

## Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire

*Schematization and description of communication's functioning in philosophy workshop in academic context.*

Aline Auriel

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5474>

DOI : 10.4000/ree.5474

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

### Référence électronique

Aline Auriel, « Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5474> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5474>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire

Aline Auriel<sup>1</sup>

## Résumé

À travers cet article, nous proposons une modélisation de la discussion à visée philosophique (DVP) en tant que situation de communication particulière, afin d'appréhender le fonctionnement de la communication au sein de ces espaces de pensée collective. Nous nous plaçons dans une approche systémique-constructiviste-interactionniste, mettant en avant l'importance d'une vision globale de la communication, plutôt que de se centrer sur chaque échange. Cette vision nous permet de décrire le fonctionnement des interactions animateur-élève et élève-élève, au sein de la DVP ; ainsi que de répertorier les éléments à prendre en compte lors de l'analyse, tels que le macro-contexte de la DVP, par exemple.

La discussion à visée philosophique (DVP), qui se déroule lors des ateliers-philo, est un genre d'oral particulier possédant des caractéristiques représentatives. Sa principale caractéristique est le fait que les participants ont un but commun, explicite, qui est de répondre à une question, résoudre un problème (par exemple, *à quoi ça sert de partager ?*). De par cette finalité, la DVP est interactive et propice à la collaboration puisque les interlocuteurs s'interrogent et travaillent à la résolution d'un problème de façon collective ; alors que dans une conversation ou un débat ordinaire, ils échangent des paroles de façon autonome, sans avoir nécessairement à collaborer. Nous nous intéressons aux DVP dans un contexte scolaire où l'enseignant, détenteur du savoir, sort de ce rôle habituel afin de favoriser et encourager les questionnements et réflexions des élèves.

Pour pouvoir analyser la discussion à visée philosophique, il nous semble important d'établir un schéma de la communication appliqué à ce genre d'oral particulier afin d'en comprendre le fonctionnement. En cela, nous rejoignons les observations de Bruno Ollivier qui reconnaît que l'« *ambition d'une théorie globale de la communication paraît aujourd'hui démesurée et irréaliste* » (2007, p.106) et de Catherine Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle « *il serait urgent d'établir une typologie des situations d'allocution qui tiennent compte du nombre et du statut des partenaires de l'échange verbal.* » (1999/2009, p.25).

Ainsi, en nous appuyant, d'une part, sur les travaux fondamentaux réalisés dans le domaine des théories de la communication ; et d'autre part, sur l'analyse d'un corpus de DVP ; nous mettrons en place notre modélisation de cette situation de communication particulière afin de décrire et comprendre le fonctionnement de la communication au sein de ces espaces de pensée collective.

## 1. Aperçu théorique à travers différents modèles de la communication interpersonnelle

Le processus de communication en tant que situation d'interaction est un objet d'étude à l'interface de nombreuses disciplines (sociologie, linguistique, psychologie), ce qui a donné lieu à de multiples modèles descriptifs de la communication. Nous évoquerons, ici, quelques théories

<sup>1</sup> Doctorante, Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Clermont Université, Université Blaise Pascal.

qui nous permettront de présenter l'évolution des représentations de la communication interpersonnelle, fondée sur l'échange de personne à personne.

### ■ **Les modèles linguistiques**

De nombreux travaux en linguistique ont abordé la question du fonctionnement de la communication langagière en s'appuyant sur le premier modèle à avoir marqué l'histoire des sciences de l'information et de la communication, élaboré à la fin des années 1940 par Claude Elwood Shannon, ingénieur mathématicien américain chargé d'étudier les problèmes de rendement des lignes télégraphiques (Shannon & Weaver, 1949). Ce modèle envisage la communication comme un système mécanique de transmission de signaux entre un émetteur et un récepteur. Cela sans tenir compte du contenu du message car son objectif est de déterminer de quelle façon un message peut être transmis d'une source à une cible en minimisant les déformations, en dépit des interférences, afin d'assurer une bonne communication. Par exemple, le père du structuralisme, Ferdinand de Saussure considère la langue<sup>2</sup> en tant que code préétabli utilisé par une communauté de façon à pouvoir communiquer, tel qu'envisagé dans l'optique de Claude Elwood Shannon. D'autres linguistes s'inspirent de ce modèle mécanique et l'adaptent à la communication langagière. Ainsi, à partir de ce modèle et de la *Theory of Speech and Language* d'Alan Henderson Gardiner (1932), le psychologue Karl Bühler (1934/2009) schématise l'acte de communication en représentant trois fonctions principales du langage : l'expression liée à l'émetteur, l'incitation liée au récepteur, la représentation liée aux objets et aux états de choses (l'émetteur parle au récepteur de quelque chose). Celles-ci correspondent respectivement aux fonctions expressive, conative et référentielle que reprend, en les complétant, le célèbre modèle de Roman Jakobson, linguiste russe issu du mouvement structuraliste.

