

Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Marie-France Daniel

► **To cite this version:**

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Marie-France Daniel. Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques. *Psychologie de l'interaction*, L'Harmattan, 2009, pp.167-219. <hal-00836187>

HAL Id: hal-00836187

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836187>

Submitted on 11 Jul 2013

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.

Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques

Auriac-Peyronnet, E.* , & Daniel, M.-F. (2009). Apprendre à dialoguer > avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques. /Psychologie de l'Interaction//, N° spécial 25-26,/ 155-196.

Fichier Auteur

Emmanuèle Auriac & Marie France Daniel

Laboratoire P.A.E.D.I. Iufm d'Auvergne, JE2432 & Laboratoire de psychologie cognitive et clinique, Nancy 2 EA3946.
Université de Montréal.

Résumé. L'activité de dialogue philosophique se fonde sur l'hypothèse que c'est le processus même d'interaction qui est source d'apprentissage. L'étude de cas, menée sur ce genre de débat scolaire, auprès d'élèves québécois de 11-12 ans, met à jour le type particulier de déploiement général et d'évènements dialogiques caractéristiques du genre. Elle permet aussi de circonscrire quelques-unes des difficultés qu'un enseignant peut rencontrer dans la mise en place de cette activité. A rebours, cette activité, très représentative des thèses socio-constructivistes, permet d'en démontrer/discuter l'intérêt (pour les élèves) comme les limites (pour le maître inexpérimenté).

Abstract :

The activity of philosophical dialogue is based on the hypothesis that the very process of interaction is source of learning. In case studies of Quebec children aged 11 and 12, this form of school debate reveals the particular type of general display and dialogical occurrence that are characteristic of philosophical dialogue. It also provides an opportunity to circumscribe some of the difficulties a teacher might encounter when organizing this activity. In retrogradation, this activity, which is very representative of the socio-constructivist theses, enables us to both demonstrate and discuss its relevance for the child and its limits for the inexperienced teacher.

Mots clefs : dialogue philosophique- enseignement de l'oral- école primaire- formation des enseignants- socio-constructivisme-

Key Words : philosophical dialogue- oral teaching –primary school- teachers training –socio-constructivism-

Etudier la compétence à dialoguer tant chez les élèves que chez le maître est une question centrale pour qui s'intéresse aux faits éducatifs. Peut-on apprendre à dialoguer ? La question se rapporte autant au maître qu'aux élèves ? Du côté du maître, existe-t-il des gestes professionnels susceptibles d'amener efficacement les élèves à vivre, comprendre et profiter des différents jeux de langage ? Du côté des élèves, quel type de compétences se développent spécifiquement à l'occasion -et selon le genre- des débats ? L'article propose d'étudier ces deux pistes côté maître et côté élèves. L'étude des interactions verbales en classe ne peut effectivement plus se passer de ces deux pôles de référence.

1 L'étude des interactions verbales en classe

L'étude des interactions scolaires n'est pas récente est s'est lentement déplacée d'une perspective strictement discursive à des préoccupations didactiques (voir Bouchard, 1998 par ex). Nous retraçons brièvement quelques-uns des événements scientifiques actualisant ce tournant de la psychologie à la didactique.

La psychologie de l'interaction s'est largement développée en concomitance des travaux de linguistes des années 80 qui faisaient adopter cette « *irruption de la pragmatique dans le champ des études linguistiques* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Les résultats dégagés ont pu alors concerner, du côté de la psychologie expérimentale, l'analyse de protocoles verbaux acquis dans des situations de résolution de problèmes individuels. On visait essentiellement dans ce cas (Caron-Pargue, Benoist & Lemetteil, 1988 ; Caverni, 1988 ; Caron-Pargue & Caron, 1989), l'étude du discours comme interface entre l'humain et l'objet. En quoi le discours structure-t-il la représentation du problème et vice versa ? La visée pragmatique était alors largement intégrée à la dimension linguistique (Caron & Caron-Pargue, 1992-93). D'autre part, sur la lignée des thèses du conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont & Nicolet, 1988), l'intérêt s'est lentement déporté sur la médiation humaine (Auriac-Peyronnet, 1995, 1996 ; Caron-Pargue & Auriac-Peyronnet, 1997 ; Marro-Clément, Trognon & Perret-Clermont, 1999). Parallèlement, la psychologie développementale intégrait les perspectives vygotskiennes et bruneriennes au cadre piagétien qui l'inspirait auparavant (Brossard & Fijalkow, 1998). Émergeant progressivement de ces ruptures épistémologiques, de nombreuses études se consacrèrent à décrire, comprendre, expliquer les médiations sémiotiques en considérant l'interface humain-humain comme objet de recherche. C'est la notion d'ajustement intersubjectif qui domine dans ce type de travaux. Les interactions élèves-élèves (Brixhe, 1991 ; Roux, 1996 ; Pléty, 1996 ; Gilly, 1997 ; Gilly & Deblieux, 1998 ; Goffard & Goffard, 2000) se complètent alors progressivement d'études qui placent le maître comme partenaire privilégié de la co-construction (François et al., 1990 ; Nonnon, 1990, 1991 ; Dumas-Carré & Weil-Barais, 1998 ; Spigolon & Specogna, 1996 ; Schubauer-Leoni 1988, 1994, 1997 ; Bouchard, 1998 ; Hudelot, 1999). C'est bien le processus d'interactivité qui est au centre des recherches (voir Gilly, Roux, Trognon, 1999). Cette mouvance s'associe alors plus récemment la communauté des didacticiens (Venturini, Amade-Escot, Terrisse, 2001, Rabatel, 2004, Halté & Rispail, 2005, voir Auriac, 2007) Ils dégagent des travaux qui visent directement comme résultante une modélisation du rôle de l'enseignant (Goigoux, 1996, 1998 ; Margolinas, 1992 ; Margolinas, Perrin-Glorian, 1997 ; Noirfalise, 1995, Noirfalise & Noirfalise 1996, 1997), ou proposent une perspective de formation ayant pour objet l'efficacité de l'interaction enseignant-élèves (Morge, 1997, 1998, Larcher & Morge, 1999, Roux & Floro, 1996).

C'est sur l'ensemble de cet héritage que nous situons la présente analyse de cas. Elle vise à décrire le type de difficultés rencontrées quant à la conduite d'un type de débat particulier. Ces difficultés font alors écho à la spécificité même de ce genre de débat. L'activité de discussion dite philosophique place l'enseignant dans un double jeu interactif : celui de gérer le standard de la communication scolaire, mais aussi celui de faire profiter pleinement les élèves de la modalité dialogique particulière à l'œuvre.

1.1 Qu'est-ce que le dialogue philosophique?

Le dialogue, conduite langagière prototypique (Espéret, 1989) s'apprend implicitement dans la sphère socio-familiale. Néanmoins, il peut encore faire largement l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite (Passmore, in Daniel, 1990, Makhour, 1998). Dialogue

spécifique, l'activité de dialogue philosophique est une activité appartenant au genre « débat régulé ». Le débat y fonctionne comme un « *outil d'approfondissement des connaissances ; d'exploration de champs d'opinions controversés ; de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments ; de construction de significations nouvelles ; d'appréhension des autres et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes.* » (Dolz & Schneuwly, 1998, à propos du débat d'après François, 1993, p. 165). C'est en somme le passage du dialogue tel qu'il est mis en œuvre dans les situations sociales quotidiennes (en famille, voir par exemple Pontecorvo, 2001, ou en classe dans les interactions classiques) au dialogue raisonné qui est visé dans cette activité.

Nous définirons brièvement le domaine de la *Philosophie pour enfants* (PPE), tel qu'il s'origine en référence à M. Lipman et A.M. Sharp (Montclair State University, N.J voir Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980), afin de circonscrire le genre de l'activité étudiée. Dans la perspective lipmanienne, le dialogue n'est pas synonyme de conversation dans le sens de relater des faits ou des événements personnels. Effectivement, lorsque la communication est simplement basée sur l'élaboration d'anecdotes ou d'expériences personnelles, nous la qualifions de communication anecdotique (Daniel & Pallascio, 1997). Le dialogue n'est pas non plus synonyme d'argumentation, dans le sens d'un jeu rhétorique, où le but premier de chaque participant et participante serait de remporter la joute. En effet, entendue dans ce sens restreint, l'argumentation présuppose davantage de technique que de réflexion; elle requiert donc des compétences exclusivement cognitives, qui excluent la dimension du savoir-être, du savoir-vivre ensemble (Delors, 1996); elle est plus compétitive que coopérative, et risque de devenir vide de sens et inutile pour l'amélioration de l'expérience quotidienne des participants et participantes (Kaplan, 1991; McPeth, 1991). L'argumentation de type rhétorique peut, à la limite, conduire à un discours où chacun poursuit son idée propre sans se laisser influencer par les points de vue des pairs (Daniel & Schleifer, 1996). Le dialogue reste dans ce cas dialogal mais essentiellement monologique (cf. les distinctions classiques de Roulet et al., 1985), sans intégration des idées adverses.

Le dialogue dont il est question dans l'approche philosophique est au contraire une aventure intellectuelle, risquée, qui s'élabore au fil des interventions, à la façon d'une pyramide (Buchler, 1978). Issu du *dia-logos* grec, c'est sur la base d'une réciprocité coopérative (Block-Lewis, 1944; Deutsch, 1949; Reed, 1992; Splitter & Sharp, 1995), dans le jeu des interrelations entre les personnes, que la communication fonctionne. La construction d'idées à partir des points de vue émis tend vers la résolution d'un problème ou l'atteinte d'un objectif commun. Le dialogue est également une *praxis* (Freire, 1969/1996, 1970), c'est-à-dire une façon de penser et d'agir sur le monde, qui prend son point de départ et d'arrivée dans l'expérience quotidienne. En s'engageant dans la *praxis* dialogique, le jeune apprend à articuler une pensée émergente, à comprendre et à critiquer objectivement les opinions. Ainsi, c'est le dialogue qui entraîne la réflexion (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Dans ce cadre, la classe est envisagée comme une communauté de recherche (Sharp, 1990) représentant une micro-société (Dewey, 1916/1983) structurée grâce à la coopération entre pairs (Daniel & Schleifer 1996).

1.2 Pourquoi étudier cette activité plutôt qu'une autre?

Aborder l'étude de ce type de débat, et plus particulièrement les conditions de sa mise en place (voir méthodologie), intéresse le champ du scolaire –didactique- tout autant qu'il met à l'épreuve le principe nancéen d'analyse interlocutoire –psychologie du langage-. Aussi notre perspective est celle de la psychologie sociale et de la pragmatique (Auriac, à paraître). L'activité, telle que présentée ci-dessus, a pour objectif central de parier sur l'effectivité d'une dynamique d'émergence d'une cognition collective. Or, admettre que la conversation est le lieu d'expérimentation des interprétations (Ghiglione & Trognon, 1993) est aussi au cœur du principe admis en logique interlocutoire (Trognon, 1991, 1993). Considérer la conversation comme une activité dialogisée est à la base même de la transformation opérée entre les fondements de la théorie illocutoire classique et celle de la théorie interlocutoire (voir Trognon & Brassac, 1992, Trognon, 1995).

Si on interroge habituellement les conditions d'efficacité du dialogue scolaire, nous mettrons davantage en question, pour notre part, l'efficacité d'une activité scolaire particulièrement représentative des possibilités effectives de mise en œuvre de la cognition collective par et grâce au langage.

