'un moment, tu en as marre de la vie » Nous entrevoyons le cheminement des idées, leur approfondissement et complémentarité qui tournent autour du concept de « mort » illustré par l'emploi du verbe « mourir » repris en trois fois en introduction et en clôture (lignes 385-386 et 388-390 : **c'est bien de mourir** ». Nous notons aussi l'appui sur la notion manichéenne de bien, en tant que bénéfique pour la personne.

C. - Dénombrement des concepts mobilisés

L'ensemble des idées reprises, argumentées a permis dans les deux groupes l'apport de vingt-deux concepts. Toutefois, répétés à plusieurs reprises, le nombre total de ces concepts avancés atteint cent-soixante concepts au total.

Nous présentons en synthèse les principaux concepts mobilisés par les élèves dans les deux groupes et surlignons les concepts les plus souvent avancés.

CONCEPTS	G.1.	%/ au nombre total de concepts	G.2.	%/au nombre total de concepts
ADULTE	18	28 %	16	17 %
AMOUR	0	0	3	3 %
AMI	0	0	3	3 %
AUTONOMIE	0	0	1	1 %
AUTORITE	1	1,6 %	7	7,29 %
COPAIN	0	0	2	2,08 %
DROITS	2	3,12 %	3	3 %
EGALITE	1	1,6 %	0	0
GRANDIR	1	1,6 %	5	5,21 %
LIBERTE	1	1,6 %	0	0
MAJEUR MAJORITE	1	1,6 %	4	4,2 %
MODELE	0	0	1	1 %
MORT	3	5 %	4	4,2 %
PETIT	8	12,5 %	5	5,21 %
PEUR	6	9,4 %	10	10,4 %
POUVOIR	1	1,6 %	0	0
RAISON	0	0	5	5,21 %
RESPECT	0	0	1	1 %
RESPONSABILITE	1	1,6 %	5	5,21 %
TRAVAIL	13	20 %	16	17 %
VIE	5	8 %	5	5,21 %
VIEILLESSE	2	3 %	0	0
NOMBRE TOTAL DE CONCEPTS EMIS	64	100 %	96	100 %

Tableau n° 19 - Nombre de concepts émis par les élèves dans les deux groupes G1 & G2

Trois concepts : celui d'adulte (20 % et 17 %) associé à ceux de « petit » (12,5 % et 5 %) et de « travail » (20 % et 17 %) émergent car ils sont majoritairement repris par les élèves des deux groupes (28 % et 17 %).

Ces taux élevés d'emploi de ces principaux concepts surlignés attestent que les élèves ont une même vision de la définition de la grande personne qui pour eux est un « adulte », puis par différence avec la grande personne, eux se considèrent comme « petit (s) » et enfin la notion du « travail », synonyme d'autonomie et d'indépendance surtout financière de leur point de vue.

La dispersion sur les autres concepts peut être interprétée comme la richesse d’une aventure intellectuelle quand bien même l’emploi de certains d’entre eux ne donne pas lieu à un traitement interlocutoire. En philosophie, convoquer une idée demeure un acte important. La consolidation interlocutoire même si elle est minimale autour de ces idées est bien présente, ce qui valide notre hypothèse H3 selon laquelle le niveau de philosophicité dans cette discussion est atteint.

Les réflexions développées dans le cadre de l’atelier sont propices à une meilleure compréhension du monde et favorisent le « pouvoir d’agir » des enfants en renforçant leur « savoir-être » correspondant à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l’environnement humain.

Pour étayer notre analyse et vérifier la validation de notre hypothèse H3, nous avons également établi dans le tableau suivant la liste de l’émission de concepts du point de vue de l’enseignant et nous surlignons les concepts les plus fréquemment cités.

CONCEPTS EMIS PAR L’ENSEIGNANT	% / au		% / au nombre	
	GROUPE 1	nombre total de concepts	GROUPE 2	total de concepts
ADULTE	7	14 %	0	0
AMI AMITIE	0	0	1	2,6 %
AUTONOMIE	11	21,6 %	0	0
AUTORITE	0	0	3	7,7 %
CAPACITE	0	0	2	5 %
COPAIN	0	0	1	2,6 %
DROIT	1	2 %	0	0
EDUCATION	0	0	1	2,6 %
GRANDIR	2	3,9 %	3	7,7 %
LIBERTE	2	3,9 %	0	0
MAJEUR MAJORITE	5	9,8 %	4	10,25 %
MODELE	0	0	2	5 %
MORT	0	0	1	0
RAISONNABLE	0	0	3	7,7 %
RESPECT	0	0	2	5 %
RESPONSABILITE	0	0	4	0
TEMPS	0	0	3	7,7 %
TRAVAIL	10	20 %	8	20,5 %
VIE	13	25,5 %	1	2,6 %
NOMBRE TOTAL de CONCEPTS EMIS	51	100 %	39	100 %

Tableau n°20 - Nombre total de concepts Enseignant dans les deux ateliers G1 & G2

Les propos de l'enseignant font appel à dix-neuf concepts repris plusieurs fois ce qui permet de totaliser quatre-vingt-dix concepts. Leur nombre d'un groupe à l'autre est à peu près équivalent. Nous avons surligné les principaux concepts émis par les élèves au fil de la discussion et ensuite repris par l'animateur. Il s'agit essentiellement des cinq concepts suivants dans le groupe 1 et dans le groupe 2 : « adulte » (14%, 0 %), « autonomie » (22 %, 0 %), « majorité/majeur » (10 %, 10,25 %), « travail » (20 %, 20,5 %) et enfin « vie » (26 %, 2,6 %). Ce que nous remarquons c'est l'emploi en nombre de ces concepts dans le groupe 1 et des emplois quasi équivalents pour ceux de « majorité/majeur », et « travail » par l'enseignant, comme repris en écho des propos des élèves.

Le repérage de ces foyers conceptuels démontre que la teneur philosophique de l'échange est bien présente dans les deux groupes tant au niveau des élèves que de celui de l'enseignant animateur ce qui semble valider notre hypothèse H3 selon laquelle l'apport conceptuel dans les discussions en théorie leur permet d'être philosophiques.

VIII. - 3. - La construction des significations

Selon les recherches de Daniel (2006), dans l'échange dialogique critique comme ici, nous notons le caractère de réciprocité, d'ouverture à la divergence et à l'intersubjectivité. Il s'agit d'un échange complexe et évolutif. Les élèves réorganisent non seulement la perspective initiale et justifiée du groupe, mais ils la modifient grâce à la négociation ou le compromis. Ils vont considérer autrui comme porteur de divergences nécessaires à l'enrichissement de leurs propres perspectives. Cette typologie d'échanges sert en tout premier lieu à construire des significations ensemble afin de parvenir à la définition d'une grande personne.

Pour illustrer cette orientation de la réorganisation des perspectives initiales et justifiées par le groupe, nous avons sélectionné quelques extraits ci-après :

Extrait n° 40 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.2

Exemple n°1. TP60E - Kheira

« Je suis d'accord avec Louis il revient à peu près à la même chose c'est une personne autoritaire qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter. »

Exemple n°2 TP222E - Kheira

« Ben moi je (ne) suis pas trop d'accord avec Léandre parce que si la prof elle (n') est pas là, ben ça (ne) t'aidera pas à avancer dans tes études et donc, non si c'est ... »

Analyse

Kheira se range à l'avis de Louis dans le premier exemple, en le nuancant toutefois par une modulation des propos « *il revient à peu près à la même chose ...* ».

C'est par le compromis qu'elle s'engage à présenter ses idées dans un souci de réciprocité. Pour elle, se rangeant sensiblement à l'avis de Louis, une grande personne est une personne qui n'a pas le même âge que l'enfant et à qui l'enfant doit obéir puisque cette « *personne autoritaire qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter.* » Cet échange montre la complexité et l'évolution des idées : la grande personne est une personne ayant autorité puisque les enfants qui n'ont pas le même âge qu'elle, doivent lui obéir et la respecter.

Puis plus loin dans l'exemple n° 2, nuancant aussi son propos « *je (ne) suis pas trop d'accord avec Léandre* », elle répond au discours de Léandre qui affirme que « *Moi, j'ai envie de grandir parce que déjà en 6ème et ben si tu ... au collègue si t'as (tu as) des profs qui (ne) sont pas là, ben tu (n') es pas obligé de rester à l'école et :: tu peux rentrer chez toi !* » (Lignes 332-334). L'argumentation de Kheira s'appuie sur le fait que l'absence d'un enseignant pourrait nuire à ses études. Cependant, il s'agit de son avis personnel amené par l'introduction « *Ben, moi* » ce qui ne laisse pas de place au doute : il s'agit bien de l'affichage de sa pensée personnelle et uniquement la sienne.

Nous notons dans son propos des traces de moralisation à l'encontre de Léandre qui, en cas d'absence d'enseignant, saute sur l'aubaine pour rentrer à son domicile alors que pour Kheira cela est dommage car l'absence d'un professeur nuira à l'avancée de ses études.

Conclusion

Cette typologie d'échanges permet une construction des significations du groupe afin d'aboutir à la définition d'une grande personne. Nous nous apercevons qu'au fil de cette activité, la parole n'existe et ne prend sens que si elle est reçue et accueillie par l'autre.

Nous voyons par le fonctionnement de ces ateliers avec quatorze ou treize personnes que la dimension d'un groupe peut être un facteur d'influence sur la prise de paroles (Cf. A. Florin et al. 2002, 2003). Ainsi un groupe de parole trop conséquent pourrait nuire au développement du « parler pour penser ».

Les exemples relevés viennent confirmer notre hypothèse H3 selon laquelle les contenus, à l'intérieur d'une discussion philosophique, sont philosophiques.

VIII. - 4. - Du raisonnement individuel au raisonnement collectif - L'articulation de l'intrasubjectif/individuel à l'intersubjectif/collectif

Au cours de cette discussion apparaît une articulation obligatoire d'explicitation émise par l'individu (intrasubjectif) au collectif (intersubjectif). A l'intérieur des tours de paroles, toutes les marques causales de condition, d'hésitation, de suspension, d'articulation et de mise en opposition contribuent à consolider l'exposé à la vérité commune (Cf. Fiema, 2014).

Dans les extraits repris ci-après, nous notons la progression du raisonnement collectif liée à l'avancée des concepts apportés par les trois locuteurs : l'animateur, Léa et Bastien. Nous reprenons les propos de la discussion :

Extrait n° 41 - Qu'est-ce qu'une grande personne G.2

Exemple n° 1- Lignes 101-102 - TP67A - Animateur :

« Et oui donc, c'est ce qu'elle disait, en fait, donc tu es d'accord avec ce qu'elle dit c'est-à-dire que c'est une personne qui est digne de respect hein ? »

Exemple n° 2 - Ligne 105 - TP70E - Léa :

« Un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte. »

Exemple n° 3 - Ligne 107 - TP72E - Léa :

« *Est-ce que je rejoins... Nous ... Oui il a plus de droit que nous.* »

Exemple n° 4 - Lignes 109 - 110 - TP74E - Bastien :

« *On n'a pas le droit de tutoyer les grandes personnes. Quelqu'un qu'on ne connaît pas.* »

Analyse

Ici, l'enseignant s'appuie sur le discours précédent de Kheira et reprend le terme de respect. Selon nous, ses propos permettent d'identifier un palier dans le raisonnement collectif qui fait émerger le concept de « respect » lequel sera ensuite ré-exploité par les locuteurs suivants. En effet, c'est Léa qui emprunte au lexique d'autrui pour construire sa propre pensée : « *un enfant, n'a pas le droit de parler mal à un adulte* ». Sa remarque fait apparaître le concept sous-jacent de respect. Elle annonce au TP72E qu'elle rejoint la pensée de Kheira « *c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous* » et l'approfondit en amenant un concept sous-jacent, celui d'autorité tout en soulignant une prérogative de l'adulte qui possède plus de droits à l'égard des enfants puisqu'effectivement elle conclue « *oui, il a plus de droits que nous.* »

Puis c'est au tour de Bastien en TP74E qui prend appui sur les contenus des tours de paroles précédents pour approfondir sa définition et apporter le concept de droits : « *On n'a pas le droit de tutoyer les grandes personnes. Quelqu'un qu'on ne connaît pas.* » Pour cet élève, un enfant ne tutoie pas une grande personne surtout s'il ne la connaît pas. Nous notons le concept de respect sous-jacent et pour bien marquer sa position, il renforce ses propos par « *quelqu'un qu'on ne connaît pas* »

Un concept collectivement construit boucle ce chaînage conceptuel sous-jacent celui de respect. La chaîne d'objets formée par ces huit objets à valeur conceptuelle permet de dire qu'il y a une transaction philosophique terminée en TP91E par Léa qui résume les propos précédents par « *un adulte qui doit donner l'exemple* ». Pour les élèves, l'adulte est autoritaire, n'a pas le même âge et a plus de droits qu'eux, ce n'est ni un copain, ni un ami donc on lui doit le respect, on ne lui parle pas mal, et pour finir, c'est quelqu'un de raisonnable. De cette façon, la grande personne est donc modélisante.

Pour mieux comprendre le déroulement du raisonnement, nous représentons par un schéma la construction d'un chaînage d'objets dans la DVP. du groupe 2. La flèche indique le discours qui a permis de construire le chaînage d'objets, les concepts sont en majuscules et en violet.

Nous nous sommes aussi interrogés sur la mise à jour des raisonnements valides à un double niveau : celui du locuteur, le sujet qui parle représentant son point de vue individuel (intrasubjectif) mais également celui du groupe (intersubjectif) qui s'exprime représentant le point de vue collectif. La construction d'un espace intrasubjectif fait appel au seul point de vue individuel où les enchaînements verbaux sont en direction du vrai, du valide, du valable dans le sens d'accepté par tous au cœur de l'espace intersubjectif reposant sur le point de vue collectif, définit la validité des raisonnements.

Il apparaît alors dans la discussion une articulation obligatoire d'explicitation émise par l'individu (intrasubjectif) au collectif (intersubjectif). A l'intérieur des tours de paroles, toutes les marques causales de condition, d'hésitation, de suspension, d'articulation, de mise en opposition contribuent à consolider l'exposé à la vérité commune (Cf. Fiema, 2014).

Nous voyons que la richesse et le rôle du lexique sont primordiaux dans la construction du raisonnement collectif.

Nous illustrons cette articulation de l'intrasubjectif (l'individuel) à l'intersubjectif (le collectif) par l'extrait d'un échange dans le groupe 2 ci-après :

Extrait n° 42 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

Exemple n° 1 - Lignes 80-84 -TP54E - Louis :

« Et euh, imaginons si maman elle nous dit : ah ! Tu (ne) joueras pas trop à la Play. **D'abord, tu fais tes devoirs et après tu joueras à la Play. Donc, imaginons dans ta tête, tu (ne) vas pas jouer à la Play directement, tu vas faire tes devoirs, tu vas te rassurer. Tu vas te dire : il vaut mieux faire mes devoirs et après j'aurai le temps de jouer à la Play. Si je fais bien mes devoirs et tu fais vite et après j'aurai le temps de jouer à la Play. »**

Exemple n° 2 - Lignes 85-86 - TP55A - Animateur :

« Donc, tu vas te **responsabiliser** et te mettre, voilà à la.... au niveau de ce que tes parents attendent. »

Exemple n° 3 - Ligne 87 - TP56E - Louis :

« Et si mes sœurs, elles me demandent de l'aide pour les devoirs. »

Exemple n° 4 - Ligne 88 - TP57A- Animateur :

« Mais tu les aides quand même ? »

Exemple n° 5 - Ligne 89 - TP58E - Louis :

« Oui, mais pas en français ! »

Exemple n° 6 - Lignes 91-93 - TP60E - Kheira :

« Je suis d'accord avec Louis il revient à peu près à la même chose c'est une **personne autoritaire** qu'on doit obéir (à qui on doit obéir) et qu'on doit :: c'est pas une personne de notre :: du même âge que nous, donc on doit la respecter. »

Exemple n° 7 - Ligne 95 - TP62E - Louis :

« **On (ne) doit pas** la prendre comme un **copain**. »

Exemple n° 8 - Ligne 97 - TP64E - Louis :

« **On (ne) doit pas** la prendre comme un **ami**, quoi. »

Exemple n° 9 - Ligne 98 - TP65A - Animateur :

« C'est (ce n'est) pas un **copain**, c'est (ce n'est) pas un **ami**, oui. »

Exemple n° 10 - Lignes 175-177 - TP117E - Jade :

« Et ben y'a (il n'y a) personne bon, ben qu'est-ce qu'elles ont en commun ? Ben... genre qu'ils (elles) ont des enfants et qu'ils (elles) ont de l'autorité sur **eux et voilà** ils (elles) ont de l'autorité sur **tout le monde**. »

Analyse

Dans ces extraits, nous notons le jeu de co-construction du sens qui apparaît clairement. La pensée collective est en place dans cet échange qui atteste que le sens d'une discussion n'appartient pas à celui qui en réalise l'énonciation. Ainsi en TP60E, Kheira s'approprie la pensée de Louis exposée au tour de parole précédent (TP54E) où son engagement et sa responsabilité sont exposés lorsqu'il est seul en responsabilité et qu'il doit faire ses devoirs. La présence de la formule « *il vaut mieux* » associée à la formule conditionnelle « *si je fais bien mes devoirs* » montrent que la discussion prend une coloration morale (TP54E)

Puis l'enseignant engage ses propos sur le versant de la morale en précisant « *tu vas te responsabiliser* » allant ainsi dans le sens des propos précédents de Louis tout en apportant le concept de responsabilité.

Puis Kheira amène trois concepts supplémentaires qui vont compléter la définition d'une grande personne. Il s'agit de celui « *d'autorité, d'obéissance et de respect* ». Nous notons dans son expression la reprise par trois fois de la tournure modale « *on doit* » qui s'appuie sur ce qui est prescrit et oriente moralement le discours.

A leur évocation, l'annonce de concepts permet le cheminement des pensées de Louis. Nous interprétons cela comme un palier dans le raisonnement collectif selon Gabriella Fiema qui va faire émerger un nouveau concept, celui d'amitié/copain (Cf. Fiema, 2014). Ce concept est amené par l'emploi de la formule « *on (ne) doit pas* » par Louis et engage l'élève sur la notion morale de « devoir » par l'utilisation de cette tournure morale.

Quant à Jade, elle s'interroge à haute voix devant ses pairs pour savoir quels sont les points communs qui relient les grandes personnes. Pour sa part, elle énonce certains critères qui reposent sur le fait d'avoir des enfants sur lesquels les adultes ont de l'autorité à un double niveau : sur le plan intrasubjectif (individuel) et sur le plan intersubjectif (collectif) puisque nous notons un déplacement de « *eux* » (les enfants, plan intersubjectif) à une généralisation par une formule plus globalisante énoncée et synthétisée en « *tout le monde* » qui inclut l'ensemble des participants (plan intersubjectif) (Cf. Fiema, 2014).

La discussion prend un tour moral par la réponse de l'animateur aux propos de Louis puisque ses propos orientent la discussion en ce sens « *tu vas te responsabiliser* » « *et te mettre au niveau de ce que tes parents attendent* » : ainsi, Louis devra avoir un comportement *ad hoc* obéissant à ce que prescrivent ses parents.

D'autre part, l'illustration de l'usage de marqueurs logiques tels que « *voilà* », « *donc* » dans les exemples ci-après vient traduire un procès de moralisation passant par un procès de

domination interactionnelle et discursive.

Extrait n° 43 – Qu'est-ce qu'une grande personne G.1

Exemple n° 1 – Lignes 85-86 - TP55A - Animateur :

« **Donc**, tu vas te **responsabiliser** et te mettre, **voilà** à la.... au niveau de ce que tes parents attendent. »

Exemple n° 2 - Lignes 101-102 - TP67A - Animateur :

« Et oui **donc**, c'est ce qu'elle disait, en fait, **donc** tu es d'accord avec ce qu'elle dit c'est-à-dire que c'est une personne qui est digne de respect **hein** ? »

Exemple n° 3 - Lignes 13-17 - TP7A Groupe 1 - Animateur :

« On devient majeur, **donc**, on atteint, on atteint une majorité, atteindre une majorité, c'est quelque chose d'important **hein**, parce que ça va vous rendre responsable de vos actes. »

Analyse

Si nous observons les trois exemples ci-dessus, les marqueurs « **donc** », « **voilà** » orientent la pensée de l'adulte vers une visée de conviction et leur usage souligne le caractère d'obligation de l'adhésion des propos de l'enfant aux propos de l'adulte. Ainsi, la relation de quasi-obligation ou de soumission dans la relation « enfant/adulte » s'installe telle que celle existant en classe ordinaire. (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49).

De même, les emplois de « **hein** » rhétoriques viennent compléter cette ascendance des propos de l'adulte sur la pensée de l'élève qui se retrouve alors en position de dépendance et de soumission.

VIII. - 5. - Etude et schématisation de la progression d'un raisonnement philosophique collectif

Afin d'établir une vue d'ensemble d'une DVP., nous prenons appui sur le travail entrepris par Fiema (2014) pour noter la création de mots nouveaux qui décrivent pragmatiquement ce qui se passe dans cette activité et donc permettent de saisir le discours en train de s'élaborer.

Afin de fonder notre recherche, nous nous appuyons sur ce qu'elle nomme les paliers d'emprunts successifs permettant l'appropriation collective des concepts. Nous voyons ces concepts s'organiser comme en écho les uns aux autres à chacun des tours de paroles précédents. Ainsi, pour Kheira : « *on doit lui obéir, on doit la respecter* », et aussi « *personne autoritaire* » (TP60E), pour Louis « *Ce n'est ni un copain, ni un ami* » (TP64E), pour Léa « *un enfant n'a pas droit de parler mal à un adulte* » (TP70E)^o puis « *un adulte doit donner l'exemple* » (TP90E), et « *il a plus de droit que nous* » (TP72E) Nous voyons que la graduation en obéissance/respect a servi de palier : le respect à l'égard d'une grande personne est défini comme raisonnement conceptuel ultime et généralisant grâce notamment à l'emploi des pronominaux généralisant « *on* » par Kheira (TP60E) et de non-personne « *il* » par Léa au tour de parole 72. Puis, Léa apporte une clôture comme une limite à la chaîne d'objets émis et élabore les frontières de la transaction philosophique. Ainsi, avant de clore la chaîne d'objets, elle stabilise de nouveaux paliers conceptuels en reprenant de manière sous-entendue le concept de « respect » qu'elle traduit par : « *un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte* », puis le concept de « modèle » qu'elle avance implicitement par « *un adulte doit donner l'exemple* » et le concept de « droit » ici explicitement avancé par « *il a plus de droit que nous* ».

Dans cet autre extrait repris ci-après, nous notons la progression du raisonnement collectif liée à l'avancée des concepts apportés par les trois locuteurs : l'enseignant-animateur, Léa et Bastien. Nous reprenons dans l'extrait suivant les propos pour en marquer le contour :

Extrait n° 44 - Qu'est-ce qu'une grande personne G. 2

Exemple n° 1 - Lignes 101-102 - TP67A - Animateur :

« Et oui donc, c'est ce qu'elle disait, en fait, donc tu es d'accord avec ce qu'elle dit c'est-à-dire que c'est une personne qui est digne de respect hein ? »

Exemple n° 2 - Ligne 105 - TP70E - Léa :

« *Un enfant n'a pas le droit de parler mal à un adulte.* »

Exemple n° 3 - Ligne 107 - TP72E - Léa :

« *Est-ce que je rejoins... Nous ... Oui, il a plus de droit que nous.* »

Exemple n° 4 - Lignes 109-110 - TP74E - Bastien :

« *On n'a pas le droit de tutoyer les grandes personnes. Quelqu'un qu'on ne connaît pas.* »

Analyse

Ici, l'enseignant s'appuie sur le tour de paroles précédent de Kheira et reprend le terme de respect. Selon nous, ses propos permettent d'identifier un palier dans le raisonnement collectif qui fait émerger le concept de « respect » lequel sera ensuite ré-exploité par les locuteurs suivants. En effet, c'est Léa qui emprunte au lexique d'autrui pour construire sa propre pensée : « *un enfant, n'a pas le droit de parler mal à un adulte* » : cette remarque fait apparaître le concept sous-jacent de respect. Elle annonce au TP72E qu'elle approuve et rejoint la pensée de Kheira « *c'est pas une personne de notre : : du même âge que nous* » mais l'approfondit en amenant un concept sous-jacent, celui d'autorité tout en soulignant une prérogative de l'adulte qui possède plus de droits à l'égard des enfants puisqu'effectivement elle conclue positivement et avec assurance, « *oui, il a plus de droits que nous.* »

Puis, c'est au tour de Bastien en TP74E qui prend appui sur les contenus des tours de paroles précédents pour approfondir sa définition et apporter le concept de droits : « *On n'a pas le droit de tutoyer les grandes personnes. Quelqu'un qu'on ne connaît pas.* » Pour cet élève, son éducation lui a appris qu'un enfant ne tutoie pas une grande personne surtout s'il ne la connaît pas. Nous notons le concept de respect sous-jacent et pour bien marquer sa position et l'ancrer dans le réel, il renforce ses propos par une formule généralisante « *quelqu'un qu'on ne connaît pas* » témoignant de son intégration des normes sociales en construction.

Un concept collectivement construit boucle ce chaînage conceptuel sous-jacent, celui de respect.

La chaîne d'objets formée par ces huit objets à valeur conceptuelle permet de dire qu'il y a transaction philosophique terminée en TP91E par Léa qui résume les propos précédents par cette phrase issue des normes sociales en héritage « *un adulte doit donner l'exemple* ».

Pour résumer les propos des élèves, la grande personne est un adulte autoritaire, qui n'a pas le même âge et a plus de droits qu'eux, ce n'est ni un copain, ni un ami de ce fait donc, on lui doit le respect, on ne lui parle pas mal, et pour terminer, c'est quelqu'un de raisonnable. De cette façon, la grande personne est donc modélisante à l'égard de l'enfant.

Pour mieux illustrer le déroulement du raisonnement, nous représentons par un schéma la construction d'un chaînage d'objets dans la DVP du groupe 2 qui rend lisible les relations matérialisées par les flèches avec l'apport des concepts qui nous semblent orienter les propos des élèves au sein de l'échange.