Schéma 1 - Modèle de Jakobson



Source : Jakobson, 1963

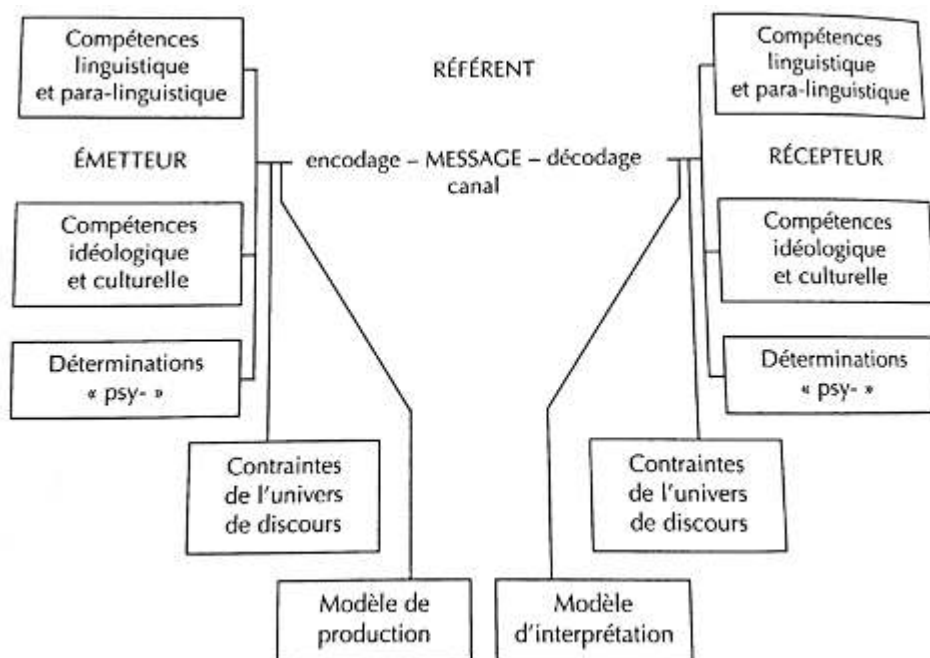
À travers ce modèle linguistique, Roman Jakobson opère une classification des différentes fonctions du langage, chacune correspondant à un facteur entrant en jeu dans la communication. Ainsi, chacun des six facteurs remplit une fonction linguistique particulière ; ces six fonctions se combinent et participent à l'élaboration de la signification du message. L'objectif de Roman Jakobson est davantage de décrire ces fonctions que de schématiser le processus de communication. Il a principalement étudié la fonction poétique liée au message qui est au cœur du modèle, il s'est intéressé à la valeur significative associée à la forme du message notamment dans la littérature et la poésie. Cependant, même si le schéma de Jakobson n'offre qu'un « aperçu sommaire portant sur les facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale » (Jakobson, 1963, p.213), nous pouvons noter que l'information n'est plus envisagée de façon technique, telle que dans le modèle du télégraphe, mais en tant que signification qui réfère à quelque chose. De même, les entités « *destinateur* » et « *destinataire* »

<sup>2</sup> Précisons que Saussure s'intéresse à la langue en tant que système stable par opposition à la parole qui est l'appropriation de la langue par l'individu, soit l'utilisation individuelle du code commun.

ne sont plus passives et abstraites. Celles-ci influencent le processus, le langage étant considéré comme un moyen d'expression personnelle et d'action sur autrui.

Plus tard, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999/2009) reprend et complète le schéma de Jakobson en s'intéressant davantage aux interlocuteurs qu'au message linguistique. Sa représentation met l'accent sur la communication en tant qu'échange entre deux individus distincts.

