Document generated on 07/03/2025 9:20 p.m.

Phronesis

Quels enseignements tirer de l'étude d'un aléa survenu lors d'une discussion à visée philosophique en contexte scolaire ?

What lessons can be drawn from the study of a hazard that occurred during a collective philosophical inquiry in a school context?

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Isabelle Vinatier and Antonietta Specogna

Volume 13, Number 1, 2024

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1108904ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1108904ar

See table of contents

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Saint-Dizier de Almeida, V., Vinatier, I. & Specogna, A. (2024). Quels enseignements tirer de l'étude d'un aléa survenu lors d'une discussion à visée philosophique en contexte scolaire ? *Phronesis*, *13*(1), 188–199. https://doi.org/10.7202/1108904ar

Article abstract

The article presents an analysis of an extract from a Collective Philosophical Inquiry. Through this case study, we show the possible misunderstandings linked to the duality of two « worlds » : that of the teacher who experiments with CPI in her classroom and that of the researcher who is responsible for the design of this type of session. The « world » is defined as « conceptual, axiological and praxical background ». The confrontation between these worlds therefore questions both the modalities of their necessary collaboration and the conditions of the construction and use of a true « professional genesis.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE Phronesis

Volume 13, numéro 1, 2024

Quels enseignements tirer de l'étude d'un aléa survenu lors d'une discussion à visée philosophique en contexte scolaire ?

Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA*, Isabelle VINATIER**, Antonietta SPECOGNA*

**Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la Dynamique des Comportements* (2LPN-EA 7489)
Université de Lorraine, Nancy, France
valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr
antonietta.specogna@univ-lorraine.fr

***Centre de recherche en éducation de Nantes* (CREN-EA 2661)
Université de Nantes, France
isabelle.vinatier@univ-nantes.fr

Mots-clés : *communication verbale ; activité ; règlement de conflit ; monde ; collaboration*

Résumé : *l'article présente l'analyse d'un extrait de Discussion à Visée Philosophique. À travers cette étude de cas, nous montrons les malentendus possibles liés à la dualité de deux « mondes » : celui de l'enseignante qui expérimente les DVP dans sa classe et celui de la chercheure à qui revient la conception de ce type de séance. Le « monde » se définit comme « arrière-plan conceptuel, axiologique et praxique ». La confrontation entre ces mondes interroge par conséquent autant les modalités de leur nécessaire collaboration que les conditions de la construction et de l'usage d'une véritable « genèse professionnelle ».*

What lessons can be drawn from the study of a hazard that occurred during a collective philosophical inquiry in a school context ?

Keywords: *verbal communication; activity; dispute settlement; world; collaboration*

Abstract: *the article presents an analysis of an extract from a Collective Philosophical Inquiry. Through this case study, we show the possible misunderstandings linked to the duality of two « worlds » : that of the teacher who experiments with CPI in her classroom and that of the researcher who is responsible for the design of this type of session. The « world » is defined as « conceptual, axiological and praxical background ». The confrontation between these worlds therefore questions both the modalities of their necessary collaboration and the conditions of the construction and use of a true « professional genesis.*

Introduction

Les objets et objectifs de recherche émanent généralement d'une approche top-down basée sur une étude de la littérature et pouvant être guidée par la volonté de conforter, orienter ou infléchir des orientations au bénéfice des politiques éducatives. Dans cet article, nous voulons montrer sur la base d'une étude de cas que des objets et objectifs de recherche peuvent se définir en réponse à des besoins exprimés par le terrain. Ainsi notre objectif premier vise une réflexion quant aux articulations entre le monde de la recherche et le monde de la pratique professionnelle. Notre objectif secondaire découle de l'étude de cas mobilisée où une enseignante exprime un besoin d'aide vis-à-vis d'une situation indésirable qu'elle n'est pas parvenue à réguler et qu'elle parvient difficilement à comprendre. Il s'agit alors de montrer que la recherche dispose de cadres de référence pouvant améliorer la compréhension de ce type de situations interactionnelles et ainsi pouvoir apporter des réponses ou des éléments de réponse, aux besoins de praticiens.

Ainsi, l'article présente une investigation scientifique induite par une demande d'aide d'un praticien et vise à montrer que la recherche dispose de cadres disposés à éclairÇer, à enrichir la compréhension de phénomènes difficilement diagnosticables par les professionnels eux-mêmes. Plus précisément, l'étude vise à instruire un événement perçu comme indésirable par une Professeure des Ecoles (PE). L'évènement est apparu au cours d'une Discussion à Visée Philosophique (DVP) menée dans une classe de CE1-CE2 en REP[1]. Il s'agit là d'un fragment de séance parmi celles qui sont prévues pour servir d'appui à une recherche, conduite par Auriac-Slusarczyk[2] (2006), sur les formes verbales des raisonnements des enfants repérables dans ces séances (philosophèmes). L'enseignante qui régule le débat se heurte tout à coup à la résistance d'une élève qui argumente, insiste et finalement conteste la reformulation qui lui est proposée. L'enseignante n'en comprend pas les raisons et ne sait plus que faire. Aussi, elle se tourne vers la chercheure, son recours, un relai possible. Comment comprendre cet incident ? L'enseignante pourtant a du métier, du chevron. Elle accueille des enseignants en formation. Et elle se montre très motivée pour renouveler ses formes de prise en charge d'élèves affectés de difficultés d'apprentissage (REP +). Par ailleurs, si elle demeure novice en matière d'animation de DVP, elle n'en est cependant pas à son coup d'essai puisque la séance d'où se tire l'extrait est la 21ème de l'année, soit la dernière planifiée. Et puis, pourquoi espère-t-elle de l'aide de la chercheure qui n'est point partie prenante du débat et dont le rôle se limite à l'enregistrement vidéo de la séance ? Que représente alors sa présence pour cette enseignante lors de sa dernière séance d'animation de DVP ? Car après tout, il n'entrait pas dans le contrat que cette dernière pût ou dût recevoir une aide de la première. Pourquoi avoir inopinément tenté de passer la main à la chercheure en dépit de la division des rôles ? Les onze années d'expérience de l'enseignante, sur ces deux points, demeurent muettes. Quelque chose échappe au pouvoir de résolution dont elle dispose. Reste donc à le comprendre en développant un cadre théorico-méthodologique approprié et à l'appliquer à la séquence d'interaction jugée problématique par l'enseignante. L'analyse et les résultats nous conduiront à nous questionner quant aux rapports entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle.