Les concepts avancés en majuscules sont l'obéissance utilisée une fois, le respect cité quatre fois, l'autorité nommée une fois et le modèle cité une fois. Nous voyons ainsi l'avancée de la réflexion collective

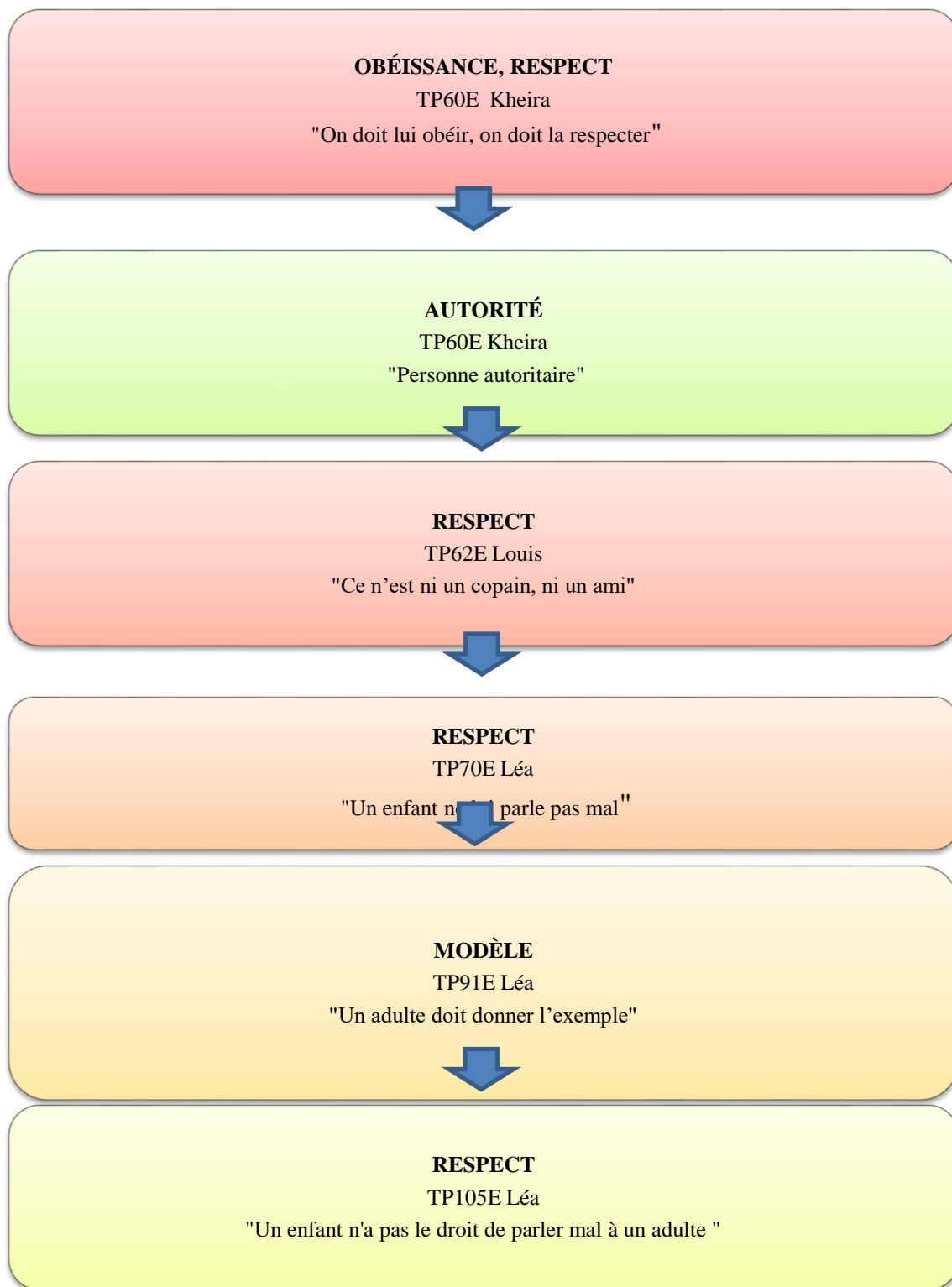


Illustration n° 8 – Chaînage d’objets - Extraits TP60E - TP105E Atelier DVP. Qu’est-ce qu’une grande personne Groupe 2

VIII. - 6. - Synthèse d'opérationnalisation de l'hypothèse H3

Cette sélection d'exemples nous permet de souligner de quelle manière la discussion atteste d'un degré de philosophicité qui répond à notre hypothèse H3. Nous sommes bien conscients que, même s'ils sont parfois difficiles à déceler, nous avons, à partir de trois indicateurs choisis : - la mise en évidence des foyers conceptuels-, l'articulation de l'intrasubjectif/individuel à l'intersubjectif/collectif et - la complémentarité des propos et la filiation des idées - repéré des traces de moralisation dans cette discussion, tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau des élèves.

D'autre part, le choix et le partage des thématiques dans le courant de l'année scolaire semblent démontrer que la construction collective de la pensée est en marche au sein de cette communauté de sujets pensants et parlants.

Cependant, notre analyse nous a également permis de déceler des particularités chez certains élèves qui par leurs propos, donnent une double orientation et philosophique et morale à la discussion. Pour notre part, trois d'entre eux se différencient du groupe. Il s'agit de Lou, Jade et Louis qui créent et entretiennent par leurs apports individuels successifs, un maillage philosophique et moral à la fois. Philosophique dans le sens où leurs propos s'appuient en réfléchissant, sur des prises de conscience réelles de ce qui les entoure et dont ils n'avaient parfois peut-être pas réellement conscience, ou alors confusément. Et morale, dans le sens où ces jeunes élèves sont en train de se construire leur avenir d'adulte et que pour pallier aux manquements moraux de notre société, cette activité pratiquée régulièrement devrait leur permettre d'interroger ce qui semble aller de soi.

Ainsi, cette pratique régulière devrait les entraîner à réfléchir aux valeurs et normes en vigueur dans notre société et par l'orientation de leurs pensées leur permettre de se tourner vers l'universel en délaissant toute subjectivité puisque [ils] vont « découvrir ces vérités singulières qui néanmoins valent à priori pour tous » (Cf. Béguery, 2012 : 141).

De même, il nous semble intéressant de nous appuyer sur la recherche d'Auriac-Peyronnet et Daniel pour souligner que les interactions des élèves avec leur environnement vont entraîner des retombées sur le raisonnement logique en train de se construire. Ces répercussions sont importantes pour tous les individus participants à la communauté de pensée (Cf. Auriac-Peyronnet, Daniel, 2005). Effectivement, le développement de ce raisonnement logique va leur

servir toute leur vie pour analyser, argumenter, raisonner, justifier ou vérifier toutes les formes de raisonnement ce qu'ils s'entraînent à mettre en pratique dans cette activité.

Ainsi, si nous reprenons l'extrait n° 43 de Lou, nous pensons trouver ce que souligne Mathieu Gagnon (2018) citant Lipman (Cf. Lipman, 2003 : 245-249), « de nombreux critères permettant de reconnaître la présence d'une pensée créative. Ainsi, pour Lipman, un penseur sera créatif si, notamment, il est indépendant (capable de penser par lui-même), stimulant (le penseur créatif entraîne les autres à être créatifs) et guidé par des hypothèses (plutôt que guidé par des règles qu'il s'agit uniquement d'appliquer)».

Alors, pouvons-nous nous autoriser à reconnaître la présence d'une pensée créative dans les propos des élèves intervenant dans les exemples repris ci-après ?

Nous exemplifions à l'aide des extraits suivants la pensée créative de Louis et Lou :

Extrait n°45 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G.2

- ***Orientation de la pensée créative : guidance par des hypothèses et préoccupé d'une vision globale (plutôt que simplement concentré sur l'analyse des parties)***
-

Exemple n° 1 – Lignes 440-442 - TP289E – Louis

« Ben, en fait, j'ai ultra peur d'être un parent ... Parce que j'ai peur que j'éduque (je n'éduque) pas bien mes enfants. Imaginons : j'ai tellement de travail que ... imaginons : j'aurais peur de mal les éduquer. »

- ***Orientation de la pensée créative : indépendance de la pensée par soi-même***
-

Exemple n° 2- Lignes n° 385-386 - TP252 E - Lou :

« Ben, moi je trouve que # au bout d'un moment, c'est bien de mourir {rires} parce que au bout d'un moment tu en as marre de la vie, tu es vieux, tu (n') arrives plus à marcher. »

- Orientation de la pensée créative : guidance par des hypothèses et préoccupé d'une vision globale (plutôt que simplement concentré sur l'analyse des parties)
-

Exemple n° 3 - Lignes 388-390 - TP 254 E - Lou :

« Et tout le monde s'occupe de toi après et puis, au bout d'un moment (il) y aura des trucs dans le monde par exemple qui (ne) te plairont pas, et, tu en as marre de la vie **donc, c'est bien de mourir**. Oui mais je (ne) veux pas mourir maintenant. »

Analyse

Dans l'extrait n° 45, nous exemplifions à l'aide de l'exemple n°4 l'orientation de la pensée créative chez Louis qui émet des hypothèses sur l'avenir en tant que parent et sa crainte de mal éduquer ses enfants en raison d'un travail trop important. Nous notons une vision globale de son avenir qui semble le préoccuper.

Dans l'exemple n° 2, Lou manifeste sa façon d'entrevoir l'avenir d'une personne âgée et nous notons une certaine indépendance de ses idées dans l'expression « *c'est bien de mourir* ».

C'est à l'exemple n°3 que Lou reprend sa pensée précédente comme une conclusion à ses propos « *donc, c'est bien de mourir* », même si elle « *[je] ne veu(x) t pas mourir maintenant* ». Nous notons une ouverture sur le monde avec l'idée de « *trucs... qui ne te plairont pas* » **et** dans cette hypothèse, la personne « *en a (s) marre de la vie, donc, c'est bien de mourir...* »: Ces exemples nous semblent attester de la présence d'une pensée créative soulignant une certaine indépendance, une certaine stimulation de ces pensées afin que le groupe soit entraîné par ces pensées innovantes.

D'autre part, certaines interventions d'élèves ont également attiré notre attention comme celles de Kheira dont les points de vue nous interpellent également.

Bien que ses interventions affichent clairement son accord ou son désaccord personnel vis-à-vis des points de vue d'autrui, elles s'appuient aussi sur ce qui est prescrit par les normes en héritage. Et ses réponses emploient le style narratif d'un récit qui pourrait faire penser qu'elle est responsable vis-à-vis de ses pairs pour soutenir de son expérience personnelle sa pensée car « capable de vivre comme un récit et par des récits et ainsi de devenir responsable (s) par rapport

aux autres mais aussi par rapport à soi [nous]-même » selon l'originalité de l'éthique empruntée à Ricœur (Cf. Kemp, 2006 : 173-184).

Par ses remarques justes, vraies, est-il permis de penser que cette orientation de sa pensée personnelle nous ferait entrevoir qu'elle dispose d'une pensée créative ?

Quelques exemples nous permettent d'illustrer cette orientation.

Extrait n° 46 - Qu'est-ce qu'une grande personne ? G.2

- ***Orientation de la pensée créative : effet stimulant sur le collectif***
-

Exemple n° 1 - Lignes 267-268 - Kheira :

« ***Il faut les aider parce que :: aussi ...l'argent ça (ne) tombe pas du ciel et ils vont souffrir pour le ramener.*** »

- ***Orientation de la pensée créative : guider par des hypothèses***
-

Exemple n° 2 - Lignes 270-271 – Kheira :

« ***Et il (ne) faut pas faire de caprices dès qu'on te dit non de (ne) pas acheter ça, il (ne) faut pas faire ::*** »

Exemple n° 3 - Ligne 273 Kheira :

« ***Oui, voilà il (ne) faut pas insister.*** »

- ***Orientation de la pensée créative : indépendance de la pensée***
-

Exemple n° 4 - Ligne 493 - Kheira :

« ***En quelques mots, ce qu'il veut dire, c'est à peu près frimer, un petit peu.*** »

Analyse

Dans les trois premiers exemples, nous remarquons l'emploi de la modalité déontique « *il faut* » reprise une fois à la forme affirmative et trois fois à la forme négative. Cette entrée déontique nous paraît orienter la discussion sur le versant de la morale. Ainsi, pour Kheira, les enfants doivent améliorer leurs attitudes face à leurs parents et certaines d'entre elles sont à éviter face aux injonctions parentales : par exemple les caprices et l'insistance d'un enfant face au refus d'un adulte ne sont pas souhaitables et il est de bon ton d'aider ses parents (exemple n°1). Cette orientation de sa pensée individuelle peut avoir un effet stimulant sur la pensée collective.

Nous remarquons également qu'elle s'oblige à une clarté de pensée par l'emploi de mots justes. C'est pourquoi pour résumer ses propos précédents, se faire remarquer n'est pas utile ou alors de manière nuancée qu'elle précise en empruntant les marqueurs d'atténuation « *à peu près* » et « *un petit peu* ». Par cet exemple, nous notons une certaine indépendance de sa pensée puisque ses propos illustrent véritablement le fond de sa pensée personnelle.

Le quatrième exemple lui permet de sortir de règles à appliquer dans la vie de tous les jours en empruntant le chemin d'hypothèses à l'égard de son camarade.

De plus, ces quatre tours de paroles soulignent le bon niveau scolaire de cette élève assorti d'un bon niveau moral et viennent confirmer notre hypothèse H3.

VIII. - 7. - Conclusion de l'étude n° 1

Comme certains de ces exemples nous ont permis de le souligner, nous notons dans ces discussions le caractère tautologique des échanges qui vont aborder la différence enfant/adulte tout en les mettant en présence mais qui cependant, n'ont pas à s'inscrire dans une logique de manipulation de l'élève ou de l'enfant en profitant de l'impression de vérité ou d'évidence que l'adulte dégage.

La teneur du discours vient confirmer notre hypothèse H3 selon laquelle le repérage de traces de moralisation reste néanmoins difficile malgré l'orientation philosophique de la discussion en termes de contenus. Si la morale gagne dans ces échanges et qu'elle est impulsée par la parole de l'adulte, les relations de verticalité peuvent-elles s'élaborer alors de manière sereine ?

De plus, la présence des marqueurs « *donc* », « *voilà* » et « *hein* » repérés nous semblent orienter la pensée de l'adulte vers une visée de conviction. Leur usage souligne le caractère d'obligation de l'adhésion des propos de l'enfant aux propos de l'adulte. Ainsi, la relation de quasi-obligation d'ascendance ou de soumission dans la relation « enfant/adulte » s'installe telle que celle pratiquée en classe ordinaire. (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49).

De notre point de vue, il nous semble que l'existence et le repérage de ces marques sont interprétables comme des sources de tensions entre d'une part, l'exercice de la philosophie et d'autre part, le soubassement de la morale.

CHAPITRE IX - NIVEAU TROISIEME DE RESULTATS
VUE PARTIELLE SUR DEUX AUTRES CORPUS
ETUDE COMFIRMATIVE PARTIELLE SUR DEUX CORPUS

« Conflit : Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? » Sandrine

« C'est pas juste ! » Michel Tozzi

CHAPITRE IX - ETUDE N°2 CONFIRMATIVE PARTIELLE SUR DEUX CORPUS

L'étude n°2 correspond à une démarche de validation. Elle s'inscrit dans ce que nous avons nommé notre troisième niveau de résultats. Pour rappel le premier niveau est de type théorique et a permis de mettre en lumière en quoi le regard sur des paroles authentiques se justifiait quant à l'étude du lien entre Morale et Philosophie (H1), le second de type exploratoire et empirique a permis de travailler un corpus empirique *ad hoc* (étude n°1, opérationnalisation de H2 et H3). Le troisième niveau, dit de validation, permet de voir si des animations moins impliquées (cf. conditions de recueil de notre corpus empirique) retrouvent des traces à tendances moralisatrices dans les propos entre enseignant et élèves.

Nous ne revenons pas ici sur la description de ces corpus, et renvoyons le lecteur à la partie méthodologique. Les deux corpus « *C'est pas juste !* » et « *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* » sont étudiés en prenant en considération les métadonnées disponibles sur les sites où nous les avons extraits.

Ces métadonnées, même si elles restent minimalistes, renseignent sur le degré d'expérience professionnelle des deux animateurs, qui est important à considérer dans cette phase de validation. La transcription des deux corpus est jointe en annexes.

Nous allons tout d'abord indiquer sur quelles variables plus précisément a porté cette deuxième étude. Puis, c'est au fil de l'analyse successive du corpus *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* traitée en premier puis celle du corpus *C'est pas juste !* que nous détaillerons certaines des caractéristiques des acteurs, qui permettront de mieux comprendre nos choix d'interprétation des extraits sélectionnés sur chacun de ces corpus.

IX. - 1. - Sélection des variables d'études et vision d'ensemble (Opérationnalisation de H2, H1)

Parmi l'ensemble des variables étudiées précédemment, emplois pronominaux, marqueurs logiques et marqueurs déontiques, nous avons fléchi en première analyse les marqueurs les plus saillants, à savoir les déontiques. L'identification de ces déontiques présente l'avantage de vérifier d'une part s'ils sont présents, ce qui, ne serait-ce qu'en termes de traitement thématique d'une question renfermant déjà une marque déontique, (*vaut-il*) paraît évident, mais cela permet aussi d'affiner, à partir d'un relevé simple de marques évidentes, quelle interprétation on peut en faire, ce en fonction du nombre d'extraits que cela mobilise.

Il est clair que ce relevé de type fouille automatisée, *a priori* facile, ne nous a pas dispensé de vérifier en quoi les emplois pronominaux d'une part, et les marques logiques d'autre part (*voilà, oui, hein*, cf. étude n°1), nous éclairaient aussi sur le cadrage de la scène interlocutive en matière d'horizontalité ou de verticalité des rapports, comme en matière de mise en dépendance d'un univers moral (celui de l'adulte) par rapport à un autre univers moral (celui de l'enfant), dans l'interprétation que nous ferons des extraits sélectionnés. Le repérage prioritaire de ces marqueurs déontiques incite seulement à mesurer le degré de rupture développementale, ou bien d'adéquation, voire de connivence entre les mondes moraux que nous cherchons à décrire dans cette étude confirmatoire. Dit autrement, discuter à partir d'un thème moral, fait-il raisonnablement suspecter un marquage déontique du discours produit ? Et, dans quelle proportion ?

Ce relevé a conduit à examiner seize extraits, équitablement répartis en huit extraits pour chacun des corpus « *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* » et « *C'est pas juste !* » concernant plusieurs traces.

L'étude de ces seize extraits révélateurs permettant de mieux saisir ce qui se jouait quant aux dérives moralisatrices nous a ensuite conduits à vérifier quelle mobilisation des marqueurs logiques était aussi présente dans ces deux corpus « *C'est pas juste !* » comme « *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* »

C'est donc dans un second temps, que nous avons repris la liste des marqueurs logiques repérés pour l'étude n°1 afin de voir s'il y avait (ou non) équité ou contraste d'emploi entre les deux corpus. Les différences effectives à ce niveau nous ont incités à clore l'étude et mobiliser l'idée de perspectives de travaux.

Ainsi, ce n'est qu'une sous-partie des variables sélectionnées pour opérationnaliser l'hypothèse H2 qui est mobilisée pour cette seconde étude. Pour rappel, comme précédemment écrit, la teneur philosophique de ces discussions a déjà fait l'objet d'une vérification (Claquin, Lefèvre, Le Tellier, Perrodeau, Touzeau & Auriac-Slusarczyk, 2013 ; Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015¹ ; Tozzi & Simon, 2018).

Les extraits seront directement étudiés en mettant ensemble les propos d'enseignant et d'élèves, l'analyse révélera au besoin si certaines marques sont plus le fait d'une des parties (adulte ou enfant).

¹ Le corpus *Bagarre ou Parole : que vaut-il mieux ?* est recensé sous le seul terme Conflit sur la plateforme Philosophèmes comme dans l'ouvrage collectif coordonné par Auriac-Slusarczyk & Colletta, en 2015.

A. - Relevé systématique des marqueurs déontiques

Les marqueurs déontiques relevés au sein d'expression minimale sont les suivants : « *faut mieux, vaut mieux, c'est bien, faut pas* » pour le corpus « *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* », « *c'est bien, il faut, il faut pas* » pour le corpus « *C'est pas juste !* » Le relevé indique une mobilisation effective des verbes modaux « *falloir/valoir* » comme la présence de l'expression à portée manichéenne « *c'est bien* » employée uniquement sur le versant positif du bien.

Ce relevé systématique nous a conduits à voir se profiler de légères différences entre les deux corpus de cette étude que nous avons alors interrogés plus globalement en comparant les quatre corpus des deux études n°1 et n°2.

B. - Comparaison du taux des déontiques sélectionnés entre les quatre corpus

39 occurrences de l'expression complète « *il faut* » et « *il ne faut pas* » se dénombrent dans l'ensemble des quatre corpus, et cela monte à soixante occurrences lorsqu'on prend et ajoute l'expression tronquée (très fréquente à oral) de « *faut* » indiquant une obligation qui ne devrait pas varier. On dénombre vingt-et-une occurrences de l'expression « *c'est bien* » venant encourager les propos des élèves et trois occurrences de l'expression « *il vaut mieux* » employée dans le sens de « *il est préférable de* ».

Le tableau suivant donne la fréquence, en nombre brut d'emploi pour ces marqueurs. S'agissant de comparaison en termes de traces, c'est le contraste entre les situations qui nous paraît important, plus qu'un calcul de fréquence (division de nombre d'occurrence par nombre de mots par exemple). La fréquence d'emploi de ces marqueurs déontiques « *il faut* » *il ne faut pas* » et « *faut* » est élevée. Même si ces usages ne sauraient être proscrits, il nous paraît évident que leur emploi est susceptible de donner une coloration moralisatrice aux discussions philosophiques.

Corpus / Nombre Brut de marqueurs	<i>Qu'est-ce qu'une GP ? G1</i>	<i>Qu'est-ce qu'une GP ? G2</i>	<i>C'est pas Juste !</i>	<i>Bagarre... que vaut-il mieux ?</i>	<i>NOMBRE TOTAL de MARQUEURS</i>
<i>Il faut/Il ne faut pas</i>	05	13	09	12	39
<i>% / au nombre total de marqueurs</i>	13 %	33 %	23%	31 %	100 %
<i>Faut</i>	01	10	0	10	21
<i>% / au nombre total de marqueurs</i>	4 %	48 %	0 %	48 %	100 %
<i>Il vaut mieux</i>	0	01	01	01	03
<i>% / au nombre total de marqueurs</i>	0 %	33 %	33 %	33 %	100 %
<i>C'est bien</i>	03	06	06	06	21
<i>% / au nombre total de Marqueurs</i>	14,4 %	28,5 %	28,5 %	28,5 %	
<i>Total</i>	09	30	16	29	84
<i>% / au nombre total de marqueurs</i>	11 %	36 %	19 %	34 %	100 %

Tableau n° 21 - Comparaison de l'emploi de marqueurs déontiques entre les quatre corpus

C. - Conclusion d'ensemble : traces effectives de marqueurs déontiques et logiques (Validation H1)

Concernant notre hypothèse théorique H1, on peut conclure qu'il existe des traces verbales, au sens de l'émergence d'expressions-clefs, au sein des corpus de discussions dans des proportions qu'il conviendrait d'étudier en tant que telles. Notre travail ne vise cependant pas la comparaison de situations potentiellement, du plus au moins, moralisatrices, outre le choix de corpus dont la thématique engageait *a priori* une reprise du contexte moral porté par la question engageant à discuter. On peut d'ailleurs noter qu'il est sans doute compliqué de ne pas avoir à mobiliser des expressions déontiques lorsque des discussions s'engagent sur des thématiques potentiellement morales. Nous y reviendrons au fil de cette étude. Eu égard au nombre d'occurrences relevées (voir plus bas), il s'agit donc de mettre en exergue des traces, ce qui a

supposé d'étudier des extraits très précis, où se marque éventuellement (ou pas) une dérive potentielle, et de vérifier que ces traces ne sont pas de l'ordre d'une coloration générale de la discussion, ou qui rendrait à la discussion ponctuellement un tour moral. Toutefois, l'étude des extraits nous amènera à distinguer morale et moralisation, et leur rapport avec la philosophie, ce, en raison de la spécificité même des extraits révélateurs recueillis.

Pour évoquer ces traces, ce, dans les deux corpus de cette étude n°2, nous parlerons alors de manière générique d'un « tour moralisateur » que prend la discussion, à un instant *t*, pour suggérer un espace discursif qui prédit nullement autre chose qu'une suspicion possible vers la dérive de type moralisatrice.

L'étude singulière et successive des extraits de corpus permettra de vérifier le degré potentiel (ou éventuellement plus marqué) quant au lien, soit, à la tension entre morale et philosophie, chaque fois qu'une de ces marques émerge.

IX .- 2 - Etude filée du corpus : La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ? (H2)

L'étude de ce corpus a permis de relever l'emploi de tournures déontiques aussi bien du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves. Rappelons que, s'il nous semble que l'usage de modalités déontiques telles que « *il faut, on doit, il vaut mieux* » ne saurait être proscrit des échanges philosophiques, nous considérons, au contraire, l'ensemble des tours de paroles qui les produisent, comme susceptibles d'orienter la discussion philosophique en lui donnant ponctuellement un tour moralisateur. Nous proposerons donc une interprétation qui permet de lire ce qui peut être recueilli et servir le lien positif entre morale et philosophie, et ce qui peut être perçu comme altérant ce lien et amener des tensions potentielles où la discussion dérive vers la moralisation.

Nous présentons huit extraits révélateurs, issus de ce corpus *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* En nous focalisant sur quelques exemples de propos échangés assez significatifs pour comprendre l'enjeu des échanges, et proposons une analyse circonstanciée à la suite à chaque fois. La question qui guide notre analyse est : à partir d'une marque repérée, que comprend-on de l'échange qui puisse nous amener à penser qu'une dérive moralisatrice pourrait s'engager ? La situation d'échanges entre cette enseignante et ses élèves (Claquin et al., 2013) est assez singulière. L'enseignante, Sandrine, note systématiquement à l'écrit un condensé des propos de ses élèves, ce, au fur et à mesure des échanges. Assise dans le cercle des discutants, elle prend ainsi comme une place d'enregistreur des paroles. La question est donc : est-elle neutre ? Ou,

introduit-elle, elle-même ou ses élèves des éléments qui fondent l'hypothèse de dérive moralisatrice ?

A. - Autour de huit des usages de « *il faut* », « *il ne vaut mieux pas* » et « *c'est bien* »

Dans l'extrait suivant, l'expression « *il faut* » met en œuvre le verbe « *falloir* », employé à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif, et qui active un mode impersonnel dans la prise en charge du discours. L'ancrage pronominal peut alors revêtir plusieurs significations. S'agit-il de doxa commune, partagée ? Un « on » vérité ? S'agit-il de l'évocation d'une ligne de conduite qui choisit le mode impersonnel en matérialisant un consensus après une argumentation, ou qui, ainsi, cherche à rallier l'auditoire à sa cause sous couvert de l'évidence morale ? S'agit-il, plus simplement d'une formule d'emploi suffisamment stéréotypée pour ne pas accorder à l'emploi à tout prix un tour moralisateur ?

Extrait n°47 - Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? Sandrine

Exemples et analyse issus des propos de l'enseignante et de ses élèves :

- *Exemple n° 1 Ligne n° 72 Enseignante – Emploi de « *il faut* » :*

« *C'est la parole **qu'il faut** prendre comme solution* »

Dans cet exemple précis, l'enseignante par l'emploi de la formule « *il faut* » résume et en cela contracte les propos et l'argument de Simon. Or, la formule de ce fait pose comme un agrément implicite sur le choix de Simon, l'idée que la solution en cas d'alternative parole/bagarre est à poser du côté de la solution est reprise en donnant un caractère d'obligation à cette solution. Nous déployons le contexte de cet exemple pour bien en percevoir le tour.

Détail des énoncés encadrant l'emploi de la formule « *il faut* ».