Schéma 2 - Reformulation du schéma de Jakobson



Source : Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009

Nous constatons que Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 ; 1990) rejoint Roman Jakobson dans sa conception des interlocuteurs en tant qu'entités actives mais elle va plus loin en les considérant comme des entités sociales, soit des individus particuliers, chacun ayant des compétences (idéologique/culturelle ; linguistique/para-linguistique) et déterminations (psychologique/psychanalytique) qui lui sont propres ; l'ensemble de ces compétences étant capitales puisqu'elles influencent la production et la compréhension du message. De ce fait, selon Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), les participants à l'échange verbal ne partagent pas complètement le même code homogène, chacun ayant un idiolecte particulier ; les idiolectes des interlocuteurs renferment des similitudes (au niveau des répertoires linguistiques, de certains savoirs partagés, etc.) mais ne sont pas identiques. Ainsi, chacun adapte son idiolecte à son interlocuteur ; il peut s'agir d'ajustements lexicaux, stylistiques qui relèvent par exemple du registre de langue ou d'ajustements comportementaux en fonction, par exemple, du contexte socioculturel de l'interlocuteur. La présence de plusieurs idiolectes propres à chaque locuteur explique l'émergence de situations d'incompréhension ou de malentendus lorsque les compétences des interlocuteurs ne permettent pas cette adaptation. De ce fait, contrairement à Roman Jakobson<sup>3</sup>, Catherine Kerbrat-Orecchioni considère que seuls les modèles de production et d'interprétation sont communs à tous les individus ; chacun ayant recours aux mêmes mécanismes lors des processus d'encodage et de décodage de messages.

Enfin, nous voyons apparaître dans le schéma de Catherine Kerbrat-Orecchioni l'univers du discours et les contraintes qui y sont liées. Cet univers, qui influence le déroulement de la communication, englobe « (1) la situation de communication », qui correspond aux conditions

<sup>3</sup> Précisons que Roman Jakobson considère l'idiolecte comme une « fiction » (1963, p.33).

concrètes dans lesquelles se réalise la communication, soit toutes les données situationnelles ; et « (2) *les contraintes stylistico-thématiques* » (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009, p.12) qui renvoient au genre (didactique, narratif, descriptif, argumentatif, etc.) et au thème de la communication. Malgré des apports importants, dont l'ouverture à la dimension sociale et à l'environnement, Catherine Kerbrat-Orecchioni précise que son schéma reste trop simplifié car les éléments sont présentés de façon juxtaposée et figée ; or, la réalité est plus complexe et les frontières entre les éléments sont souvent floues. De plus, elle souligne qu'il manque « *certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale* » (1999/2009, p.24) : la réflexivité, l'émetteur est également récepteur de son propre message ; la symétrie, cela rejoint le concept de rétroaction introduit par Norbert Wiener (1948/1965) qui bien qu'il soit évoqué n'apparaît pas de façon explicite dans les modèles linguistiques ; la transitivité, le récepteur du message peut le transmettre à son tour à un autre récepteur ; les chevauchements de communication, etc. Par ailleurs, le schéma se restreint à la situation de communication duelle et ne prend pas en compte la « *complexité des instances émettrices et réceptrices* » (1999/2009, p.25) ; or, comme le fait remarquer Dominique Picard, « *le nombre des participants influe également sur la communication : on ne communique pas de la même façon à deux ou à dix, en tête à tête ou en présence de tiers* » (1992, p.79).

### ■ **Les modèles systémiques**

La systémique s'inspire des modèles linguistiques. D'abord, à travers l'idée de Roman Jakobson qu'au-delà du contenu du message, la forme de celui-ci véhicule également une signification. Par exemple : « *Si je dis à un camarade "arrête de dire des bêtises", je l'informe que je suis en désaccord avec ses propos : c'est le contenu de mon message. Mais la façon de le dire va lui indiquer dans quel type de relation j'entends l'inscrire : si je l'émetts avec une voix forte et un visage fermé, je marque mon intention d'enclencher des hostilités ; mais si je souris gentiment, j'induis plutôt une relation de complicité.* » De même, du point de vue de la relation « *"petit con" n'a pas le même sens que "pauvre con"*. » (Picard & Marc, 2013, p.64-65). Ensuite, cette approche s'inscrit dans l'évolution engagée par Catherine Kerbrat-Orecchioni en soulignant l'importance de prendre en compte l'environnement de la communication et les individus sociaux qui y participent. Cependant, la systémique oppose aux modèles linéaires initiaux un modèle circulaire car « *chaque individu participe à la communication plutôt qu'il n'en est l'origine ou l'aboutissement* » (Winkin, 1981/2000, p.25). Les modèles systémiques adoptent donc une approche interactionniste, il ne s'agit pas de s'intéresser aux différents individus indépendamment les uns des autres mais à l'interaction en tant que tout. En d'autres termes, dans cette approche, on s'intéresse davantage aux relations entre les divers éléments de la communication (les interactions) qu'aux éléments eux-mêmes. L'interaction implique une action réciproque, Edmond Marc et Dominique Picard la définissent comme « *une séquence de messages échangés par des individus en relation réciproque.* » (1983, p.23). Ainsi, le courant systémique se démarque des approches linguistiques : « *Nous n'avons pas seulement pour objet les effets d'un segment de communication sur le récepteur, ce qui est d'une manière générale l'objet de la pragmatique [...]. Nous voudrions [...] mettre moins l'accent sur les relations de l'émetteur (ou du récepteur) et du signe, que sur la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication.* » (Watzlawick et al., 1967, cités par Picard & Marc, 2013, p.59).