Est-ce que la conversation, activité gouvernée rationnellement (Trognon, 1997), l'est (peut l'être) chez des élèves de 11-12 ans ? Peut-on mettre à jour, dans une activité scolaire qui présuppose que les interlocuteurs actualisent une conduite dialogique et rationnelle, que cette dernière est effective ? Tel est l'enjeu de l'étude de cas que nous nous proposons de mener. Poser que le langage est par excellence l'outil privilégié de la pensée est un principe largement admis depuis la traduction, l'adoption et la diffusion des thèses vygotskiennes. Des études plus anciennes avaient déjà mis l'accent sur la fonction structurante du soliloque (Oléron, 1957, 1967, Beaudichon & Rousseau, 1970-71). Mais qu'en est-il dans un échange interactif ? Les dispositifs testant l'impact du conflit socio-cognitif (voir plus haut) ont trouvé leur limite en l'absence d'une démonstration de ce qui se joue au cœur du dispositif d'apprentissage (Blaye, 1988, Sorsana, 1999). Peut-on mettre à jour certaines conditions qui favorisent, *in situ*, la régulation d'une interaction productive entre maître et élèves ? La caractérisation du genre du débat comme de ses conditions particulières de fonctionnement fait l'objet de notre étude. Cette centration sur le genre impose d'étudier la conversation scolaire sur toute sa longueur parce que justement le dialogue n'est pas seulement composé de mouvements locaux mais aussi globaux (Hudelot, 1999). C'est la condition méthodologique pour attester si des élèves relativement jeunes –11-12 ans- se saisissent en temps réel (*ou non*) des opportunités discursives pour mettre à l'œuvre une productivité dia-logique (*ou non*).

2 Méthodologie

Le corpus étudié (« corpus septembre », voir ci-dessous) correspond à une séance mettant en place cette nouvelle activité de discussion *philosophique* dans une classe d'élèves de 11-12 ans (5^{ème} année, au Québec), équivalent du Cm2. L'activité fait partie d'un programme de recherche visant à tester l'impact de ces discussions, dans le cadre des travaux du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement (CIRADE, Equipe « Philosophie », Montréal). Cette séance de discussion, première du genre, est première de l'année pour les élèves comme pour le maître. Elle sert de séance de formation à l'enseignante (S). Les élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, et n'ont par conséquent peu ou pas d'expérience de dialogue que ce soit avec la famille ou avec les pairs.

Chaque tour de parole est numéroté, et référé en fonction de la personne qui parle (voir plus bas pour P, S et MF). Ainsi, 206. Ke : *oui tout regroupée (...) bien pour moi en tout cas*, indique que Ke (une élève repérée¹) intervient au tour 206. La mention (...) indique que l'on fait une coupe dans ce qui est dit lorsque nécessaire. Dans le texte l'abréviation I206 indique que l'on évoque à nouveau cette intervention (I) qui est 206^{ème} chronologiquement.

2.1 La méthodologie retenue pour analyser ce corpus

Dans cette étude, nous nous appuyons sur plusieurs modèles d'analyse du discours. Nous nous référons :

1. à la théorie nancéienne de l'enchaînement conversationnel privilégiant la logique interlocutoire sur l'illocutoire (Trognon & Brassac, 1992),
2. au cadre genevois d'analyse hiérarchique et fonctionnelle de la conversation (Roulet et al., 1985), comme principe,
3. à la théorie des objets de discours (Grize, 1990),
4. aux travaux sur les rôles communicationnels (Charaudeau, 1992),
5. aux théories de l'énonciation (Benveniste, 1966, Culioli, 1990) dans le cadre d'une vision de pragmatique intégrée à la langue (Caron, 1987, 1988a, 1988b, Caron & Caron-Pargue, 1990).

La pratique répétée d'étude de corpus longs dans le champ des interactions scolaires² nous a conduit à une mini standardisation de notre mode d'approche des faits discursifs. Nous respectons quatre phases chronologiques (1 à 4). Nous détaillons ces phases dans le tableau suivant, sachant que les phases 2 et 3 font parfois l'objet d'une inversion selon la visée pratique.

¹ Lorsque l'élève n'a pu être repéré on indique seulement E (élève non identifié) ou EE (plusieurs élèves non identifiés qui parlent de concert).

² Dans le cadre de l'équipe de l'IUFM d'Auvergne –plan pluri-formation-, *Les processus d'action de l'enseignant : déterminants et impacts*, le travail de recherche 1999-2001 a porté sur l'étude de trois corpus longs, en mathématique (cf. Noirfalise), en français (cf. Goigoux), en Sciences-Physiques (cf. Morge).

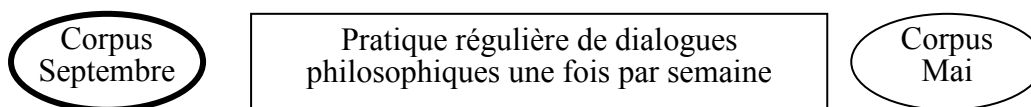
Phase 1 : découverte, relevé des premiers faits saillants (marques du discours) <i>(théorie de l'énonciation, théorie des rôles communicationnels)</i>	Première lecture experte. Relevé des grandes tendances concernant les routines saillantes du maître, les cas d'élèves qui ressortent. Première mise à jour du système des places à travers le jeu des pronoms en particuliers (le « je », le « nous », le « il », le « on »).
Phase 2 : découpage du corpus en fonction des chaînes-objets. <i>(objets de discours)</i>	Découpage général du corpus, en fonction des grandes étapes, qui permettent de donner une unité au " cours ". Recherche de cohérence ³ .
Phase 3 : découpage d'événements dialogiques <i>(analyse interlocutoire)</i>	Repérage de tous les espaces du discours qui présentent des formes de dysfonctionnement ou très bon fonctionnement potentiel quant à l'enchaînement interlocutoire.
Phase 4 : étude de micro-enchaînements caricaturaux <i>(analyse interlocutoire)</i>	Détail des enchaînements correspondants aux événements dialogiques repérés en phase 3, et exploitables au sein du déroulement général acquis en phase 2. Émission d'hypothèses interprétatives quant au rôle joué par le maître et les élèves concernant la cohérence de l'enchaînement.
Phase 5 : étude particularisée autour de certaines marques du discours <i>(théorie de l'énonciation)</i>	Cette étude court en parallèle avec les découvertes des phases 1 à 4. Elle permet de valider (affirmer/ infirmer) certaines hypothèses concernant le rôle du maître, et celui des élèves (de certains élèves).

L'application de ces cinq phases (l'étape n°5 n'intervenant pas nécessairement au final, mais plutôt comme un souci constant au fil de l'analyse langagière des extraits), permet d'aboutir à une interprétation de ce qui s'est " joué " dans l'interaction. Qu'est-ce que le maître a mis en place, parfois même cherché à mettre en place ? Quel est le rôle de certains élèves dans l'interaction ? Quel est le rôle et la place du langage dans l'interaction ? Peut-on définir le type de conduite langagière, de jeu de langage qui se dégage des phénomènes interactifs étudiés ?

Le « corpus septembre » est analysé comme une conversation ordinaire sans préjuger des dimensions propres au dialogue philosophique.

2.2 La spécificité du corpus

L'enseignante (S) formée théoriquement (session de formation en dehors de la classe) au principe de ce genre de débat est secondée par deux chercheurs (P et MF), qui ont encadré la formation. MF est associée pour intervenir à titre ponctuel, et P est désignée comme la personne ressource principale. Une autre séance est filmée dans des conditions analogues en fin d'année pour une étude comparative des séances (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002).



Les élèves de la classe sont conviés, dans un premier temps, à se remémorer une liste de vingt mots issus du domaine mathématique. La moitié de la classe dispose d'une liste n°1, ordonnée (par genre), tandis que l'autre moitié dispose d'une liste en ordre aléatoire (alphabet). Le débat régulé a pour objectif une réflexion, de type métacognitive, permettant de comparer, caractériser, juger les différentes stratégies mobilisées par les élèves concernant le processus de mémorisation.

2.3 Les différents rôles communicationnels

Mise en place d'un univers de référence

P introduit la séance en la replaçant⁴ dans le contexte référentiel d'autres séquences :

³ Chaque fois que c'est possible -jouable- sur le corpus, on passe d'abord par l'étape 3, qui guide ensuite le découpage. Ce dernier est alors nettement plus dépendant des événements dialogiques repérés par l'analyse. Ceci évite de faire un découpage qui relèverait uniquement des objets référentiels.

1. P : (...) une de **vos** questions **de la semaine dernière** et euh **la** question **c'était** « pourquoi détestons nous les maths ? ». Alors on a pensé ce matin de vous faire faire une activité qui serait autour de la notion des stratégies alors S est-ce que tu veux nous présenter cela cette activité là ?

Mise en place d'une activité de référence :

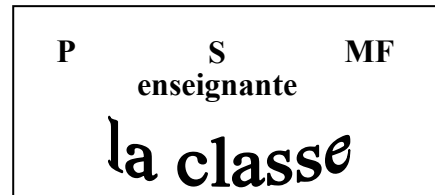
S distribue deux listes différentes à deux groupes d'élèves différenciés. Elle enjoint les élèves à mémoriser le plus de mots possibles dans cette liste. Les élèves ont cinq minutes pour mémoriser.

2. S : oui on va avoir à travailler un petit peu notre **mémoire** (...) alors à toi de **prendre tes moyens** pour retenir.

La liste aléatoire

Adition, carré, demi, dénominateur, division, équation, fraction, hexagone, multiplication, nombre, numérateur, octogone, problème, quart, rectangle, réponse, soustraction, tiers, triangle, unité

Le dispositif



À la suite, l'enseignante demande à chaque élève de compter le nombre de mots retenus et d'en faire part au groupe. Les scores de chaque élève sont directement portés au tableau. Le dialogue démarre proprement dit en I60 lorsque S déclare :

60 : S : on va faire le total ou **on peut regarder comme ça si on a l'impression** qu'il y en a une liste qui a été plus réussie que l'autre.

S enjoint effectivement, à partir de ce moment, à quitter l'activité de référence (mémorisation), pour parler à *propos de* et réfléchir sur cette activité. Le corpus comprend 274 tours de paroles.

3 Analyse du corpus

Les résultats de notre analyse porteront sur deux champs, cherchant, pour une part, à caractériser la stratégie du côté du maître et, d'autre part à cerner la qualité de l'apprentissage pour le pôle élèves. Ces champs sont apparus importants au fil de l'étude et ne furent pas déclarés *a priori* (cf. étape 3 de notre méthodologie d'analyse).

3.1 Introduction

Dès le départ, l'activité présentée aux élèves est complexe pour des élèves de cet âge : il y a référence au passé de la classe (cf II : *une de vos questions de la semaine dernière*) avec un thème qui restera sous-jacent pendant toute la discussion (cf II : *pourquoi détestons-nous les maths*). Il y a conjointement enchâssement d'une activité prenant pour objet l'activité de mémorisation dans un thème super-ordonnant des *stratégies*. Or la notion de stratégie n'est pas définie.