M: si tu/si t'as deux solution/excuses moi

Simon: c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème

M: c'est la parole qu'il faut prendre comme solution

« Simon: oui

M: car/tu peux

Simon: essayer d(e) résoudre le problème

M: essayer de résoudre/le problème »

Analyse

La marque « *il faut* » place précisément une nécessité, une obligation, un caractère inévitable assorti à la solution choisie par Simon, la « parole », et le mode de conjugaison choisi, qui aurait pu être par exemple le mode conditionnel, (*il faudrait*) est le présent. En ce sens, on peut voir que la nuance d'évidence se renforce potentiellement, plaçant les propos de Simon, au nom du « je/tu » (car Simon se positionne par rapport à Blandine), en s'appuyant sur l'idée que c'est en cas d'alternative : parole ou bien bagarre, que la solution s'imposerait comme plus favorable. Le « *il faut* » ne traduit justement pas le contexte de précaution dans lequel le propos de Simon s'inscrit. N'est-on pas alors dans une reformulation qui distord le sens des propos de Simon ? Nous y notons, en tout cas, qu'une force de persuasion plus importante est introduite via le mode impersonnel, où en appui sur l'exemple de l'enfant, la reprise par l'adulte laisse entrevoir un tour moralisateur potentiel.

Comme nous l'avons détaillé sur ce premier exemple et extrait, c'est la taille de l'épisode où l'enseignante reprend les propos de Simon (lignes 71 et 77, voir le corpus en annexes) qu'il est important de considérer pour savoir sous quels auspices les idées maîtresses sont portées au compte-rendu de la séance.

Nous détaillerons moins les exemples suivants (notre ambition étant de montrer l'existence, non de faire une étude de discours complète), et amènerons seulement à porter un regard critique sur l'espace de formulation des expressions déontiques.

Nous avons ainsi également relevé, au niveau des élèves, les emplois de formules déontiques que nous analysons ci-après, en reprenant le fil d'un argumentaire qui est justement comme miné de traces dont il convient de lire la portée ou morale ou moralisatrice.

Extrait n°48 - Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? Sandrine

Exemple n° 1 - Lignes 66-67 - Simon :

« Bah si t'as deux solutions c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer ... »

Exemple n° 2 - Ligne 71 - Simon :

« C'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème »

Exemple n° 3 - Ligne n° 90 - Emma – Emploi de « faut, faut mieux pas »:

« Mais **faut** quand même/**faut mieux pas** qu(e) ça soit la bagarre pa(r)c(e) que la bagarre c'est pour montrer qui c'est l(e) plus fort »

Analyse

Dans ses premiers propos, Emma emploie la formule déontique « **il faut** » sous sa forme escamotée « **faut** ». On remarque le mode indicatif présent qui ne permet pas de mettre en doute (mode conditionnel) le référent. Cette formulation est ensuite rapidement abandonnée au profit de la locution verbale intransitive « **il ne vaut mieux pas que** », transformée dans sa version oralisée par « **faut mieux pas que** » indiquant l'orientation réflexive en faveur de suspendre la bagarre, ce, de manière argumentée, introduisant le concept de force. La nuance de moralisation est ainsi argumentée. La bagarre peut être choisie par celui/celle qui tient à démontrer sa supériorité physique. La locution « **valoir mieux** » conjuguée dans ce cas-là à la troisième personne du singulier, à l'indicatif, permet à Emma d'indiquer sa préférence, en sous-entendant qu'il est plus utile et plus convenable, non seulement pour sa part, mais en général (*il faut/il vaut*) pour tout un chacun, de choisir la parole. Sauf à se considérer comme voulant se montrer le plus fort, ce qui témoigne alors que l'argument se cherche en « **falloir** » et « **valoir**. »

Nous notons que la situation d'échanges qui suit entérine l'argument que c'est bien la revendication aveugle de la force qui va poser problème.

Extrait n° 49 - Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? Sandrine

Exemple n° 1 - Lignes n° 97 - Louanne – Emploi de « vaut mieux » :

*L 97 : « Bah la bagarre ne mèn(e)ra jamais à rien/pa(r)c(e) que tu/tu la blesses quelque part et euh »
[...]*

L 100-101 : « Et la parole, tu la blesses/enfin tu blesses euh/tu blesses à l'intérieur et c'est pas/vaut mieux parler calmement sans avoir des mots/enfin sans blesser la personne »

Ce que l'enseignante reprend en ces termes à la suite de l'exposé de Louanne :

Exemple n° 2 - Lignes n° 102 - Enseignante Sandrine- Réemploi de « vaut mieux » :

« Vaut mieux parler calmement//sans/blesser la personne//euh Elisa »

Analyse

Les propos de Louanne présentent un tour moralisateur dans le sens où pour sa part, il est préférable de ne pas se bagarrer ce qui ne mène à rien à la ligne 106. Toutefois, l'argument de la force est détourné au profit de la blessure, quand elle approfondit sa réflexion en ligne 109 et expose que l'on peut blesser la personne non pas physiquement mais par la parole, c'est à dire intérieurement (« *tu blesses à l'intérieur* »), sous-entendu et que cela n'est pas bien. Elle donne alors un avis ; il est préférable de s'exprimer avec calme sans risquer de blesser la personne, ce qui introduit la notion de calme. L'enseignante, comme dans l'extrait précédent entérine l'avis de Louanne dans le compte-rendu de la séance, généralisant l'idée que le calme associé à la parole vaut mieux.

En réponse et pour résumer, l'enseignante reprend la formule déontique émise par l'élève « *il vaut mieux* » parler calmement sans blesser la personne, ce qui va confirmer un tour

moralisateur construit dans les propos échangés précédents. L'enseignante enregistre mais ne soumet nullement à une alternative.

Extrait n°50 - Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? Sandrine

Exemple n° 1 - Lignes 182-184 - Thomas – Emploi de « c'est bien, faut »:

*« Euh oui (je) suis pas tell(e)ment d'accord avec Elisa pa(r)c(e) que c'est vrai **qu(e) c'est bien d(e) parler** mais euh/mais après **faut que/faut qu(e) y ait un juge** à chaque fois et on est pas tout l(e) temps à l'assemblée nationale//et donc euh voilà »*

Analyse

Lors de cet échange, nous notons que Thomas, partiellement en désaccord avec Elisa relève que pour sa part, il est préférable de parler (« **c'est vrai que c'est bien de parler** ») même si il impose de recourir à l'idée de justice (« **faut que/faut qu(e) y ait un juge** ») comme manière de décider moralement du bien et du mal, évoquant en suivant de manière assez maladroite le contexte démocratique du rôle d'une assemblée nationale. Thomas semble ainsi minimiser la capacité de l'homme à pouvoir utiliser la parole correctement. Son argument sera tronqué dans la prise de notes telle que verbalisée par l'enseignante à la suite. Mais, il participe à ce qui prend la tournure d'un échange potentiellement moral et non pas moralisateur. Il semble justifier l'abandon d'un « **il faut** » impersonnel au profit des règles démocratiques et administratives en cours dans nos sociétés. C'est ainsi qu'on peut comprendre le fond de son idée sous-entendant que la présence d'un juge est nécessaire. Se dessine ainsi l'introduction discursive/interlocutive, outre celle des personnes en présence (*Je/tu/nous*), outre le mode impersonnel qui fait appel à une doxa à partager obligatoirement (*faut, il faut*), l'appel à un tiers expert (*le juge*). Thomas réussit ainsi un décadre référentiel important pour que l'échange prenne le tour d'un vrai débat moral. Preuve que des traces de moralisation potentielle peuvent déboucher sur l'ouverture de réel débat moral. L'énoncé de l'enseignante (ci-dessous) entérine cependant non pas l'avancée argumentative vers le débat moral, mais replie la thèse de Thomas, la simplifie

en énoncé que « *c'est bien de parler* ». Le retour sur l'idée d'une parole nécessairement vertueuse falsifie alors ce que les élèves eux-mêmes avaient réussi à construire.

Extrait n°51 - Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? Sandrine

Exemple n° 1 - Lignes 185-186 - Enseignante Sandrine – Emploi de « c'est bien »:

« *C'est bien/c'est vrai qu(e) c'est bien d(e) parler/à chaque fois.* »

Exemple n° 2 - Lignes 191-194 - Clara – Emploi de « faut pas faire ça »:

« *Je suis un tout petit/je suis tout un tout petit peu d'accord avec Alice car je reconnais que des fois j'ai le bonheur de donner une claque à mon frère/sauf que après ça s(e) termine souvent en véritable bagarre avec les coups d(e) pieds et les coups d(e) poings/donc euh souvent **faut pas faire ça.*** »

« *M: c'est vrai///Simon* »

Analyse

Fort heureusement dirons-nous, les élèves réinvestissent l'alternative de la bagarre, grâce à Clara qui avoue prendre bonheur à la bagarre. Se rangeant à la thèse moralisatrice d'ensemble, « *faut pas faire ça* », Clara emprunte tout de même une nouvelle voie conceptuelle.

Après avoir décliné la force comme manière d'exister, la blessure comme conséquence à considérer, la justice comme voix/voie possible pour réguler les conflits, le bonheur comme sentiment ressenti, les élèves ont essayé plusieurs cheminements réflexifs, qui pour aucun d'entre eux ne sont stabilisés par l'enseignante, qui rabat l'argumentaire au seul relevé des conclusions. Elle dit juste après l'intervention de Clara : « *c'est vrai* ». Mais alors qu'est-ce qui est vrai ? Que l'on peut prendre bonheur à se battre ? Ou qu'il ne faut pas « *faire ça* ». Ça désigne au final, sur le mode de l'évidence d'un présentatif qui ne désigne même plus le thème en jeu (*la bagarre*), l'évidence partagée d'un consensus que l'on pourrait dire non pas extorqué

(l'enseignante reprend bien des propos d'élèves), mais seulement tronqué (ne sont repris que les lignes de clôture qui ne témoignent pas des raisonnements, aussi menus soient-ils).

Extrait n°52 - Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? Sandrine

Nous reprenons l'échange avec les tours de paroles d'avant l'emploi de « c'est bien »

Exemple n° 1 – Lignes 120-122 - Blandine :

« Mais (je) sais pas mais d(e)puis l(e) début on parle de la bagarre et d(e) la parole pour résoudre des problèmes mais parfois une bagarre ça peut être affectueux comme entre frères et sœurs par exemple//on va jamais faire de mal à son frère ou à sa sœur enfin » [... ;] »

Exemple n° 2 – Lignes 147-149 - Alice – Emploi de « c'est bien » :

« Bah, moi (je) suis d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que les bagarres souvent/bah, moi, j(e) me bagarre avec mon frère, **c'est bien**, /(je) fais exprès, pour avoir le bonheur de lui donner une claque aussi »

Analyse

Lors de cet échange, Alice se range à l'avis de Blandine (lignes 120-122 et lignes 147-149). Nous notons que la bagarre peut être assimilée à un échange affectueux et recherché entre un frère et une sœur sans jamais toutefois se blesser ou être blessé, ce qui se traduit dans les propos d'Alice par : « moi, j(e) me bagarre avec mon frère, **c'est bien** ». Cet usage de l'expression à portée manichéenne « *c'est bien* » est employée ici sur le côté positif du bien et énonce une connivence affectueuse dans les relations entretenues avec son frère.

B. - Analyse : des traces moralisatrices au débat moral, quelle voie ?

Si nous revenons sur l'échange par lequel l'enseignante reprend les propos de Thomas (ci-dessus, lignes 186-187), il semble raisonnable de dire que c'est l'enseignante qui active le tour

moralisateur, en entérinant via l'emploi de « *c'est bien* », la position morale sous-jacente aux prises de parole. Dans l'ensemble de l'échange sur les sept extraits choisis, lorsqu'il s'agit de faire appel à une doxa, via un mode impersonnel, un premier pas est franchi pour, sauf argument contraire, amener tout le monde à se ranger sous ce mode qui devient impératif, injonctif et déclaratif tout à la fois. Le « *il faut* » interdit l'introduction d'avis personnels (*je* pense que...). Si bien que l'espace interlocutif est court-circuité par l'introduction du « *il faut/faut* ». Lorsque l'enseignant introduit « *c'est bien* », sur un sujet alternatif, un deuxième pas de plus est franchi, avec verbalisation de l'option qui est moralement déclarée comme la meilleure. Tout l'intérêt de comparer, opposer, creuser l'alternative, bagarre, alternativement parole, en s'emparant ainsi d'arguments possibles à verser sur chaque thème, est rendu impossible.

Tout le jeu du dialogue philosophique consisterait pourtant à prendre ces voies alternatives et à les documenter. Or, c'est ce que font les élèves. Simon rappelle que l'on doit se placer dans l'alternative : « *si tu as à choisir* » au sens de « *si tu as les deux solutions possibles* », ce qui place le débat sur la possibilité de documenter l'une ou l'autre alternative, ensuite Thomas, puis Clara, procèdent de la même façon.

Et les élèves font ce travail de pose d'arguments en modalisant leur accord, ils sont chacun, « *un petit peu d'accord* », ou « *pas tellement d'accord* » et ne versent donc pas à 100% vers la position morale (*il faut/c'est mieux*). On voit donc dans cet échange qu'une position, ramenée pourtant au noyau moralisateur central n'empêche pas des élèves ayant l'habitude de philosopher d'emprunter leurs alternatives. Il reste cependant que ce qui est noté, verbalisé, reformulé, et même écrit sur ce qui sert de compte-rendu, de mémoire collective pour la classe, réduit l'argumentaire des élèves. Si philosophie et morale peuvent se conjuguer, c'est pourtant au nom du raisonnement déployé plus qu'à celui des évidences. Alors, à quoi bon choisir des questions alternatives, en *vaut-il mieux*, si ce ne sont pas les raisonnements, qui permettent de sortir de l'ornière, qui sont mis en valeur par l'enseignant ?

C. - Synthèse : entre philosophie, morale et moralisation

Au plan de la doxa partagée par les interlocuteurs, l'emploi de la formule « *il vaut mieux ne pas* » permet de noter que les sujets ne sont pas dupes du choix moral à faire : la bagarre est proscrite, et la parole vaut mieux. Le débat n'est donc pas à situer sur cette alternative. Qu'est-ce qui est en tension alors ? Pour ce qui concerne les emplois manichéens « *c'est bien* », nous présumons et constatons que son emploi atteste que les élèves possèdent et mesurent correctement, à leur âge, qu'il existe une frontière entre le bien et le mal, issue de leur éducation,

ce depuis la maîtrise du stade de jugement hétéronome. Les enfants savent le bien, le mal et l'ont appris de leur contexte familial. La philosophie, dans son exercice correspond alors à retravailler ce jugement hétéronome par l'exercice d'une mise à distance de l'avis moral qui est trop évidemment partagé. Les tensions que nous mettons à jour sont alors des tensions qui s'opèrent davantage dans la mise en place d'un horizon de verticalité ou d'horizontalité entre enseignant et élèves.

Dans la discussion que nous venons d'analyser, l'enseignante ne se positionne pas, ce qui paraît évident, la loi morale préférant la parole, mais elle ne note pas non plus ce que chaque élève apporte. Elle se situe alors dans un espace qui peut être entendu comme une absence de mise en contradiction. Est-ce qu'elle n'ose pas ? Est-ce qu'elle sait ses élèves aptes à chercher eux-mêmes des pistes ? Il faut alors s'interroger sur le statut des élèves qui prennent la parole. Est-ce que le fait que l'enseignante ne reprenant pas leurs raisonnements n'entrave pas l'intérêt que l'on doit porter à leurs arguments ? S'agit-il d'expressions d'élèves, bons élèves à priori plus développés au plan moral, ou pas ? Comme on sait que le niveau scolaire est corrélé au niveau de jugement moral, n'est-ce pas le plus important à mettre en exergue, la capacité à justement travailler la doxa, plutôt que laisser sous-entendus ces arguments qui permettraient à des élèves de progresser ?

Dans l'ensemble, la reprise d'exemples dans cet atelier de philosophie *Bagarre ou parole : que vaut-il mieux ?* prouve que des marques (H2), notamment les déontiques, permettent de suivre le fil de ce qui peut relier morale et philosophie. Cela atteste bien le caractère potentiellement moralisateur dans les échanges réalisés émis par l'enseignante ce qui semble valider notre hypothèse H1. L'étude des extraits ne permet cependant nullement de décider en faveur d'une systématité en termes de correspondance simplifiée où une marque signifierait la dérive, mais en revanche, indique que dès qu'une marque déontique est présente, morale et moralisation sont à interroger.

IX. - 3 - Etude filée du corpus « C'est pas juste ! »

Pour vérifier la présence de tour potentiellement ou effectivement moralisateur, nous avons pareillement extrait les marqueurs déontiques du corpus « C'est pas juste ! », et nous présentons huit extraits, en filant les emplois successifs des expressions. Les mêmes questions (voir IX.2.) guident notre analyse. Le corpus « C'est pas juste ! » comporte une singularité. Michel Tozzi fut professeur de philosophie, puis professeur des universités émérite, didacticien de la

philosophie. Il se prête à un exercice qu'il a déjà rodé plusieurs fois et dispose donc, selon les méthodes en cours en didactique, d'une analyse a priori de la situation ; dit autrement, il sait à quel type d'arguments il peut s'attendre face à une classe d'élèves de cours moyen. (Tozzi & Simon, 2017). D'autre part, s'agissant d'une démonstration qu'il effectue de manière rituelle à l'UNESCO, il a à cœur de présenter au public qui assiste à la démonstration les tours, l'organisation que peut prendre une DVDP. Michel Tozzi s'inscrit dans son propre courant qui impose de donner un tour citoyen à la prise de parole. Ainsi, une règle d'organisation, savoir qui parle, quand et comment importe et une partie entière du corpus est destinée à mettre en place et réguler ces règles de prises de parole, ainsi que les rôles de chacun. De même, en fin de discussion sur le thème de la justice, l'animateur revient sur les rôles tenus par certains élèves, comme celui de reformulateur.

A. - Autour des huit usages de « *il faut* », « *c'est bien* »

Les extraits suivants mettent en avant les propos qui attestent de l'emploi principalement des formules « *il faut* » ou « *c'est bien* ». Insérée dans les échanges, nous en réalisons l'analyse, au pas à pas.

Dans l'exemple n° 1, nous reprenons le fil de la discussion pour en comprendre le déroulement. Ce premier extrait se situe dans la phase où Tozzi exploite le discours pour féliciter l'attitude de Candice afin qu'une discussion de type DVDP se déroule au mieux. Le thème n'est donc pas celui de la discussion, mais il s'agit pour Tozzi de valider le déroulement de ce « qu'il faut faire ». C'est tout naturellement dans cette phase normative que l'expression « *c'est bien ça* » est employée par l'adulte pour souligner l'attitude *had hoc* de cette activité.

Nous pensons déceler un tour moralisateur dans cet emploi de « *ça* » et dans ce constat d'une réflexion individuelle qui est en train de s'élaborer. Cette dynamique de la réflexion de l'élève est renforcée par l'emploi de « *depuis* » que souligne l'expression « *depuis, t'as réfléchi* » qui montre le cheminement de la pensée de l'élève. Ce marqueur temporel est assorti de « *c'est bien* », expression elle-même renforcée immédiatement par l'emploi appuyé d'un « *ça* ». On peut imaginer que l'emploi de « *ça* » vient s'appuyer sur les propos précédemment énoncés par Lou sans en délimiter le contour.

L'emploi de la formule « *c'est bien* » vient souligner une attitude normative attendue donc, rappeler un comportement prescrit, à savoir, réfléchir avant de parler ce qui relance le comportement prescrit adéquat rappelé plus haut et vient donner une certaine coloration morale au comportement individuel de Candice par rapport aux élèves du groupe.

Elle apporte ensuite un exemple emprunté à sa vie personnelle.

Extrait n° 53 - C'est pas juste ! Michel Tozzi

Exemple n° 1 – Michel Tozzi/ Lou

Ligne 111 – Michel Tozzi – Emploi de la formule « c'est bien » :

« Ah, depuis t'as réfléchi, c'est bien ça »

Ligne 132 – Lou

« Bah, chui d'accord, par exemple nous, heu là, c'est pas les meilleurs en philosophie c'est ceux qui voulaient et, heu, et en fait, on a fait un tirage au sort et, par exemple // heum, y a une amie à nous qui n'a pas pu venir, mais heu, mais nous on voulait lui laisser sa : notre place, mais elle a dit non parce que c'est, c'est le hasard, et c'est la justice, (en)fin c'est mm, c'est, c'est pas grave, c'est le hasard qui a décidé au moins, c'est pas une personne et voilà »

Ligne 137- Michel Tozzi

« Donc finalement ça, ça // Dimitri dans un premier temps i(l) dit, heu // dans les deux cas, y a injustice parce qu'y en a un qui a satisfaction et l'autre qui a pas satisfaction et puis quand on réfléchit un peu on dit que XXX c'est le hasard // quand c'est le tirage au sort // c'est pas une personne donc qui a décidé et donc bon c'est quand même moins injuste // hein ? // ça c'est une thèse <Lou : par exemple> on, on n'est d'accord ou on n'est pas d'accord // oui ? »

Ligne 138 – Lou – Avec l'emploi de « c'est bien » :

« Si, si y a une autre sortie et que, y a un, un demi-groupe, les autres seront avantagés donc heu // c'est bien aussi heu . »

Analyse

Au tour de parole 132, Lou se positionne pour définir la justice. Elle reprend les propos qu'elle a émis précédemment : entre le hasard qui relève de la justice des faits et la personne qui peut décider, sa préférence va au hasard. De son point de vue, il y aurait une certaine justice assortie d'une morale dans la mesure où le hasard a tranché et le hasard soustrait l'orientation que pourrait prendre un individu. Nous soulignons l'emploi de deux expressions atténuantes « *c'est pas grave* » et « *au moins* » qui viennent moduler, minimiser ses propos. De fait, la justice imputée au hasard est reconnue ici alors que l'intervention d'une tierce personne aurait pu être moins objective.

C'est Michel Tozzi qui active le tour moralisateur, en entérinant via l'emploi de « *c'est bien ça* », la position morale sous-jacente aux réflexions à poser dans l'atelier en répondant à Lou.

Puis, au tour de parole 138, Lou va souligner conditionnellement qu'en cas d'une autre sortie avec un demi-groupe, l'avantage reviendrait aux autres ce qu'elle apprécie et souligne par l'emploi de la formule « *c'est bien aussi* » : nous voyons émerger la notion de bien qui va donner aux propos de Lou une certaine coloration morale.

Extrait n°54 - C'est pas juste ! Michel Tozzi :

L'extrait suivant est quelque peu différent de l'ensemble des exemples relevés dans la discussion puisque Tozzi associe la discussion à la vie en paix sur Terre. Il avance donc une doxa qui recouvre l'ensemble même de l'activité.

Exemple n° 1 – Lignes 57 - Michel Tozzi - Avec le double emploi de « il faut » :

« Voilà et la philosophie de l'UNESCO {coupure son} heu *i(l) faut*/ pour que les hommes puissent vivre en paix *i(l) faut* qu'ils discutent entre eux // que ce soit au niveau des individus ou que ce soit au niveau

des peuples // c'est la raison pour laquelle l'UNESCO soutient le travail qu'on fait parce que nous apprenons à:: parler à nous parler, à essayer de nous écouter, à essayer de nous, :: de nous comprendre // et puis, surtout aussi à ne pas être forcément d'accord à dire pourquoi, mais à dire d'accord sans se battre, sans se faire la guerre // ça, c'est un esprit, disons de paix, heu :: d'être en désaccord finalement, disons, mais dans une certaine paix au niveau de nos relations, voilà ! »

Analyse

Dans ce tour de parole conséquent, l'exposé de Michel Tozzi s'adresse autant à l'auditoire qui assiste qu'aux élèves qui font cercle avec lui. Le caractère d'obligation d'associer la discussion à la vie en paix sur Terre, prend un tour que l'on peut ranger sous l'angle d'une moralisation de l'activité elle-même. Tozzi inscrit donc, par l'expression « *il faut* » une forme indiscutable, et donc une doxa qui chapeaute l'activité, liée au cadre même dans laquelle elle se produit. La discussion vaut comme exemplaire de ce que les hommes activent pour vivre en paix. Il inscrit alors les élèves dans un comportement prescrit qui dépasse leur entendement, et leur stade de jugement moral. Suivant leur stade de jugement hétéronome, les élèves ne peuvent qu'endosser qu'ils sont à la fois des hommes, et qu'ils appartiennent à un peuple qui a déjà décidé de ce qu'il convient de faire. On aurait pu directement éliminer ces traces, d'une part parce qu'elles émergent dans ce que l'on peut considérer comme un préalable à la discussion ; s'agissant toutefois de placer les élèves dans une finalité humaniste, il nous semble juste de pouvoir interroger le bienfondé de pareil discours d'enrôlement.

On notera dès le début de la discussion à proprement parlé, l'intervention de Simon, qui rappelle un comportement prescrit, à savoir réfléchir avant de parler, ce qui lance et le thème de discussion et le comportement prescrit adéquat.

Néanmoins, si l'adulte emploie des formules telles que « *c'est bien* », les élèves peuvent aussi émailler leurs propos de cette formule. Ainsi, nous avons repris l'exemple de Lou ci-après pour lequel nous reprenons les propos précédents afin de permettre de comprendre le fil de la discussion qui implique trois participants : Dimitri, Michel Tozzi et enfin Lou.

Extrait n°55- C'est pas juste ! Michel Tozzi

Exemple n° 2 – 127 Dimitri :

« Un p(e)tit peu plus juste le tirage au sort parce que comme ça, si c'est pas la personne qui l'a :: qui a dit, c'est moi qui l'ai, c'est, c'est pas cette personne qui l'a eu et bah moi, je trouve que c'est juste parce que la personne, elle a voulu heu faire une i/ une i/ une inégalité. »

Lignes 128 - Michel Tozzi :

« D'accord, toi, tu penses que donc, l'injustice, finalement, **elle vient beaucoup des actions des hommes** //, mais que dès, dès lors que c'est le hasard ou le tirage au sort, c'est quand même moins injuste que quand c'est une personne qui le fait ?[...] »

Lignes 138 - Lou – Avec l'emploi de « c'est bien aussi » :

« Si, si y a une autre sortie et que, y a un, un demi-groupe, les autres seront avantagés donc, heu // **c'est bien aussi** heu ...

Analyse

Lors de cet échange, nous notons que Dimitri pense que le tirage au sort est quelque chose de plus juste en comparaison avec l'intervention d'une tierce personne qui pourrait « *faire une i/ une i/une inégalité* ». Nous pouvons peut-être comprendre le fond de sa pensée en l'interprétant ainsi : cette inégalité semble traduire une injustice, puisque nous sommes précisément dans ce thème à coloration morale « c'est pas juste ! », objet de la discussion. Propos qui trouvent leur approbation en la parole de Tozzi qui résume la pensée de Dimitri en y apportant un complément globalisant important, l'injustice viendrait de l'action de l'homme. Ainsi, « ***l'injustice, finalement, elle vient beaucoup des actions des hommes*** ». Propos qu'il reprend également au tour de parole suivant en ligne 199 en les intensifiant pour résumer la pensée de Dimitri y adjoignant la pensée collective qu'il traduit en ces termes « ***il y a une intention humaine*** ».