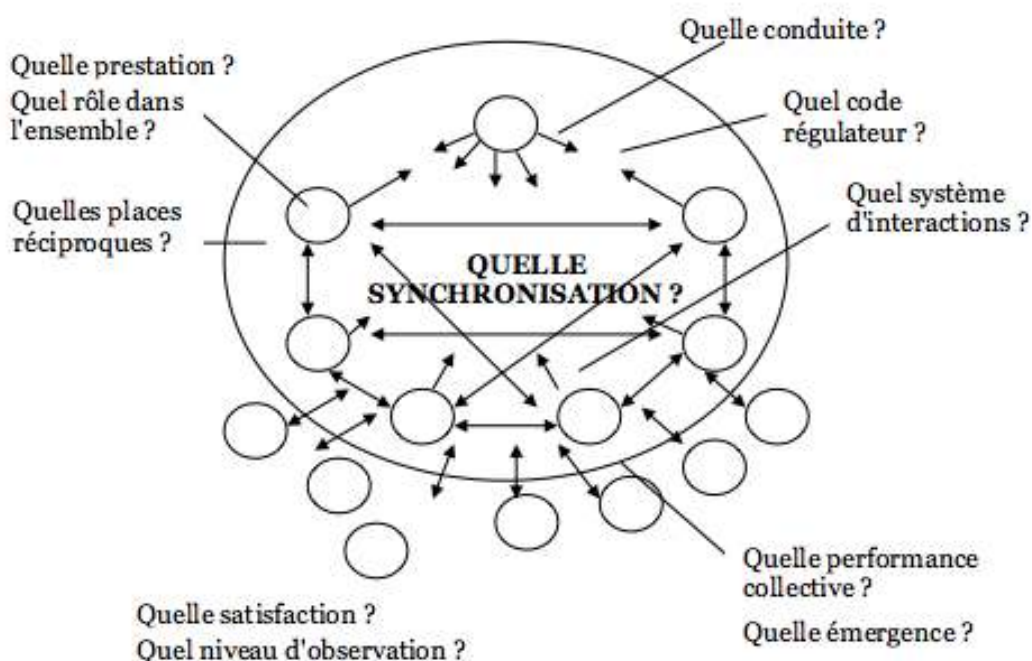
La systémique est principalement représentée par l'école de Palo Alto qui regroupe des chercheurs de diverses disciplines, dans le domaine des sciences humaines et notamment dans l'analyse de la communication humaine (principalement en psychiatrie et psychothérapie), partageant l'idée d'un système « ouvert », c'est-à-dire un système en contact avec son environnement, son contexte. Cette école de pensée trouve son origine dans les travaux de Gregory Bateson qui s'intéresse à la communication interpersonnelle en prenant en compte les différents canaux ou modes de communication intervenant dans la communication, tels que le verbal, le paraverbal (intonations, rythme, etc.) ou le non-verbal (proxémique, kinésique, etc.). Pour les membres de l'école Palo Alto, comme le souligne Robert Vion, « *tout comportement se voit doté de signification et modifie les données de l'interaction* » (1992, p.32). De ce fait, la « non-communication » est impossible puisque tout comportement relève de la communication, y



compris le silence qui constitue également un message. Par conséquent, « *Un système de communication s'établit dès lors que deux partenaires prennent conscience qu'ils sont entrés dans le champ de conscience réciproque.* » (Bateson & Ruesch, 1951, cités par Picard & Marc, 2013, p.63). Ainsi, cette approche prend en compte la complexité de la communication et l'envisage comme un tout englobant le contexte et l'ensemble des interactions, de toute nature, qui y ont lieu.