On peut donc dire, pour reprendre la terminologie de Grize et Borel, que le dialogue va fonctionner avec deux *générateurs* (Nonnon, 1990), puisqu'il y a une double opération d'ancrage référentiel : « mémoire » et « stratégie ». L'analyse des thèmes des prises de parole révèle que ces objets sont physiquement et respectivement associés aux personnes P et S . Le dialogue passe donc par la construction de cette double chaîne-objets. La « *dépendance interprétative que contractent entre eux les groupes nominaux d'un texte* » est repérable (Marendin, 1988, cité par Nonnon, 1990). Les élèves vont être soumis à un champ d'activité discursive où ils devront faire la preuve d'un mode de connexion productive entre ces deux objets, moteurs du discours. Car ces liens entre processus de mémorisation et stratégies restent implicites. Ils appartiennent à l'arrière-plan théorico-référentiel⁵ des seuls adultes. Tout le dialogue consiste à faire construire cet arrière-plan par les élèves pour l'exploiter. Le rappel

⁴ Chaque fois que cela est possible, nous marquons en gras dans les extraits de corpus, les indicateurs linguistiques qui renvoient à et donc marquent les choix de notre analyse interprétative.

⁵ On réfère ici à ce que J.B. Grize nomme les « pré-construits culturels », (Grize, 1990, p. 30.)

du seul pré-construit culturel partagé par les adultes et les élèves, à savoir la question portant sur *détester les maths* (voir II plus haut), n'est lui jamais réactivé.

Si le dialogue, philosophique, fonctionne, on devrait mettre à jour, un réseau de connexion progressif, rétroactif, de type *aventure intellectuelle* (voir partie théorique), en rapport avec ces deux noyaux référentiels (mémoire et stratégie). Or, cette *aventure intellectuelle* n'est possible qu'au sein d'un dialogue actualisant des chaînes actives au plan méréologique⁶ (Nonnon, 1990) et interconnectées entre elles. Celles-ci permettent de construire les objets de discours, de les enrichir au fil des prises de paroles, de les confronter en tant qu'objets de référence commune.

Les deux pôles élèves et enseignant vont être maintenant séparés, par souci de lisibilité. L'analyse reste cependant fondamentalement interactive. Des interventions identiques font, par exemple, l'objet d'une double présentation (côté élève et ensuite côté enseignant), pour faire apparaître des aspects différenciés. Mais ces aspects sont largement interdépendant dans l'ordre même du déploiement discursif.

3.2 Le pôle élève

Cette étude du dialogue sur le versant élève rend compte de l'ensemble de l'échange. Quatre grandes périodes sont délimitées d'après notre interprétation (voir 3.2.5.). Celles-ci concernent le volet élève, non pas en ce qu'elles sont exclusivement porteuses des seules paroles des élèves. On se centre au contraire sur tous les éléments discursifs qui amènent les élèves à progresser et prendre place dans la discussion. L'interaction enseignant-élèves est bien entendu au cœur de ce déploiement.

Pour la période n°1, on repère le travail discursif de mise sous dépendance des objets de discours⁷. Ce tour est à l'origine de l'installation des deux thèmes fédérateurs: la discussion est limitée et délimitée. Nous établirons en quoi le dialogue s'amorce à partir de cette dépendance logique entre les deux générateurs *mémoire et stratégie*.

Ensuite une période de stabilisation de l'O.D. n°1 (mémoire), autour de l'activité de moyenne, active les conditions préparatoires dont dépend l'installation de l'O.D. n°2 (stratégie). C'est notamment vrai parce que les adultes assurent la connexion et étendent l'objet mémoire au processus de mémorisation. Des sous-thèmes sont activés comme interfaces : réussite, facilité, qualité de liste, ordre alphabétique, caractère regroupé de la liste n°2. Nous démontrerons en quoi cette période (de II à II79) constitue un terrain d'appui, en terme de conditions préparatoires au déroulement réflexif de la suite.

La troisième période est exploratoire. L'objet stratégie en place est livré aux élèves : ils s'investissent, disent leurs stratégies. Ils ne définissent pas « la » ou « les » stratégies mais les décrivent. La communication fonctionne sous forme de renvois en écho : les élèves s'appuient sur les récits des autres pour définir et dresser les contours du leur. Nous illustrerons ce moment centré sur des récits d'expériences en écho (à partir de II62).

Enfin c'est dans le seul dernier quart de la conversation, après le tour de force de I216 (voir la partie maître), que le dialogue explose en une forme de prise de parole de type argumentative. L'installation d'un régime de type argumentatif sera repéré en ce qu'il se situe à la résultante des moments précédemment décrits.

3.2.1 La dépendance logique des générateurs *mémoire et stratégie*

Pour favoriser l'avancée philosophique du dialogue, S anticipe dès le départ, sans doute pour amorcer et propulser la réflexion vers/sur les stratégies (I60 voir plus haut). Elle confirme en I66 :

66 : S: Là tu ne répond pas à ma question. On est en train de se demander laquelle des deux listes est **la plus réussie et qu'est-ce qui nous permet de dire cela**.

S rejette le contenu de l'intervention de l'élève qui s'est précédemment exprimé (I65) et qui décrit seulement, sans justifier, la particularité de la liste aléatoire. S désire alors faire le pont entre mémorisation et stratégies. Ce n'est plus la liste, en tant qu'objet qui est visé, mais la qualité de la stratégie. Cependant, l'argument de la qualité reste implicite dans

⁶ « Contrairement à une classe ensembliste, la classe méréologique est élément d'elle-même. Cette propriété nous permet d'admettre, comme élément d'une classe, le nom de cette classe, et en général, toute expression nominale par laquelle le discours désigne l'un de ses objets, et toutes ses reformulations » (Grize, Borel, 1984, in Nonnon, 1990).

⁷ Abréviation : O.D.

l'intervention de l'adulte (*nous permet de*). Cette forme d'implicite est sans doute logique pour une activité qui mise sur la construction par les élèves des liens entre mémoire et stratégies. Et P stabilise d'ailleurs à nouveau l'enjeu de la discussion sur la comparaison des listes (facile vs difficile), en ralentissant même l'opération attendue de connexion entre les deux référents *mémoire* et *stratégie*. P propose de décrire le contenu des listes pour donner à la discussion une assise référentielle commune sur l'opposition première facile-difficile. La description n'est donc pas neutre, mais bien orientée.

I71 : P : (...) peut-être que l'on peut se demander euh **c'est laquelle liste qui a été la plus facile** et laquelle a été la plus **donc la plus difficile** (...)


L'intervention de P lie bien encore implicitement les objets. Le lien *mémoire –réussite – stratégie* est remplacé par la proposition de lien *mémoire-qualité de liste- réussite – stratégie*. Le renvoi/ancre à l'objet mémoire est essentiellement tracé par l'emploi du passé (qui a été). Le lien avec la réussite et la stratégie n'est pas renforcé explicitement. La demande de positionnement sur la qualité de liste est pointée : la plus facile, la plus difficile. En somme si ces liaisons sont logiques pour P (et pour S et MF sans doute), du côté de l'élève, tout se passe pour qu'ils découvrent par eux mêmes que le thème *mémoire* est enchâssé dans le thème *stratégie*. On s'aperçoit, dans ce type d'échange, que l'existence des objets de discours tient effectivement non dans leur déclaration (cf. I1 et I2 voir partie méthodologique), mais dans la possibilité de les construire. Est-ce que la thèse de la constructibilité de la conversation (Trognon, 1993, 1997) va tenir du côté de l'élève ?

En I150, la discussion est relancée sur une base solide. Effectivement, les interventions entre I70 et I150 sont consacrées à la réalisation de la moyenne (sur proposition de MF qui intervient pour mettre en œuvre la comparaison des listes en I72). Cette moyenne permet d'actualiser explicitement une comparaison entre 14,69 (score de la liste 1, déclaré en I147) contre 17,614 (score de la liste 2, déclaré en I149). C'est Alb, élève désigné dès I81 comme élève ressource en calcul, qui se fait le porte parole de la classe. S reprend alors, à ce moment là de l'interaction, l'objet stratégie qu'elle conditionne au lien implicite *réussite-stratégie*.

150 : (...) alors ce qu'**on voudrait** aller voir maintenant c'est **d'après vous** autres **comment cela se fait** que la liste numéro un est **plus réussie** que la liste numéro deux

La tournure impersonnelle (on) projette la classe sur un espace de réflexion symbolique, qui est détaché de l'ici maintenant de la liste. C'est un « on » de réflexion collective qui se détache du « nous » d'activité collective (réalisation de la moyenne)⁸.

De I153 à I162 la on-classe peut alors glisser de l'objet *mémorisation* à l'objet *stratégie*. Le thème de l'ordre alphabétique va alors jouer comme interface pour connecter activité de mémorisation et stratégie de mémorisation. En I161, Alb rappelle les faits (*on s'en souvient plus*), et P, pousse plus avant la discussion (*pourquoi?*). La justification, comme mode de recul sur le dit, révision du dit en recherchant les fondements du dit est explicitement demandé. Mais à ce stade on constate dans le dialogue la présence d'un conflit entre les deux objets de discours introduits. Il faut attendre la relance explicite de P en I179 (*est-ce que vous avez pris des stratégies...*) pour que le dialogue collectif, au nom de tous les élèves, s'engage bien sur la voie de réflexion sur la notion de *stratégie*.

	157 : J : oui bien euh c'est placé euh en ordre alphabétique
	158 : P : (...) alors il y en a une liste qui est placée par euh famille de mots qui vont ensemble et l'autre c'est placé par ordre alphabétique
	159 : Alb : tu sais comme la première colonne cela a rapport avec les additions puis les fractions puis tout ça là (...) alors cela va mieux pour savoir les réponses (...)
	161 : Alb : c'est on s'en souvient plus
	162 : P : on s'en souvient plus pourquoi
	173 : Ka : bon eh bien comme disait Alb c'est que la liste est regroupée par euh c'est une liste qui a rapport là ensemble (...)
179 : P : ok est-ce que <u>vous avez pris des stratégies</u> pour vous rappeler de ce que <u>vous</u> aviez à <u>vous</u> rappeler oui	

⁸ L'étude comparée de corpus acquis dans des situations d'interactions maître –élèves nous a conduit à différencier (opposition fonctionnelle) ces usages du « on » et du « nous » dans le dialogue scolaire (Auriac-Peyronnet, en cours).


Par exemple, les interventions de Alb, en 159, 161 et 163 prouvent que cet enfant chemine bien pour amorcer le passage du thème *mémoire* à celui de *stratégie*. L'intervention de Ka en I173, sous forme de reprise d'une description de la liste, confirme la persistance des liens logiques *qualité de liste-mémorisation*. L'idée de regroupement est posée, mais elle n'est pas explicitement travaillée dans et par le discours des autres élèves. Le dialogue en est aux premières reformulations. La chaîne mémoire, liste, qualité de liste, ordre alphabétique, regroupement, mieux savoir, avoir rapport, est une classe métréologique (celle de la mémorisation) en constitution.

Déclaré par P en I157, la connexion de l'objet mémoire et stratégie se construit progressivement du côté des élèves. Mais on note le passage d'une injonction à porter un regard réflexif (à rebours) sur le travail antérieur, proférée en I179, et associée au régime du « vous ». L'enseignant doit récupérer les élèves pour les amener à s'investir.

3.2.2 L'objet *stratégie* : l'avènement des conditions préparatoires

Dans le cadre de la logique illocutoire, Vanderveken distingue ce qu'il nomme les conditions préparatoires⁹ d'un acte de langage ; ce sont les présuppositions que l'on fait de ce qui doit être tenu pour vrai dans le contexte d'énonciation pour proposer un énoncé. De leur contour dépend notamment le succès de l'énoncé proféré.