Le monde de la recherche et le monde de la pratique professionnelle

Les DVP, développées sous l'impulsion de Lipman (1991), ne constituent pas seulement le champ d'intervention de l'enseignante. Elles figurent aussi comme un élément du contexte de la difficulté à étudier. L'animation de tels débats ne requiert censément pas de formation philosophique. La consigne paraît relativement claire : les DVP, à l'école, consistent en des séances en un sens extra-scolaires qui visent à

[1] Réseau d'Éducation Prioritaire.
[2] Ces discussions intègrent le *corpus* Philosophèmes recueilli par E. Auriac-Slusarczyk avec le soutien de la MSH de Clermont-Ferrand dans le cadre du projet DIASIRE (2009).

faire discuter les élèves d'une classe autour d'une question relative à la condition humaine.
Des questions du type : Est-ce que la vie est prêtée ou donnée ? À quoi ça sert de partager ? Qu'est-ce qu'un ami ? *etc.* Cependant, pour en cadrer le déroulé et assumer tout l'intérêt du très réel potentiel pédagogique que recèle cette pratique, il n'existe que très peu de formations.

Parmi lesquelles, par exemple, celle, de format universitaire (DU), la première du genre en France, mise en place à l'université de Nantes depuis la rentrée de l'année 2018-2019. La création, aussi, d'une Chaire UNESCO : « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale »[3]. Le but poursuivi se trouve ainsi énoncé : « réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser la condition humaine dans ce qui fonde son rapport au monde, aux autres, *etc.* ». Sinon, ceux qui se vouent à l'animation de ces séances ne reçoivent guère que des indications, des préconisations. Rien, au fond, de vraiment solide. Le site Eduscol[4] (Ministère de l'Éducation nationale) présente les DVP comme des « débats réglés… un type particulier d'oral réflexif ». Toutefois, l'adoubement officiel de leur dignité ne leur vaut que de figurer depuis 2015 dans les programmes d'enseignement Moral et Civique. Comme si cet enfermement était compatible avec l'ampleur de la tâche assignée : « la règle implicite qui régit l'échange, est l'accès à la pensée en ce qu'elle ouvre vers l'universel : ce qui vaut pour tout autre que moi. Cela exclut donc la simple juxtaposition des opinions comme la simple expression du « moi-je ». L'afflux des mots d'ordre ne laisse donc pas de renforcer les ambiguïtés qu'elles devraient au contraire dissiper : quid de la visée philosophique ainsi prise entre le risque de façonnement comportemental dont elle ne serait que le vecteur propagandiste et la chance d'une libération émancipatrice dont les normes appartiennent, non à un programme, fût-il moral et civique, mais à l'ordre d'une fin de l'école qui a disparu des textes officiels à savoir en première instance « la formation de l'homme ».

Cette séance s'inscrit dans deux mondes au sens d'« arrière-plans conceptuels, axiologiques et praxiques » de caractère implicite qui révèlent des propriétés différentes de la DVP et qui sont pertinentes pour l'action pour ceux qui se trouvent dans chacun d'eux.

D'un côté nous avons le monde de la chercheure engagée dans un processus de conception lequel, lors de la séance étudiée, se situe dans la phase de recueil de données. Cette recherche s'appuie sur la mise en place de DVP à différents âges de l'école primaire et leur analyse selon la théorie de l'enchaînement conversationnel (Trognon et Brassac, 1992) pour éclairer des phénomènes locaux, comme des philosophèmes qui affectent le déroulement des échanges. Le but du dispositif mis en place pour la recherche vise donc à tenter de cerner les formes de raisonnement mobilisées par les élèves en fonction de leur âge. La chercheure n'est donc pas censée intervenir dans la discussion avec les élèves.

D'un autre côté nous avons le monde de l'enseignante engagée dans une pratique professionnelle nouvelle pour elle et qu'elle sait être différente de ce qu'elle a l'habitude de pratiquer, c'est-à-dire des débats en conseil d'élèves. Elle n'hésite pas à prendre des risques : c'est sa première année d'enseignement dans un double niveau en REP +. « On m'a donné la classe dont personne ne voulait CE1-CE2. Double niveau que je ne connaissais pas bien ». L'animation des DVP par l'enseignant est une activité professionnelle complexe : elle rompt avec la pratique enseignante classique. En DVP les élèves prennent, en principe, la main dans les interactions scolaires, l'enseignant s'efface et intervient essentiellement à travers des relances qui induisent un rapport social inhabituel : l'asymétrie classique du rapport de place (haute pour l'enseignant en tant que détenteur du savoir à dispenser et basse pour les élèves en position d'apprentissage) n'est pas de même nature. En effet, il ne s'agit pas d'amener le groupe-classe à un point donné (comme dans les séances scolaires classiques), mais d'accompagner les élèves dans le réfléchissement de leurs conceptions, dans la valeur rationnelle et universelle de leurs idées, aussi loin que les élèves peuvent en être capables.