C'est à partir des recherches de l'école de Palo Alto qu'Yves Winkin introduit en France le « *modèle de l'orchestre* ». Cela à travers son ouvrage intitulé *La nouvelle communication* (1981) où il retrace les apports de différents chercheurs, auxquels il fait référence à travers le terme « *nouvelle communication* », par opposition notamment aux recherches de Claude Elwood Shannon. Ainsi, ce modèle véhicule la vision de la communication de l'ensemble des membres de l'école Palo Alto, qu'ils partagent malgré la variété de leurs champs disciplinaires. D'abord, Ray Birdwhistell (1970) a introduit la métaphore de « *l'homme orchestre* » car lors d'une communication chaque individu « joue » simultanément de plusieurs « instruments » (à travers différents canaux de communication), et la combinaison de plusieurs individus « musiciens » forme un groupe « orchestre ». Cette notion de communication orchestrale est également présente chez Erving Goffman (1959), Dell Hathaway Hymes (1985), etc. Nous la développons ici à travers l'ouvrage d'Yves Winkin (1981/2000) qui se base sur l'ensemble de ces travaux et à travers la représentation graphique proposée par Alex Mucchielli (1998).

Schéma 3 - Modèle de l'orchestre



Source : Mucchielli, 1998

Dans ce modèle, tout individu participe à la communication, à tout moment : « *Ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong – un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc. –, mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence. En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l'orchestre. Mais dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre.* » (Winkin, 1981/2000, p.7-8). Ainsi, les « spectateurs » font également partie du système puisque leur présence

influence le jeu des musiciens, l'orchestre est en interaction avec eux, ils contribuent donc à la communication. Chaque individu concourt à l'élaboration de l'échange sans suivre ni chef ni partition, il s'agit d'une improvisation qui s'inscrit dans un cadre et respecte certaines règles inconscientes, communes à tous. Cette métaphore de l'orchestre présente la communication comme une construction commune plutôt qu'une prestation individuelle. Ainsi, la communication ne constitue plus un simple aller-retour entre un émetteur et un récepteur. L'intérêt porte alors sur l'interaction et la production collective à travers la combinaison des « jeux » individuels, chaque « musicien » opérant des ajustements en fonction des autres. Le sens est ainsi élaboré à travers la collaboration des différents « interactants ».

On voit donc l'apport de cette approche dans l'analyse de situations de communication interpersonnelle authentiques car elle se confronte à la réalité de la communication telle un ensemble d'éléments en interaction ; abandonnant la vision artificielle d'une transmission linéaire d'un émetteur à un récepteur. De plus, elle prend en compte la complexité de la communication en intégrant les dimensions sociales, contextuelles, interactionnelle et collective.