En réponse aux propos de Michel Tozzi, Lou s'appuie sur la pensée de Dimitri qu'elle vient confirmer : le tirage au sort serait moins injuste que la décision d'une tierce personne qui pourrait orienter injustement son choix puisque ce serait une « ***des actions de l'homme*** ». La

modulation conditionnelle avec l'emploi de « si » assortie de l'obligation de réunir deux conditions : la première, qu'il y ait « **une autre sortie** » et la seconde, « **un demi-groupe** » pour que la formule manichéenne « **c'est bien aussi** » puisse profiter aux autres ainsi avantagés. Ces propos permettent la perception d'une position morale explicite agrémentée de « **aussi** ». Ce marqueur égalitaire « **aussi** » montre que la réflexion de l'élève est posée en exprimant qu'elle a bien pesé le pour et le contre.

Extrait n°56 - C'est pas juste ! Michel Tozzi :

Exemple n° 1 - Ligne 112 Candice :

« Ma nièce heu // elle a heu un an et huit mois i(l) m(e) semble heu // et heu par exemple j(e) lui ai dit non à:: à:: prendre des objets qui sont petits pour pas qu'elle heu les avale (en)fin et tout // et heu et après(en)fin j(e) (rire) elle sait pas dire c'est pas juste, mais j(e) pense qu'elle le pense //, mais au fond c'est pour la protéger (en)fin c'est pas:: // méchamment (en)fin c'est pas:: de **l'inégalité** parce que après je vais pas faire devant elle heu ouais je joue avec c'que t'as pas **le droit** et tout //, mais heu ::: pour la protéger (en)fin ».

Exemple n° 2 - Ligne 117 Michel Tozzi :

« Voilà, tu reformules un peu ce qu'elle a dit tu amènes disons un autre exemple pour, pour illustrer // a(l)ors ça veut dire que, souvent **nous avons un certain nombre de désirs par exemple** heu :: le bébé, il a le désir de mettre quelque chose à la bouche, finalement, disons on le refuse pour une bonne raison quand tu dis par exemple parce qu'on a envie de de le de l(e) protéger //, mais en fait on a raison // et donc ça veut dire que finalement si on agit selon son désir et qu'on dit après s'il est pas satisfait donc c'est pas juste, eh beh, c'est pas juste // c'est pas toujours XXX on n'a pas toujours raison donc de le dire // très bien // à qui ? »

Exemple n° 3 - Lignes 199 - Michel Tozzi – Avec l'emploi de « il faut » :

« Donc Éloi : tu observes donc heu le président la présidente et le et le secrétaire c'est bien que tu te sois mis là comme ça tu vois exactement donc ce que Dimitri donc va:: va pouvoir marquer donc sur sa

feuille // donc il me semble que dans tout ce qui a été dit il y a plusieurs heu idées un p(e)tit peu qui sont ressorties c'est-à-dire que quand on a un désir qui n'est pas satisfait bah c'est pas forcément injuste quand on nous le refuse // **i(l) faut qu'(il) y ait de bonnes raisons** // dans les bonnes raisons que vous avez données baissez la main pour l'instant merci de lever la main des fois ça bouche les oreilles {rires} // heu.: ça c'était la première idée ensuite y a eu toute une discussion sur le sur, sur le.: le tirage au sort // et on a vu finalement disons que le tirage au sort pourrait apparaître // comme moins injuste que quand c'est une décision humaine // ce qui nous a amené à nous demander si.: le problème de l'injustice n'est pas un problème uniquement humain // et je vous ai proposé un contre-exemple // heu pour que à partir donc heu des désordres de la nature éruptions volcaniques tremblements qui entraînent donc des blessés et des morts // et là vous étiez assez partagés puisque certains d'entre vous pensaient finalement donc heu // heu.: bah l'injustice elle est essentiellement humaine, mais et d'autres que la nature, elle était pas injuste, mais par ailleurs, d'autres ont dit // que la nature pouvait être quand même disons injuste, mais enfin moins injuste en tout cas que quand il y a une intention humaine voilà un peu où nous en sommes dans notre réflexion // alors moi je vais demander dans cette deuxième partie en fait qu'on se centre sur l'injustice humaine // car c'est ça qui nous fait le plus, peut-être mal parc(e) qu'il y a une.: intention // et je vais prendre (en)fin je vais prendre un exemple je vais prendre un exemple que je vous soumetts, on va raisonner un peu sur cet exemple-là // je vais prendre un exemple disons de puisque'on va essayer de réfléchir sur ce qui est juste, ce qui n'est pas juste et pourquoi on dit aussi, c'est injuste par rapport à certaines décisions donc qui sont prises je vais vous prendre un gâteau // et la question que je vous pose est la suivante // à votre avis quelle est la manière la plus JUSTE de couper un gâteau ? »

Exemple n° 4 - Ligne 311 Michel Tozzi - Avec l'emploi de « il faut » et de « donc » :

« Alors je vais vous poser encore une autre.: une autre une autre question // on a vu finalement qu'y en a certains d'entre vous qui pensent que le gâteau doit être coupé en parts égales parc(e) que c'est ça la justice et donner la même chose à tous // y en a qui disent, c'est heu, en l'occurrence Mathéo, ça dépend des cas parc(e) que y en a qui peuvent avoir plus faim que d'autres et que **donc, il faut** donner à chacun non pas la même part, mais ce, heu, qui correspond **donc** aux besoins // alors moi je vais prendre alors, si on vous disait, je vais être un peu provocateur, si on vous disait // **il faut** donner la plus grosse part de gâteau à celui qui a le mieux travaillé à l'école, qu'est-ce que vous répondriez ? »

Analyse

Dans cet échange important, en ligne 199, Michel Tozzi présente un résumé de l'ensemble des différentes propositions argumentatives émises précédemment par les élèves sur ce qui relève de la justice, de l'injustice ou bien encore de l'inégalité comme la nomme les enfants. Nous notons aussi le réinvestissement de « l'inégalité » repris plusieurs fois précédemment par Candice, William et Dimitri.

Ainsi plus avant, au tour de parole 112, Candice argumente en puisant dans son vécu personnel en prenant l'exemple de sa nièce à qui elle refuse, pour la protéger, la saisie de petits objets, de peur qu'elle ne s'étouffe.

Michel Tozzi le traduit au tour de parole 117 en un désir et reprend l'exemple de la nièce de Candice par « *un certain nombre de désirs* » puisque « *cela veut dire, nous avons un certain nombre de désirs, par exemple, le bébé il a le désir de mettre quelque chose à la bouche* ». Thème moral par excellence, la question du désir est avancée ici qui nous renvoie à la citation de Spinoza « le désir est l'essence même de l'homme » puisque nous savons que chaque homme est submergé de désirs qui ne peuvent être tous satisfaits (Cf. Spinoza, 1954).

Puis, il synthétise devant le collectif la pensée individuelle de Candice en reprenant le concept de « désir » en l'associant à l'injustice et qui se traduit par « *un désir qui n'est pas satisfait, bah, c'est pas forcément injuste* » autrement dit si la satisfaction d'un désir est repoussée, cela n'est absolument pas de l'injustice quand on nous le refuse.

Enfin, en dernière partie de propos, l'expression déontique « *il faut* » (ligne 199) est introduite comme obligation morale au sein d'un raisonnement en déploiement. Ici, nous notons dans une affirmation, l'emploi du subjonctif de l'auxiliaire « *avoir* » dans la formule : « *//i(l) faut qu'(il) y ait de bonnes raisons* » qui laisse penser qu'il y a ici toute la possibilité de l'expression de la morale qui se déploie dans cet argumentaire, sans en nommer toutefois les « *bonnes raisons* ». Nous percevons un tour moral amené par l'expression « *il faut qu'il y ait de bonnes raisons* » dans cette reprise synthétique des idées personnelles des élèves.

Michel Tozzi dans son dernier exemple souligne l'action morale du partage en s'éloignant de la justice pour s'adapter aux besoins de chacun. Optant pour un ton provocateur vis-à-vis des élèves, il énonce le fait de donner plus à celui qui aurait le mieux travaillé.

La présence de ces expressions déontiques assorties d'expression à valence morale souligne le ton moralisateur que prend la discussion.

Extrait n°57 - C'est pas juste ! - Michel Tozzi :

Dans cet extrait, pour bien circonscrire et comprendre la conclusion de Candice (ligne 213), nous relevons les arguments précédemment mis en avant par Benoît.

Exemple n° 1 – Lignes 211-213 : Benoît/Michel Tozzi/ Candice

Ligne 211 - Benoît :

« Bah:: moi, je pense qu'on devrait heu // couper tous les bons ingrédients qui sont sur les, des, heum en trois // si c'est trois parts // et on les met sur, heum, les deux autres, mmm // parts »

Ligne 212 Michel Tozzi :

« Tu peux nous dire quelle est sa solution ? »

Ligne 213 - Candice – Avec l'emploi de « c'est bien » :

« Heum, heu, bah, sa solution, c'est de :: bah:: // couper, heu:: ,c(e) que tout l(e) monde aime de avoir, en trois si y a trois personnes // heu, et bien, heu, **comme ça, c'est bien.** »

Analyse

Candice répond à l'invite de Michel Tozzi en ligne 212 pour résumer l'argument de Benoît présenté en ligne 211 qui consiste dans le partage du gâteau, à répartir sur deux parts tous les bons ingrédients. Ainsi, Candice pose en ligne 213 la thèse de Benoît en y apportant un jugement personnel « **comme ça, c'est bien** » que l'on peut interpréter comme une validation de la proposition de partage du gâteau avancée par Benoît.

L'emploi de la formule « **comme ça, c'est bien** » donne une tonalité moralisatrice, expression qui s'assortit de l'usage immédiat de « **ça** ». On peut imaginer que « **ça** » renvoie au contexte

des propos précédents sans proposer une limite nette sur ce qui est à considérer. Cette formule manichéenne « [*comme ça,*] *c'est bien* » vient résumer et valider ainsi les propositions de Benoît sans faire l'objet d'une remise en cause de celles-ci.

Extrait n° 58 - C'est pas juste ! - Michel Tozzi

Exemple n° 1 - Ligne 277 – Candice

Ligne 277 - Candice – Avec l'emploi de « c'est pas bien » :

« Heu, mais parce que heu :: sinon heu et bah les gens i(ls) sont pas d'accord i(ls) vont s(e) disputer et c'est pas bien. »

Candice répond à l'interrogation « pourquoi ? » de Michel Tozzi en aménageant son idée de la justice. Pour cette élève si les parts sont inégales évidemment des désaccords ne manqueront pas de surgir, entraînant des disputes. Or, lors de ces échanges, l'élève retravaille ce jugement hétéronome qui lui fait affirmer que l'altercation ne fait pas partie des choses admises en bien. Elle le résume par l'expression à portée manichéenne « *c'est pas bien* » employée sur le versant négatif du bien signifiant qu'alors si ce n'est pas bien, c'est donc mal.

B. - Conclusion-Synthèse : philosophie, morale et moralisation dans une DVDP

Les illustrations d'emploi des formules « *il faut* » ou « *il faut pas* », « *c'est bien* » se sont trouvées mises en rapport avec des séquences internes (début et fin d'activité) qui ne peuvent être directement versées à la démonstration de notre hypothèse, le statut métacognitif de ces séquences, invitant à réfléchir sur la présentation même de l'activité par un philosophe qui dénote une vision très moralisatrice de l'activité elle-même (*les élèves étant appelés à jouer le rôle d'homme d'un peuple visant obligatoirement la paix*). Au-delà, les exemples retenus montrent en quoi, l'émergence de marques déontiques peut être en lien avec le tour moral et non moralisateur d'une discussion. L'obligation de se positionner, loin d'un pour ou contre, prend néanmoins la voie d'une alternative entre « faut-il », « ne faut-il pas », mais qui, dans le cadre de cette discussion s'est plutôt illustrée sous le mode d'un retour obligé sur les arguments

portés, ou sur la suspension du jugement, le temps que les arguments soient déployés. En ce sens, on ne peut directement décréter que les traces déontiques (H2) signent un détour potentiellement moralisateur, si la capacité de l'animateur permet de faire retour sur les arguments, ce qui évite de se relier sur la doxa.

L'illustration par les extraits ci-dessus vient potentiellement valider notre hypothèse H1, sinon considérer le statut de l'animateur, l'enseignant lambda versus le philosophe formé ne s'en sortant pas de la même manière dès que l'impasse moralisatrice guette.

IX. - 3.1. - L'usage des marqueurs logiques

Notre analyse s'est portée sur l'emploi des marqueurs étudiés auparavant, et dont l'importance d'emploi est apparue élevée, ce dans des proportions différenciées d'une situation à l'autre. Ainsi, avons-nous relevé, suite au décompte systématique des marqueurs, quelques extraits révélateurs mettant en scène les emplois des marqueurs affirmatifs « *d'accord* » ou « *oui* », du marqueur discursif « *donc* » et du marqueur « *voilà* ». Les contextes interlocutoires émaillés d'expressions à valence logique (« *donc* », « *voilà* » « *hein* ») complètent la vision d'ensemble.

A. - Relevé systématique de marqueurs « *d'accord, donc, hein, oui et voilà* »

Pour présenter notre travail clairement, nous avons regroupé dans le tableau ci-après le nombre de ces marqueurs employés dans les deux corpus.

Marqueurs logiques	Bagarre ou Parole	% / Total	C'est pas juste!‡	% / Total
		des 5 marqueurs		des 5 marqueurs
D'accord (1)	35	37	41	15
Donc (2)	21	22	123	46
Hein (3)	05	5	17	7
Oui (4)	23	24	44	17
Voilà (5)	11	12	42	16
TOTAL des 5	95	100 %	267	100 %

Marqueurs (1 à 5)

Tableau n° 22 - Comparaison d'emploi des marqueurs logiques (nombre brut et % relatif) dans les ateliers *C'est pas juste ! et Bagarre ou Parole : que vaut-il mieux ?*

La lecture de ce tableau nous alerte sur le contraste d'emploi qui est évident entre un animateur enseignant expérimenté et un animateur formé à la philosophie. Nous grisons les taux d'emploi que nous commentons. Bien entendu, le pourcentage calculé comme relatif à cette classe qui peut paraître hétérogène, n'entend pas donner une vision complète des contrastes. Il atteste simplement une tendance sur l'emploi relatif de ces marqueurs pour mieux comprendre nos choix lors de la sélection des extraits (voir la suite) et nous a guidé dans la lecture fouillée des deux corpus.

Au plan factuel, pour ce qui concerne l'emploi de l'affirmatif « *oui* », les deux corpus « *La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ?* » et « *C'est pas juste* » font ressortir une quasi-égalité d'emploi avec 24 % et 17 % en masse critique.

Cependant, nous remarquons l'emploi élevé du marqueur affirmatif « *d'accord* » dans la discussion « *La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ?* », avec 37 % en masse critique alors qu'il n'est que de 15 % dans le corpus « *C'est pas juste !* », soit à peu près deux fois moins. Que veut dire un tel contraste entre ces deux discussions ? L'attitude de l'enseignante en usant de ces marqueurs affirmatifs a-t-elle une influence sur la discussion et entraîne-t-elle une dérive potentiellement moralisatrice ?

Les données de ce tableau paraissent rendre compte de l'approbation d'un état de choses énoncées par l'enseignant aux élèves. Cela nous semble démontrer qu'aucune remise en cause du discours de l'adulte par l'élève ne peut se réaliser.

Parallèlement, nous notons aussi que le marqueur discursif « *donc* » est très employé dans le corpus « *C'est pas juste* » avec 46 % alors qu'il ne s'élève qu'à 22 % dans le corpus « *La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ?* », ce qui représente environ deux fois plus.

Dans ces exemples, l'emploi de ce marqueur discursif souligne le caractère obligatoire d'adhésion de l'enfant aux propos de l'adulte et oriente sa pensée vers une visée de conviction plus que de critique à l'égard des élèves.

Pour ce qui concerne l'usage du marqueur à valence logique « *voilà* », nous notons qu'il y est employé à quasi-égalité dans les deux corpus avec respectivement 16 % pour le corpus « *C'est pas juste* » contre 12 % pour le corpus « *La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ?* »

Cet emploi essaie de convaincre les élèves dans le discours en place.

Nous pensons que l'emploi de ces marqueurs logiques par l'adulte orientent la parole des élèves vers une visée de conviction plus que de critique (Cf. Ricœur, 1997 : 197).

Pour compléter notre analyse, nous avons choisi des extraits de deux corpus confirmatifs « *C'est pas juste* » et « *Parole ou bagarre, que vaut-il mieux ?* » afin de voir comment l'emploi de ces marqueurs va orienter la teneur de la discussion.

B. - Illustrations de l'usage des marqueurs logiques « *donc* », « *voilà* » ou des marqueurs affirmatifs « *oui* », « *d'accord* », ou marqueur « *hein* »

1. - Dans la discussion « *Bagarre ou parole que vaut-il mieux ?* » de Sandrine

Nous avons sélectionné puis analysé certains extraits illustrant l'usage de marqueurs logiques tels que « *donc* », « *voilà* » ou de marqueurs affirmatifs tels que « *oui* » « *d'accord* » ou encore de marqueur ou d'expression tels que « *hein* » que nous présentons ci-après :

Exemples avec l'emploi de « voilà » et de « oui » dans les deux corpus

Extrait n°59 - Conflit : Bagarre ou parole que vaut-il mieux ? Sandrine

Exemple n° 1 - Ligne 34 - Sandrine :

« *Voilà, oui (je) suis là/euh.* »

Exemple n° 2 - Ligne 108 - Sandrine :

« *Se battre, ça résout rien, c'est/cela aggrave/oui/alors euh Camille.* »

Exemple n° 3 - Ligne 336 - Sandrine :

« *C'était quelqu'un qu'elle connaissait bien//qui était/musclé/oui !* »

Analyse

Les exemples 1 et 2 illustrent l'emploi du marqueur affirmatif « *oui* » et du marqueur logique « *voilà* » ce qui semble souligner l'adhésion sans remise en cause de la parole des élèves, sans critique de la part de l'adulte-animateur. Nous y voyons poindre selon Ricœur une visée plus de conviction que de critique (Cf. Ricœur, 1997 : 197).

Pour l'exemple n° 3, l'emploi du marqueur affirmatif « *oui* » en fin de propos représente un « *oui* » d'adhésion, d'affirmation dans cet usage précis. Les paroles de l'élève sont reprises de manière synthétique sans signe de contestation ce qui souligne cette forme d'adhésion, d'acquiescement potentiel.

L'emploi des marqueurs d'affirmation « *d'accord* » suivis parfois de « *oui* » souligne également l'adhésion de l'adulte à l'opinion émise par l'élève. Ainsi, il y a non-remise en cause des propos des élèves, ainsi l'adulte valide ceux-ci.

En règle générale, dans les exemples avancés prélevés dans cette discussion, l'emploi de « *voilà* » est plus un marqueur d'affirmation s'appuyant sur le sujet évoqué précédemment.

Le choix de ces exemples nous permet d'affirmer que l'emploi de ces marqueurs orientent la parole des élèves vers une visée de convictions plutôt que de critiques.

2. - Remarque : Evolution de la discussion « *C'est pas juste !* » Michel Tozzi

En parallèle de ces marqueurs relevés, nous avons trouvé intéressant de regarder comment s'organisent les réponses des élèves et quels mots sont retenus qui peuvent faire prendre à la discussion un autre tour que celui attendu.

Quelques exemples suivants enchâssés dans les emplois des marqueurs étudiés sont relevés indifféremment dans les propos des élèves comme dans ceux de l'adulte. Nous en avons relevé certaines traces puis en réalisons l'analyse :

Ainsi Dimitri répond alors catégoriquement au tour de paroles suivant (ligne 125) que l'alternative n'est en aucun cas envisageable car poursuit-il de manière autoritaire en réinvestissant les propres mots de Michel Tozzi : « *je préfère aucun des deux, je préfère qu'on laisse la chose et qu'on la touche pas.* » Cette force d'affirmation se traduit par l'emploi

catégorique de formules absolues sur lesquelles il semble difficile de revenir « *aucun des deux* » suivi du renforcement de sa position personnelle « *on la touche pas* » qui donnent à voir, par leur ton cassant et le choix de mots impératifs qu'il n'y a pas de doute possible, aucun retournement n'est à envisager. De même l'usage des formules « *je préfère* » le détermine en faveur d'une solution qui lui paraît supérieur aux autres. Malgré cette propension à vouloir recueillir l'adhésion des élèves, la réponse de Dimitri à l'interrogation de Michel Tozzi nous montre que la pensée chemine et qu'un retournement est toujours possible et que la réflexion philosophique est en place.

A la ligne 126, Michel Tozzi, va résumer les propos de Dimitri en approuvant ses propos : l'introduction de la reprise commence par « *d'accord* » synonyme d'approbation. Puis, la synthèse de l'idée poursuivie par Dimitri est soumise à l'induction par l'emploi de « *voilà* » qui exprime qu'une chose a lieu en conséquence d'une autre. Ainsi, les hommes, par leurs actions réfléchies sont capables de commettre des injustices qui pourraient être compensées par un tirage au sort laissant alors la décision au hasard.

La pensée de Dimitri est portée par le souci de la recherche de vérité, la volonté d'avancer ensemble sur une question commune, celle de repérer la justice ou l'injustice dans cette proposition thématique.

Michel Tozzi, par ces formulations reprenant la réponse donnée par un élève afin d'en assurer sa stabilisation, vise à ajouter sa pensée personnelle au débat collectif afin de permettre l'émergence des critères énoncés et partagés par le collectif.

Nous percevons qu'il s'agit pour Michel Tozzi d'amener les élèves à collaborer en se plaçant lui-même à leur niveau, en position d'horizontalité, donc à la hauteur des élèves eux-mêmes afin d'y rechercher une forme d'adhésion potentielle.

Extrait n° 60 – C'est pas juste ! – Michel Tozzi

Exemple n°2 – Ligne 179 - Melvil et ligne 180 - Michel Tozzi

Ligne 179 - Melvil :

« Bah, heu, bah, ça dépend (en)fin non moi j(e) trouve que non parce que si le (x) **i(l) se construit une maison en bois dans le cratère d'un volcan**, ah, bah, après (en)fin, c'est l(ui) i(l) i(l) savait que y aurait peut-être un // une éruption qui pourrait le tuer eh ben // après il avait qu'à choisir un autre endroit pour faire sa maison et puis heum // aussi heu.: si c'est par exemple quelqu'un qui par exemple qui met une bombe et puis ça explose eh ben là c'est pas.: (en)fin c/ c'est pas heu.: c'est pas la faute des gens qui sont ici // ben c'est la faute du gars parce que // i(ls) pouvaient pas prévoir que le gars il allait faire une explosion // (en)fin il allait envoyer une bombe et puis.: là c'est pas juste ! mais ... »

Ligne 180 - Michel Tozzi :

« Alors, ton, ton, ton premier argument est très intéressant, c'est-à-dire que on peut pas reprocher à la nature d'être injuste // dans la mesure où on s'est mis soi-même dans une position disons, heu, difficile // c'est-à-dire, **construire sa maison dans un cratère en sachant qu'il peut y avoir une éruption volcanique** // à ce moment-là, la faute peut être reportée à la nature, la faute est reportée sur l'homme // c'est ça ton ar/ ton argument **hein ?** // **d'accord** alors heu »

Analyse

Dans cet exemple, Michel Tozzi reprend mot pour mot les termes choisis par Melvil. Ainsi, Melvil assure que « **construire sa maison dans un cratère en sachant qu'il peut y avoir une éruption volcanique** // » que Michel Tozzi précise et traduit en « **i(l) se construit une maison en bois dans le cratère d'un volcan** ah, bah, après(en)fin c'est l(ui) **i(l)(l) savait que y aurait peut-être un // une éruption qui pourrait le tuer [....]** ». Nous notons comme un écho des paroles de l'un aux propos de l'autre.

Nous avons tenu à souligner ces mots de l'adulte qui viennent se superposer, comme se calquer parfaitement sur les propos de Melvil, attestant qu'il y a une forme d'horizontalité dans la relation faisant passer les accords comme des marques d'adhésion potentielle aux propos des élèves.

Michel Tozzi emploie ces marqueurs « **hein** » et « **d'accord** » positionnés en fin d'intervention

qui orientent le discours vers une forme d'adhésion semblant dire que la chose est entendue et qu'il y a véritablement accord sur le sujet sans arguments contraires entre les propositions des uns et des autres.

Extrait n° 61 - C'est pas juste ! – Michel Tozzi

Avec l'emploi des marqueurs « voilà » et « donc »

Exemple n° 3 - Ligne 275 - William et ligne 278 - Michel Tozzi

Ligne 275 - William :

« Bah moi c'était avant heum, faut:: exactement couper égal parce que // si après y en a qui s(e)ont jaloux, ils s/ (en)fin i(ls):: // ils diront peut-être et après ça va faire une vraie :: guerre (en)fin:: »

Ligne 278 - Michel Tozzi :

« Voilà, donc tu penses que la justice est quelque part l'égalité et c'est ce quelque part qui va éviter la bagarre donc et les guerres ... »

Analyse

L'emploi par Michel Tozzi de marqueurs à valence discursive *voilà* » et à valence logique « *donc* » en fin d'intervention vient souligner également une marque d'adhésion aux propos des élèves dont les exemples peuvent parfois être maladroitement choisis et exprimés mais qui sont repris avec justesse et soin par Michel Tozzi, dans leur sens le plus exact avec le souci de « sculpter sa pensée » car selon ce philosophe, « les mots sont des outils qui aident à sculpter sa pensée. Soignons donc l'emploi des mots avec nos élèves » (Cf. Tozzi, 1999: 16).

Ainsi pour exemple, la reprise et la transformation de l'essentiel de ce propos de William « *couper égal* » se traduit par l'adulte en mots plus explicites et concrets amenant à souligner les concepts de justice, et d'égalité : de cette façon, « *la justice est quelque part, l'égalité* ».

Puis, c'est lorsque William expose « *et après ça va faire une vraie : guerre (en) fin ::* » que Michel Tozzi conclue explicitement en employant d'une part « l'égalité » qui va décliner « la

bagarre » et d'autre part le marqueur conclusif « **donc** » : « *c'est ce quelque part l'égalité et c'est ce quelque part qui va éviter la bagarre **donc** et les guerres* ». Ici, cet usage du marqueur Logique vient conclure les propos de William sans les remettre en cause.