Chacun de ces mondes est largement implicite et comme l'écrit Béguin (2005) « il se situe dans le silence des usages ». En effet, dans notre cas, la chercheure et l'enseignante, ne prélèvent l'une et l'autre dans la

[3] Edwige Chirouter (2019), Université de Nantes, est actuellement titulaire de cette Chaire de recherche.
[4] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

situation, que les informations qui leur sont pertinentes pour pouvoir agir.
« Un monde apparaît lorsqu'il est en échec, ou lorsqu'il rencontre des résistances » écrit l'auteur (p. 73). Le monde de l'enseignante s'arrête pour laisser la conduite de la séance à la chercheure. La chercheure est entravée par une demande inattendue et à laquelle elle n'est pas préparée. La confrontation des activités appartenant à chacun des deux mondes « révèle et dévoile les positions en présence » (p. 73).

Un cadre théorico-méthodologique pour l'étude d'un aléa en situation d'interaction

Le cadre mobilise la méthodologie de l'entretien (entretien de co-explicitation explicité par Vinatier (2010)) et la méthodologie de l'observation (analyse interlocutoire de séquences comportementales).

L'entretien de co-explicitation permet le partage des analyses du praticien et du chercheur. Leurs divergences sont argumentées et justifiées jusqu'à ce qu'un accord soit trouvé. Il constitue un lieu d'expression permettant aux interviewés de partager notamment leur compréhension de phénomènes, leurs difficultés et besoins et au chercheur d'expliciter les fondements de ses analyses. Dans notre étude, l'entretien de co-explicitation vise notamment à appréhender la façon dont ce moment a été vécu par l'enseignante et le sens qu'elle donne à ce passage de relai.

La méthodologie de l'observation suppose ici l'enregistrement, la transcription et l'analyse de la séquence langagière jugée problématique ou indésirable. L'objectif est de disposer d'un cadre visant à améliorer la compréhension d'une situation interactionnelle que l'enseignante en entretien parvient difficilement à comprendre. Elle exprime juste le sentiment que « ça tourne en rond ». L'enjeu ici est de montrer que les chercheurs disposent de cadres et de méthodologies pouvant aider à la compréhension de ce type de phénomènes. Comprendre ce qui s'opère au cours d'une séquence d'interactions langagières suppose un cadre n'élaguant pas la dimension interactionnelle des échanges parlés. Nous nous sommes alors orientées vers la logique interlocutoire (Trognon et Ghiglione, 1993) introduite dans les années 90. Cette logique constitue une dialogisation de la Sémantique Générale de Searle et Vanderveken (1985) et marque le passage du paradigme de la communicativité où il s'agit de reconnaître une intention de sens préexistante, à celui de la communicabilité où le sens est l'objet d'une coconstruction des membres (Trognon, 1991). La logique interlocutoire, enrichie du modèle de Genève (Roulet *et al.,* 1985) fournit un cadre théorique à l'analyse laquelle permet de rendre compte de l'articulation des composants du discours et de représenter ces relations spatialement. Les relations entre composants du discours peuvent être linéaires ou hiérarchiques : les relations linéaires renvoient à des échanges dont les composants sont de même niveau, de type question-réponse, proposition-validation ; les relations hiérarchiques renvoient à des composants du discours de niveaux différents, articulés entre eux (par exemple : une proposition articulée à une argumentation).

Plus précisément, l'analyse interlocutoire repose sur la théorie de l'enchaînement conversationnel (Trognon et Brassac, 1992) qui révèle que le processus d'intercompréhension est au cœur de la dynamique conversationnelle. Théoriquement, le sens se détermine à rebours et repose sur un processus qui opère en trois temps : T1 est le premier tour de parole où le locuteur L1 produit un énoncé E1 ; T2 est le deuxième tour de parole où un autre locuteur, produit un énoncé E2 par lequel il communique son interprétation en acte de l'énoncé E1 ; T3 est le troisième tour de parole par lequel le locuteur initial L1, rectifie ou non l'interprétation en actes que L2 a fait de son énoncé E1 initial. Ainsi le processus d'intercompréhension et d'intelligibilité des actes se réalise en plusieurs temps et nécessite de la part de l'analyste, une étude pragmatique et dialogique des séquences. Par ce travail, il devient possible d'accéder aux valeurs illocutoires à propos desquelles les partenaires réagissent et qu'ils font exister de fait dans l'espace de l'interlocution. Les énoncés produits ne sont pas uniquement considérés comme la trace de l'interprétation en acte de ce qui précède ; ils reflètent également la pensée que le locuteur revendique, exprime dans l'espace conversationnel. Le processus d'analyse consiste en une étude pragmatique et dialogique des séquences : une étude prospective et rétrospective des énoncés permet d'identifier les prémisses exploitées par les locuteurs pour produire leur acte, de repérer si elles sont extraites de ce qui a été produit antérieurement et par qui et si elles ont subi ou non des modifications. L'analyse interlocutoire permet d'identifier si un acte de parole a pour fonction de rectifier une production antérieure, la confirmer, l'invalider, l'approfondir…. et d'apprécier ce qui se stabilise dans l'espace de l'interlocution.

Ce cadre a été éprouvé pour l'étude d'un malentendu apparu au cours d'une interaction tutorielle (Trognon et Saint-Dizier de Almeida, 1999), pour instruire la dimension coopérative de séquences d'interactions entre élèves (Specogna, 2013 ; Saint-Dizier de Almeida *et al.,* 2016) et également pour améliorer la compréhension d'activités professionnelles qui s'expriment à travers des interactions langagières (Saint-Dizier de Almeida, 2013 ; Saint-Dizier de Almeida *et al.,* 2019 ; Kebir et Saint-Dizier de Almeida, 2022). Ce cadre est testé ici pour l'étude d'une séquence d'interactions difficilement compréhensible d'emblée.