## 2. Un modèle de la communication appliqué à la DVP

### ■ Méthodologie

Comme le souligne Alex Mucchielli, « *le choix d'un paradigme particulier pour étudier un phénomène de communication se fait en fonction du problème que l'on veut résoudre* » (2006, p.150). Afin de décrire le fonctionnement global de la communication dans la DVP, nous adoptons une approche systémique. Par ailleurs, tel que préconisé dans cette approche, nous concilions les apports théoriques et l'action pratique<sup>4</sup>. De cette façon, nous pourrions bénéficier des apports théoriques précédemment évoqués tout en adaptant l'interprétation en fonction de nos observations concrètes, plutôt que d'appliquer un modèle préétabli à ce type d'interactions. Nous précisons qu'un modèle est une simplification, et non une traduction fidèle, de la réalité. À travers notre modélisation, il s'agit d'aboutir à une représentation schématique qui tente de rendre compte de la structure de la communication au sein des DVP afin de partager et de faciliter la compréhension de son fonctionnement. Pour cela, comme le préconise l'approche dans laquelle nous nous situons, nous nous intéressons aux interactions en procédant à un repérage des redondances de formes d'échanges dans les DVP analysées ; car comme l'explique Alex Mucchielli à travers sa métaphore du jeu d'échecs « *à partir de la redondance du déplacement des pièces, on peut expliciter les règles de ces déplacements. Un coup examiné tout seul ne peut pas prendre de signification. Mais lorsqu'on remet ce coup dans une succession de coups qui l'ont précédé ou qui le suivent, il devient possible de formuler un théorème de métacommunication* » (2000/2006, p.132). Cela nécessite un cadrage étendu afin de pouvoir déceler les récurrences, c'est pourquoi nous prenons appui sur l'ensemble de notre corpus de DVP, constitué dans le cadre d'un projet structurant en sciences humaines et sociales financé par le Conseil régional d'Auvergne (Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011). Il se compose de dix-neuf discussions, d'une durée moyenne de quarante minutes, recueillies lors d'ateliers-philo à l'école primaire et au collège.<sup>5</sup> Ces DVP sont menées selon la méthode Lipman et se déroulent donc en différentes étapes ; d'abord, en amont de la discussion, les élèves sont amenés à se questionner à partir d'un support choisi par l'animateur (conte, article d'actualité, chanson, etc.) ; ensuite, l'animateur procède à la collecte et au regroupement des questions afin que les élèves en choisissent une autour de laquelle va s'élaborer la discussion en communauté de recherche. Au cours de la discussion, l'enseignant assure le bon déroulement de celle-ci et guide les élèves, il se doit de rester objectif. Parfois, les rôles instaurés par Michel Tozzi sont distribués : ainsi, un élève peut être nommé président de séance, en charge de noter les demandes de prise de parole et de distribuer la parole ; ou synthétiseur, responsable de la prise de notes afin de faire le point sur ce qui a été dit de temps à autre.

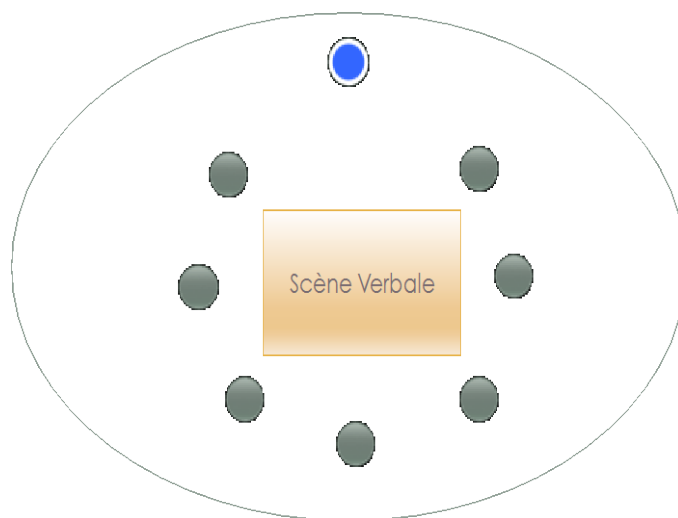
<sup>4</sup> Comme Gregory Bateson à travers ses analyses de séquences de film.

<sup>5</sup> Pour plus d'informations et pour consulter le corpus *philosophèmes*, nous renvoyons à la plateforme dédiée [<http://philosophemes.univ-bpclermont.fr>].

### ■ La théorie de la scène verbale

Nous nous fondons sur la théorie de la scène verbale de Bernard Victorri (1996 ; 1997 ; 1999) qui part de l'idée que l'activité de langage consiste à créer un espace cognitif partagé par le locuteur et ses interlocuteurs<sup>6</sup>. Pour Bernard Victorri, l'objectif de l'énonciation est de créer et d'enrichir cet espace cognitif, qu'il appelle le champ intersubjectif, de façon à ce qu'il se matérialise devant les interlocuteurs, ces derniers devant prendre en compte ce nouvel élément qui devient en quelque sorte un acteur dans la relation intersubjective ; nous le schématisons comme suit :