3. - Dans la discussion « *C'est pas juste !* » de Michel Tozzi

Extrait n° 62 - C'est pas juste ! Michel Tozzi

Exemples avec l'emploi de « voilà », « donc » et « d'accord »

Pour cet extrait, nous retranscrivons le déroulement de l'échange entre Dimitri et Michel Tozzi afin de permettre au lecteur de mieux situer la tournure de l'échange :

Exemple n° 1 - Lignes 123-125-127 – Dimitri et 124-126-128 - Michel Tozzi

Ligne 123 Dimitri :

« Oui et aussi bah, à la, le tirage au sort ça, c'est, c'est obligé d'être de la justice, c'est le tirage au Sort »

Ligne 124 Michel Tozzi :

« Ah, est-ce que tu préfères que ce soit tiré au sort et que ce soit finalement un peu le hasard qui décide ou que ce soit une personne qui dise, heu, non, c'est à toi et pas à toi ? »

Ligne 125 Dimitri :

*« Je préfère aucun des deux je préfère qu'on laisse la chose et qu'on la touche **pas** »*

Ligne 126 **Michel Tozzi :**

« **D'accord** et, mais tu devais choisir, si tu devais XXX, **voilà**, soit c'est une personne qui décide dans ce cas-là soit on tire au sort, est-ce qu'il y a quelque chose qui te semblerait moins juste, ou, ou, moins juste que l'autre ? »

Ligne 127 **Dimitri :**

« Un p(e)tit peu plus juste le tirage au sort, parce que, comme ça si c'est pas la personne qui l'a : qui a dit : c'est moi qui l'ai, c'est, c'est pas cette personne qui l'a eu et bah, moi, je trouve que c'est juste parce que la personne, elle a voulu heu, faire une i/ une i/ une inégalité »

Ligne 128 **Michel Tozzi :**

« **D'accord**, toi tu penses que, **donc** l'injustice finalement elle vient beaucoup des actions des hommes //, mais que dès, dès lors que c'est le hasard ou le tirage au sort c'est quand même moins injuste que quand c'est une personne qui le fait ? »

Analyse

Dimitri propose sa vision de la justice. Ainsi, de son point de vue, il est préférable, entre deux solutions -la première, une personne décide- et la seconde, -il y a recours au tirage au sort - donc à l'aléatoire, de choisir le tirage au sort qui lui paraît plus juste puisque c'est la destinée qui décide.

Au tour de parole 124, Michel Tozzi va adhérer aux propos de Dimitri qu'il introduit en ces termes interrogatifs proposant l'alternative entre le tirage au sort et le hasard : « **est-ce que tu préfères que ce soit tiré au sort et que ce soit finalement un peu le hasard qui décide** [...] ? La question est lancée et Dimitri affiche clairement sa position en ne préférant aucune des deux.

De même, l'emploi du mode conditionnel logique introduit par « *si* » et accompagné du marqueur « **voilà** » dans l'extrait « **d'accord** et, mais tu devais choisir, *si* tu devais XXX **voilà**

...» nous montrent que Michel Tozzi se place en position horizontale : il se met au même niveau que les élèves comme aurait pu le faire un pair par exemple.

L'alternative proposée par « *soit, c'est une personne qui décide dans ce cas-là, soit on tire au sort* » vient renforcer la relation horizontale qu'établit Michel Tozzi avec les élèves dans cet échange.

Nous voyons que Michel Tozzi a le souci de se placer en position d'horizontalité ce qui oriente ses paroles sur une marque d'adhésion potentielle aux paroles de l'élève. De la sorte, dans cette discussion philosophique, le changement de posture de l'animateur s'alignant sur les propos de l'élève revient en force.

C. - Synthèse, analyse de l'emploi de ces marqueurs logiques « *d'accord, donc, hein* » et affirmatifs « *oui* » et « *voilà* »

Cette manière d'intervenir avec l'emploi soit de ces mots charnières d'acquiescement, soit de ces marques logiques permet la mise en valeur de la pensée de l'élève sans la juger.

Ainsi, cette adhésion de l'adulte aux propos des élèves confirme bien le désir de se positionner en tant qu'adulte de manière plus assurée mais en position horizontale. L'étude de ces extraits précédents nous rapproche de cette visée de conviction plus que de critique chère à Ricœur (1997 : 197).

Dans cette discussion, ce procédé « d'emprunt d'identité » montre comment Michel Tozzi réussit à impliquer l'ensemble du groupe dans la réalisation d'un accord commun transformant ainsi un échange monogéré en échange polygéré.

Ce qui est visé ici, nous semble-t-il, c'est un oral où le discours se construit à plusieurs et où la position, d'une part, de l'enseignant s'aligne sur celle des élèves et, d'autre part, celle des élèves qui peut évoluer et se transformer au cours de l'interaction mais qui très fréquemment, comme le montrent la sélection de nos extraits, se rangent à celle de l'adulte.

D. - Synthèse partielle sur l'emploi des marqueurs logiques

Dans ces exemples, nous percevons une forme d'horizontalité dans la relation qui pourrait faire passer les expressions à valence affirmative comme l'emploi de « *d'accord* » et de « *oui* » ou à valence logique telles que « *donc* » « *voilà* » comme des marques d'adhésion potentielle. Par

cet usage, l'emploi de ces marqueurs logiques semble orienter alors les paroles des élèves vers une visée de conviction plus que de critique (Cf. plus haut, Ricœur).

L'abandon de la posture habituelle de domination de l'adulte qui ne guide pas les élèves grâce à la verticalité d'un savoir-savant, au profit de l'horizontalité des relations entre pairs chez les élèves, mérite d'être souligné. Cependant, dans cette activité, l'adulte doit à la fois gérer la verticalité (vers l'universel) et l'horizontalité des relations entre pairs chez les élèves.

Ainsi au plan de la verticalité, il a pour compétence de guider les enfants en posant des questions, voire en orientant le sujet.

Et au plan de l'horizontalité, le rapport humain à la parole fondatrice de la pensée, oblige l'enseignant au silence, car c'est le silence qui va autoriser l'élève à parler, où ce dernier s'autorise à penser et devient peu à peu auteur de sa pensée.

Détaché d'une logique argumentative, l'échange horizontal, plutôt que d'inculquer aux enfants des outils de raisonnement, va leur permettre de s'inscrire dans « une communauté d'expérience qui va les souder dans une culture commune de la parole anthropologique partagée qui apporte à chacun une attitude sérieuse et apaisée à la fois » (Cf. Tozzi, 2004).

IX. - 4. - Conclusion de l'étude n°2

L'étude de ces corpus par la sélection de variables nous permet d'opérationnaliser l'hypothèse H1 et H2.

La présence de nombreux marqueurs déontiques traduits par les expressions « *faut mieux, vaut mieux, c'est bien, faut pas* » dans le premier corpus « parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? » et « *c'est bien, il faut, il faut pas* » insérées dans le second corpus « *C'est juste* » donne une coloration moralisatrice aux discussions philosophiques.

Ainsi, notre recherche marque une mobilisation effective de tournures verbales liées à l'emploi de verbes modaux tels que « *falloir/devoir* » dont l'emploi relève aussi bien des élèves que de l'enseignant. Bien que nullement à proscrire de ces échanges philosophiques, l'emploi de ces formes modales semblent déposer des traces de moralisation qui pourraient mettre en tension la finalité morale et la finalité philosophique de l'exercice du raisonnement proposé dans cette activité aux élèves.

Cet usage de la marque impersonnelle affirmative « *il faut* » ou négative « *il faut pas* » traduit souvent une nécessité, engage une obligation, un caractère inévitable de ce qu'il est convenu de faire en s'appuyant sur les conventions d'usage. Elle laisse présager un tour moralisateur potentiel et recouvre la notion de devoir qui est transmise par l'éducation, cette notion de devoir qui incombe à l'enfant à l'égard d'un adulte dans une relation verticale de domination (Cf.

Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 45-49 ; Maingueneau, 1996 : 81). Cette présence dans les discours doit nous alerter et nous pensons que la morale et la moralisation sont alors à interroger.

De même, nous avons remarqué que l'emploi de la formule « *c'est bien* » souligne très fréquemment une attitude normative attendue donc, un comportement prescrit, ce qui donne une certaine coloration morale au comportement personnel du sujet en construction (l'élève).

De la même manière, l'usage élevé des marqueurs logiques « *donc* », « *voilà* », *hein* » et des marqueurs affirmatifs « *d'accord* », « *oui* » nous a amenés à reconnaître et à souligner la présence d'une forme d'horizontalité dans la relation qui pourrait traduire les formules d'accord comme des marques d'adhésion potentielle. Ces interventions de l'adulte au moyen de ces marqueurs mettent alors en valeur la pensée de l'élève sans y porter de jugement ce qui entraîne un discours polygère où la position de l'adulte s'aligne sur celle de l'élève.

Nous le voyons au travers de ces différents extraits, malgré une expérience professionnelle affirmée, les animateurs de ces deux corpus (étude n° 2) semblent être placés en difficulté lorsqu'au plan de l'horizontalité, le rapport humain à la parole fondatrice de la pensée, oblige l'enseignant ou l'animateur au silence ou à la validation des propos. Car, c'est dans ce silence que l'élève va s'autoriser à parler, ou à penser, lui permettant d'être actif et ainsi auteur de sa propre pensée.

Alors quel risque court-on en discussion philosophique à faire usage de ces marqueurs d'affirmation ?

D'autre part, nous pensons que le choix de la seule thématique pourrait engager éventuellement les animateurs à se trouver placés dans l'embarras moral.

Face à ces constats, il nous semble indispensable que l'animateur des ateliers de discussions philosophiques use d'un langage clair afin de respecter les conseils britanniques préconisés par Ricœur « Clarifiez d'abord votre langage, ne cessent de nous dire les Anglo-Saxons, distinguez les emplois des mots... » (Cf. Ricœur, 1997 : 201), reprenant en ce cas le cheminement du pragmaticien Peirce (Cf. Peirce, 1978).

D'autre part, il nous semble important qu'au sein de ces discussions à visée philosophique, le dialogue et l'écoute attentive des positions en présence soient respectés puisque, dans cette activité particulièrement, l'espace interlocutif tracé par les positions prises par chaque discutant reste primordial et que tout doit y être normalement discutable.

La vie se présente comme une aventure dont on ne sait pas ce qui en elle est essai, et ce qui est échec. »

Paul Ricœur, le Juste II, 2001.

**CHAPITRE X – LA QUESTION DE
L’EVALUATION EN SUSPENS**

CHAPITRE X – LA QUESTION DE L’ÉVALUATION EN SUSPENS

Il nous a semblé important en termes d’ouverture à la discussion de rassembler ici quelques points importants concernant la dimension évaluative à porter à ces discussions. Sans traiter de front la question de l’évaluation, nous sommes portés (voir l’introduction) à concevoir que notre travail sur la mise en évidence de tensions doit/peut servir à la formation des enseignants. Ainsi la question de l’évaluation se projette-t-elle nécessairement sur notre travail . Ce petit chapitre lui est consacré. Nous faisons de l’évaluation une sorte d’espace miroir à partir duquel on peut concevoir et réfléchir aux limites d’une évaluation des pratiques philosophiques conduites en contexte scolaire.

X. - 1. - La question de l’évaluation dans le cadre scolaire

Avec l’arrivée des nouveaux programmes ministériels, l’E.M.C. permet aux enseignants de proposer des activités de DVP. qui se mettent au service de la philosophie et de la morale.

Et comme dans n’importe quelle discipline, se posent les questions de l’évaluation, de l’auto-évaluation de ce travail. En effet, d’un point de vue général, nous pouvons considérer que l’évaluation est une activité fondamentale dans le domaine des actions pédagogiques liées à l’institution scolaire. Concrètement, l’évaluation d’ordinaire sert à formuler un jugement d’acceptabilité. L’évaluation scolaire s’emploie pour effectuer une sélection, c’est un usage dominant dans la profession ; elle évoque le contrôle, la mesure, la vérification des connaissances scolaires apprises en classe et permet de voir si l’élève s’est approprié les connaissances enseignées par le professeur. Or, dans ces ateliers il ne peut y avoir d’évaluation dans le sens où elle s’entend dans le cadre des disciplines scolaires traditionnellement enseignées à l’école. Puisque l’atelier de DVP. représente exactement un lieu où l’élève n’a pas à correspondre à une exigence institutionnelle, à une exigence attendue, normée. De même ces temps d’ateliers n’imposent pas à l’enseignant un jugement selon un barème préétabli. Par ailleurs, même dans le cas des disciplines « classiques » les pratiques d’évaluation traditionnelles normatives et comparatives font l’objet de fortes critiques de par leur impact délétère sur les élèves et leurs apprentissages (Butera, Buchs et Darnon, 2011).

L’évaluation scolaire fait débat depuis longtemps et ce pour deux raisons principales selon Hadji (2015). Une de ces raisons serait la pression sociale car selon cet auteur « l’évaluation est une exigence sociale » dans la mesure où les parents doivent être informés des résultats scolaires de leurs enfants afin de construire leur avenir en développant leur projet personnel en

lien avec leurs capacités et que, par ailleurs, l'école assure une fonction de sélection et d'orientation en fonction des résultats scolaires.

La deuxième grande raison serait que l'évaluation est un problème à forte « densité sociale », notre action éducative n'atteignant pas son but essentiel de la réussite de tous, ainsi qu'en attestent parmi beaucoup d'autres indicateurs, les résultats des enquêtes P.I.S.A. (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) mis en place par l'O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques).

Dans ce débat sur l'évaluation, les erreurs sont notamment un sujet de discussion qui soulève des passions. A l'école, dans la conception traditionnelle et bien répandue, l'erreur a une connotation négative. Elle se pense en terme de manques (ignorance, non-acquisition ou non-maîtrise, absence d'efforts ...). Alors que nous avons des raisons de considérer les erreurs comme intelligentes en les utilisant comme leviers de progression, comme opportunités d'apprentissage, en nous interrogeant sur ce que nous apprend notre erreur.

Il convient donc de « passer de la pédagogie de l'échec à celle de la réussite dans des évaluations formatives bienveillantes, encourageantes. Détruire notre vision quasi-biblique de la « faute » pour donner un statut et une valeur constructive à l'erreur. Sans démagogie, donner à chaque évaluation sa vraie place et sa vraie valeur. » C'est ce que ce pédagogue propose en rejoignant la circulaire de rentrée de 2014 expliquant qu'il « [s'agissait] d'éviter que l'évaluation ne soit vécue par l'élève et sa famille comme un moyen de classement, de sanction, ou bien réduite à la seule notation [...] » (Hadji, 2015, M.E.N., 2014). Cette tendance à positionner l'élève par rapport aux autres ou à une norme, sans prendre en compte son cheminement personnel est qualifiée d' « évaluation aliénante » ou « nocive » car c'est « celle qui, en catégorisant l'élève, tend à le positionner parmi d'autres, dans une logique de comparaison sociale, au détriment d'un projet de progression propre. » (Younès et al, 2016 : 149-167).

X. - 2. - Evaluer au service de l'apprentissage

Chercheurs, politiques et praticiens se rejoignent quant à la perspective d'une autre évaluation qui serait constructrice et non destructrice.

La loi n° 2013 - 595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République appelle « à faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des

compétences ainsi que la progression de l'élève. » Il s'agit d'un « enjeu déterminant pour la réussite des élèves » (M.E.N. 2013).

Selon Florence Robine, directrice de l'enseignement scolaire en 2014, d'une manière générale pour que l'élève soit en confiance, il convient de sortir de la mesure pour entrer dans une démarche puisqu' « il s'agit de faire de l'évaluation une démarche et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser. L'évaluation doit être bienveillante, ce qui ne veut pas dire laxiste, mais au contraire exigeante, avec des exigences claires aux yeux des familles et des élèves ... » (Robine, 2014). Ce positionnement institutionnel est assez proche de la définition proposée par Tardif qui s'est inspiré de celle de Gardner et pour lequel ce serait un « processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances (skills) et des capacités (potentials) d'une personne (...) [qui] vise à fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et à fournir des données utiles à la communauté dans laquelle elle vit (...), il s'agit de décrire, de fournir des informations sur les métamorphoses de l'élève(...). L'évaluation doit mettre l'accent sur les connaissances que l'élève a développées, sur les étapes de ces développements et sur les capacités de l'élève » (Tardif, 1993 : 28). Et poursuit –il, « l'évaluation privilégie la base de connaissances que l'élève a intégrées en mémoire à long terme au lieu d'être centrée sur des manques et des lacunes ou encore sur des objectifs atteints ou non. » (Cf. plus haut, Tardif).

Si nous envisageons d'évaluer la participation de l'élève dans cet atelier, nous pensons que celle-ci ne peut se faire réellement puisque l'une des règles fondamentales de l'atelier consiste à laisser la liberté à chacun de s'exprimer ou ne pas prendre la parole.

Alors, certaines questions émergent : en quels termes évaluer ? Qu'est-ce que ce dispositif produit sur les enfants, dans leur façon d'être avec leurs camarades ou leur famille ?

Nous pensons que ce n'est pas en termes de contenus que l'évaluation de ces dispositifs doit être pensée même si la perspective d'analyse pour l'enseignant est la maîtrise de la langue orale et l'apprentissage de la pensée. Mais plus sûrement « en termes de confiance en soi-même retrouvée, du goût d'apprendre, de dynamiques d'apprentissage » soutient Glasman qui place la question de l'évaluation au cœur de ses réflexions (Glasman, 2017).

Portant un regard évaluateur sur l'impact de ces activités, nous pouvons observer le fonctionnement du groupe au cours de moments formels ou informels. Ainsi, sur des temps extrascolaires comme les plages méridiennes lorsque survient un conflit, portons notre regard sur la question : comment va-t-il se régler ?

De même, en classe, interrogeons-nous sur quelles traces nous relevons dans l'étayage d'une réponse ? De quelles manières sont réinvesties les discussions et leurs contenus à l'extérieur

des ateliers ? Les écrits servent-ils de supports pour avancer, reprendre et stabiliser les idées et les concepts introduits lors de ces ateliers ?

De quelle manière justement les pratiques d'évaluation s'appuient sur cette « capacité » et la soutiennent ?

Mais la question n'est certes pas nouvelle : les enseignants ont-ils toujours à l'esprit qu'évaluer c'est « donner de la valeur » ?

Alors des questions surgissent : Evaluer ce travail pour qui ? Pour quoi ? Dans quelles conditions ? Peut-on évaluer autrement ? Comment fait-on ailleurs ?

Nous le voyons, la discussion est d'importance et interroge tout un système et des pratiques qui ne sont pas stabilisées.

Le monde change et il nous faut accompagner ce changement. Il ne nous est plus possible d'évaluer en reconduisant des pratiques en usage avec les générations antérieures.

En effet, à l'heure du 3.0 représentant l'interaction entre les individus inter reliés, la société et les machines en tant qu'objets, une autre politique d'évaluation des élèves au service de nouveaux apprentissages s'impose.

Peut-être, une des réponses possibles seraient de demander une participation active à nos élèves en s'autoévaluant.

X. - 3. - Alors quelle évaluation adopter pour ce type d'activité ?

X. - 3. 1 - Evaluation des systèmes, notation individuelle versus collective, notes versus compétences. Comment concrètement apporter une plus-value éducative ?

En terme d'évaluation, de nombreuses questions émergent comme celle de comment évaluer sans dévaluer ? C'est à cette question que Gérard de Vecchi (2014) cherche à répondre dans un de ses ouvrages « Evaluer sans dévaluer ».

Evaluer est affaire de démarche : c'est être capable d'accompagner l'autre vers un nouveau palier qui va le changer et lui donner conscience de son cheminement.

Ainsi, ce serait selon Alain Bollon (2012), (expert international de l'évaluation des systèmes éducatifs, auprès de l'UNESCO et de la Communauté Européenne) « créer des rencontres, c'est rentrer dans le projet de l'autre pour dire la valeur du changement. C'est lui donner les moyens de construire sa liberté ».

Mais évaluer, c'est aussi poser la question du sens et questionner le sens de ce que l'on fait.

Pour employer une métaphore, évaluer c'est demander à l'autre de faire le premier pas. C'est ensuite s'intéresser aux traces successives laissées au cours des heures d'ateliers, des mois, des

semaines et des années scolaires et pouvoir expliquer son cheminement personnel. Alors à cette condition, l'apprenant est en mesure de se mettre en projet. Il aura acquis la maîtrise de son trajet et sera capable de piloter son propre changement. Il nous semble impératif de mettre en place des pratiques d'évaluation qui favorisent la progression des élèves. Les enseignants sont les premiers responsables de ces pratiques qui se doivent d'être aidantes, encourageantes, afin de soutenir les élèves dans leur cheminement. Ils doivent donc pouvoir compter sur une information claire et explicite au sujet des visées institutionnelles de l'évaluation formative.

X. - 3. 2. - L'auto-évaluation

Ces éléments vont alors donner à l'enseignant la possibilité d'apprécier l'évolution de ses élèves dans leurs modes de pensée et leurs capacités d'expression. Loin de démotiver l'élève, dans un échange de co-évaluation, elles pourraient lui servir à l'éclairer sur ce qu'il est en train de faire afin de lui permettre de s'autoévaluer avant d'être co-évalué par ses pairs. Puisque, comme le souligne Genthon (1984) « l'autoévaluation permet une prise de recul » mais aussi permet de « régulariser des processus et des conceptions ». En effet, l'auto-évaluation met en scène l'élève qui évalue son propre travail. Renforçant cette orientation, le Ministre de l'Education Nationale encourage les élèves à pratiquer « l'autotest » (Blanquer, 2017) qui demeure une bonne source d'informations qui les autorise à réguler le dispositif.

Si nous plaçons l'élève au cœur du dispositif d'apprentissage, nous pensons comme Charles Hadji (2015) qu'il est envisageable de cheminer « vers une pratique évaluative » qu'il ne qualifie pas « de bienveillante mais de constructive. » Car, et nous partageons son avis, selon cet auteur tous les élèves doivent réussir puisque « l'évaluation doit être mise au service de la construction de la réussite de tous. »

La pratique régulière de ces ateliers intégrés aux programmes officiels permet, nous semble-t-il la construction d'une posture d'apprenant qui rend autonome l'élève dans sa formation et dans son parcours d'apprentissage. Et une appréciation positive va renforcer une volonté de travailler, donner plus d'assurance, valoriser l'élève. C'est pourquoi, au regard de ces recherches, il nous semble judicieux de penser l'évaluation de ces activités comme facteur de réussite en adoptant un nouveau mode d'évaluation.

D'autre part, cette activité peut nous semble-t-il à moyen et à long terme, impacter les comportements relationnels des élèves, autoriser un regard différent sur les autres et surtout sur le monde qui les entoure.

Néanmoins, il nous semble important de ne pas perdre de vue que cette pratique est un travail qui s'installe sur le long terme. Au sein de l'atelier, l'évolution de l'élève n'est ni rapide ni extraordinaire. Et puis l'atelier peut paraître ne pas progresser. Malgré tout au fur et à mesure, nous pouvons constater chez certains élèves qui ne prennent jamais la parole une autorisation à penser, à mettre en mots devant le groupe leurs pensées afin de faire cheminer la pensée collective.

C'est pourquoi, le regard sur l'ensemble des tours de parole permet de suivre la cohérence des propos d'un élève et l'écoute qu'il manifeste même s'il n'intervient pas. De la sorte, l'analyse de corpus permet de repérer ce que font les élèves avec le langage : prise de parole spontanément, en premier ou toujours après d'autres, sur sollicitation, s'autoriser à poser une question.

En fin d'année scolaire, il nous paraît nécessaire que l'apprenant donne du sens à ce qu'il a fait dans ces ateliers, qu'il soit en mesure de restituer, de devenir auteur de ses apprentissages en communiquant à l'enseignant, à ses camarades, ou à ses parents, la connaissance qu'il en retire. Cette présentation serait alors une manière de montrer ce qu'il emmène avec lui, ce qu'il s'est approprié dans ces ateliers de discussions à visée philosophique. Car rendre compte de ce que l'on s'approprie permet de vérifier que des structures mentales internes à la personne se construisent : elles vont permettre à l'apprenant de comprendre le monde et ce qui l'entoure. En effet, Aristote différenciait déjà trois formes de connaissances, le savoir, le savoir-faire et l'éthique de l'action. Dans notre société, les deux premières ont été particulièrement valorisées alors que la dernière beaucoup moins. Or, n'est-ce pas essentiel de donner à nos élèves l'idée que leurs actions ont un impact sur les autres ? Et comment pourrait-on y parvenir ? Une des réponses possibles qui pourrait y contribuer consisterait peut-être en l'éducation de la conscience.

X. – 3. 3. - L'éducation de la conscience

Sans aucun doute, de tout temps, il y a eu le souci d'enseigner et de vivre des valeurs. Mais, sous prétexte de neutralité, les représentations des enseignants peuvent se révéler un frein à cette activité. Néanmoins, nous sommes persuadés qu'avec une formation indispensable en formation initiale et qu'après expérimentation régulière de la démarche, observations d'ateliers, échanges avec des praticiens, ces réticences seront levées dans la mesure où les élèves entrent dans ce processus et constatent les effets positifs tant dans l'acquisition de compétences que dans l'amélioration du climat de classe.

D'autre part, il nous faut aussi entendre et prendre soin d'écouter la parole des élèves dans ce que ces ateliers leur apportent.

De plus, il nous semble intéressant que l'évaluation ne soit pas réservée aux seuls acteurs de l'activité (professeurs et élèves). En effet, osons prendre en compte la parole des partenaires tels que les autres professeurs (d'E. P. S, de musique, de B2.I.), ou les professeurs d'autres classes dans le cadre d'échanges de compétences, les surveillants mais surtout les parents. Ces derniers demeurent les premiers éducateurs de leurs enfants, sans toutefois omettre le retour qu'ils nous font en faisant confiance aux professionnels scolaires que ces ateliers avec leurs enfants paraissent réconcilier avec l'école.

Néanmoins, il nous semble nécessaire de poursuivre notre interrogation sur les questions formulées à l'issue de ces ateliers. Une question nécessite-t-elle toujours une réponse ? Peut-on questionner une question comme le suggère Michel Tozzi ? Y-a-t-il des questions meilleures que d'autres ? Une question comporte-t-elle combien de poupées Russes, combien de réponses ?

Notre expérience est encore débutante et propice à une pleine évolution. Des outils ont été créés pour observer ce qui se passe dans ces discussions. Ceux-ci ont évolué au fur et à mesure de notre travail car trop complexes à utiliser sur le vif de l'atelier et ne nous ont pas donné satisfaction. En effet, nous n'avons pas toutes les données qui peuvent influencer les ressentis et les changements des élèves. Il nous paraîtrait intéressant de pouvoir tester des instruments (questionnaires par exemple) sur un petit échantillon pour ensuite approfondir et avancer dans notre projet d'évaluation.

Au regard de ce que nous avons souligné, il nous semble enrichissant de retenir que l'évaluation vise à reconnaître la valeur mais surtout à donner à l'élève les moyens de se mettre en projet.

Nos élèves vivent en ce début du vingt-et-unième siècle, une des périodes les plus stimulantes de l'humanité. Il nous faut donc nous donner les moyens de les accompagner vers ces extraordinaires changements : arrivée en force des nouvelles technologies en réseau, modifications incontournables des pratiques d'enseignement, évolution de la classe au quotidien

Il est donc de notre responsabilité de les préparer à ce futur inconnu. Car comme l'affirme Alain Bollon (2017), en évaluations des systèmes et des apprentissages « ce n'est pas à l'élève à s'adapter au système. C'est au système de s'adapter aux élèves ». Et il s'autorise même à aller plus loin en affirmant qu'« il n'y a pas d'élèves en difficulté, ce sont les systèmes qui sont en difficulté ».

Alors parions sur la capacité de nos élèves en mettant en place une évaluation « subjectivante », approche qui s'inscrit dans la ligne des travaux sur l'évaluation formative élargie (Allal et Mottier-Lopez, 2005) ou soutien d'apprentissage (Allal &

(2009) et qui tente de prendre en compte les dimensions cognitives, affectives et sociales des dynamiques évaluatives. Une telle évaluation optimiste et bienveillante serait un levier de progrès et contribuerait ainsi à renforcer chez l'élève, l'estime de soi.