Déclaré ouvert par P dès le départ (I1), l'objet stratégie est partagé entre S et P. Les enseignants le conduisent sous le régime de l'implicite (I60, I71, I156, et I162, jusqu'en I179). Là, il prend forme.

	<p>I. P : (...) alors on a pensé ce matin vous faire une activité qui serait autour de la notion des stratégies</p> <p>60 S : on va faire le total ou on peut regarder déjà comme ça si on a l'impression qu'il y a une liste qui a été plus réussi que l'autre</p> <p>71 : P : (...) peut-être que l'on peut se demander euh c'est laquelle liste qui a été la plus facile et laquelle a été la plus donc la plus difficile (...)</p> <p>150 : S : (...) comment ça se fait que la liste numéro un est plus réussie que la liste numéro deux (...)</p> <p>156 : P : c'est tout mélangé mais est-ce qu'il y a un ordre quelconque là-dedans est-ce qu'il y en a qui on reconnu un ordre dans la liste numéro deux</p> <p>162 : P : on s'en souvient plus pourquoi</p> <p>179 : P : Ok est-ce que vous avez pris des stratégies pour vous rappelez de ce que vous aviez à vous rappelez oui.</p>
--	--

Ces interventions du maître préfigurent en fait l'inventaire des stratégies, en focalisant les propos sur l'idée de la facilité/difficulté, et celle de l'ordre. Si pour les adultes (S, P, MF) ces pré-requis ont fait l'objet du choix même de l'activité de mémorisation, c'est, pour les enfants, dans le discours même que ces préalables vont se faire jour. C'est bien le dialogue qui les pose. Le thème dérivé de la facilité est discuté, quoique toutefois noyé dans l'activité (voir analyse côté maître). Les conditions, mais seulement elles, sont réunies grâce au cumul d'informations formulées et reformulées par les élèves (voir plus haut, I157, I159, I161), et logiquement convergentes. La conversation scolaire s'est alors déroulée pour que se construisent ces conditions préparatoires d'un raisonnement possible. La discussion *réflexive* quant aux stratégies de mémorisation peut fonctionner : si « la liste 1 est par ordre alphabétique », et si « la liste 2 est par famille de mots qui vont ensemble » et qu'« on s'en souvient plus », alors... Mais l'état de ce raisonnement liant véritablement ces déductions ne sont pas encore effectives dans le discours des élèves. Notons qu'environ deux tiers de la conversation (179 interventions sur 274 au total) est consacrée à l'établissement de ces bases.

3.2.3 Le cumul des récits d'expérience

L'intervention I162 déclenche les récits d'expériences. Alb se saisit de l'injonction d'explication de P (I161 : *pourquoi ?*), et la rend vraie dans le monde d'interlocution, en

⁹ « Lorsqu'un locuteur entend accomplir un acte illocutoire, il *présuppose* (ou tient pour acquis) que certaines propositions sont vraies dans le contexte de son énonciation. (...) Parfois le locuteur peut réussir à accomplir son acte illocutoire bien que de telles présuppositions soient fausses dans le contexte de son énonciation. Cependant cet accomplissement d'acte illocutoire est alors *défectueux* d'un point de vue logique » (D. Vanderveken, 1988, pp. 116-117).

distordant cependant la demande de raison par la proposition d'un genre hybride, mi-récit, mi-explication, que l'on pourrait qualifier de récit d'extrapolation.

163 : Alb : parce qu'on c'est comme **on dit** additions **on pense à** des soustractions multiplications divisions n'importe quoi **quand on parle des formes on les sait** (...) tandis que euh si c'est tout en ordre alphabétique **cela peut** aller plus vite si on se souvient comme les lettres là si on le fait par ordre alphabétique (...) mais euh je ne le sais pas vraiment comment il a fait parce que **je n'ai pas la liste numéro deux alors** je ne peux pas bien savoir.

P profite alors de ces avancées pionnières d'Alb (I163) pour conforter le groupe dans le sens d'une mutualisation des opinions, visions, expériences (*est-ce qu'il y en a qui ont connu ce qu'Alb a vu*).

Les interventions, effectives, des autres élèves, traduisent une difficulté à passer de la description à l'explicitation (*les additions avec les équations là, c'est la même chose*). Si la réciprocité coopérative (voir partie théorique, 1.1.) amène la communication à fonctionner, l'explicitation des fondements reste difficile. Les interventions de 180 à 202 présentent un éventail de stratégies. Ainsi, Ke, Ki, My, p, E, Dy font part de ce qu'ils ont fait « *dans leur tête* » comme reprend Ke. Ces récits sont cependant irrégulièrement validés (soit intégrés dans le monde interlocutoire) par P. (voir analyse côté maître).

Exemples de récits :

183 : Ki : (...) bien moi je me les suis répétés dans ma tête

186 : My : bien moi j'ai j'ai (...) je les ai répétés dans ma tête puis ah bien je cachais ma feuille puis je les disais (...)

188 : p : bien moi je regardais mes papiers puis je les liais tous en ordre (...)

192 : E : bien moi je faisais la première colonne (...) après cela j'allais je l'apprenais par cœur (...) je revoyais les mots j'oubliais l'autre colonne je le refaisais puis après cela j'essayais les deux colonnes (...)

Il faut attendre la relance personnalisée de P auprès de Dy (*est-ce que TA stratégie était différente*) pour forcer l'actualisation interdiscursive du thème de la *différence*. Ce coup de force est largement récompensé par le contenu propositionnel de l'acte de Dy, qui fait émerger le thème de la différence, au delà du seul objet « stratégie », au rang d'un principe humain : « *tu sais on a tous une pensée différente* ».

194 : Dy : bien moi c'est comme E disait j'essayais de dire fraction en dernier **parce que** ça cela me faisait penser à dénominateur (...)

195 : P : est-ce que **ta** stratégie était différente **tu penses** de la stratégie des gens qui avaient une liste alphabétique (...)

196 : Dy : bien euh elle **peut être** différente de quelques uns bien c'est **pas tout le monde** qui aurait pensé à faire comme j'ai fait nomi/ bien il **peut** y en avoir mais je pense qu'elle **peut être** différente que d'autre

197 : P : de quelle manière serait-elle différente

199 : Dy : bien **c'est parce qu'il** n'y a pas personne dans la classe qui ont toutes les mêmes pensées **tu sais on** a tous une pensée différente

La justification est là (indicateur parce que dès I194), amorcée, avec des marques de prise en charge du discours (je pense que...) et des modalisations fréquentes de type restriction (pouvoir, pas tout le monde) qui indique la prise de recul. Le dialogue fonctionne de I194 à I199 entre Dy et le chercheur P. Le récit d'expérience est dépassé au nom du « je », par le renvoi final au mode des autres « il » n'y a personne dans la classe. Au final Dy a pu conduire et expliciter sa réflexion en changeant le mode personnel en mode impersonnel (Je au on), en passant de la position personnelle à l'extrapolation. Le régime de justification oblige à accroître le temps d'interaction duelle.

3.2.4 Emergence de l'argumentation : l'installation du régime polyphonique dialogique

Si le chevauchement permanent des échanges menacent constamment la complétude interactionnelle (cf Roulet et al., 1985), l'aspect polyphonique de la conversation va garantir une forme de dialogue effective dans le suite d'échange (post I216, voir analyse du maître). Dès I162, l'aspect général de l'échange est de type polyphonique. Mais à partir de I218, se profile peu à peu un régime imposé de négociation.

Les interventions I219 à I226, I232, I237, I248 étayent l'objet discursif *stratégie*, grâce à des définitions diverses (*agir dans tes affaires; répéter; moyen; solution; façon de faire*), sous le mode déclaré du polylogue. La multiplicité des voix s'incarnent par des formules méta-discursives.

Un régime polyphonique explicite : exemples :

« *c'était en rapport avec la question de P stratégie puis cela a un rapport avec ce que S nous demandait avant* » (I228),

« *moi je réponds à la question de P* » (I232),

« *bien euh moi c'est comme Ch* » (I237),

« *bien moi c'est pour répondre à la question tantôt de MF* » (I244),

« *moi pour répondre un peu à P* » (I248),

« *bien moi c'est pour la question que MF a dit tantôt là* » (I250),

« *oui moi je veux répondre à MF* » (I254).

Déjà amorcé par Ka, en I173 (*bon eh bien comme disait Alb*), et validé par P (*ok alors toi tu confirmes un peu ce qu'Alb a dit*), le régime polyphonique¹⁰ du dire fonctionne ici à plein rendement : la circulation du dire s'accélère.

Le dialogue progresse parallèlement au profit d'une tournure plus argumentative. P sollicite des prises de positions en termes d'accord/désaccord (I227), interroge les fondements (I233), impose l'exemple (I240). On note alors la présence d'échanges plus longs, plus poussés entre l'adulte et certains élèves : on relève par exemple les échanges entre P et Dy (8 tours de parole de I193 à I200), entre P, S et Ke (10 tours de paroles de I202 à I211), entre P et Ke (6 tours d parole entre I236 et I241), entre MF et E et Ke (13 tours d paroles I228 puis entre I254 et I265), enfin entre P et Mic (8 tours de paroles entre I266 à I273). S'impliquer cognitivement et discursivement est la règle. On assiste à l'actualisation d'un double régime de pensée, 1) cognitive, où le sujet profite d'un propos pour articuler une réponse, et élucider pour lui même et les auditeurs sa pensée et 2) socio-cognitive, où l'adulte sert d'appui pour relancer interactionnellement l'échange.

Sur les cinq échanges plus poussés entre un élève et un adulte (avec Dy, Ke, My, E et Mic, répertoriés plus haut), on note une progression vers des formes alternatives propres aux dialogues argumentatifs.

La tournure argumentative : Extrait

I228 :

I254 : E: **Oui moi je** veux répondre à MF **bien moi, j'avais** la liste un bien là **je** les sais par cœur mais parce que la liste deux... **parce que** S nous avait dit de ne pas prendre notre cahier pour les marquer à euh de ne pas prendre notre cahier mais toi tu dis "j'ai essayé de les mettre en colonne" **mais tu n'as pas** assez de mémoire pour les retenir tous **parce** qu'ils sont tous euh tous euh mélangés **tu ne peux pas** les mettre en colonne comme **moi j'avais tu sais** cela ne se peut pas **tu sais** si quelqu'un ne sait pas... comment est-ce que je pourrais dire cela il ne sait pas que c'est de la même famille quelqu'un ne sait pas bien il ne peut pas le faire.

I255 : MF: Bien **je ne le savais pas** j'ai regardé puis j'ai trouvé qu'il y avait un triangle puis après un rectangle ailleurs puis là je les ai mis dans la même famille.

I256 : E: **Oui mais tu ne peux pas** les mettre en colonne **tu ne peux pas** les marquer comment tu vas faire pour les retenir en mem' en mémoire

I257 : MF: Bien **moi j'ai** eu juste quatre ou cinq mots à retenir **j'ai eu** par exemple fraction ensuite j'ai eu euh triangle après **j'ai eu** euh nombre euh, puis **j'ai eu** un autre euh là que j'oublie

I258 : Ke : **oui mais tu ne pouvais pas** l'écrire **tu ne pouvais pas** les placer en colonne tu ne pouvais pas les placer comme euh à l'addition multiplication euh rectangle.

I259 : MF : pourquoi

I260 : i dans sa tête.