Étude de la séquence problématique

L'enseignante

Elle a été informée des préconisations concernant la conduite des discussions à visée philosophique à savoir : « favoriser la curiosité des élèves, approfondir les mots chargés conceptuellement, encourager la discussion-animation libre avec reformulation si possible, ne pas tenter de coincer les propos, laisser aller les prises de paroles, faire trois mini-synthèses dans l'ensemble d'une séance et ne pas être moralisatrice ».

Pour cette enseignante il semblait très difficile de se positionner dans le débat à visée philosophique car elle avait l'habitude de mener des débats de type « conseil d'élèves » qui cherchent à créer un espace d'expression libre sur des événements de la classe ou plus globalement sur la vie de l'école et qui aident à la régulation des comportements et la vie du collectif. Elle l'exprime ainsi :

> « Parce qu'en fait, ce que je n'avais pas bien compris, pas appris en fait, dans un débat à visée philo, c'est que, c'est la place de l'enseignant. Dans un débat de conseil d'élèves, souvent, on reformule. C'est ce qu'on doit faire dans un débat philo, mais quand on reformule, on doit essayer de… de, comment dire, de généraliser dans un débat philo pour essayer de passer du moi-je à… on va essayer de trouver des concepts, de conceptualiser en reformulant… Donc y a un autre mode de formulation dans les débats philo. Enfin, c'est ce que j'ai ressenti au début, c'est ce que je savais pas faire au début et que j'ai appris petit à petit... Je ne suis donc pas en mesure de dire ce qu'il faut faire ou non. Ce qui m'intéresse, c'est de regarder ce qui se fait et comment ça se fait ».

Dans ce qu'elle exprime de ses difficultés à se positionner dans ce type de débat on comprend que les DVP ne font pas encore vraiment partie de son monde expérientiel par différence avec celui dont elle a l'habitude en conseil d'élèves. « Construire un monde, c'est mettre en conformité la situation avec ses habiletés, ses outils, ses compétences, sa compréhension, pour ne pas être le jouet des événements. » (Béguin, 2005, p. 68). Il ne nous semble pas illégitime de penser que son manque de formation philosophique même si on lui a indiqué qu'il n'était pas nécessaire d'avoir une telle formation mais aussi ce qu'elle attend des conseils d'élèves (notamment la régulation des comportements des élèves) font obstacle à la conduite de ces séances. Mais il y a plus. Il y a aussi, on l'a suggéré *supra*, que l'instabilité doctrinale des DVP qui se marque par la diversité désordonnée des objectifs, des procédures, des finalités brouille les orientations rectrices qui aideraient l'enseignante à se situer comme telle plus aisément. Avec cette conséquence, et les déclarations ci-dessus de ladite le suggèrent, qu'il en résulte une forme de conflit d'objectifs. Pas seulement l'écart entre les attendus pédagogiques et la visée philosophique. Mais, plus précisément eu égard au statut de la « reformulation » par exemple. Ainsi, l'enseignante se met-elle sur la voie d'une reformulation conceptuellement mieux armée, alors qu'*in fine*, voir *infra*, il ne s'agit apparemment que de reformuler les dires de l'élève au plus près de ce qu'elle énonce réellement : la teneur *in re* de sa parole.

Analyse de la séquence qui débouche sur l'interruption dans la conduite de la séance

Avant même de restituer son analyse fine, nous rapportons la séquence et restituons sa structure hiérarchique (cf. Figure 1) qui permet de visualiser les articulations entre les composants du discours.

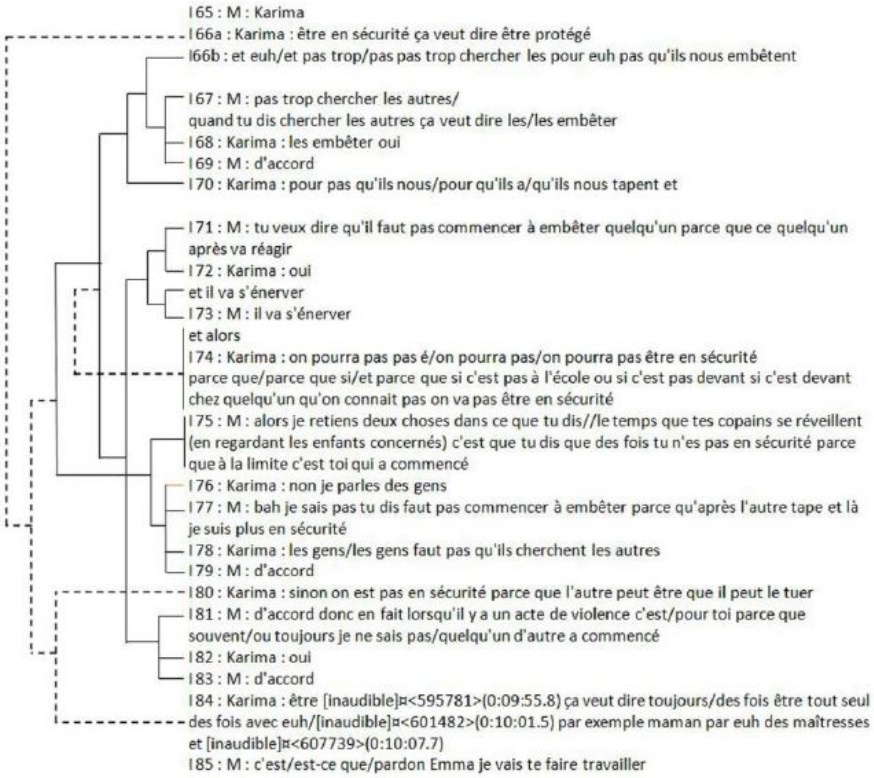

Figure 1 : Analyse hiérarchique de la séquence avec l'élève Karima de I65 à I85

Légende : M. renvoie à l'enseignante (ou la maîtresse), Karima à l'élève dont le nom a été anonymisé ; I65 renvoie au numéro de l'intervention et signifie que c'est la 65e intervention produite dans le cadre de la discussion. I65a renvoie à la première action produite au cours de l'intervention I65. Les traits pleins ou en pointillés sont utilisés pour visualiser les proximités sémantiques entre composants : les traits en pointillé articulent des composants ayant trait à la protection des adultes ; les traits pleins renvoient à des composants ayant trait au déclenchement des actes violents.