Ce travail de recherche se proposait de répondre à la formulation de notre hypothèse générale selon laquelle nous pensons qu'en engageant des discussions philosophiques qui prennent appui sur des thèmes potentiellement moralisateurs, entraînerait l'émergence de tensions morales interlocutives qui pourraient vider et détourner la philosophie de son sens.

Afin d'éviter ce genre de conséquences dans cette pratique, il nous semble indispensable que les enseignants se destinant à ce type d'activité puissent être formés et entraînés à la compréhension des enjeux interlocutoires des discours qu'ils animent en classe. C'est à cette condition qu'ils pourront envisager un autre type d'évaluation au service de cette pratique, l'évaluation « subjectivante » (Younès, Sasse et Darj, 2016) qui prend en compte «la capacité » de l'élève, en pariant sur la confiance dans les capacités de leurs élèves. L'évaluation subjectivante renvoie à la création d'un ordre intersubjectif entre le maître et l'élève qui implique « une construction dialoguée de jugements et requiert l'encouragement, l'étayage et la valorisation de la parole de l'élève » (Mottier Lopez, Tessaro & Younès, 2016). Cette approche, qui s'inscrit dans la ligne des travaux sur l'évaluation formative élargie (Allal et Mottier-Lopez, 2005) ou soutien d'apprentissage (Allal et Laveault, 2009) tente de prendre en compte les dimensions cognitives, affectives et sociales des dynamiques évaluatives. Une telle évaluation optimiste et bienveillante serait un levier de progrès et contribuerait ainsi à renforcer chez l'élève, l'estime de soi et la confiance en ses capacités.

« Je suis les liens que je tisse avec d'autres. »
Albert Jacquard, Petite philosophie à l'usage des non-philosophes, Paris,
Calmann-Lévy, 1999, p. 17.

CHAPITRE XI – CONCLUSION GENERALE

CHAPITRE XI – CONCLUSION GENERALE

Concernant la teneur morale et philosophique des discussions, nous avons mis en évidence que sur deux discussions entre 18 et 21 concepts (amitié, droit, éducation, mort, respect, pour exemples) étaient abordés par des élèves de CM2. Cela tend à montrer que les discussions sont bien de l'ordre du philosophique ; la morale, les traces de moralisations ne sont pas saillantes. La richesse et le rôle tenu par le lexique attestent aussi de la construction du raisonnement collectif s'illustrant par le passage du raisonnement individuel (intrasubjectif) au raisonnement collectif (intersubjectif).

Il a fallu un travail de fouille pour mettre à jour des éléments de moralisation. Ainsi, au fil de notre travail, notre intérêt pour l'analyse des actes de langage moralisateurs liés à l'emploi des pronominaux nous a amenés à remarquer que le glissement des pronominaux apporte la preuve d'une configuration interlocutoire qui met sur le devant de la scène la domination du discours de l'adulte sur le discours enfantin. Les exemples relevés nous ont permis de souligner le marquage de cette relation verticale de « pouvoir », de « domination », à la hiérarchie, qui par les traces soulignées laisse à penser que l'exercice de la philosophie cherche parfois à faire correspondre des comportements éthiques et/ou moraux avec l'exercice de penser.

De même, l'emploi des marqueurs « *donc* », « *hein* » vient renforcer ce constat précédent confirmant l'ascendant du discours de l'adulte sur le discours de l'enfant, attestant ainsi le « rapport de places » avec prédominance pour l'adulte de « pouvoir », de « hiérarchie » à l'égard des enfants. De même, les emplois de « *hein* » rhétoriques viennent compléter cette ascendance des propos de l'adulte sur la pensée de l'élève qui se retrouve alors en position de dépendance et de soumission.

Mais aussi, l'étude de l'emploi des marqueurs logiques tels que « *voilà* », affirmatifs tels que « *oui* », « *c'est juste* », « *d'accord* » illustrent la non-remise en question des propos des élèves par l'enseignant et viennent donner une coloration d'affirmation plus que de remise en question du discours.

Dans notre travail, nous avons souligné l'emploi de formes modales (*devoir, pouvoir*) associées à la présence de marques déontiques affirmatives ou négatives telles que « *il faut/il ne faut pas* », « *on doit/ on ne doit pas* » et « *il vaut mieux* » venant déposer des traces de moralisation aussi bien du point de vue de l'enseignant que des élèves. Ces traces viennent traduire un procédé moralisateur qui pourraient mettre en tension la finalité morale et la finalité philosophique de l'exercice du raisonnement proposé dans cette activité aux élèves. Bien que

ces emplois puissent être autorisés dans ces échanges, nous avons observé l'ensemble des tours de paroles qui les produisent ce qui nous a permis de relever que leur usage semble orienter la discussion philosophique sur le versant de la morale.

Enfin, certains mots ont attiré notre attention comme la présence de « mots-pivots » qui sont nettement au cœur du sujet. Le maillage entre les différentes idées juxtaposées permet l'établissement d'un dialogue entre elles et ce faisant, justifie leur point central « pivot » autour duquel évoluent en les complétant les autres notions du sujet. Ces apports demeurent un acte important en philosophie dans la mesure où ils entraînent une stabilisation interlocutoire de ces idées et témoignent, comme la texture conceptuelle des propos, de la teneur philosophique de la discussion en termes de contenus.

De même, notre chapitre IX propose une étude confirmative avec vue partielle sur les deux autres corpus « Conflit : parole ou bagarre, que vaut-il mieux ? » de Sandrine et « C'est pas juste ! » de Michel Tozzi. Il ressort qu'en comparant les taux des déontiques sélectionnés sur les quatre corpus, la fréquence d'emploi de ces marqueurs tels que « *il faut* », « *il ne faut pas* » avec 39 occurrences et « *faut* » avec 21 occurrences est élevée, atteint soixante occurrences au total ce qui laisse à voir qu'une certaine coloration moralisatrice émerge de ces discussions philosophiques.

« *On ne peut apprendre aucune philosophie,
on ne peut apprendre qu'à philosopher.* »

**Emmanuel Kant (1773) Annonce du programme des leçons M. E. Kant durant le
semestre d'hiver (1765-1766), traduction de M. Fichant Edition Vrin, p. 68-69**

**CHAPITRE XII – DISCUSSION ET
PERSPECTIVES**

CHAPITRE XII – DISCUSSION ET PERSPECTIVES

A. - Les constats

Au terme de ce travail, un certain nombre de constats vont dans le sens de notre hypothèse générale. Néanmoins, les résultats obtenus méritent la réflexion et invitent à la prudence. Ils pourraient faire l'objet de validation et de perspectives associées en regardant par exemple des corpus issus de discussions philosophiques avec des élèves de niveau collège ou lycée qui pratiquent les DVP. et peuvent compte tenu de leur âge, ne pas se laisser embrigader par des propos moralisateurs, notamment ceux émanant d'un professeur qui fait autorité.

Ce travail de recherche se proposait de montrer que l'émergence de tensions morales advient dans la pratique de la philosophie à l'école lorsque les enseignants abordent cet exercice d'une part, sans préparation et d'autre part en raison du rattachement récent de la philosophie au sein du programme de l'Education Morale et Civique à l'école.

Notre étude a permis d'extraire des actes de langage à tendance moralisatrice que ce soit du point de vue de l'enseignant comme de celui des élèves. Ainsi, il apparaît qu'un faisceau de marqueurs tels que l'emploi pronominal, la teneur conceptuelle du recueil de données, l'usage des marqueurs logiques employés par l'adulte, la forme assertive de nombreux actes de langage, le recours à l'emploi de verbes modaux (*il faut, on doit*) l'emploi de formules manichéennes (*c'est bien/c'est mal*) prélevés tant dans les propos des élèves que dans ceux de l'enseignant nous permettent de valider notre hypothèse de départ : même si les DVP. ont toute leur légitimité à l'école depuis la rentrée de 2015 puisqu'inscrites au programme de l'Education Morale et Civique et du parcours citoyen, diverses tensions nées entre finalité morale et finalité philosophique dans l'exercice du raisonnement demandé aux élèves lorsque les thématiques abordées sont potentiellement moralisatrices, apparaissent.

Nous pensons que la proposition de thématiques morales dans ce genre d'activité pouvait s'avérer un frein à l'intelligence collective. C'est pourquoi, il convient notamment en amont de s'interroger sur les choix éthiques faits par l'enseignant. Parce que l'enseignant peut facilement, à notre avis dériver en orientant la discussion en fonction de ses propres valeurs et de ses propres références, afin d'amener l'élève à les partager, en optant alors pour la domination de la parole de l'adulte sur celle de l'enfant. Or, s'il convient de faire partager à l'élève « les valeurs qui fondent la république » (M.E.N. 2002 : 181), il nous faut rester vigilant pour ne pas avoir de l'influence sur l'élève qui le placerait dans notre système de pensées et de valeurs personnelles, l'empêchant ainsi d'emprunter d'autres chemins individuels.

C'est pour cette raison qu'en amont, une réflexion nous semble nécessaire sur les valeurs que nous souhaitons transmettre en mettant en place ces ateliers de discussions philosophiques afin d'en éviter toute dérive.

Notre recherche nous a permis de différencier des expressions convoquant des intentions de redressement moral.

Néanmoins, nous pensons qu'il nous faut veiller à ce que le cadre moralisateur n'enferme pas les élèves en ne mêlant ni le théologique ni la morale au philosophique et surtout, en nous gardant d'associer la morale à la philosophie. C'est la raison pour laquelle l'association entre morale et philosophie nous semble délicate.

B. - Les difficultés de l'enseignant

Aborder la philosophie à l'école, d'une part sans **y préparer les professeurs** des écoles et, d'autre part inscrire la philosophie au sein du programme de l'E.M.C. interroge les retombées du travail. Et comme Herla, nous nous interrogeons : « Quelle posture de l'enseignant est la plus porteuse pour transmettre les gestes philosophiques ? » (Herla, 2013).

Le repérage de ces tensions nous a également permis de montrer que l'enseignant éprouve des difficultés et que ce nouvel espace de discussions entraîne nécessairement un changement de posture à deux niveaux, d'une part chez l'élève et d'autre part, chez l'enseignant.

Pour la réussite de ces activités ce qui paraît souhaitable c'est l'adoption par l'enseignant d'un changement de position : cette position basse à trois niveaux à la fois, au niveau communicationnel, linguistique et discursif. A ce moment-là, l'adulte laisse ouvert le circuit de l'interprétation pour l'élève. En effet, dans ces ateliers de DVP. le cadre d'un discours scientifique-explicatif où il ne peut être question de vrai ou de faux, de bonne ou de mauvaise réponse est bien à exclure.

Mais en éducation, nous pensons qu'il n'y a pas de recette miracle. Néanmoins, les recherches conduisent à des démarches engageantes à condition que les enseignants acceptent d'enrichir les différentes facettes de leur fonction, de se former et de changer de posture.

Nous voyons que cette activité appelle de nouvelles compétences chez les enseignants et, dans tous les cas, une redéfinition de leur rôle et de leur posture. Et les enseignants pratiquant cette activité mesurent très vite les difficultés à surmonter. Celles qui viennent d'eux-mêmes car ils savent qu'ils parlent trop, qu'ils craignent souvent d'être débordés par l'échange, mais tout

autant celles qui émergent de la situation, des questions imprévues, des réflexions particulières, des remarques singulières, des différences entre élèves qu'il va falloir gérer.

La formation des enseignants à ce genre de pratique entraîne une certaine déstabilisation des personnes quand elles mesurent l'importance du rôle de l'enseignant tant comme organisateur de situations que comme régulateur des échanges, de l'écoute avec l'irruption de nombreuses microdécisions ou de réajustements immédiats qui imposent une grande réactivité.

Nous rejoignons Michel Tozzi (2016) qui précise que l'enjeu de la formation des enseignants-animateurs de DVP. est de leur permettre « d'assumer leur rôle de vigie philosophique » qui garantit l'intégrité des processus de pensée passant par le questionnement, la définition de concepts et l'argumentation de son point de vue.

Et nous rejoignons Auguet (2003) lorsqu'il précise que les DVP. en modifiant le rôle de l'enseignant apportent un nouveau genre scolaire puisque « la discussion à visée philosophique manifeste l'émergence d'un nouveau genre scolaire caractérisé par un déplacement du rôle du maître. Le rôle du maître sachant douter se substitue au rôle du maître supposé savoir ».

Chaque jour dans sa classe, l'enseignant doit éveiller la curiosité de ses élèves, favoriser les démarches de questionnement afin de mettre en place des procédures d'apprentissage motivées et sensées. Pour cela, il se doit d'être l'accompagnateur, le guide de l'élève dans sa recherche. Néanmoins dans les ateliers de DVP., nous le percevons bien, une transformation s'opère. Il se range au niveau de ses élèves et cherche avec eux. Les enseignants assument alors une position de chercheurs dans la salle de classe en sollicitant à la fois l'esprit des élèves et en écoutant ce qu'ils ont à dire (Duckworth, 2004). Et pour y parvenir, les nouveaux programmes de 2015 en autorisent la pratique de manière officielle à l'intérieur de l'E.M.C. (voir plus loin)

Mais toujours selon Auguet (2003), il nous paraît également appréciable de souligner que la pratique des DVP. offre un nouveau rapport au savoir, qui exige nécessairement un temps d'appropriation et ce, tant en ce qui concerne l'enseignement que la recherche.

Dans cette activité, afin de laisser les élèves développer leur langage et le cheminement de leurs pensées pour émettre des concepts sans contrainte, le nouveau rôle de l'enseignant est essentiel et il doit être bien perçu, accepté et compris. En effet, la parole de l'enseignant au sein de ses ateliers n'est pas pensée de la même façon que lors des séances disciplinaires. Au fil de cette activité l'enseignant doit intervenir régulièrement mais avec peu de mots ce qui va susciter les réactions de ses élèves, qui, elles-mêmes, vont faire évoluer la discussion collective. La réussite de ces ateliers est conditionnée par sa posture de médiateur où sa parole va être régulée et maîtrisée. Cependant il nous semble important de souligner que la posture en retrait est particulièrement difficile à adopter pour un enseignant « ordinaire » qui a reçu de sa formation

initiale une habitude d'intervention systématique liée à la possession et au développement de connaissances.

Nous pensons que ces difficultés doivent être identifiées, reconnues, acceptées de manière à être surmontées grâce à une entrée en formation initiale solide et continuée des professeurs, ce qui devrait leur permettre de relever ces défis pour pratiquer ce genre de discussions authentiques sur lesquelles repose la compréhension intellectuelle. Celle-ci permet d'accéder au sens de la parole d'autrui, de ses idées, de sa vision du monde en n'occultant pas les référents culturels de chacun, le contexte de la discussion et les structures mentales installées. Cette compréhension exige une éducation qui, par une démarche systématique, permet le développement de potentialités dont tout être humain est porteur. Elle implique une éthique du dialogue.

Dans ces ateliers l'adulte ne doit pas se mettre à la place de l'enfant. Il s'agit plutôt pour sa part d'écouter la différence existante entre le sens pour lui et le sens pour l'enfant. Ce qui lui permet de se convaincre qu'il n'y a pas de sens arrêté, pas de discours final mais qu'il existe alors une possibilité d'ouverture d'un dialogue soutenu par l'étayage de l'adulte. Dans ces échanges, le dialogue peut enrichir l'adulte autant que l'enfant et peut l'aider à voir les choses d'une autre façon. Et l'élève en écoutant ses pairs s'étaye lui-même : il écoute en modifiant le sens inévitablement de ce qu'il avait en premier lieu au fond de lui. Il apprend à transformer et à transférer sa manière de voir les choses, de comprendre le monde, de décoder des situations vécues par lui-même ou par ses pairs et ce faisant, il gagne en autonomie.

Il nous semble que le rapprochement de deux mondes de l'éducation, celui des enseignants et celui des chercheurs semble nécessaire, voire indispensable dans l'évolution de ces pratiques. En effet, un échange régulier entre des enseignants qui pratiquent sur le terrain et des chercheurs qui théorisent et commentent paraît être une piste intéressante avec cette alliance de la pratique et de la théorie qui en s'enrichissant mutuellement vont permettre ainsi de progresser, tant du côté des apprenants que du côté des enseignants et des chercheurs.

C. - Vers une autre forme d'évaluation au service de cette activité

Face aux dérives moralisatrices, un certain nombre de questions amènent à s'interroger sur différents paramètres liés à l'**évaluation** de l'activité philosophique : Comment évaluer ? Quels critères évaluer ? A quel moment placer l'évaluation ? Et même doit-on évaluer cette activité ?

Mais, nous ne pouvons non plus écarter la confiance en soi des enseignants en soulignant surtout celle envers leurs élèves qui ne pourra naître, se nourrir, s'entretenir et se renforcer qu'en adoptant un mode d'évaluation « subjectivante » considérant l'élève « capable » de manière projective non nécessairement dans le sens de « l'agir » mais plus précisément dans le sens de ce « qu'il dit ».

Il est vrai que les enseignants-animateurs doivent faire confiance à leurs élèves puisqu'ils apprennent sans cesse de ces derniers : cette confiance exigeante dans l'intelligence collective est à la base même de l'attitude de l'animateur de DVP.

Du point de vue de l'élève, nous notons que la capacité de ce dernier à apprendre à parler est fortement corrélée au fait de pouvoir parler, c'est-à-dire de pouvoir prendre la parole dans un cadre sécurisé dénué d'évaluation ou de bonne réponse attendue. Dans ce dispositif, l'élève a accès à la parole sans pour autant en faire une obligation. Il est invité et incité à réfléchir par lui-même en construisant ses propres repères sur un thème n'offrant pas une réponse unique mais bien une pluralité de réponses également fondées. Ce qui nous semble pertinent aussi, c'est davantage la relation qu'établit l'enfant entre son discours et le discours de l'adulte.

Dans deux des premières discussions, le relevé de dix-huit à vingt-cinq concepts a confirmé la teneur philosophique de la discussion. La richesse et le rôle tenu par le lexique a permis d'attester aussi de la construction du raisonnement collectif s'illustrant par le passage du raisonnement individuel (intrasubjectif) au raisonnement collectif (intersubjectif). Cela tend à montrer que les discussions sont bien de l'ordre du philosophique ; la morale, les traces de moralisations ne sont pas saillantes.

Au sein de cette activité, par différence d'avec un travail dit « scolaire » imposé, donc contraint, le retour aux valeurs propose une ouverture sur le bien vivre-ensemble et procure une réelle satisfaction personnelle à ses partenaires, enseignant comme élèves.

C'est à notre avis une aventure pédagogique tant sur le plan des apprentissages de compétences que sur celui de la construction de l'humain qui vaut la peine d'être poursuivie mais elle nous paraît surtout être une réponse à une philosophie du développement de l'être humain. L'atelier de philosophie est aussi et surtout une boîte à outils qui fournit des clés pour mieux se comprendre et améliorer le mieux vivre ensemble.

Cependant, la difficulté d'assumer pleinement cette nouvelle posture a pour conséquence une certaine inertie dans les discussions notamment au niveau des élèves car ils n'osent pas toujours prendre le risque de s'appuyer sur des valeurs que ne partagerait pas l'enseignant bien que très

souvent leurs familles leur donnent en héritage. Par la pratique de cette activité, nous rejoignons François Audigier qui précise que la forme scolaire est donc bien en cours de déstabilisation (Audigier, 2008).

D. - Conclusion

Actuellement, la philosophie pour enfants est régulièrement utilisée dans l'E.M.C. à l'école comme au collège. Cependant en considérant que la philosophie aura un impact éthique si les enfants parlent de bien et de mal, de respect et de violence, il nous semble que nous plaçons les choses à l'envers. Par ce travail, nous avons voulu aussi montrer que la méthode de la discussion elle-même est éthique. En effet, l'écoute d'autrui, la reprise de son idée, la capacité de la reformuler même si nous ne sommes pas d'accord avec lui, la capacité à réagir dans le respect de l'idée de l'autre sont autant de marqueurs éthiques.

Il s'agit de mettre en place une expérience intellectuelle pour les enfants qui leur fasse découvrir les postures éthiques, au lieu de leur transmettre des injonctions incompréhensibles. Ainsi, pour notre part, nous pensons que développer l'autonomie des élèves et leur capacité à penser par eux-mêmes et avec les autres, c'est éveiller chez eux l'habitude d'interroger les savoirs, de cultiver leur faculté d'étonnement et d'émerveillement, de les inciter à la créativité et à l'exercice de leur responsabilité.

En agissant comme un être pensant, nous voyons que l'élève progresse dans sa compréhension du monde puisqu'il lui est permis de penser de façon autonome par lui-même, conscient qu'il tient son destin individuel et collectif entre ses mains. En effet, il pense par lui-même et pour lui-même. Ainsi, « penser par soi-même, devenir un majeur intellectuel » pour le définir comme Emmanuel Kant cité par Gilles Geneviève, renforce la condition que personne n'est autorisé à dire aux autres où se situe « le bien, le beau, le vrai » (Geneviève, 2005).

Et nous pensons que les retombées positives en termes de confiance en soi et de maturation de la réflexion sont liées à la dimension collective de la réflexion. Comme le souligne Geneviève (2005) « au-delà même, nul n'est fondé à se poser en intercesseur unique entre ce qui apparaîtrait dès lors comme la pensée vulgaire du commun et la pensée experte du philosophe : pas d'autre accoucheur d'âme que l'ensemble du groupe constitué en « communauté de recherche entre pairs » », selon l'expression de Matthew Lipman.

Cette acquisition de compétences va se traduire par des comportements qui s'inscrivent dans des expériences vécues au sein de contextes offrant l'occasion d'intérioriser ces démarches au point d'en faire à terme des qualités de la personne.

Cependant, l'analyse des interactions verbales et leur dimension d'apprentissage place les chercheurs face à d'importants problèmes méthodologiques entre autres, « car la classe est un ensemble complexe et évolutif, et le fonctionnement des discours y met en jeu de multiples dimensions (émotionnelles, cognitives, relationnelles, etc. ... » (Auriac-Slusarczyk, 2013).

Il importe que nous donnions à nos élèves la meilleure des armes pour grandir : le « savoir parler pour penser » et ainsi, peut-être développerons-nous chez eux un goût toujours plus prononcé pour le bon sens.

Evidemment, nous pensons que notre travail vient s'ajouter modestement au travail déjà entrepris dans l'analyse de discours au sein d'ateliers de DVP. et qu'il pourrait être poursuivi dans le but d'être amélioré. Cependant, il nous semble important de souligner qu'une discussion « ne ressemble » jamais à aucune autre et que la notion de contexte n'est pas à écarter.

La confrontation avec les transcriptions impose de prendre en compte les caractéristiques de la langue parlée, les hésitations, les constructions disloquées, les répétitions qui ne représentent pas des erreurs d'élèves puisque nous les rencontrons également dans nos propres énoncés mais, davantage des modalités de la langue liées à un contexte de communication spécifique. Ces prises en compte n'ont pas été réalisées dans notre travail. Elles pourraient par ailleurs faire l'objet d'un travail complémentaire.

De même les signes non verbaux, tels que la posture, les gestes et/ou les mimiques, jouent un rôle de tout premier plan, et on aurait tort de les minimiser. C'est la raison pour laquelle une nouvelle recherche pourrait considérer « certaines actions (difficiles à décrire, mais « évidentes » à la vidéo...) comme des faits interactifs ayant valeur de « tour de parole », en tout cas analysables en termes d'assertifs, de directifs et/ou d'expressifs, tout comme des actes de langage » (Roux, 2003b).

Les pistes de réflexion autour de ce projet sont nombreuses. Puisque d'autres questions surgissent pour lesquelles nous n'avons pas à ce jour de réponse. Ainsi entre autres, qu'est-ce qu'une bonne école en termes d'évaluations ? Nous osons cette réponse qui nous est personnelle : n'est-elle pas celle qui permettrait à ses élèves d'appréhender l'incertitude et la complexité, de croître en autonomie et en responsabilité ? Celle qui ferait de ce petit d'homme un homme debout, un élève au sens noble du terme ? Et par ces réponses nous rejoignons les compétences attendues lors des ateliers de DVP.

Ce faisant, la réflexion philosophique ne doit rien imposer à l'homme mais doit mettre à la disposition de chacun d'entre nous ce qui peut satisfaire sa recherche des meilleures voies possibles pour vivre bien. Pour y réussir, il conviendrait alors d'abandonner cette relation

verticale de hiérarchie, de pouvoir de l'adulte sur l'enfant afin de prendre place et de se situer au même niveau que l'élève, en position d'horizontalité. Ces activités explorent de « nouvelles conditions de dialogue : elles visent l'exercice du doute et de l'esprit critique » (Auriac-Slusarczyk, 2013). En conséquence, nous pensons que la philosophie doit être envisagée comme attitude par rapport au monde (attitudes d'étonnement, de mise en recherche) et pratique de la rationalité, du doute, de la déconstruction des évidences.

Pour notre part l'enjeu est donc de diffuser cette culture de la sagesse et du questionnement, en promouvant le développement d'ateliers de DVP. non seulement à l'école mais également en direction du collègue où les nouveaux enseignements de pratiques interdisciplinaires (E.P.I.) peuvent alors offrir aux élèves un cadre propice.

En avril 2018, le Conseil Supérieur des Programmes (C.S.P.) produisait un projet d'ajustement et de clarification du programme d'enseignement moral et civique des cycles 2, 3 et 4 (E.M.C.). Dès la rentrée scolaire 2018-2019, nous regrettons de constater à l'intérieur des programmes ministériels la disparition d' « exemples de pratiques en classe, à l'école et dans l'établissement ». Nous savons que cette partie concrète permettait d'unir ces exemples en une pédagogie basée sur la prise en compte de la vie et de l'expérience que peuvent avoir nos élèves afin de pouvoir les analyser, les interroger, les dépasser et les utiliser pour approfondir la réflexion individuelle ou collective.

De même, pouvons-nous déplorer la marche arrière préconisée par les textes ministériels qui consiste en l'absence dans tous les cycles, des dilemmes moraux et des discussions à visée philosophique, activités qui nous semblent indispensables à la formation du jugement de l'élève pour qu'il puisse exprimer individuellement son point de vue et se former moralement et civiquement.

En remplacement, nous notons la place accordée à « la discussion réglée et au débat argumenté qui doivent permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspectives les valeurs qui régissent notre société démocratique »² : l'E.M.C. se prêtant « particulièrement aux travaux plaçant les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées. »

Alors, à notre humble niveau nous nous permettons d'exprimer notre inquiétude sur ces remaniements par ce questionnement personnel : cet abandon d'une pédagogie ouverte au profit

² Les publications du Conseil supérieur des programmes (csp° ; Projets d'ajustement et de clarification des programmes de quatre enseignements pour la scolarité obligatoire (cycles 2,3 et 4). Parution 06.2018 M.E.N. Programmes, 2018).

d'un cadrage plus normé permettra-t-il à nos élèves d'adopter la culture philosophique du questionnement ?

Mais surtout, les autorisera-t-il à développer les trois formes de connaissances qu'Aristote différenciait déjà : le savoir, le savoir-faire mais surtout l'éthique de l'action, cette dernière étant pour l'heure laissée à l'écart alors que l'accent est aujourd'hui placé davantage sur les savoir-faire et savoir-être (attitudes d'écoute, de coopération, de curiosité, etc.), plus que sur l'éthique de l'action ?