¹⁰ C'est à Bakhtine (1978) que l'on doit ce concept qui traduit le fait qu'un discours est toujours à mettre en rapport avec plusieurs voix fonctionnant en superposition. « Pour Bakhtine, il y a toute une catégorie de textes, et notamment de textes littéraires, pour lesquels il faut reconnaître que plusieurs voix parlent simultanément, sans que l'une d'entre elles soit prépondérante et juge les autres (...) » (Ducrot O, 1982, p. 171). « Les concepts de dialogisme et de polyphonie (...) font éclater le présupposé de l'unicité du sujet parlant », Roulet. (Roulet et al. , 1985, p. 1).

I261 : E: **Oui mais tu ne peux pas** faire cela

I262 : KE: Comme tantôt moi j'ai dit que tu prends multiplication puis je pense tout de suite à division je pense tout de suite à à...tu mets ça tout de suite dans ta tête puis tu le sais tout de suite après.

I263 : E: **Oui mais** quand il est tout mélangé il me semble que cela prend une **méchante bonne mémoire**.

E conteste la possibilité de pouvoir pratiquer ce regroupement sans l'aide papier crayon, et argumente, en référence au monde probable sur le fait qu'il faudrait d'une part « assez de mémoire », et de plus un certain « savoir ». L'échange va alors fonctionner sur la base de contre-propositions établies par MF alternant avec des contre-argumentations de la part de E introduites systématiquement par la locution caractéristique du genre : « *oui mais* ».

Dans la continuité de cet échange duel entre MF et Ke, Mic prolonge l'argumentation. Il se sert du dit antérieur, en déplaçant le thème de la mémoire sur celui du temps (*c'est sûr que cela va prendre un petit peu de temps*). Il négocie véritablement sa perspective, en jouant d'opérations de minimisation (« *un petit peu*), de remise en cause de p (*tu ne peux pas le faire*), d'appel au monde du faisable –réalisme- (*j'ai eu de la misère mais j'ai j'ai j'ai pensé*), de concession (*c'est vrai que c'est plus difficile « j'ai eu de la misère »*).

3.2.5 Conclusion

Du point de vue de l'élève, l'échange est ainsi structuré en quatre grandes périodes. Ces phases sont hiérarchiquement et fonctionnellement emboîtées.

Schéma rappel des quatre périodes

Mise en place des générateurs : mémoire et stratégie. Délimitation.	Conditions préparatoires de l'objet stratégie : moyenne, sous-thèmes.	Expansion de l'objet stratégie : récits en écho, amorce de réflexion métacognitive.	Echange de type polyphonique et dialogique : mini argumentaires.
--	---	---	--

On a montré en quoi les enseignants participent activement à l'élaboration de ces phases. On se demandera maintenant quels types de stratégies vs de difficultés, spécifiques au rôle d'enseignement, S, P et MF rencontrent dans cette construction progressive.

3.3 Le pôle du maître

L'analyse de ce pôle doit se situer en référence au cadrage particulier de cette séance. La différence de statut entre S et les chercheurs MF et P permet de distinguer deux niveaux d'analyse. Il faut rappeler que l'enseignante (S) est particulièrement insécurisée, parce qu'elle vit sa première séance d'animation de dialogue philosophique. Le co-enseignement proposé entre S, novice, et P et MF, expertes, doit ainsi être interprété à l'aulne de ces conditions particulières.

Nous montrerons en quoi le travail de P (et MF) fait progresser les élèves. Nous insisterons sur les difficultés de S à dominer ce type d'activité. Les difficultés d'un novice renseignent efficacement le genre de l'activité, parce qu'elles mettent en avant le mode de péril, la qualité de la défaillance. L'avantage est de n'avoir à faire qu'à des écueils dus au genre puisque l'enseignante est par ailleurs un maître expert dans la conduite de classe.

3.3.1 Le contrôle du monde interlocutoire par P (et MF)

P et MF, si on remonte la chaîne interlocutoire, s'inscrivent dans le discours d'une manière assez contrôlée. Par exemple, ce n'est pas à une simple injonction à parler que P convie les élèves, et ce, bien avant l'explosion de type argumentative (phase 4, voir analyse pôle élève). Dès I193, P impose la justification par l'intermédiaire des relances personnalisées adressées à Dy. Les deux chercheuses centrent l'activité au plan du discours : elles contribuent à rendre la parole productive. Elles s'appliquent à relancer les dires pour amorcer des décentrations du vécu propre (MF : *est-ce que c'est parce que je suis plus vieille que vous*; P : *vous avez des stratégies dans d'autres affaires de votre vie*), forcent l'explicatif (P : *comment tu fais pour trouver une stratégie*).

Peu à peu les rôles de P et de MF sont facilités par le discours qui les produit. En ce sens, elles orientent activement, et, en permanence non vers le contenu, mais vers le bon fonctionnement de l'inter-locution.

3.3.1.1 L'ajustement progressif au niveau de construction du dire collectif

À l'étape où les élèves font des récits d'expérience (phase 3, voir pôle élève), P valide irrégulièrement le dit des élèves. Les direx sont pour certains intégrés explicitement dans le monde inter-locutoire, et pour d'autres seulement par défaut (voir Brassac, 2001). P, ratifie parfois le dire en reformulant la stratégie (cf I187, ci-dessous par exemple), ce qui donne au récit un statut de *stabilité*, voir de *vérité* dans le monde de l'interlocution. Bien que soumis à une remise en cause possible (*thèse de l'imprévisibilité conversationnelle*, Trognon, 1993, Brassac, 2001), la validation explicite, portée par le statut social du chercheur, engage davantage sans doute le groupe classe dans une démarche métacognitive sur le dit. On s'interroge alors sur ce qui pousse P à abandonner ces routines conversationnelles (voir plus bas) au profit d'absence de commentaires : dans chacune des interventions 181, 190, 193, 195, P produit, à l'opposé, un enchaînement pro-actif qui conduit une validation soit minimale soit par défaut.

Enchaînement pro-actif : validation par défaut

- 188 : élève p : bien moi je regardais mes papiers puis je les liais tous en ordre puis je refermais mon papier puis j'essayais de tous les redire pas en ordre mais j'essayais de me les redire dans ma tête
- 189 : P : est-ce qu'il y avait des stratégies différentes entre ceux qui avaient l'ordre alphabétique et ceux euh qui ont eu l'ordre de famille de mots

Validation minimale

- 180 : Ke : bien moi c'est comme addition moi je me disais addition dans ma tête je pensais tout de suite à addition division multiplication (...) quand je disais dénominateur je pensais à numérateur tout de suite
- 181 : P : OK.

Enchaînements rétroactifs de type reformulation : validation explicite

- 183 : Ki : ah c'est moi bien je me les suis répétés dans la tête
- 184 : P : ça c'est un une stratégie que tu as utilisée tu te les ai répétés dans la tête oui
- 186 : My : bien moi j'ai j'ai bien tu sais j'ai j'ai je les ai répétés dans ma tête puis ah bien je cachais ma feuille puis je les disais puis là bien si j'en oubliais bien je les faisais puis euh bien puis là bien c'est ça
- 187 : P : O.K. alors toi tu te les répétais dans ta tête et tu te les disais en plus O.K.

Franceschelli et Weil-Barais parlent de « routine conversationnelle », après Jungwirth (1993) pour rendre compte d'un « mode de fonctionnement conversationnel ayant une fonction déterminée » dans les discours scolaires. « *L'intérêt d'un tel concept est qu'il prend en compte à la fois la dynamique des interventions et leurs fonctions dans un processus global de construction d'une référence commune* » (Franceschelli & Weil-Barais, 1998¹¹). P, en ce sens, change opportunément sa stratégie, en fonction de l'avancement du discours. La stabilisation rétroactive du dit fonctionne au départ, mais s'avère insuffisante si les élèves en restent à déclamer monologiquement leur propre stratégie. P tente alors sans doute d'accélérer la construction du discours collectif, en forçant le passage à un nouveau sous-thème : la différenciation des stratégies les unes par rapport aux autres. C'est bien ce qu'amorce P en I189 (voir ci-dessus). C'est alors, à nouveau, le même procédé qu'en début de séance qui est actualisé : le lien implicite entre décrire et différencier les stratégies, s'il est présent dans l'arrière-plan théorique de P (et convoqué en I189, I191, I195), ne s'actualise cependant pas tout de suite dans le monde de l'interlocution (voir 3.2.1. et 3.2.2.).

¹¹ Franceschelli & Weil-Barais (1998). La routine conversationnelle comme stratégie de changement conceptuel : apprendre à modéliser en mécanique, in Dumas-Carré & Weil-Barais (1998).

189 : P : est-ce qu'il y avait des stratégies différentes entre ceux qui avaient l'ordre alphabétique et ceux euh qui ont eu l'ordre de famille de mots ?

191 : P : est-ce qu'il y a des stratégies différentes qui ont été employées d'après vous ?

195 P : est-ce que ta stratégie était différente tu penses de la stratégie des gens qui avaient une liste alphabétique ?

Il faut plusieurs pas conversationnels, plusieurs enchaînements pro-actifs pour que P apporte les conditions préparatoires à un univers de référence qu'elle ne partage pas encore avec les élèves. P fait en sorte ici, à ce stade un pari sur la suite.

Il faut attendre I216 pour voir se profiler une question étrange : P : « *Moi on parle de stratégie un peu depuis tantôt c'est quoi une stratégie ?* »

3.3.1.2 Le rebours imposé : un raisonnement par récurrence

L'acte directif « c'est quoi une stratégie », en I216, émerge sur la scène du dire de façon très caractéristique. Il s'accomplira dans le monde de l'interlocution avec succès si et seulement si ce questionnement est repris comme tel par les enfants. C'est dans cette forme de questionnement à rebours qui ré-interroge le fondement même de la conversation que réside une part de la qualité philosophique et méta réflexive du discours qui se construit.

216 : P : **moi on** parle de stratégie un peu depuis tantôt c'est quoi une stratégie.

P use d'un double ancrage « *Moi / on* » qui indique et rappelle l'écart, présent depuis le début de la conversation entre P (« *Moi* ») et ce « *on* » comme collectif indéfini et symbolique. P actualise, par cette incise particulière, une forme d'imposition de rebours sur tout ce qui a été dit en délimitant l'espace conversationnel vécu (*un peu depuis tantôt*). L'emploi du « on » désigne ce référentiel flottant qui relie des implications individuelles, ponctuelles, sans liens explicites les unes avec les autres avec un espace de réflexion collective qui doit se projeter pour fonctionner. P impose alors aux élèves une opération de pensée complexe. Il s'agit pour eux, tout à la fois 1) de prendre du recul sur le thème même de la stratégie (objet discursif implicitement constitué sur la base du pré-construit « mémoire ») et 2) d'effectuer ce recul par le médiat de ce que chacun a pu retenir sur ce qu'est une stratégie. La décision de P de marquer une étape importante dans la construction de l'objet *stratégie* est si forte que P bafoue la règle de distribution habituelle de la parole, appliquée jusqu'alors. En I218, P intervient auprès de Ta pour dévier ses intentions (I217, ci-dessous). Dans cet enchaînement, P produit un méta-discours qui vise à assurer les conditions de succès de son acte directif (I216).

217 : élève p¹² : euh là c'est à Ta

218 : P : c'est peut-être pas de cela que **tu voulais parler** Ta je le sais mais **peut-être** qu'on **peut** tenir compte de la question que je viens de poser c'est quoi une stratégie au juste

Modulé par des marques pro-actives de négociation (marqueur axiologique « *peut-être* », verbe modal « *on peut* »), P négocie¹³ par avance la satisfaction de sa requête. Elle contribue à débloquent le dialogue en forçant l'exercice de la définition du terme stratégie (répétition I216, I218 : « *c'est quoi* »).