L'idée clef communiquée par l'élève Karima

Karima débute son intervention par : « être en sécurité ça veut dire être protégé ». L'idée de protection n'a pas été mentionnée auparavant. En revanche ce qui a été mentionné c'est le fait que l'on est en sécurité lorsque l'on est en présence de grandes personnes : les grands frères, les parents. Ainsi, ce qu'elle apporte est la fonction qu'ont les grandes personnes dans le cadre de la sécurité, en l'occurrence elles ont une fonction de protection. On pourrait dire que le raisonnement qui sous-tend sa production est le suivant :

- prémisse communiquée antérieurement : être en sécurité, c'est être avec des adultes.
- prémisse invoquée par Karima qui restera implicite : les adultes connus protègent.
- déduction de Karima : être en sécurité, c'est être protégé par des adultes connus.

La suite de son discours va être une tentative d'explicitation de son propos initial, ce qui va la conduire à positionner son discours dans un monde contrefactuel où il n'y aurait pas d'adultes connus. Elle va alors soumettre un conseil comportemental valable dans ce contexte : en l'occurrence, en l'absence d'adultes connus, mieux vaut ne pas chercher à provoquer autrui afin d'éviter de s'exposer à des agressions qui peuvent être graves voire mortelles. L'étude de cette séquence révèle que pour Karima, ce qui cause l'insécurité, c'est l'absence d'adultes connus (parents, maîtresse) dans un contexte où un conflit peut émerger et dégénérer.

Une reformulation dont l'incidence est rattrapée par Karima

Une fois l'idée clef communiquée (I66a), Karima se positionne dans un monde contrefactuel où il n'y aurait pas d'adulte connu et donc pas de protection potentielle.

Dans ce contexte, en I66b, elle précise qu'il ne vaut mieux ne pas « chercher les autres pour pas qu'ils nous embêtent ». I66b est suspendue par M, qui souhaite fixer l'intercompréhension à propos d'un terme familier, en l'occurrence « chercher », et soumet à approbation un équivalent dans un français plus soutenu : « embêter ». Karima communique son accord sur l'équivalence de la signification des deux termes. M. poursuit en manifestant un accord qui marque la complétude de cet échange subordonné qui aurait d'ailleurs pu clôturer l'échange avec Karima. Toutefois (et ce n'est pas fréquent de la part des élèves de cet âge, mais peut-être très significatif d'un vécu expérimenté), Karima reprend la main en I70 pour reformuler son propos initial : « pour pas qu'ils nous embêtent », devient alors « pour pas qu'ils nous tapent ».

« Embêter quelqu'un » est plus approprié dans le contexte classe que « chercher quelqu'un » (sans doute significatif d'un vécu hors de la classe). Avec cette substitution, le propos initial de Karima est censé devenir : « pas trop les embêter, pour pas qu'ils nous embêtent ». Par ce remplacement, l'enquiquineur (qui deviendra l'agressé) et l'enquiquiné (qui deviendra l'agresseur) ne sont plus distinguables sur l'axe vertical (Kerbrat-Orecchioni, 1988) d'un rapport de pouvoir à travers la désignation de leur comportement. Donc c'est sans doute pour rétablir un rapport de pouvoir asymétrique que Karima réintervient pour transformer l'action « embêter » associée au potentiel agresseur par « taper ». De cette façon l'asymétrie est rétablie. Elle souhaite sans doute traduire par cette rectification le contexte insécurisant dans lequel elle vit et une règle de conduite pour les petits par rapport au monde « des gens » (176, 178) qui lui est associé.

Ainsi, en soumettant une reformulation certes moins familière, l'enseignante a introduit l'univers de l'école (embêter) où les relations sont prises en charge par l'adulte mais la prise de risque dans son monde que Karima cherchait à communiquer (avec des rapports asymétriques) est perdue. Dès lors, on peut penser que cette dernière réagit pour rétablir l'asymétrie.

Deux reformulations de l'enseignante non acceptées par Karima

M. (l'enseignante) reprend alors la parole et commence son intervention I71 par « tu veux dire que », indiquant par là-même qu'elle va soumettre une reformulation de ce qui a été produit antérieurement. Cette pratique est classique en DVP, et plus généralement dans l'ensemble des séances de classe. Elle débouche généralement sur une ratification de l'élève (« oui » ou un hochement de tête) ou sur l'attribution de la parole à un autre élève. Ce sont des interventions qui généralement ont une double fonction : une fonction récapitulative et une fonction de pré-clôture. Le contenu de son intervention est le suivant : « il ne faut pas commencer à embêter quelqu'un parce qu'après ce quelqu'un y va réagir ». Par cette formulation, (symétrie entre embêter et réagir) l'enseignante a remplacé « taper » par « réagir ». Certes le terme est plus générique et pourrait, de fait, englober d'autres actes violents. Mais il est sans doute trop faible, émotionnellement parlant, pour l'élève. C'est ainsi que Karima ne perçoit ni l'équivalence, ni même n'accepte la symétrie du terme « réagir » avec celui d'« embêter ». Elle retient la proposition de M. (cf. I72), mais poursuit par « et il va s'énerver ». Pour Karima, il semblerait que « réagir » soit quelque chose qui va engendrer un énervement, énervement qui va engendrer un acte violent. On peut supposer que cet enchaînement lui est relativement familier. Si M. avait pour intention *via* I71 de reformuler pour clôturer, son acte n'est pas reconnu en tant que tel.