Et nous rejoignons les réflexions d'Anne Herla car « il y a, à la base de la philosophie avec les enfants, le refus de considérer l'enfant comme un « idiot culturel », concept emprunté à l'ethnométhodologie Harold Garfinkel, pour qui le sociologue savant traite trop souvent l'individu comme un idiot culturel qui serait dépourvu de jugement, un être irrationnel (Garfinkel, 2007 cité par Herla, 2013). » Car poursuit cette auteure, « au contraire, ce sont ses qualités d'ouverture et son regard neuf sur le monde qui sont mis en valeur et exploités. L'idée n'est pas ici de faire de l'enfant une sorte de philosophe par nature à l'image de l'« enfant-philosophe » de Jacques Lévine (2008), mais bien de postuler que tout humain est « philosophiquement éduicable ». (Anne Herla, 2013).

Et en guise de conclusion, nous donnons la parole à Michel Tozzi qui dans son rapport en 2007 notait que les recherches en philosophie devraient permettre de « faire avancer dans le monde la cause de la pensée, qui fait grandir tout petit d'homme en humanité » (Unesco, Rapport de Michel Tozzi « La philosophie dans le monde. Niveaux préscolaire et primaire ». Etat des lieux, questions vives et recommandations).

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Morale et philosophie à l'école Républicaine : des tensions à interroger.
Etudes des phénomènes interlocutifs lors des discussions citoyennes à visée
philosophique pratiquées en classes de CM2.

- Adam, J.- M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Edition Mardaga, p. 23.
- Agostini, M. (2007). Généalogie du concept de communauté de recherche : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman [en ligne], *Diotime l'Agora*, n° 33, [URL : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx ?iddoc=32827>].
- Agostini, M. (2010). L'apprentissage du philosophe à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne. Thèse de doctorat Sciences de l'éducation. Aix-Marseille.
- Agostini, M., Mallet, J. (2012). *Les enfants et la philosophie*. Collection Sciences. Paris : les Éditions Aux forges de Vulcain.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning / Evaluation-soutien d'apprentissage, *Mesure et Evaluation en Education*, pp.32- 99-106.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : Revue de publications en langue française. In *l'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, pp. 265-290
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élève en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, pp. 123-139.
- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.T. (2007). *Comment l'enfant devient élève ? Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Editions Retz.
- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.T. (2009). L'enfant peut-il devenir un élève dans la maternelle d'aujourd'hui ? in C. Passerieux (dir.), *La maternelle, première école, premiers apprentissages*. Editions Chronique Sociale.
- Arendt H. (2003). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.
- Arendt, H. (2007). La crise de l'éducation, in « *La crise de la culture* ». Gallimard-idées.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France. 2230. 5^{ème} Edition.
- Assayag, L. (2016). Penser la confiance avec Paul Ricoeur. Université Paris 1 Panthéon Sorbonne / EHESS. *Études Ricoeuriennes*. Vol 7, No 2, p. 166.
ISSN 2156-7808 (online) DOI 10.5195/errs.2016.318 <http://ricoeur.pitt.edu>
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté in *Téma*. Babylonia, 3,08 www.babylonia.ch.Genève.
- Auguet, G. (2003). La discussion philosophique aux cycles 2 et 3, un genre scolaire nouveau en voie d'institution ? Doctorat en Sciences de l'Éducation. Montpellier : Université Paul Valéry. Montpellier 3.

- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.F. (2001). La mise en place de dialogues philosophiques au CM2 : analyse interlocutoire d'un dialogue scolaire, *Psychologie de l'interaction*, L'Harmattan.
- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.F. (2002). Specificity of Philosophical Dialogue : A Progress Study of Pupils Aged 11 and 12. *Thinking*, 16 (1), pp. 23-31.
- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.F. (2005). Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills. Reflection about education in primary school. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in Writing*, 14 (291-304). Kluwer Academic Publishers.
- Auriac, E. (2006). *Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte*. *Psychologie et Education*, pp. 39-57.
- Auriac, E. (2007). Développement systémique et écologique de l'enfant. Bron, Fen Brenner Article Emmanuèle Auriac, p. 111.
- Auriac, E. (2007). Discuter – Argumenter – Reasonner à l'école primaire. Note de synthèse présentée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Sous la direction d'Alain Trognon. Laboratoire Paédi. I.U.F.M. d'Auvergne, 6, p. 16.
- Auriac, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*. Volume 59, pp. 356-370.
- Auriac, E. (2007a). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours), dans M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 33-56.
- Auriac-Slusarczyk, E., et Maufrais, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont-Ferrand : C.R.D.P. d'Auvergne.
- Auriac-Slusarczyk, E., Claquin, F., Halté, A., Specogna, A. & Vinatier, I. (2011). Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire in Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs, Hors-Série n° 3. Nantes : *Collection Recherche en Education H.S. Langage et activités enseignantes*.
- Auriac-Slusarczyk, E. (2013). *Apprendre et former : la dimension langagière*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, p. 3.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco-Dulbecco, M. (2013). Les emplois en « c'est » dans le corpus Philosophèmes : définition ou exemplification ? <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>.
- Auriac-Peyronnet, E., & Coletta, J.- M. (2015). (Eds.). *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal. Collection Sphère éducative, pp. 319, 321.

- Auriac-Slusarczyk, E. (2017). « Préface » – in : JP. Simon & M. Tozzi, *Philosophes en herbe* (7-15) Grenoble : Presses de l'UGA.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Maire, H., (à paraître). *De l'oral aux écrits philosophiques. Comparaison de classes philosophant versus "tout-venant"* Université de Clermont-Ferrand, Laboratoire ACTé - E.S.P.E.
- Austin, J. L. (1962, 1970). *Quand dire, c'est faire*. Traduction par G. Lane, Paris, France : Editions du Seuil, p.113.
- Austin, J. L. (1970). Conférences prononcées en 1955 et publiées en 1962 « How To Do Things With Words » traduit en Français « *Quand dire c'est faire* » Paris : Edition du Seuil.
- Bally, C. (2004). *La crise du français : notre langue maternelle à l'école*. Edition préparée par Jean-Paul Bronckart, Jean-Louis Chiss, Christian Puech. Librairie Droz. Genève. Paris.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'actions* (Langues et). Paris : Hatier/Didier, p. 25.
- Barbier, J.- M. (2000). (coordonné par) *Analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 20.
- Barth, B.M. (1987, 2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Editions Retz, pp. 47- 48
- Barth, B.M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs À l'école de la bande dessinée*. Paris : Editions Retz, p. 506.
- De Beauvoir, S. (2003). *Pour une morale de l'ambiguïté*. Collection les Essais n° 26. Galimard Editions.
- Beguery, J., Comte-Sponville, A. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Retz. Collection Comment faire ? Introduction, pp. 141, 226.
- Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale I*. Paris : Gallimard, p. 80.
- Benveniste, E. (1974). « L'appareil formel de l'énonciation », dans *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris : Gallimard, « Tel », pp. 80-81.
- Bergson H. (2017). *L'évolution du problème de la liberté. Cours au collège de France 1904-1905*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernard, J. (1993). *La Bioéthique*. Paris : Dominos Flammarion.
- Bernicot, J., & Trognon, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie, in J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol. (Dir.). *Pragmatique et psychologie*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, Collection Langage-Cognition, pp. 13-32.
- Bernstein, B. (1978). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Minuit.
- Berrendonner, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris : Editions de minuit.

- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approche de la langue parlée*. Paris : Ophris, p. 35.
- Blanquer, J.M. (2017). 2^{ème} Colloque du Mouvement Contre La Constance Macabre - Lycée Henri IV - Paris.
- Bollon, A. (2012). « Sens, Souffle, Socle ». Conférence inaugurale de Monsieur Alain Bollon, (Expert international de l'évaluation des systèmes éducatifs, auprès de l'UNESCO et de la Communauté Européenne). IFP de Lille. Enseignement Catholique de la Région Nord Pas de Calais. Université Catholique de Lille.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologie, In *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG, Grenoble 3.
- Bouchard, R. & Traverso, V. (2006). « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. », dans M.- C. Guernier, V. Durand-Guerrier, J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté pp. 185–219.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 23, pp. 67-69.
- Bredard, S., Rondal, J. - A. (1999). *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*, 2^{ème} édition. Mardaga.
- Brénifier, O. (2003). Le rôle du maître : l'art du questionnement in *Pratiques philosophiques*. redaction@pratiques-philosophiques.net
- Brénifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Éditions Alcofribas Nasier, Paris.
- Bressoux, P. (2002). « Le jugement des enseignants sur la valeur scolaire des élèves » de la note de synthèse pour cognitique dans l'article de Joël Clanet. *Les actions-interactions maître-élèves et le statut scolaire de l'élève*.
- Brossard, Fijalkow. (1998). *Apprendre à l'école : perspectives Piagétienne et Vygotskiennes*. Bordeaux : Presse Universitaire de Bordeaux.
- Bru, M., Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards [article] *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 9-33.
- Bruner, J.S. (1983). De la communication au langage : perspective psychologique in *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : P.U.F. , p. 285.
- Bruner, J.S. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection *Psychologie d'aujourd'hui*, pp. 148- 288.
- Bruner, J.S. (2011). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire. Les modalités d'étayage définies dans l'ouvrage : Enseigner l'oral à l'école primaire*, coordonné par

- Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain. Collection Psychologie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France. Préface de l'ouvrage, p. 8.
- Bucheton, D. (2009/3). *Education & didactique. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Volume 3.
- Butera, F., Buchs, C., et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Caillier, J. (2003). Construction collective de savoirs dans un débat philosophique en CM2 in Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un nouveau genre ? Actes du colloque *Quelles pratiques de la philosophie à l'école et dans la cité ?* Rennes : D.R.D.P. Bretagne, pp. 101-110.
- Calistri, C. (2013). L'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école ? in *Quand les enfants philosophent, Commentaires pluriels du corpus Philosophèmes*, sous la direction d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5. Clermont-Ferrand : Presses de l'Université Blaise Pascal.
- Camhy et Iberer, (1988), Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et de la Garza, (2005) Gazzard (1988), Lago-Bernstein (1990). Lane et Lane (1986) in Daniel, M.F. (2005). *Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Des expérimentations au préscolaire et au primaire*. Chapitre 11, p. 252.
- Caron, J. (1988). Comment aborder l'interaction verbale dans un modèle psycholinguistique ?, in *Échanges sur la conversation*, CNRS, Paris.
- Claire Cassidy, Helen Marwick, Lynn Deeney & Gillian McLean (2017). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs, *Emotional an Behavioural Difficulties*, DOI : 10.1080/13632752.2017.1388654.
- Cellier, M., & Dreyfus, M. (2002). La philosophie à l'école, une activité langagière productive. In M. Tozzi *La discussion philosophique à l'école primaire*. Montpellier, C.R.D.P., 123-124.
- Chabanne, J.C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Changeux, J.P. & Ricoeur, P. (1998). *Ce qui fait penser. La nature et la règle*. Paris : O. Jacob.

- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris : Hachette-Université. Schéma n° 46.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). (Dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Edition du Seuil.
- Charaudeau, P. (2015). *De la situation au contrat de communication. La médiatisation des controverses scientifiques*. CNRS, Laboratoire Communication et Politique, Paris.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14. Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes. pp. 11-28.
- Clark, E., V, & Chouinard, M.- M. (2000). « Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage » in *Langages* 140. *Acquisition et reformulation* sous la direction de Claire Martinot, pp. 9-23.
- Colletta, J.- M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Editions Mardaga, p. 25.
- Colletta, J.- M. (2005). Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans, corps, langage et cognition in *Revue française de pédagogie*.
- Colletta, J.-M., Halté, A.-C., & Simon, J.-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophème. In E. Auriac-Slusarczyk & M. Blasco-Dulbecco (éd.), *Quand les enfants philosophent: Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*, pp. 139-158. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Conche, M. (2002). « Droits de l'homme, droits de Dieu », *Nouvel Observateur*, Hors-série.
- Conche, M. (2003). *Quelle philosophie pour demain ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Connac, S. (2003). Cinq approches pour philosopher avec des enfants. *Actes du colloque de Balaruc*. Montpellier : D.E.S.C.O., pp. 127 à 134.
- Crahay, M. (1994). Evaluation et interactions maître-élève. *Education et recherche*, 9 (3), pp. 401, 28.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentation*. Tome I. Paris : Ophris.
- Cuyper, S., & Hadji, I. (2006). Education for critical thinking : can it be non-indoctrinative ? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), pp. 723-743.
- Daniel, M.F. (1987). *Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Des expérimentations au préscolaire et au primaire*. Québec : Université de Montréal. Chapitre 11, p. 249.

- Daniel, M.F. (1991, 2005). Et Collaborateurs : Monique Darveau, Louise Lafortune, Richard Pallascio. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'université de Laval. Collection Education intervention
- Daniel, M.F. (1996). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et Dewey*. Collection Comprendre. De Boeck & Belin, p. 30.
- Daniel, M.F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Les éditions logiques.
- Daniel, M.F. (2003). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. In Auriac-Peyronnet Emmanuèle, *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. (Chapitre 11). De Boeck, Pratiques pédagogiques.
- Daniel, M.F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique à l'école primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.F. (2007). *La philosophie pour enfants : de l'intuition... à la conviction* par Marie-France Daniel.
- Delsol, A. (2000). « Un atelier de philosophie à l'école primaire » in *Diotime*, 8. Revue internationale de didactique de la philosophie. C.R.D.P. Montpellier.
- Descartes, R. (1637, 2000). *Le Discours de la méthode. Pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Nouvelle édition. Edition Vrin.
- Descombes, V. (2001/2). Les individus collectifs, dans la *Revue du MAUSS n°18* Pp. 305 à 337. Cairn info.
- Descombes, V. (2013). *Exercices d'humanité. Dialogue avec Philippe de Lara*. Paris : Les dialogues des petits Platon.
- Descombes V. (2014). *Le parler de soi*. Paris, Gallimard, en ligne : <http://www.implications-philosophiques.org/langage-et-esthetique/implications-du-langage/le-parler-de-soi/>
- Dewey, J. (1938, 2018). *Les grands penseurs de l'éducation. Apprendre par l'action : rôle de l'expérience*. Petite bibliothèque de Sciences Humaines. Editions Sciences Humaines.
- Dewey, J. (1916, 1938, 2018). *Démocratie et éducation (1916) suivi de « Expérience et éducation » (1938)*. Collection Individu et Société. Armand Colin.
- Dreyfus, M. (2002). Colloque didactique de l'oral « Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ? IUFM de Montpellier, chercheur associé à l'INRP - DIDAXIS DIPRALANG/ LIRDEF. Eduscol.
- Droit, R.P. (2004). *La philosophie expliquée à ma fille*. Lonrai : Seuil.
- Droit, R.P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris : Seuil, p. 23.

- Duckworth, E. (2004). *Transformer l'école. L'exploration critique dans la salle de classe*. Sous la direction de Jean-Paul Bronckart et Monica Gather Thurler. Collection Raisons éducatives. De Boeck Supérieur, pp. 79-97.
- Ducrot, O. (1980). *Dire et ne pas dire*. Hermann, pp. 30-34.
- Durkheim, E. (2012). *L'éducation morale*. Introduction de Serge Paugam. Paris : Presses Universitaires de France. Quadrige, 25.
- Espéret, E. (1989). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières in Fiema, G., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). *Raisonner en discussion : illustration sur les sous-corpus : Efforts, Vie prêtée et Amour*, Cahiers du LRL, 5, 203-244.
- Fiema, G. (2014). Etude des mouvements de pensée collective lors des ateliers philosophiques au primaire et au collège : Extraction de philosophèmes en tant que structures formelles de raisonnement. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Fiema, G. (2015). Le rapport des bons élèves et des élèves en difficultés à la complexité de la philosophie : mesure de leur implication dans les DVP en fonction du niveau de compétences sociales. *Les cahiers du CERFE*, 39. Education et socialisation, 3.
- Fleury, C. (2011/2016). *La fin du courage*. Paris : Fayard. 2^e édition, 142.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à la maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses, 112.
- Florin, A. (2002). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. Conférence de Mme Agnès Florin, Professeur de Psychologie Université de Nantes Laboratoire de Psychologie « *Education, cognition, développement* » (Labécd). Faculté de médecine de Bobigny, Commission départementale Maîtrise de la Langue 123.
- Florin, A. (2016). *Les topos. Le développement du langage*. Paris : Dunod, 64.
- Forquin, J.C. (1997). Les sociologues de l'éducation américaine et britannique. Présentation et choix de textes. In *Revue française de pédagogie*, volume 79.
- Frigout, S. (2004). Enjeux conversationnels, savoirs communs et gestion des implicites. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.) *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.
- Froment, M., Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Collection didactique du français dirigée par Yves Reuter. Préface de Frédéric François. E.S.F. Editeur, Issy-Les-Moulineaux, 6.

Gagnon, M. (2014). *Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de méta-connaissances ? Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*. Belgique.

Gagnon, M. (2015). Rapport aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : Quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? Commentaire sur « Les effets des pratiques à visée philosophique à l'école primaire et dans l'enseignement spécialisé : du côté des élèves, du côté des enseignants » Cahier du CERFEE n° 39 - *Education et socialisation*

Galichet, F. (2003). Qu'est-ce que le philosophe ? in *Les activités à visée philosophique en classe*, CRDP Bretagne.

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan

Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Editions Milan, 29.

Garcia-Debanc, C., Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques*, 29. *Usages et Commentaires de la reformulation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 309-340.

Gardner, H. (1996) - Sources Gardner Howard, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.

- <http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html> (Consulté le 12 février 2016).

Garitte C. (1998). *Le Développement de la conversation chez l'enfant, Bruxelles*. De Boeck.

Gazzard, (1988), Lago-Bernstein, (1990), Lane et Lane, (1986) in Daniel, M.F. (2001) *Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialogue. Des expérimentations au préscolaire et au primaire*. Chapitre 1, 252.

Geneviève, G. (2005). L'atelier de discussion philosophique pour enfants à l'Université populaire de Caen in *Diotime*, 26. *Revue internationale de didactique de la philosophie*.

Genthon, M. (1984). *Place et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage*. Collège n°2, 42, 43.

Ghiglione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'Analyses*. Paris : Dunot.

Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la Psychologie sociale, Préface de Lucien Sfez, *Vies sociales*, 7. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.
- Glasman, D. (2017). A l'école des dispositifs. Entretien avec Dominique Glasman « Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques ». Entretien réalisé par Régis Guyon en mars 2017. *Diversité*, 190.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 La Présentation de soi*. Editions de Minuit, collection : Le Sens Commun.
- Goffman, E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public – Tome 2*. Paris : Minuit, p. 9.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit, 27.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Editions Delachaux & Niestle, Lausanne (Suisse).
- Golding, C. (2009). « That's better idea ! » Philosophical progress and philosophy for children. *Childhood & philosophy*, 5 (10), pp. 223-269.
- Gregory, M., Hayes, J., & Murriss, K. (2017). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres & New York : Routledge.
- Gulich, E., Kotschi, T. (1987). « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire » in Bange P. Editions La dame de Caluire. Berne : Peter Lang, pp. 15-81.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Harris Z.S. (1969). Analyse du discours [article] in *Langages* 4^{ème} année n° 13. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. Traducteur : Françoise Dubois-Charlier, pp. 8- 45.
- Hatier, (1994). *Pratique de la philosophie de A à Z.*, p. 254.
- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Ecole doctorale Philosophie, Paris.
- Hawken, J. (2017). Le dessinateur du cercle de la parole philosophique : une nouvelle fonction pour schématiser la nature de la discussion in *Diotime*, 74. Revue internationale de didactique de la philosophie.
- Herla, A. (2013). La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? In *Tracés*, Revue de Sciences Humaines, 25/2013, p. 103.
- Hoëg, P. (1997). *Les enfants de la dernière chance*. Paris : Seuil.

- Houssaye, J. (2000). *Quinze pédagogues*, Paris : Bordas.
- Hudelot, C. (1999). Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction* (pp. 219-240). Nancy : Publication de l'Université de Nancy & Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Irigaray, L. (1985). *Parler n'est jamais neutre*. Collection Critiques. Editions de Minuit.
- Jacquard, A. (1989). Entretien imaginé par Marie-José Auderset. *C'est quoi l'intelligence ?* Paris : Seuil, Collection Petit Point, pp. 18-19.
- Jacquard, A. (1999). Petite philosophie à l'usage des non-philosophes. Paris : Calmann-Lévy, p. 17.
- Jacques, F. (1988). Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue, in Gelas, Cosnier, Kerbrat-Orecchioni, *Echanges sur la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 45-67.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. P.U.B. : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 56-63.
- Jenkins, Philip and Lyle, Sue, (2010). « Enacting dialogue : the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10' », *Language and Education*, 24 : 6, 459-472, (First published on : 02 August 2010).
- Kant, E. (1973). Annonce du programme des leçons M. E. Kant durant le semestre d'hiver (1765-1766). Traduction de M. Fichant. Edition Vrin, pp. 68-69.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Colin, p. 84.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990,1992, 1993,1994). *Les interactions verbales*, Tomes 1, 2, 3, Paris, Armand Colin, Tome 2, pp. 302-303.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil, pp. 45-49.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan in *Langue française 117*. Paris : Larousse, p. 236.
- Lalanne, A. (2000). La philosophie à l'école primaire : mission impossible ? In *Les cahiers pédagogiques*, 386, pp. 27-29.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F. Editeur, pp. 18-19 – 54 et 64, 76.
- Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire. Philosophie Hors Classe, version numérique non paginée. Retrieved from <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article 27>.

- Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*. L'Harmattan. Paris, 4^{ème} de couverture et p. 101.
- Lamarre, J.- M. (2001). Débat et argumentation : de quoi parle-t-on ? in *Échanger*, 52, p. 4
- Lang, J. (2000). *Discours de Jack Lang sur la prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Laurendeau, P. (1996). *Des enfants qui philosophent. Introduction au programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman*. Editions logiques, pp. 36-53.
- Laval, V. (2005). Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire. Evaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique. Rapport final de l'appel d'offre Cognitique 2001. *Apprentissage des langues : dysfonctionnement et remédiations*, 02 2 0615. Poitiers : Université de Poitiers.
- Lebas-Fraczak, L., & Auriel, A. (2015). Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion Partager. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, pp. 239-271.
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (1999, 2011). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Groupe oral Créteil. Paris : Hachette éducation.
- Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) » dans Jean-Marc Ferry et Boris Libois (dir.), *Pour une éducation postnationale*, Éditions de l'Université de Bruxelles, collection « Philosophie et Société », pp. 111-128.
- Leleux, C. (2008). *Éducation à la citoyenneté*. Tome 3 – La coopération et la participation de 5 à 14 ans. De Boeck Education.
- Leleux, C. (2008). Développer le jugement moral et citoyen des élèves de l'école fondamentale par le recours répété à la discussion à visée philosophique. *Rapport de recherche*, 2008., 1-28.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? in *Revue Française de Pédagogie, Recherches en Education*, 166, pp. 71-89.
- Leleux, C. (2010). *Apprentis philosophes : Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck Education.
- Leleux, C. (2014). *Apprentis citoyens. Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles : De Boeck Education, pp. 100-103.
- Leleux, C. (2014). *Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans* (Bruxelles, De Boeck, 2000, 3^e édition revue et augmentée 2014). Collection « Apprentis citoyens », pp. 111-128.
- Lenoir, F., (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel.

- Lévine, J. (2001). « Je est un autre » numéro 1 Hors-Série de Février 2001, 2 ou n° 6-7 et 9. *Revue A.G.S.A.S. : Association des Groupes de Soutien au Soutien.*
- Lévine, J. (2004). Article « Les ateliers de philosophie de l'A.G.S.A.S. : spécificités, pratiques et fondements, in G.F.E.N., *Pratiques de la philosophie*, p. 9.
- Lévine, J., avec G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers A.G.S.A.S. de réflexion sur la condition humaine (A.R.C.H.)*. Collection « Pédagogie Outils » dirigée par Philippe Meirieu. Paris : E.S.F.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, P.A. : Temple University Press.
- Lipman, M. (1985). *Ethical Inquiry*. « Les questions, dira Lipman, sont comme la pointe d'un iceberg. Sous elles se cachent les problèmes », Préface et pp. 47-53.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 287.
- Lipman, M. (1998). In Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Montréal : Les éditions logiques, p. 16.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée : Enseigner une pensée philosophique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Traduction française par N. Delcostre. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université, p. 192.
- Littré, E. (1863-1877). *Dictionnaire de la langue française*
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clefs de l'analyse du discours*. Paris : Seuil, p. 81.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Editions Hachette, pp. 7-10, 81.
- Martin, L., Meirieu, Ph., Pain, J. (Dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux. Editions Matrice.
- Maulini, O. (1997). *Demande de savoirs, questions et réponses. Condition ou ambition des premiers savoirs scolaires*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Genève : Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE), 7.
- Meirieu, P., Grangear, M. (1997). *La métacognition : une aide au travail des élèves*. Paris : E.S.F.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris : E.S.F.
- Meirieu, P. (2017). *Faire l'école, faire la classe. Précis de pédagogie. Démocratie et pédagogie*. E.S.F. Editeur. Nouvelle édition.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La phénoménologie de la perception*. Deuxième partie, IV. Paris : Editions Gallimard, p. 407.

- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier, pp. 84-153.
- De Montaigne, M. (1967). *Les Essais* I, 26. Paris : Seuil, pp. 78-79.
- Morin, E. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode*, 6, Éthique. Paris : Le Seuil, pp. 138-139.
- Mortier, F. (2005). Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement in C. Leleux, C., (dir.) *La philosophie pour enfants*. Bruxelles : De Boeck université, pp. 47-69.
- Mottier Lopez, L., and, Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Bern : Peter-Lang. Collection Exploration, 149-167.
- De Nuchèze, V, et Colletta, J.M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Bern : Peter Lang.
- Numa-Bocage, L, (2011-2013). *Vivre et apprendre ensemble à l'école. Situations difficiles à l'école et jugement moral : aspects relationnel et développemental*. Tableau n° 1, p. 161.
- Olry-Louis, I., Soidet, I. (2003). Co-construire des connaissances à partir de textes. Coopérer et construire par le dialogue n° 32/3. *Psychologie de l'interaction. O.S.P. Orientation Scolaire et Professionnelle*, pp. 503-535.
- Onfray, M. (2010). *Ce n'est qu'un début : les enfants à l'école de la pensée*. Philosophie magazine. Philo.mag.
- Pache, A., Bugnard, P.- Ph., & Hertig, Ph. (2008). Réchauffement climatique et population : un débat pour quels apprentissages ? Savoirs en construction et étayage de l'enseignant. Texte présenté au *Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté*, IUFM de l'Université de Nantes.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pautard, A., (2001). Une communauté de philosophes de 6 ans, L'atelier-Philosophie in *JE est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse de J. Lévine, J. Moll, ESF, 2001* (collection dirigée par P. Meirieu).
- (Site internet), disponible sur : http://ateliers.philo.free.fr/principes/philosophes_de_6_ans.htm
- Peirce, C. S. (1978). « Morale terminologique » – in : Charles S Peirce. *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil, pp. 61-66.
- Perrin, A. (2004). La réflexion philosophique avec des enfants de 5 à 11 ans : par où commencer ? in *Diotime -l'Agora*, 19. Revue internationale de didactique de la philosophie. – C.R.D.P. Languedoc-Roussillon.

- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Réal Bergeron, G., Plessis-Bélair et Lafontaine, L. (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec : Presses Universitaires du Québec. Chapitre 11.
- Resweber, J.P. (2011). « Ricœur : philosophe du milieu », *Le Portique* [En ligne], 26 | 2011, document 1, mis en ligne le 11 février 2013, consulté le 15 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/2504>.
- Resweber, J.P. (2011). *Les pédagogies nouvelles*. Que sais-je ? 2777, PUF : Presses Universitaires de France.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements*, Paris, Le Seuil.
- Ricœur, P. (1960). L'homme faillible. In P. Ricoeur, *Philosophie de la Volonté*, Tome II : *Finitude et culpabilité*, 1. Paris : Editions Aubier-Montaigne.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Ricœur, P. (1995). *L'exigence de laïcité. La critique et la conviction*. Paris : Edition Calmann-Lévy, pp. 194-195.
- Ricœur, P. (1997). Autonomie et vulnérabilité, in *La justice et le mal*. Direction Denis Salas & Antoine Garapon. Paris : Odile Jacob, p. 170.
- Ricœur, P. (2005). « Devenir capable, être reconnu » article publié initialement dans la revue *Esprit*, n°7.
- Rispail, M. (2007). Le rôle de l'enseignant dans les ateliers de philosophie in Bomel-Rainelli, B., Calistri, C., Martel, C., Rispail, M. *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*. Nice : Scéren C.R.D.P., pp. 77-98.
- Robine, F. (2014). Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Journées de l'évaluation 11 & 12 décembre 2014 - ENSAM - Paris. Voir aussi la circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014. MENESR - DGESCO A. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.
- Rojas-Dummod, A., Pérez, V., Vélez, M., Gomez, L., & Mendoza, A. (2003). Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and instruction*, 13 (6) 653-670
- Rossari, C. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Presse universitaires de Nancy.
- Roulet, E., et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Bern : Peter Lang.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation des discours*. Didier, L.A.L.
- Rousseau, J.J. (1763-1764). *Lettres écrites de la montagne, 8ème lettre* (Extrait) Œuvre écrite entre 1763 et 1764.

- Roux, J.P. (2003b). *Coopérer par le dialogue. Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes*. O.S.P. Orientation Scolaire et Professionnelle. 32/3, pp. 475-501.
- Salazar, O, A, & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et commentaire de discours produits dans des focus groupes : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 471, pp. 263-272.
- Sansot, P. (2000). *Du bon usage de la lenteur*. Edition Payot et Rivages. Poche 313, pp. 93, 142
- Sasseville, M. (1998). La philosophie pour les enfants, in *Interface*, 19, 6. Québec.
- Sasseville, M. (2002). La philosophie pour enfants : penser pour et par soi-même. Entrevue avec Michel Sasseville par Mélanie Frappier.
- Sasseville, M. (2000, 2003, 2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Chapitre 2. Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherches, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 3^{ème} tirage, p. 22.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Collection Dialoguer. Presses Université Laval.
- Schertz, M. (2007). Avoiding « passive empathy » with philosophy for Children, *Journal of Moral Education*, 36 :2, 185-198, DOI : 10.1080/03057240701325308.
- Searle, J.R. (1969, 1972). *Les actes de langage, essai de philosophie linguistique (Savoir)*. Paris: Herman.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Traduction et préface de Joëlle Proust. Collection Le Sens Commun. Paris : Minuit.
- Sharp, A.M. (2003). *La pratique de la philosophie avec les élèves* sous la direction de Michel Sasseville. Préface Matthew Lipman Première partie : *La Communauté de recherche philosophique*. 3^{ème} tirage. Chapitre 2. Québec : Presse de l'Université de Laval.
- Sharp A.M. (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, sous la direction de Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair et Lizanne Lafontaine Chapitre 11 Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Des expérimentations au préscolaire et au primaire Marie-France Daniel Québec : Université de Presses de l'Université du Québec.
- Schidlowsky, H. (2004). La philosophie pour enfants : une éducation au bonheur et à la démocratie, L'agora.
- Simon, J.M. & Tozzi, M. (2017). *Paroles de philosophes en herbe. Regards croisés de chercheurs sur une discussion philosophique sur la justice en CM2*. UCA Editions.
- Snceel (2019). La maternelle. *Les neurosciences appliquées à l'éducation*, 710, p. 52

- Soler, O & Solé, M.R. (2008). *El andamiaje del adulto y su papel en la producción de narraciones orales en una población infantil*, in F. Dicz-Itza (ed.) *Estudios de Sesarolo del Lenguaje y Educación : Universidad de Oviedo, I.C.E.*, pp. 25-33.
- Solé, M.R., Soler, O. (2010). L'effet de l'étayage sur les récits des enfants, in Bernicot Josie, Veneziano Edy, Musiol Michel, Bert-Erboul Alain. *Interactions verbales et acquisition du langage*, L'Harmattan, pp. 45-63.
- Specogna, A. (2013). Enonciations d'élèves et tentatives de construction collective de l'enseignante. *Cahier du laboratoire de recherche sur le langage*. Clermont-Ferrand : Presse Universitaire de Blaise Pascal, pp. 1-12.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste dans *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Coll. sous la direction de René Hivon, Université de Sherbrooke, passim, pp. 27-56.
- Taylor, C. (1994). *Le Malaise de la modernité*, trad. C. Melançon, Paris, Cerf, p. 42.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizen competence : teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Thietart, R. A. et al. (2003). *Méthodes de recherche en management*, 2^e édition. Paris : Editions Dunod, p. 238.
- Tozzi, M. (1998). Vers une socialisation démocratique n° 15 *C.E.R.F.E.*, p. 5.
- Tozzi, M. (1994). Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, *Chronique sociale*.
- Tozzi, M. (1999). Apprendre autrement aujourd'hui ? 10èmes entretiens de la Villette dans le cadre de l'exposition de la Cité des Sciences et de l'Industrie « *Désir d'apprendre* ».
- Tozzi, M. (1999). Philosopher à l'école élémentaire, philosopher à l'école primaire. Philotozzi « Les champs d'application » Les champs scolaires non traditionnels » L'école primaire (de la maternelle au CM2) » *Pratiques de la philosophie*, 7, G.F.E.N, (ou *Entrevues*, pp. 41-42, Bruxelles).
- Tozzi, M. (2001). Colloque des 25 et 26 avril 2001 : « Nouvelles pratiques de la philosophie et philosophie : Qui interroge qui ? » Université Montpellier 3.
- Tozzi, M. (2001). Philotozzi : « Comment faire une discussion philosophique ». « Les trois compétences philosophiques de base ». « Discuter philosophiquement ».
- Tozzi, M. et al. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Montpellier : C.R.D.P. de Languedoc-Roussillon et Paris : Hachette. Collection Ressources formation, p. 12.
- Tozzi, M. (2002a). *La discussion philosophique à l'école primaire*. Canopé C.R.D.P. de Montpellier.
- Tozzi, M. (2002b). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe*. Rennes : C.R.D.P.

- Tozzi, M. (2002). « L'apprentissage du philosophe » Site internet : www.philotozzi.com.
- Tozzi, M. (2002). Cahiers pédagogiques, 401, article « Pourquoi débattre en classe ? », p. 8.
- Tozzi, M. (2004). Extrait du texte d'une communication présentée au Colloque organisé par le Parlement de la Communauté française de Belgique, *Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman*. Bruxelles.
- Tozzi, M., et Etienne, R. (2004). *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Editions L'Harmattan, p. 81.
- Tozzi M. (2005). Les pratiques de discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège : enjeux et spécificités, leurs relations mutuelles, in *Cahiers pédagogique*, 432 – Dossier « *La philo en discussion* », Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques.
- Tozzi, M. (2007). La philosophie dans le monde. Niveaux préscolaire et primaire. Etat des lieux, questions vives et recommandations. Rapport rédigé pour l'U.N.E.S.C.O.
- Tozzi, M. (2008). Questionner une question. Guide méthodologique.
- Tozzi, M. (2009). Philotozzi « Sur la didactique de l'apprentissage du philosophe ».
- Tozzi, M. (2010). Réflexion « L'éveil de la pensée critique » : entretien avec Michel Tozzi (Sylvie Lasserre), *Diotime*, 46. Revue internationale de didactique de la philosophie
- Tozzi, M. (2012). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France dans la période de 1996-2012..
- Tozzi, M. (2016). Apprendre à questionner. Article in *E.C.A. Enseignement Catholique Actualité*, p. 374.
- Tozzi, M. (2018). Typologie des difficultés et questions les plus souvent rencontrées quand on philosophe avec des enfants et pistes proposées pour les dépasser in *Diotime*, 75. Revue internationale de didactique de la philosophie.
- Traverso, V., Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral, *langages*, 38 (153), pp. 41-51.
- Traverso, V. (2007). *Pratiques communicatives en situation : objets et méthodes de l'analyse d'interaction*, pp. 21-33.
- Traverso, V. (2012). *Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution*. Langue française, 175, pp. 3-17.
- Trognon, A. (1997a). *Le statut de l'assertion dans la pragmatique empirique des conversations*, Interaction et cognitions, 1-2, pp. 71-85.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J. P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy, Aix-en-Provence : Presses Universitaires, pp. 67-92.

Retrieved from http://a-trognon.chez-alice.fr/elements_analyse_interlocutoire.pdf

Trognon, A., Batt, M., Schwartz, B., Perret-Clermont, A.N, & Marro, P. (2003). L'apprentissage dans l'interaction. Essai de logique interlocutoire. In A. Herzig, B. Chaib-Draa, & P. Matthieu (Eds), *MFI'03 Modèles formels de l'interaction*, pp. 229-240. Toulouse Cépaduès.

Trognon, A. (2018.) *Structures interlocutoires*. Nancy : Université de Lorraine.

Unesco. (2007). *La Philosophie, une école de la liberté : enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe*. Etat des lieux et regards pour l'avenir. Paris.

Unesco. (2007). Rapport de Michel Tozzi « *La philosophie dans le monde. Niveaux préscolaire et primaire. Etat des lieux, questions vives et recommandations*.

Unesco. (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Unesco.

Vanin-Verna, L. (2008). *Pourquoi philosopher ? La philo ouverte à tous*. Les chemins de la liberté. Ellipses Marketing, pp. 35-36.

De Vecchi, G. (2001, 2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et l'Homme*. Numéro spécial, *Pragmatique Développementale : Perspectives Européennes*, pp. 117-118.

Vergnaud, G. (2010). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.

Vincent, G. (2001). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : P.U.L Presses Universitaires de Lyon.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette, p. 17.

Vygotski, L., Piaget, J., Sève, L. (2013). *Pensée et langage*. Editions La Dispute, p. 431.

De Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus et pathologie du langage, Bases, corpus et langage*, 19. *Corpus* [En ligne], 19 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/4173>.

Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico philosophicus* (1921) Paris : éditions Gallimard.

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Yersu Kim. (1999). *La philosophie pour enfants*. Division de la Philosophie et de l'Ethique, UNESCO. Les enjeux.

Younès, N., Sasse, M et Darj, J.M. (2016). L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire, in *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter-Lang. Collection Exploration, pp. 149-167.

Zufferey, S., Moeschler, J. (2012). *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*. Editions Sciences Humaines. Diffusion Seuil. Distribution : Volumen.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 2

SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE I - CADRE THEORIQUE.....	18
PREMIERE PARTIE : REFERENCES THEORIQUES ET OBJET DE LA RECHERCHE	18
I. - 1. - Définir la discussion à visée philosophique	18
I. - 2. - La philosophicité des dialogues	22
I. - 3. - L'historique de la philosophie pour enfants (P.P.E.).....	24
A. - La méthode de Matthew Lipman : La communauté de recherche.....	27
B. - La philosophie selon Jacques Lévine.....	34
C. - Les ateliers de philosophie selon Anne Lalanne.....	36
D. - Le courant d'éducation à la citoyenneté : le débat citoyen selon Michel Tozzi, Alain Delsol et Sylvain Connac.....	37
E. - La méthode de l'intervenant de Jean-François Chazérans.....	39
I. - 4. - Quelques éléments de revue internationale	40
CHAPITRE II - LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ENTRE VERTICALITE ET HORIZONTALITE DE LA RELATION.....	46
II. - 1 - P4C, DVP. face à la vision de l'enfance au XXème siècle : de Dewey à Vygotski.....	48
II. - 2. - La communauté de recherche philosophique (ou C.R.P.) entre verticalité et horizontalité des relations 51	
II. - 3.- Coopération et étayage entre élèves	54
II. - 4. - Quelle place pour l'enseignant médiateur en DVP. ?.....	55
II. - 5. - Du rôle langagier de l'enseignant en pratique.....	58
II. - 6. - Les effets sur la maîtrise de la langue	61
II. - 7. - Conclusion	63
CHAPITRE III - MORALE, ETHIQUE ET PHILOSOPHIE.....	68
III. - 1. - Différencier la morale et l'éthique.....	69
III. - 2. - Privilégier le questionnement chez l'élève	70
III. - 3. - Passer de la morale à l'éthique	72
III. - 4. - Offrir aux élèves la possibilité d'être « capables » : de la mêmété à l'autoposition via l'ipséité	73
III. - 5 - Différencier morale et philosophie au nom de l'éthique.....	76
III. - 6. - Rapprocher les actions de la parole : apporter du soin à l'espace interlocutif.....	77
III. - 7. - Pourquoi renouveler l'enseignement moral et civique en 2015 ?.....	82
A. - Comment définir l'enseignement « moral » ?	82
B. - Différencier instruction morale et instruction civique	84
III. - 8. - Définir la morale, l'éthique et la moralisation	84
A. - La morale	85
B. - L'éthique selon Ricœur	87
C. - La moralisation.....	88
III. - 9. - Le développement socio-moral de l'enfant.....	88
III. - 10. - Retour sur la position de la philosophie contemporaine	92
III. - 11. - Pour conclure ... bienfaits de la philosophie pour enfants ou illusion ?.....	94
CHAPITRE IV. - L'ANALYSE DE DISCOURS.....	98

IV. - 1. - La pragmatique	100
IV. 1. 1. - Un peu d'histoire.....	101
IV. 1. 2. - De la communication à la logique conversationnelle.....	103
IV. - 2. - Phrase, énonciation, énoncé et interlocution	104
IV. - 3. - Indicateurs et cohérence discursive	108
IV. - 4. - Langue ou langage : s'il faut choisir.....	112
IV. - 5. - Marqueurs langagiers et fonctions illocutoires	114
A. - Le rôle des pronominaux dans le discours.....	114
B. - Le relevé des actes de langage en discours	116
C. - L'idée de « mots-pivots »	117
IV. - 6. - Le corpus « philosophèmes »	122
CHAPITRE V. - PROBLEMATIQUE et HYPOTHESE GENERALE.....	125
V. - 1. - Précisions argumentaires HO.....	127
V. - 2. - Opérationnalisation de l'hypothèse HO	128
V. - 3. - Argumentaire et Opérationnalisation de l'hypothèse H1	129
V. - 4. - Opérationnalisation des hypothèses H2 et H3	130
V. - 5. - L'évaluation des pratiques philosophiques face aux dérives moralisatrices	131
DEUXIEME PARTIE.....	136
CHAPITRE VI. - CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	136
VI. - 1. - Opérationnalisation de H0 : le choix des ateliers sélectionnés pour les études	136
VI. - 2. - Opérationnalisation de l'hypothèse H1 : émergence de traces et sélection des indicateurs langagiers 138	
VI. - 3. - Opérationnalisation de l'hypothèse H2 : relevé systématique des indicateurs et quantification	140
A. - Les pronoms	145
B. - Les déontiques	150
C. - Les marques logiques	153
VI. - 4. - Opérationnalisation de l'hypothèse H3 : analyse de contenu	157
A. - L'opinion.....	157
B. - La vérité.....	157
C. - La thématique	158
VI. - 5. - Les données d'appui de l'étude n°1 (et de l'étude n°2).....	158
VI. - 6. - Les outils de transcription et d'exploitation de corpus	160
VI. - 7. - Les différentes phases de traitement des corpus acquis.....	165
VI. - 8. - Conditions de l'étude n°1 et de l'étude n°2	167
VI. - 9. - Aspects quantitatifs <i>versus</i> analyse qualitative des discours	169
CHAPITRE VII. - ANALYSE D'ACTES DE LANGAGE MORALISATEURS LIES A L'EMPLOI DES PRONOMINAUX DES MARQUEURS LOGIQUES, AFFIRMATIFS OU DEONTIQUES	172
VII. - 1. - Relevé d'actes de langage moralisateurs par l'enseignant liés à l'emploi des pronominaux	172
VII. - 2. - Relevé de l'emploi systématisé des pronominaux.....	177
VII. - 3. - Synthèse sur les pronominaux.....	181
VII. - 4. - Illustration de l'usage des marqueurs logiques qui traduit un procès de moralisation via un procès de domination interactionnelle et discursive (H2).....	183
VII. - 4. 1. - Relevé d'actes de langages moralisateurs liés à l'emploi de marqueurs logiques comme « donc », « hein » et du pronominal « on » par l'enseignant	183

VII - 4. 2. - Synthèse concernant l'emploi des marqueurs « <i>donc, hein</i> »	186
VII - 4. 3. - Relevé d'actes de langages moralisateurs avec l'emploi des marqueurs logiques : « <i>donc, voilà</i> » ou des marques d'affirmation tels que « <i>oui</i> », « <i>d'accord</i> » dans les groupes 1 et 2.....	187
VII - 4. 4. - Synthèse des marqueurs avec l'emploi de « <i>donc, voilà, oui, c'est juste, d'accord</i> »	194
VII - 5. - Illustration des emplois de marques modales traduisant un procédé moralisateur (marques déontiques) (H2).....	195
VII - 5. 1. - Analyse des phénomènes de moralisation liés à l'emploi de modalités déontiques : « <i>il faut, il ne faut pas, on doit, on ne doit pas</i> » et « <i>il vaut mieux</i> ».....	195
A. - Avec l'emploi de la formule déontique « <i>il faut</i> », « <i>il ne faut pas</i> »	195
B. - Avec l'emploi de la formule déontique « <i>sembler bon</i> » du point de vue des élèves	198
C. - Avec l'emploi de la formule « <i>avoir le droit</i> » et « <i>devoir</i> »	199
D. - Avec l'emploi de la formule « <i>il vaut mieux</i> »	202
VII - 5. 2. - Analyse du niveau de moralisation effective ou potentielle chez les élèves dans la discussion	203
A. - Etude d'extraits révélateurs analysés (H2)	203
B. - Relevé systématique de moralisation effective du point de vue des élèves du Groupe 2	208
C. - Relevé systématique de moralisation potentielle du point de vue des élèves du Groupe 2	211
D. - Relevé systématique de moralisation effective du point de vue des élèves du Groupe 1.	213
E. - Présentation d'extraits révélateurs analysés	214
VII - 5. 3. - Analyse du niveau de moralisation du point de vue de l'enseignant dans la discussion	216
A. - Relevé systématique de moralisation effective	216
B. - Relevé systématique d'actes de moralisation potentielle du point de vue de l'enseignant	218
C. - Présentation d'extraits révélateurs analysés du point de vue de l'animateur (H2)	221
SYNTHESE.....	223
CHAPITRE VIII. - PRESENTATION DE NOS RESULTATS	227
VIII - 1. - L'occupation de l'espace discursif.....	227
A. - Comptage du nombre de mots	227
B. - Comptage des tours de paroles	228
C. - L'influence du niveau scolaire sur la capacité de paroles des élèves (élèves bons parleurs).....	231
D. - Le style de discours produit : déclaratif, injonctif, interrogatif, exclamatif	234
E. - Conclusion de l'occupation de l'espace discursif	235
VIII - 2. - Analyse de la teneur conceptuelle de la discussion (H3).....	236
A. - Filiation des idées et mots-pivots : une complémentarité des propos	236
B. - Mise en évidence de foyers conceptuels	245
C. - Dénombrement des concepts mobilisés	251
VIII - 3. - La construction des significations.....	254
VIII - 4. - Du raisonnement individuel au raisonnement collectif - L'articulation de l'intrasubjectif/individuel à l'intersubjectif/collectif	256
VIII - 5. - Etude et schématisation de la progression d'un raisonnement philosophique collectif	262
VIII - 6. - Synthèse d'opérationnalisation de l'hypothèse H3	266
VIII - 7. - Conclusion de l'étude n° 1	270
CHAPITRE IX - ETUDE N°2 CONFIRMATIVE PARTIELLE SUR DEUX CORPUS	273
IX - 1. - Sélection des variables d'études et vision d'ensemble (Opérationnalisation de H2, H1).....	273
A. - Relevé systématique des marqueurs déontiques.....	275
B. - Comparaison du taux des déontiques sélectionnés entre les quatre corpus	275
C. - Conclusion d'ensemble : traces effectives de marqueurs déontiques et logiques (Validation H1).....	276
IX - 2 - Etude filée du corpus : La bagarre ou la parole, que vaut-il mieux ? (H2).....	277
A. - Autour de huit des usages de « <i>il faut</i> », « <i>il ne vaut mieux pas</i> » et « <i>c'est bien</i> ».....	278
B. - Analyse : des traces moralisatrices au débat moral, quelle voie ?	284
C. - Synthèse : entre philosophie, morale et moralisation	285
IX - 3 - Etude filée du corpus « C'est pas juste ! ».....	286
A. - Autour des huit usages de « <i>il faut</i> », « <i>c'est bien</i> »	287
B. - Conclusion-Synthèse : philosophie, morale et moralisation dans une DVDP	296

IX. - 3.1. - L'usage des marqueurs logiques	297
A. - Relevé systématique de marqueurs « <i>d'accord, donc, hein, oui et voilà</i> »	297
B. - Illustrations de l'usage des marqueurs logiques « <i>donc</i> », « <i>voilà</i> » ou des marqueurs affirmatifs « <i>oui</i> », « <i>d'accord</i> », ou marqueur « <i>hein</i> »	299
1. - Dans la discussion « Bagarre ou parole que vaut-il mieux ? » de Sandrine	299
2. -	300
Remarque : Evolution de la discussion « <i>C'est pas juste !</i> » Michel Tozzi	300
3. - Dans la discussion « <i>C'est pas juste !</i> » de Michel Tozzi	304
C. - Synthèse, analyse de l'emploi de ces marqueurs logiques « <i>d'accord, donc, hein</i> » et affirmatifs « <i>oui</i> » et « <i>voilà</i> »	306
D. - Synthèse partielle sur l'emploi des marqueurs logiques	306
IX. - 4. - Conclusion de l'étude n°2	307
CHAPITRE X – LA QUESTION DE L'ÉVALUATION EN SUSPENS.....	311
X. - 1. - La question de l'évaluation dans le cadre scolaire	311
X. - 2. - Evaluer au service de l'apprentissage.....	312
X. - 3. - Alors quelle évaluation adopter pour ce type d'activité ?	314
X. - 3.1 - Evaluation des systèmes, notation individuelle versus collective, notes versus	314
CHAPITRE XI – CONCLUSION GENERALE.....	320
CHAPITRE XII – DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	322
A. - Les constats	323
B. - Les difficultés de l'enseignant	324
C. - Vers une autre forme d'évaluation au service de cette activité.....	326
D. - Conclusion.....	328
BIBLIOGRAPHIE.....	334
Résumé.....	361

Résumé

La récente refonte des programmes ministériels de 2015 et plus spécifiquement les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique mettent en avant des activités et des pratiques pédagogiques spécifiques. Ainsi, à ce nouveau programme peuvent y être exercés entre autres le débat réglé, le dilemme moral, le conseil d'élèves, la méthode de la clarification des valeurs, le jeu de rôles, et la discussion à visée philosophique. Ces activités s'appuient sur des situations réelles ou fictives conduisant à traiter de questions et de dilemmes qui donnent aux élèves la possibilité de construire leur jugement moral.

Ce travail de recherche s'intéresse aux tensions nées de la morale et de la philosophie, qui sont pratiquées à l'école élémentaire lors de discussions citoyennes à visée philosophique plus connues sous le nom de D.V.P. Il se réfère donc à ces pratiques philosophiques dont le but explicite est d'apprendre aux jeunes enfants à philosopher. Cette pratique a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. Cette réflexion implique à l'élève de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde et aux autres.

Cette investigation a pour but de tenter une approche de réponse à notre questionnement : comment les tensions soulevées par l'enseignement de la morale et la pratique d'ateliers de philosophie à l'école primaire républicaine depuis la rentrée 2015 peuvent-elles être interrogées ?

Les ateliers de D.V.P. décrits dans cette analyse se déroulent à l'école élémentaire au sein de classes de Cours Moyen 2^{ème} année essentiellement. Cette pratique hebdomadaire s'est accompagnée d'interrogations portant principalement sur les moyens de faire progresser la pensée de l'élève, sur la manière d'amener un changement de posture de l'élève, du professeur ou des professionnels de l'éducation en charge de l'exercice des ateliers de D.V.P., mais également sur les traces que l'on pouvait conserver de ces discussions, sans oublier le mode d'évaluation de ces dispositifs particuliers. Ces prospections mettent en avant un intérêt se situant à un triple niveau : intérêt pour l'institution, importance pour les professeurs mais surtout intérêt pour l'élève.

Mots-clés : Ateliers de Discussions à visée philosophique – Discussion - Morale – Ethique – Pensée - Ouverture d'esprit - Evaluation -

Abstract of the research: Discussions Workshops. Moral and philosophy in Republican school: tensions to question. Studies of interlocutive phenomena during philosophy workshops.

The recent modifications to governmental programs in 2015 and more specifically, the new moral and civil teaching programs, concentrate on specific educational activities and practices. Such practices and activities include but are not limited to; regulated debates, moral dilemmas, student counsel, methods to clarify values, role-playing, and a discussion aimed in a philosophical direction. They emphasize real and imaginary situations directed to address questions and dilemmas which give students the possibility to construct moral judgment.

This research investigates the tensions raised from the morality and philosophy that are practiced in elementary schools, outside of everyday discussions, and directed towards a philosophy most widely known by the name of D.V.P.³. It refers to a philosophical practice where the explicit goal is to teach young children to philosophize. The objective of this practice is to reflect on the meaning of things without any prior decision-making and without surveying the action. This reflection involves going beyond oneself and sharing existential questions in the space and time for thinking about our human condition, which ultimately joins our relationship with the world and others. The goal of this investigation is to attempt to answer our question: how have tensions been raised through the teaching morality and the participation in philosophy workshops in the republican primary school system since the beginning of the 2015 school year and how can they be examined?

The D.V.P. workshops described in this analysis take place at an elementary school with a class of kindergarteners. The weekly practice is accompanied by interrogations principally concerned with various ways to make the student's thoughts progress by way of bringing a change to how the teacher carries his or herself or the educational professionals in charge of the exercise of D.V.P. workshops. Without forgetting the evaluation method and its

faults, the practice is equally concerned with maintaining traces of these discussions. These findings bring to light three different levels of interest: interest for the institution, importance for the professors, and most importantly an interest of the student.

Key Words : Philosophy focused discussion workshops - Discussion - Moral – Ethic –Thought - Openness of mind – Evaluation.