3.3.2 Les difficultés de S

Nous pouvons avancer que la répartition du mode de prise en charge des deux objets de discours (S pour ce qui concerne la *mémoire*, et P pour ce qui concerne la *stratégie*) est un obstacle majeur pour les élèves à connecter judicieusement ces référents puisqu'ils sont représentés par des personnes différentes. Nous montrerons en quoi ce n'est pas tant cette répartition des tâches ou du pouvoir que certaines difficultés de S à gérer le discours qui sont en jeu.

S avance elle même quelques aveux d'incompétence. On les repère à deux reprises. Ils indiquent bien que la mise sous dépendance logique deux générateurs du discours *mémoire* et *stratégie* n'est pas un jeu facile pour l'enseignante. Amener les élèves à profiter de l'interactivité conversationnelle pour construire des objets de discours ne s'invente pas.

¹² P veille à la bonne distribution de la parole.

¹³ Ce type de négociation est caractéristique de la relation pédagogique.

Savoir parler entre adultes est une chose, faire en sorte que des élèves interagissent au plan discursif s'apprend. Si P et MF doivent intervenir, c'est que S dit légitimement sa panique.

70 : S : moi je suis comme embêtée pour aller plus loin là.

151 : S : je pense qu'on est prêts à commencer moi je sens qu'on est comme en retard dans notre démarche

Nous évoquerons l'incapacité de S à se détacher du faire ce qui la conduit à fuir l'espace du discours (ou *vice versa*). Ceci se traduit par des difficultés à profiter des interventions des élèves pour dialogiser la conversation. S a du mal à considérer comme à *propos* ou valide ce que les élèves avancent.

3.3.2.1 Étude d'un événement dialogique particulier : le régime du *comme ça*

Les difficultés rencontrées par S pour conduire le dialogue avec les élèves, la non-lisibilité pour les enfants des rôles détenus par S, P et MF, le croisement des objets *mémoire* et *stratégie* dans le fil même des intentions didactiques, sont divers éléments qui contribuent tous à faire de cette première période de conversation scolaire (voir plus haut) une étape où les élèves ont du mal à quitter l'activité proposée pour prendre le recul que les adultes tentent d'impulser. On peut chercher les raisons de ce frein dans les éléments même du discours.

60 S : on va faire le total **ou** on peut regarder déjà **comme ça** si on a l'**impression** qu'il y a une liste qui a été plus réussie que l'autre

61 : p : c'est tous les mêmes mots sauf (il arrête de parler et lève la main)

65 : p : c'est tout les mêmes mots sauf sont tout mélangés ils ne sont pas à la même place.

66 : S : **là tu ne répond pas à ma question**. On est en train de se demander laquelle des deux listes est la plus réussie et qu'est-ce qui nous permet de dire cela.

153 : S : bien la liste numéro un bien c'est comme, c'est tout placé ensemble là : addition, multiplication, tout ça tandis que la liste numéro deux, c'est tout mélangé addition, carré puis fraction c'est tout mélangé.

Qu'a-t-il pu se passer pour que S actualise en I153 ce qu'un élève (p) lui proposait déjà en I65 ? Car l'idée d'une comparaison possible de la qualité des listes est avancé grâce au sous-thème du *mélange* (I65). S rejette la proposition (I66), sous le prétexte que ce n'est pas le bon sous-thème qui est à traiter : le collectif en serait à se focaliser sur l'idée de *réussite* et non de *qualité*. C'est clair, S n'anticipe pas dans ce rejet l'impact possible de l'introduction de ce sous-thème. S rejette un peu *comme ça*.

Lahire dans un autre registre (entretiens sociologiques) analyse le rôle de l'expression « comme ça »¹⁴ (Lahire, 1998). Lorsqu'on fait les choses sous le régime du « comme ça » dans les pratiques sociales ordinaires, c'est que l'on ne prend justement pas la distance qu'impose ordinairement la réflexion. On agit sans support d'objectivation, « sans penser » particulièrement¹⁵. Or S interagit, non pas efficacement, mais bien sous le régime du *comme ça*. Elle l'annonce, dès I60. Sa proposition (I60) porte déjà toute l'ambiguïté de la situation par l'intermédiaire d'une part de l'emploi du *ou* d'alternative, d'autre part du régime du *comme ça*, ou de *l'impression*. Il y a donc dans le contenu même de cette consigne enseignante, une forme de contradiction de base avec la pratique d'une discussion philosophique. Peut-on véritablement inciter à penser, se distancier sous le régime de l'impression ?

Là où P anticipe pour mettre en place des conditions préparatoires, S anticipe de la même manière mais rencontre des difficultés pour gérer l'hétérogénéité des niveaux du dit (voir plus bas). Aussi, I66 est très ambiguë. Car, objectivement, il y a une liaison logique entre la *qualité* des listes (sous-thème du *mélange* proposé par p en I65) et la *réussite* des listes. S demande donc en I66 à poursuivre dans le sens d'une recherche de fondement (*qu'est-ce qui nous permet de dire cela*), tout en bafouant elle même un thème qui pourrait alors servir.

¹⁴ « Dans les discours des enquêtés, le « comme ça » renvoie d'abord et avant tout à une situation où aucun artefact cognitif, aucune sophistication technique ne sont utilisés, et notamment aucun moyen d'écriture » (Lahire, 1998, p 146).

¹⁵ L'expression peut enfin définir des situations où l'ordre n'est pas particulièrement choisi, soigné, c'est-à-dire où l'acteur ne pense pas particulièrement à un ordre particulier quand il accomplit son action : faire sa liste de commission « comme ça », « comme ça vient », sans ordre particulier (« Je note comme ça hein c'est pas classé »), mettre ses papiers administratifs « comme ça » (sans réfléchir à un ordre particulier de classement), « ranger » ou « mettre » son courrier « comme ça » (en le regroupant sans le classer), placer ses recettes « comme ça » (« J'les mets à peu près comme ça hein. Comme ça vient »), etc., Id., 146-147.

3.3.2.2 Dépasser l'ordre des faits, du concret, du faire

On a vu que le générateur *mémoire* n'est qu'un prétexte, au sens littéral du terme. Il sert d'arrière-fond pour dégager le dialogue philosophique. Or ce préalable n'est pas aisément géré par S. Une fois le comptage des moyennes effectué, S est déstabilisée dans ses intentions. Le traitement, l'expansion de l'objet mémoire est largement structuré autour de deux activités : comptages des mots mémorisés, moyenne par liste (phase 2). Aussi, les direx tournent, presque à vide, autour de la récupération des informations (de I10 à I59), ou les aléas de la résolution mathématique de la moyenne (de I82 à I147). Les actes de langage produits, essentiellement assertifs ou déclaratifs, décrivent des faits. Cette dépendance à la pratique ne facilite pas la tâche de S qui a le souci de faire progresser le dialogue philosophique.

150 : S : OK **on** s'arrête pour ne pas parler tout le monde comme ça là ça va Al Alc **notre liste** numéro un **vous** aviez raison **on avait dit qu'on avait** les meilleurs meilleurs résultats que la liste numéro deux alors ce qu'**on** voudrait voir maintenant c'est d'après **vous autres** comment cela se fait que la liste numéro un est plus réussie que la liste numéro deux peut-être que **vous** pourriez regarder sur la liste de votre voisin et comparer vos deux listes et **nous** passer **vos commentaires**

Les élèves réfléchissent et discutent entre eux.

151 : S : je pense qu'**on** est prêt (...) alors **on** commence puis on observe sur nos feuilles pour que les commentaires s'emboîtent l'un dans l'autre

Comme très souvent dans une conduite inexperte, l'enseignant méta-communique (se parle à lui-même) autant qu'il gère l'échange avec les élèves. On recueille facilement dans ces espaces de méta-communication les intentions de S : elle vise à ce que les commentaires s'emboîtent l'un dans l'autre (I151). Elle traduit ici métaphoriquement sa vision d'un échange efficace. Or, la prise de parole de S traduit régulièrement une alternance entre l'univers invoqué du dire/réfléchir et celui du faire (résultats, feuille, regarder, comparer). Le jeu des pronoms est très instructif. L'emploi du *on* n'est pas réservé à un collectif symbolique (voir plus haut), mais plutôt indicateur d'une forme familière de remplacement simple du vous. S marque de même l'opposition entre Je/nous (qui définit le collectif des enseignants ; nous passer) et les élèves (vous, vos commentaires) ce qui empêche logiquement l'inter-activité entre ces deux corps. Bref, au lieu de porter la dialogie, la parole est chaotique, bousculée, accidentée.

On peut sans doute relier ces difficultés au tour de parole de MF qui, en I73 a imposé de faire une moyenne pour stabiliser et donner corps au générateur mémoire. Cette intervention de MF, chercheur, occasionne un repli sur le faire que S, novice, ne sait ensuite exploiter au plan du dire.

73 : MF : si on faisait une moyenne sur 20

La mise en place d'un échange philosophique, qui mise sur la constructibilité conversationnelle, se heurte à l'obstacle manifeste de devoir contrôler les espaces de passage du faire au dire. Tout doit se passer au niveau du dire. Or on ne parle, en revanche qu'à propos de faits, d'expériences... On a montré plus haut comment P s'ajuste progressivement, de manière contrôlée, à ce mouvement de construction collective du dire. On va, pour finir, pointer à l'inverse les difficultés de S à exploiter cette hétérogénéité discursive.

3.3.2.3 Distinguer les niveaux de discours pour les exploiter

L'hétérogénéité se situe à un double niveau. Sur le plan des thèmes, la logique de dépendance des uns aux autres, soit temporelle, soit fonctionnelle, réclame un guidage de l'enseignant pour une hiérarchisation progressive. Concernant les prises de paroles, individualisées, elles renvoient de manière hétérogène au vécu particulier de chacun : sur ce plan, le genre du débat philosophique semble replonger l'enseignant dans des difficultés d'animation que l'on trouve généralement en maternelle (voir Specogna & Spigolon, 1996, Hudelot, 1999). Dans les dialogues en classe maternelle, l'adulte a une tendance massive à sur-interpréter les direx des jeunes.

Nous illustrerons cet aspect en inspectant un extrait. Dans un échange précédent entre Dy et P (I193 à I200), P conduit Dy dans un authentique raisonnement. Par comparaison, dans l'échange suivant, S se place en novice (*je ne sais pas là*), et risque même d'éconduire

Ke sur son raisonnement, et le collectif classe aussi. L'argumentation est absente (voir, au contraire, phase 4, côté élève, plus haut).

202 : S : bien moi je complète ce que Dy est entrain de dire j'aimerais cela entendre parler les élèves qui avaient la liste par ordre alphabétique comment vous avez travaillé est-ce qu'il y en a qui les ont regroupés dans leur tête les mots **je ne sais pas là**

203 : élève p¹⁶ : O k Ke

204 : Ke : bien moi j'avais la la la liste alphabétique puis il me semble avoir eu la liste euh la liste un avec euh

205 : S : **regroupée**

206 : Ke : oui toute regroupée cela aurait été il me semble que cela aurait été plus facile bien pour moi en tout cas

207 : S : ok **alors toi tu ne les as pas regroupés**

208 : Ke : sur la liste deux (?)