La contestation de Karima

En I75, M. soumet une déduction marquée par « alors je retiens deux choses » qui là aussi sont généralement traitées comme des pré-clôtures de l'échange en cours. La déduction soumise est cette fois contestée par Karima qui communique que M. ne l'a pas comprise.

Le contenu posant problème est le suivant : « … tu dis que des fois tu n'es pas en sécurité parce que à la limite c'est toi qui a commencé ». Par son enchaînement, Karima rectifie une erreur de compréhension. Les gens ne doivent « pas chercher » (176, 178) car ils peuvent se trouver (on le comprendra en 180) en danger de mort « peut-être qu'il peut le tuer ».

L'exemple qu'elle a utilisé, est un exemple contrefactuel ne l'impliquant pas, or les propos de M. laissent entendre que Karima aurait fait appel à un exemple factuel l'impliquant (on peut penser que les débats en conseil d'élèves qui visent à réguler les comportements des élèves mais aussi la connaissance qu'a

l'enseignante de Karima, interfèrent dans la compréhension de ce que veut dire l'élève dans cette séance). On repère alors que Karima ne laisse pas passer cette erreur qui la positionne auprès de ses camarades en tant qu'« enquiquineuse ». Par ailleurs, cette intervention lui permet de préciser de quel monde elle parle : un monde contrefactuel où le « on » est un pronom impersonnel. Ainsi Karima rectifie cette interprétation erronée : « non, je parle des gens ». Au tour suivant 177 M reformule autour de l'univers d'école de Karima : « tu dis faut pas commencer à embêter parce qu'après l'autre tape et là je suis plus en sécurité », ce qui amènera Karima à reposer qu'il s'agit d'un monde contrefactuel et à déplacer la question dans son univers hors l'école et l'énoncer sous la forme d'une règle de conduite, 180 : « les gens/les gens faut pas qu'ils cherchent les autres ; sinon on est pas en sécurité parce que l'autre peut être que il peut le tuer » considérée, sans doute, comme vitale dans le quartier où elle habite. Finalement M. donne la parole au chercheur en I83.

La non-identification de l'idée clef communiquée par Karima

La mise en adéquation des deux mondes en présence révèle que l'idée clef que Karima cherche à communiquer n'intègre pas l'espace intersubjectif.

Le monde subjectif de Karima
être en sécurité, ça veut dire être protégé. (dans un monde contrefactuel non protégé [⇔ sans adulte connu]) Ne pas trop chercher quelqu'un pour ne pas être embêté par ce quelqu'un ou pour ne pas être tapé par ce quelqu'un et ne pas être en sécurité parce que si pas à l'école, devant des gens qu'on connaît, on ne sera pas en sécurité

Pour Karima, être en sécurité, c'est être protégé par des adultes connus. S'il n'y a pas d'adultes connus autour de soi, il faut éviter de « chercher » les autres pour ne pas s'exposer à des violences. S'il y a des violences, on ne sera pas en sécurité parce qu'il n'y aura pas d'adulte « protecteur ». Un adulte non connu est potentiellement menaçant.

Le monde subjectif de l'enseignante
(chercher quelqu'un ⇔ embêter quelqu'un) Ne pas trop embêter quelqu'un parce que ce quelqu'un va réagir Ne pas être en sécurité parce que (à la limite) quelqu'un a commencé Lorsque acte de violence (tape, tue), c'est (toujours parfois souvent, je ne sais pas) parce que quelqu'un a commencé

M. se focalise sur l'émergence des agressions (qu'est-ce-qui provoque un acte de violence), et donc l'enseignante ne restitue pas la complexité de la pensée de l'élève mais un de ses composants qui est d'ailleurs un peu transformé comme nous allons le voir à la suite. Ainsi M. réduit le discours de Karima à : un acte de violence a pour cause que quelqu'un a commencé et elle en déduit que pour Karima ce qui cause l'insécurité, c'est le fait que quelqu'un ait commencé. Or pour Karima, ce qui cause l'insécurité, ce n'est pas le comportement « chercher quelqu'un » mais c'est l'absence d'adulte connu (cf. I74).

On note également que l'enseignante transforme la pensée de Karima. En effet, dans le discours de Karima, on observe que « ne pas chercher quelqu'un » est présenté comme un comportement ayant une finalité « ne pas être tapé », la finalité est marquée par l'emploi du connecteur « pour » (cf. I66b, I70). Dans le discours de l'enseignante par lequel elle restitue la pensée de Karima, « ne pas chercher quelqu'un » est présenté comme un comportement qui cause « ne pas être tapé ». La causalité est marquée par le connecteur « parce que ». L'enseignante a donc substitué le connecteur « pour », par « parce que » et ainsi a transformé la pensée initiale de Karima. Ainsi, on observe que l'enseignante à plusieurs reprises ne synthétise que partiellement ou incorrectement les dires de Karima, est-ce intentionnel ou pas ? En est-elle consciente ?