209 : S : oui

210 : Ke : bien c'est cela oui quand quand je dis addition je pensais tout de suite aux autres

211 : S : **ok**

S termine l'échange par une forme d'accord qui repose pourtant sur des dires qui se contredisent (I210/I207). Nous sommes en présence d'un dialogue de sourd.

S complète activement le propos (I205, *regroupée*¹⁷), mais c'est finalement Ke qui conduit et domine l'interaction (I208, Ke demande les précisions nécessaires). C'est Ke qui se projette dans monde probable (*il me semble que*), et se replace dans l'état d'avancement du monde interlocutoire dans lequel se sont précédemment placés P et Dy (I195 à I199). S, au contraire, s'accroche à la référence au réel (I207). Les mondes de référence sont disjoints entre l'élève Ke et l'adulte S, sans que S s'en aperçoive. Ke en I210 décrit une stratégie de regroupement mental (je pensais à) qui rend faux I207. Or, la teneur de cette contradiction n'est soulevée par S. Au contraire S conclue par un « ok ». Par défaut, on peut penser qu'il rend I210 vrai, et logiquement I207 faux, alors que I207 avait été rendu vrai en I209 ! Le cheminement discursif, à défaut d'un raisonnement fouillé, reste confus plus que performant au plan interlocutoire.

3.3.3 Conclusion

La comparaison des prises de paroles des chercheurs et de l'enseignant indique que ce genre de débat ne saurait se passer d'une qualité d'animation assez élevée en terme de contrôle et d'avancée à partir de ce qui se dit. P, et, dans une mesure moindre en raison d'une implication limitée, MF, font preuve d'une qualité d'ajustement qui se situe en terme de reprise active du dit, ce qui donne une stabilité au monde interlocutoire, d'anticipation par des enchaînements clairement pro-actifs qui usent d'effets d'insistance pour rendre présents des idées forces dans le déploiement conversationnel. La conversation dans son ensemble est à la fois finalisée (cas du rebours imposé en I216), et aléatoire puisque bien soumise aux dires effectifs des élèves. Les difficultés sont presque à lire en négatif strict, puisque S connaît des déboires dans un défaut de prise en compte des dires des élèves, un resserrement sur l'activisme qui rompt le déploiement proprement discursif. Construire à partir d'une imprévisibilité voilà qui est problématique pour un enseignant non rôlé.

4 Conclusion générale

Le déploiement de la conversation scolaire participe convenablement à l'édification de conditions préparatoires, puis de thèmes délimités qui servent l'objectif d'une discussion réelle. Celle-ci renferme en son déroulement les clefs de sa réussite. L'activité illustre et accrédite, comme théoriquement attendue, la thèse de la logique *interlocutoire*. On constate que la connexion des objets de discours prend du temps, car il convient de parler pour stabiliser les propos, ce qui invite à lire des phases différenciées dans cette conversation. Chaque phase est suspendue à la réussite de la précédente. Chaque phase est repérable en regard de niveaux différenciés en matière de construction discursive.

¹⁶ P distribue la parole. Ok s'adresse à l'élève qu'il invite à s'exprimer.

¹⁷ Ceci est assez fréquent et fonctionnel dans les corpus oraux. Voir Blanche-Benvéniste (1990).

Peut-on, au terme de l'étude, qualifier de *dialogue philosophique* la conversation analysée ? Il semble bien, en regard de l'imprévisibilité même du déroulement, que l'aventure intellectuelle, avec les risques d'étouffement (perte dans le faire), de fourvoiement (mauvaise dépendance des générateurs), s'amorce. Mais est-ce une véritable aventure intellectuelle ? On notera que la réciprocité de type coopérative se met progressivement en place, à la condition de ne relever que le mode d'animation à la manière de P et MF. Mais, en fait, seul les derniers échanges témoignent de l'aventure proprement intellectuelle, de type argumentative. L'écueil d'une rhétorique argumentative est là d'ailleurs débouté puisque c'est bien une argumentation assumée qui se développe dans ce dernier quart de l'échange. Celle-ci est de type polyphonique et non schizophrénique : le régime y est bien dialogique. Le dialogue se fait *praxis*. On peut dire à propos de cette séance, première du genre pour les élèves, que les jeunes, peu à peu, assument même assez bien le jeu, même s'il n'est qu'une amorce comparé aux compétences développées et actualisées en fin d'année (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002). L'avantage de cette étude est sans doute de mettre en évidence cette forme d'amorce d'un jeu argumentatif, particulier, assumé, fondé sur la construction préparatoire (soit en amont) des dires.

L'analyse de discours produite permet, en second lieu, de s'interroger sur les compétences à conduire ces dialogues philosophiques qui, sans l'extra-ordinaire de cette analyse, resteraient déclarés mais non vérifiés (Clanet, 1998). En ce sens, l'analyse de ce corpus fait particulièrement écho aux analyses réunies et proposés par Dumas-Carré et A. Weil-Barais (1998) où les interactions langagières sont issues d'échanges entre chercheurs et élèves. En ce sens, une part des difficultés rencontrées par S pourraient paraître imputable à un partage désobligeant des pouvoirs entre S et les chercheurs. Le partage de responsabilité dans la conduite même de l'activité n'est pas aisé. Cependant, en fin d'interaction (I203-I211), on a pu relever des formes d'imprécisions dans la qualité des feedbacks de S qui présagent d'une autre explication de ces difficultés. Les difficultés rencontrées par l'enseignant peuvent provenir du fait qu'elle ne dispose pas encore des « routines conversationnelles » (Franceschelli & Weil-Barais, *ibid*) propres au dialogue du genre. Le genre de discours, qui compte sur son déploiement pour se constituer (thèse de la constructibilité) suppose effectivement une attention si constante aux dires des élèves que l'on peut se demander si les chercheurs n'y excellent pas, eux, en raison d'un degré d'expertise très fin, et travaillé ailleurs (lecture de corpus, meilleure lisibilité de la finalité de l'activité, etc...). Sinon, pourquoi un enseignant *lambda* ne se conduit-il pas spontanément de la même manière ?

Que penser alors du principe de constructibilité de notre entendement humain par le biais de la rationalité conversationnelle (Levinson, 1983 ; Trognon, 1991). Est-il ici mis en échec ? On peut sans doute s'interroger globalement sur la formation des enseignants à interagir efficacement auprès de leurs élèves (Morge, 1998 ; Larcher & Morge, 1999, Auriac, 2003, Clanet, 2005, Specogna, 2007). L'utilisation du discours comme matière pour penser et discourir n'est peut-être pas aussi aisée qu'il est implicitement et couramment admis. Car, certes, dans la famille, l'enfant apprend par la médiation sémiotique du langage. Mais la transformation d'une activité de dialogue ordinaire en une activité finalisée par un dialogue raisonnable impose de réguler différemment la parole. Sans compter qu'un ajustement à son propre enfant (voir les études de Veneziano, 1998 pour exemple) et à une classe d'élèves hétérogènes ne correspond pas à des conditions directement assimilables. Un principe de précaution s'impose alors quant à l'implantation de ce type d'activité dans les classes s'il est envisagé sans formation préalable (voir Auriac-Peyronnet, 2002).

Enfin, l'évolution de cette conversation scolaire dans le sens d'une émergence progressive des capacités argumentatives des élèves (voir Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005) invite à s'interroger sur les rapports et le fondement que cette pratique pédagogique peut entretenir vis-à-vis d'autres formes de débats scolaires (Auriac-Peyronnet, 2003, 2004). On se situe alors, en ce sens, dans le champ de l'enseignement de l'oral où certains ont pu montrer le flou et la diversité qui y règnent (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Nonnon, 1999). Distinguer la conduite de dialogue philosophique d'autres conduites de débat, un débat régulé en vue de la tenu d'un conseil coopératif par exemple, est nécessaire, pour voir si les compétences mises en œuvre par les élèves diffèrent dans les deux situations. Or, les enseignants sont

institutionnellement peu formés à ce genre d'exercice de distinctions et de pratiques différenciées¹⁸. En ce domaine beaucoup reste à faire.

Bibliographie

- AURIAC, E. (à paraître, octobre 2007). Approche psychosociale et pragmatique de la discussion à visée philosophique à l'école primaire. In M. Tozzi (coord). Apprendre à philosopher par la discussion : pourquoi ? comment ? Bruxelles : De Boeck Université.
- AURIAC, E. (2007). *Quels indicateurs retenir pour progresser dans l'étude des discours scolaires ?* In Sepcogna (dir). (pp.33-56). Enseigner dans l'interaction. Paris : L'Harmattan.
- AURIAC-PEYRONNET, E., & DANIEL, M.F. (2005). Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills, In G. Rijlaarsdam, H van den Bergh, M. Couzin (Eds). *Effective Learning and Teaching of Writing* (pp.291-304). New-York: Kluwer Academic Publishers.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (2004). Pensée réflexive et habiletés argumentatives.. In R. Pallascio, M.F. Daniel et L. Lafortune (dir), *Pensée et réflexivité. Théorie et pratiques* (pp. 152-182), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (2003). *Je parle... Tu parles... nous apprenons. Figures croisées de la Coopération et de l'Argumentation*. Bruxelles, Paris : DeBoeck Université.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (2002). De quelques précautions pour penser des dispositifs de formation à la PPE, in Tozzi (dir), *La discussion philosophique à l'école primaire*, CRDP Languedoc-Roussillon, 42-52.
- AURIAC-PEYRONNET, E. & DANIEL, MF. (2002). The specifics of Philosophical Dialogue : A case Study of Pupils Aged 11 and 12 Years. *Thinking*, 16, 1, 23-31.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (1996). Construction d'un rôle d'autorité autour du fonctionnement de l'opérateur discursif 'bon' dans l'échange conversationnel. *Interaction et cognitions*, Vol. 1 (2-3), 293-327.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (1995). *De l'usage du « bon » médiateur. Etude développementale de l'opérateur 'bon' en situation de communication référentielle chez des enfants de 5 à 9 ans*. Thèse de Psychologie nouveau régime. Nancy II.
- BEAUDICHON, J. & ROUSSEAU, J. (1970-71). Rôle du langage en une situation de résolution de problèmes. *Bulletin de Psychologie*, 1038-1047.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard. Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). *Le français parlé, études grammaticales*. Ed. du CNRS, Paris.
- BLAYE, A. (1988). *Confrontation socio-cognitive et résolution de problème, à propos du produit de deux ensembles*. Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence.
- BLOCK-LEWIS, H. (1944). An experimental study of the role of ego in work. The role of ego in co-operative work. *Journal of Experimental Psychology*, 34, p. 113-127.
- BOUCHARD, R. (1998). L'interaction en classes comme polylogue praxéologique. In : F. Grossmann. *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. Ivel-Lidilem. Université Stendhal Grenoble III, 193-210.
- BRASSAC, C. (2001). L'engendrement du sens en conversation : une constructibilité par défaut. *Psychologie et interaction 11/12*, 197-203.
- BRIXHE, D. (1991). Contextualisations en jeu. *Connexions* 57, 81-96.
- BROSSARD, M. & FIJALKOW, J. (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. PU de Bordeaux, Talence.
- BUCHLER, J. (1978). What is a discussion? *Thinking*, 1(1), 49-54. (Texte original publié en 1954.)
- CARON, J. (1987). Que peut apporter la psycholinguistique expérimentale à l'analyse de l'interaction ? *Communication présentée aux Journées sur L'Interaction*. Paris, 3-4 avril 1987.
- CARON, J. (1988a). 'Schémas de sens' et 'effets de sens' : la sémantique des termes fonctionnels, in Actes du Colloque de l'A.R.C. : *Cognition et Connaissance: où va la Science Cognitive ?* Paris, A.R.C., 283-297.
- CARON, J. (1988b). Représentation mentale et espace du discours. *Colloque : Acquisition du langage et développement cognitif*. Rouen. Mars 1988.
- CARON, J. & CARON-PARGUE, J. (1992-1993). Représentation et communication: l'intégration de la dimension pragmatique. *Bulletin de Psychologie XLVI*, 412, 730-736.
- CARON-PARGUE, J. BENOIST, E. & LEMETTEIL, C. (1988). Indices psycholinguistiques des organisations attentionnelles et automatiques en résolution de problème. *Colloque SFP : Automatisation et contrôle*. Dijon, 29-30 Janvier 1988.
- CARON-PARGUE J & CARON J., (1989), Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32.

¹⁸ Les derniers rapports ministériels, l'un général d'A. Boissinot, (*La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*, 99_023, Septembre 1999), l'autre de Safra M., Hébrard J. et Thévenet S., pour le primaire, (*La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, 99-024, septembre 1999) indiquent clairement que les enseignants pratiquent et reconnaissent peu l'oral comme un objet d'enseignement.

- CARON-PARGUE, J. & AURIAC, E. (1997). Étude psycholinguistique de la marque conversationnelle bon dans une interaction cognitive. In Bernicot, J., Caron-Pargue, J & Trognon A. *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. P.U.N., 151-185.
- CAVERNI, J.P. (1988). *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. P.U.Grenoble.
- CHARAUDEAU, P. et al (1992). *La télévision. Les débats culturels "Apostrophes"*, Didier Erudition. Coll. Langages, Discours et Société.
- CLANET, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. In In L. Talbot (dir). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp.35-48). Ramonville Saint-Agne : Edition érès.
- CLANET, J. (1998). Les compétences de l'enseignant. Entre pratiques déclarées et pratiques effectives. Communication au *Colloque REF 98*, 28 et 29 Oct., Toulouse, France.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Tome 1. Ophrys:
- DANIEL M.F., (1990). Philosophie et communauté de Recherche. In Caron A (dir), *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Montréal : Agence d'Arc.
- DANIEL, M.F., M. SCHLEIFER (dir.). (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal: Logiques.
- DANIEL, M.-F., R. PALLASCIO. (1997). Community of inquiry and community of philosophical inquiry. *Inquiry*, Critical Thinking across Disciplines, XVII (1), 51-67.
- DELORS, J. (dir.). (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: Editions Odile Jacob.
- DEUTSCH, M. (1949). *A theory of co-operation and competition*. *Human Relations*, II (2), p. 129-152.
- DEWEY J. (1916/1983). *Démocratie et éducation* (trans. G. Deledalle). Artigues-près-Bordeaux: L'Age d'Homme/ *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- DOISE, W & MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris. Interéditions.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF.Paris.
- DUCROT, O.(1982). *Le dire et le dit*. Ed. Minuits. Paris
- DUMAS-CARRE, C. & WEIL-BARAIS A., (dir), (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*.Berne, Peter Lang.
- ESPERET, E. (1989). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynbeg. *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. PUF. 121-135.
- FRANCOIS, F. et al. (1990). *Communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux & Niestlé. Neuchâtel. Paris.
- FREIRE, P. (1969/1996). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- GHIGLIONE, R. & TROGNON, A. (1993). *Où va la pragmatique, de la pragmatique à la psychologie sociale*. P. U. Grenoble.
- GILLY, M. (1997). Interactions de guidage et développement cognitif : rôle des médiations sémiotiques. In Marchetti A. (Ed.). *Conoscenza, affetti, socialita. Verso concezioni integrate dello sviluppo*. Milano : Raffaella Cortina Editore
- GILLY, M. & DEBLIEUX, M. (1998). Travail en dyade et résumé de récit : effets et processus d'action des médiations sémiotiques. In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. P.U. Bordeaux.
- GILLY, M. ROUX, J.P. & TROGNON, A. (Eds.). (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-Nancy : P.U. de Provence, PU de Nancy.
- GOFFARD, M. & GOFFARD, S. (2000). Coopération entre élèves lorsqu'ils construisent une représentation d'un problème de physique : analyse didactique et analyse de discours, *Journées d'études franco-québécoise, Lemme, Cirade*. Toulouse, 5-6 Octobre 2000.
- GOIGOUX R., (1996), « Présentation d'un outil d'analyse des interactions de tutelle maître/élève au cours de tâches de lecture de texte ». In R. Bouchard & J.C. Meyer (Eds.) *Les métalangages de la classe de Français*. DFLM, 104-108
- GOIGOUX, R. (1998). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In E. Bauthier & D. Bucheton (Eds). *Pratiques enseignants et activités des élèves dans la classe de Français*. D.F.L.M., 21, 56-61.
- GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.
- GRIZE, J.B. & BOREL, M.J. (1984). *Sémiologie du raisonnement*. P. Lang.
- HALTÉ J-F & RISPAIL, M. (2005). *L'oral dans la classe*, Paris : l'harmattan.
- HUDELOT, C. (1999). Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. In M. Gilly, J.P. Roux, A. Trognon (Eds.). (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-Nancy : P.U. de Provence, PU de Nancy.

- KAPLAN, L. (1991). Teaching intellectual autonomy: The failure of critical thinking movement. *Educational Theory*, 41, 361-370.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). Nouvelle communication et analyse conversationnelle. *Langue française* 70, mai, *Communication et enseignement*, 7-25.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan, Coll. Essai et Recherche, Paris.
- LARCHER, C. & MORGE, L. (1999). Former des enseignants à interagir avec les élèves en classe de sciences, *Recherche et Formation*, INRP, Paris.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press: Cambridge.
- LIPMAN, M. SHARP, A. M., & OSCANYAN, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- MAKHOUR H., (1998). Développer chez l'élève l'habileté à dialoguer. *Vie pédagogique*, 106, Mars-Avril.
- MARENDIN, J.L. (1988). A propos de la notion de thème de discours. *Langue française n°78*.
- MARGOLINAS, C. (1992). Eléments pour l'analyse du rôle du maîtres : les phases de conclusion. *Recherches en Didactiques des Mathématiques, Vol.12, n°1*, 113-158.
- MARGOLINAS, C. & PERRIN-GLORIAN, M.J. (1997). Des recherches visant à modéliser le rôle de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol 17, n° 3*, 7-16.
- MARROT-CLÉMENT, P. TROGNON, A. & PERRET-CLERMONT, A.N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides. In M. Gilly, J.P. Roux, A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction*, P.U. Nancy et Université de Provence, 163-180.
- McPETH, J. (1991). What is learned in informal logic? *Teaching Philosophy*, 14, 25-34.
- MORGE, L. (1997). Former professionnellement des enseignants de Sciences Physiques à interagir avec les élèves en classe. *Sixième Séminaire National de Recherche en Didactique de la Physique, de la Chimie et de la Technologie*. Lyon : LIRDHIST, 229-242.
- MORGE, L. (1998). Les interactions enseignants-élèves : un objet privilégié de formation pour les enseignants de sciences physiques. *Actes du colloque du R.E.F.*
- NOIRFALISE, A. & NOIFALISE, R. (1996). Visibilité et intelligibilité de l'action du professeur, in *Actes de VIII école d'été de didactiques des mathématiques*, 145-156.
- NOIRFALISE A. & NOIFALISE, R. (1997). Rôle des gestes de clôture dans l'enseignement des mathématiques in M.J. Perrin (Eds), *Pratiques des élèves et des enseignants en classe de mathématiques, Cahiers de Diridem n°29*.
- NOIRFALISE, R. (1995). Une analyse de pratiques des élèves et des enseignants de mathématiques à partir du cahier de l'élève. *Petit X, n°38*, 5-29.
- NONNON, E. (1991). Mettre en tableau, mettre au tableau ou comment structurer les discussions d'enfants? Logique naturelle à l'oral et formalisations écrites. *E.L.A., 81 : L'oral dans l'écrit*, 95-117.
- NONNON, E. (1990). *Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans des discussions d'adolescents en échec scolaire*. Thèse de 3ème cycle. Paris V.
- NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Note de synthèse. *R.F.P. n° 129*, 87-131.
- OLERON, P. (1957). *Recherches sur le développement mental des sourds-muets, contribution à l'étude du problème « langage et pensée »*. CNRS. Paris.
- OLERON, P. (1967). Sur la médiation verbale. In *Hommage à André Rey*. Dessaert. Bruxelles, 151-176.
- PASSMORE, J. (1980). *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PERRET-CLERMONT, A. N. & NICOLET, M. (Eds.). (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset. Delval.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1979, 1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter-Lang.
- PLETY, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*. P.U. de Lyon.
- PONTECORVO, C. (2001). Explication et justification: moralité et raisonnement dans les discours familiaux, Communication présentée au Colloque International, *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Paris, 30 nov-1^{er} Déc.
- RABATEL, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : presses universitaires.
- REED, R. F. (dir.). (1992). *When we talk: essays on classroom conversation*. Forth Worth, TX: Analytic Teaching Press.
- ROULET, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang. Berne Francfort s/Main.
- ROUX, J.P. (1996). Médiations entre pairs et co-élaboration de savoirs en milieu scolaire, *Educations*, 9, 20-22.
- ROUX, J.P. & FLORO, M. (1996). L'analyse des pratiques d'enseignement au service des pratiques de formation des enseignants. *Skolê*, 5, 23-51.

- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations didactiques. *Interactions didactiques* 8, 63-75.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1994). Construction cognitives dans l'interaction : quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions. In Trognon, A. Dausendschön-Gay, U. Krafft, U. & Riboni, C. *La construction interactive du quotidien*. Coll. Forum de l'I.F.R.A.S. P.U.Nancy, 77-102.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skholé*, 7, 103-134.
- SHARP, A. M. (1990). La communauté de recherche: une éducation pour la démocratie. In A. Caron (ed.) *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Montréal: Agence d'Arc, 85-103.
- SORSANA, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. A. Colin. Paris.
- SPIGOLON, G. & SPECOGNA, A. (1996). Aspects socio-cognitifs d'une interaction adulte-enfants à l'école maternelle. *Interaction et cognitions, Vol 1(2-3)*, 367-396.
- SPECOGNA, E. (2007). Enseigner dans l'interaction. Paris : L'harmattan.
- SPLITTER, L. and A. M. Sharp. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne, Australie: ACER.
- TROGNON, A. (1991). L'interaction en général: sujets, groupes, cognitions, représentations sociales. *Connexion*, 57, 1, 9-25.
- TROGNON, A. (1993). La négociation du sens dans l'interaction. In J.F. Haldié. *Inter-action*. Université de Metz, coll. Didactique des textes, 91-120.
- TROGNON, A. (1995). La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues : L'interaction en question* 12, 67-85.
- TROGNON, A. (1997). Conversation et raisonnements. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, J, A. Trognon. *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. P.U.Nancy, 253-282.
- TROGNON, A. & BRASSAC, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 13. Université de Genève, 76-107.
- VANDERVEKEN, D. (1988), *Les actes de discours*. P. Mardaga.
- VENEZIANO, E. (1998). *La conversation : instrument, objet et source de connaissance*. Psychologie de l'Interaction n°7-8.
- VENTURINI, P. AMADE-ESCOT, C. & TERRISSE, A. (2001), *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. La pensée sauvage.