Les verbalisations de l'enseignante en entretien de co-explicitation

Comment l'enseignante a perçu l'interaction avec Karima et la phase précédente ? Quelle était son intention lorsqu'elle reformulait ? De clôturer ou non ? Pourquoi a-t-elle demandé de l'aide ? Qu'en dit M. dans l'entretien :

> Ch. : Pourquoi là en 85, vous l'interpellez (la chercheure) parce que vous n'avez pas besoin d'elle - (silence) - Tenez je vous laisse regarder.
>
> M. : je me sens pas trop capable de dire pourquoi peut-être parce que j'avais l'impression que je tournais en rond et que Emma était là et je me dis bah tiens puisque j'ai une pro de la philo, je vais voir comment elle va faire redémarrer le débat, peut-être.
>
> Ch : parce que du coup vous voyez c'est encore autre chose qu'elle introduit « on ressent quand on est en difficulté »…
>
> M. : Oui je pense que c'est ça. C'est difficile… Est-ce que elle m'a fait un signe ? Je pense pas. Ce dont je me souviens moi c'est que y'avait une forme de frustration sur le fait d'être débutante, moi, dans ces débats à visée philosophique, d'être observée et de savoir que Emma, elle, elle savait super bien faire et Sandrine, qui était une autre enseignante, en faisait depuis longtemps. Et de pas pouvoir voir ce qu'elles faisaient, toujours dans l'idée d'aimer apprendre voilà.
>
> Ch : Je comprends
>
> M. : Je crois qu'il y avait cette idée de voir comment Emma elle, elle pouvait continuer à animer le débat à un moment, peut-être parce que je trouvais que ça tournait en rond, peut-être, je sais pas, pourquoi ce moment-là plus qu'à un autre.

Nous rappelons que cette enseignante a accepté volontairement de mener des séances de débats à visée philosophique, avec une information sur un temps relativement restreint. À l'occasion d'une difficulté que l'on repère en analysant l'interaction, l'entretien confirme bien une « demande » vis-à-vis du chercheur observateur. Elle le dit clairement : « une impression » *in situ* de « tourner en rond ». Mais ce n'est pas une explication suffisante, M. souhaite aussi pouvoir bénéficier de l'expertise de celle qui « l'observe » et qu'elle considère comme « une pro de la philo », alors qu'elle ressent « une forme de frustration sur le fait d'être débutante » et qu'elle « aime apprendre ». C'est en fait le contrat de collaboration entre chercheurs et professionnels qui se trouve ici questionné.

Discussion autour de la séquence

L'entretien de co-explicitation (Vinatier, 2010) avec la transcription de la séance et le support filmé montre que l'enseignante lors du visionnage du segment en question, diagnostique que « cela tourne en rond » en même temps qu'elle exprime fortement ses frustrations dans sa relation à la connaissance qu'elle considère ne pas vraiment maîtriser pour conduire une telle séance. Le besoin d'aide, d'accompagnement, de connaissance que véhicule la présence de la chercheure n'est pas satisfait en situation.

Notre analyse aura permis de donner une assise au sentiment de l'enseignante que « ça tourne en rond ». En DVP, classiquement on a affaire à des boucles conversationnelles en trois temps (Specogna, 2013) : T1, l'enseignante donne la parole à un élève qui la demande ; T2, l'élève s'exprime ; T3, l'enseignante reformule ou ratifie. L'intervention en T3 est classiquement traitée dans l'espace de l'interlocution comme une clôture de l'échange, il s'ensuit alors des demandes de parole d'autres élèves. Ici la séquence comporte de nombreux tours de parole et les interventions de l'enseignante ne sont pas traitées comme des demandes de pré-clôture, mais comme des interventions qui nécessitent d'être rectifiées, complétées... Le fait que ces suspensions apparaissent à plusieurs reprises dans ce même épisode, donne ce sentiment que « ça tourne en rond ». Plus précisément, l'élève produit cinq interventions qui suspendent les interventions de pré-clôture de l'enseignante.

Dans cette séquence, on observe que deux mondes subjectifs s'expriment mais que les protagonistes parviennent difficilement à créer une intersubjectivité : des contenus sont certes partagés mais l'idée clef que l'élève cherche à partager (les adultes connus protègent), ne le sera pas puisque l'enseignante et par la suite la chercheure n'enchaînent pas sur cet élément resté implicite dans les propos de Karima.

L'étude d'aléas apparaissant dans des activités professionnelles qui se matérialisent à travers des interactions langagières requiert parfois le recours à des méthodologies permettant des analyses fines prenant en compte la dimension interactionnelle du discours. Cette forme d'analyse repose sur une étude sémantico-pragmatique prenant en compte la séquentialité du discours. Ce cadre a été mobilisé ici pour comprendre un segment de l'activité qui a conduit l'enseignante à stopper sa conduite de séance et à passer le relai à la chercheure qui filme.

L'analyse interlocutoire révèle des récurrences du format langagier suivant : un acte de pré-clôture suivi d'un acte suspensif qui constituent une suite non préférée (Levinson, 1983). L'analyse permet aussi de comprendre les raisons de ces récurrences : les interlocutrices ne parviennent pas à créer une intersubjectivité concernant l'idée clef que veut faire reconnaître l'élève, chaque tentative de production de reformulation conclusive est infructueuse. En effet, l'enseignante met en avant des composants subordonnés[5], alors que ce sont des composants directeurs qui sont attendus, de l'ordre de l'idée. L'enseignante n'a pas identifié l'idée que veut communiquer l'élève. Les mondes de l'enseignante et de l'élève restent juxtaposés.

Ainsi, la logique interlocutoire, qui induit une approche pragmatique et dialogique du discours, enrichie des travaux de Moeschler (1985) sur les actes directeurs *versus* subordonnés, de ceux de Specogna (2013) sur les boucles conversationnelles et ceux de Levinson (1983) sur les suites préférées, aura permis d'améliorer la compréhension de cette séquence et de donner une assise au sentiment de l'enseignante que cela « tourne en rond ».

Conclusion

Si en introduction, il s'agissait de montrer à travers cette étude de cas, que des visées de recherche pouvaient être induites par des demandes de terrain ; notre investigation nous conduit finalement à envisager des liens beaucoup plus étroits entre chercheurs et praticiens en proposant des espaces de dialogue qui permettraient de dépasser les points aveugles entre les deux mondes (recherche et pratique professionnelle) et de construire « la gamme des voies à explorer » (Vinatier et Marfizi, 2018). Dans notre cas, un dialogue entre chercheure et enseignante et un partage de savoirs s'avèrent nécessaires :

- savoirs théoriques et méthodologiques mobilisés pour analyser des extraits de séances problématiques ;
- savoirs de nature philosophiques pour comprendre les enjeux humains sous-jacents aux questions du quotidien soulevées par les élèves[6] ;

et

- savoirs expérientiels de l'enseignante dans la conduite de débat notamment ceux qu'elle mène en conseils d'élèves, ceux qu'elle tient pour vrai dans la manière qu'elle a de faire classe, devraient se substituer à la seule présentation des règles qui président à la mise en place des DVP.

Les comportements des élèves observés dépendent en effet largement de l'effet maître (Bressoux, 2001) et ne peuvent être rapportés seulement aux règles d'application de la conduite de DVP lesquelles, de fait, ne permettent pas à l'enseignante de construire un nouveau monde plus étendu que celui délimité par son expérience. Mais on comprend alors qu'il s'agit d'une autre recherche, d'une recherche à visée formative.

---

[5] Dans une séquence, l'acte directeur est l'acte non supprimable, les autres actes sont dits subordonnés car ils viennent enrichir, étayer, expliciter… l'acte directeur (Moeschler, 1985).

[6] À ce titre des formations peuvent exister dans les Inspé. Il y a aussi une formation en ligne proposée par Michel Tozzi et Anne Pédron-Moinar sous forme de webinaires https://www.reseau-canope.fr/notice/la-discussion-a-visees-democratique-et-philosophique.html

Dans le cas présent, la mise en place d'une recherche collaborative (Vinatier et Morrissette, 2015) pourrait enrichir la compréhension de tels événements aussi bien pour les enseignants que pour les chercheurs.

De cette étude, il ressort que la construction d'un espace de dialogue mobilisant praticiens et chercheurs nous semble nécessaire pour deux raisons principales : le chercheur ne dispose pas des savoirs expérientiels des enseignants qui pourraient faire obstacle à la mise en œuvre de tels débats et par conséquent des capacités argumentatives des élèves ; les enseignants ne disposent pas des ressources conceptuelles et linguistiques qui leur permettraient de cerner ce qui fait obstacle dans l'avancée des débats de ce type et de ce qui pourrait favoriser le développement des capacités argumentatives de leurs élèves. La construction de cet espace de dialogue est une condition du développement de l'activité de l'enseignant mais aussi de l'activité du chercheur.

Bibliographie

Auriac-Slusarczyk, E. (2006). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie et Éducation*, *2*, 39-57.

Chirouter, E. (2019). Pratique de la philosophie avec les enfants. *Les Cahiers Dynamiques, 76*, 73-82.

Béguin, P. (2005). La simulation entre experts : double jeu dans la zone proximale de développement et construction d'un monde commun. Dans P. Pastré et P. Rabardel (Dir.), *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 55-77). Octarès.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5*, 35-52.

Kebir, Y., et Saint-Dizier de Almeida, V. (2022). Identifying the structural and functional dimensions of chronic disease follow-up interviews. *Health Communication*, 1-15. https://doi.org/10.1080/10410236.2022.2141040

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ? Dans J. Cosnier, N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni (Dir.), *Echanges sur la conversation* (p. 185-198). Éditions du CNRS.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Moeschler, J. (1985). Argumentation et conversation. Hatier.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubbattel, C., Schelling, M. (1985). L'articulation du discours en français contemporain. Peter Lang.

Saint-Dizier de Almeida, V. (2013). Comment améliorer la compréhension de l'entretien d'annonce de diagnostics médicaux sérieux. *@ctivités, 10*(2), 54-81. https://doi.org/10.4000/activites.740

Saint-Dizier de Almeida, V., Ilardo, F., Serre, I., Cachard, O., Deloffre, G. (2019). Un cadre interprétatif pour enrichir la réflexivité : Le cas d'une formation à la médiation civile et commerciale. *Activités*, *16*(2). https://doi.org/10.4000/activites.4678

Saint-Dizier de Almeida, V., Colletta, J.-M., Auriac-Slusarczyk, E., Specogna, A., Simon, J.-P., Fiema, G., Luxembourger, C. (2016). Study activities that take place in speech interactions : A theoretical and methodological framework. *International Journal of Qualitative Studies in Éducation*, *29*(5), 686-713. https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145277

Saint-Dizier de Almeida, V., Specogna, A., et Luxembourger, C. (2016). L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique. *Revue Recherches en Éducation, 24*, 54-64.

Searle, J.-R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge University Press.

Specogna A. (2013). Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, *5*, 95-114.

Trognon, A. (1991). L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales. *Connexions*, *57*, 9-25.

Trognon, A., Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française, 13*, 76-107.

Trognon, A., Ghiglione, R. (1993). Où va la pragmatique ? Presses universitaires de Grenoble.

Trognon, A., Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle d'un malentendu : le cas d'un dialogue tutoriel. *Journal of Pragmatics*, *31*, 787-815.

Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du sujet « capable ». *Recherches en Éducation*, *1*, 111-129.

Vinatier, I., Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*, 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Vinatier, I., Marfizi, I. (2018). L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : quelle conception de formation pour les mettre à distance ? Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail ; Outil de formation professionnelle et de recherche*. (p. 209-234). Éditions Raison et passions.