Figure 1 - La scène intersubjective



Ainsi, « Dire quelque chose, c'est ajouter un élément à la scène intersubjective ; parler pour ne rien dire, c'est proférer des paroles sans que rien ne se construise sur cette scène ; dire tu vois ce que je veux dire, c'est demander à l'interlocuteur si, au-delà des mots prononcés dont on a pu mesurer l'inadéquation partielle, on a bien réussi à placer sur la scène les éléments que l'on voulait y voir figurer ; se dire quelque chose, c'est construire pour soi seul une scène que l'on pose en quelque sorte devant soi et avec laquelle on interagit, ce que l'on peut clairement distinguer de l'activité mentale évoquée par penser. » (Victorri, 1997). Pour Bernard Victorri, toute interaction (orale ou écrite ; synchrone ou asynchrone) implique la création d'un champ intersubjectif partagé. Lorsque le locuteur s'exprime, il fait apparaître devant lui et devant ses interlocuteurs une scène verbale, cette dernière n'appartient pas à l'esprit du locuteur, chacun a conscience qu'il partage cette scène avec les interlocuteurs. Ainsi, le locuteur perçoit, comme les autres, la scène verbale qui s'est créée à travers les paroles qu'il a proférées, son énoncé lui échappe. Il peut donc évaluer « la distance entre les pensées qu'il voulait exprimer et ce qu'il a effectivement placé dans l'espace commun de l'interlocution » (Victorri, 1997), il peut chercher à rectifier, modifier, compléter, etc.

Selon Bernard Victorri, les scènes verbales possèdent plusieurs propriétés. D'abord, elles sont munies d'un point de vue partagé par les interlocuteurs. Ce point de vue se construit grâce aux marqueurs linguistiques de clivage, de mise en relief, grâce à l'intonation, etc. De cette façon, les entités sont placées au premier plan ou à l'arrière-plan de la scène, le locuteur pouvant se focaliser sur un détail, une entité. Ensuite, une scène verbale est munie de propriétés de récursivité, c'est-à-dire que l'on peut imbriquer une scène verbale dans une autre, par exemple avec le discours rapporté. Enfin, les scènes verbales sont également dotées de propriétés topologico-dynamiques, c'est-à-dire qu'elles intègrent des limites et des mouvements abstraits.

<sup>6</sup> Cette théorie s'appuie sur de nombreux travaux en sémantique, notamment la théorie de l'énonciation d'Antoine Culioli (1990).



Un énoncé évoque les choses à partir des éléments présents dans la situation et de nos connaissances sur le monde. Selon Bernard Victorri, les expressions linguistiques ne réfèrent pas directement aux objets du monde mais aux entités de la scène verbale qu'elles ont contribué à évoquer. « *Ainsi, quand on dit Le petit chat est mort, les interlocuteurs mobilisent instantanément, sans même en prendre conscience, leurs connaissances sur les chats, la mort, et la situation présente pour construire une scène verbale cohérente comprenant une entité étiquetée chat, compatible avec les conditions d'énonciation, la qualité évoquée par petit, et l'instruction de détermination portée par l'article le, et la scène montre que l'entité ainsi construite doit être affublée de la propriété évoquée par mort.* » (Victorri, 1997).

Lorsque la scène verbale se construit dans l'espace de l'interlocution, elle donne une existence à ses entités dans le champ intersubjectif. Les interlocuteurs construisent sur la scène verbale l'entité correspondant à l'objet du monde le plus saillant dans la situation (dans cet exemple, il s'agit soit du chat déjà évoqué et présent dans le champ intersubjectif, soit du chat présent dans la situation). Chaque unité linguistique convoque des éléments de scène verbale et évoque à son tour de nouveaux éléments, c'est ce que Bernard Victorri appelle le processus de convocation-évoquant. Ces unités sont incomplètes, puisqu'elles dépendent du contexte et de la situation d'énonciation pour jouer leur rôle d'évoquant. La scène verbale évoquée par l'énoncé est le résultat de l'interaction des différents éléments évoqués par chaque unité. Le sens se construit donc à travers les différents éléments, qui composent un énoncé, et leurs interactions. Ce processus est dynamique, la forme globale acquiert une stabilité lorsque les influences que les unités exercent les unes sur les autres sont terminées.<sup>7</sup> Pour illustrer cela, Bernard Victorri reprend l'adjectif polysémique *grand*, qui peut s'appliquer à toutes sortes d'entités, mais qui évoque toujours une idée de dimension supérieure à ce qui est normalement attendu pour l'élément qualifié. On constate que *grand* ne peut pas être décrit isolément, sans prendre en compte les éléments avec lesquels il interagit. Bernard Victorri formule son comportement sémantique de la manière suivante : « *Grand convoque (1) une entité particulière, (2) une propriété quantifiable de cette entité, (3) une classe d'entités de même type qui sert de référence. Grand évoque le fait que l'entité en question est, pour la propriété convoquée, nettement supérieure à la moyenne de la classe de référence. Ainsi, quand on dit d'un enfant il est grand pour son âge, l'entité convoquée est l'entité évoquée par il, la propriété convoquée est la taille de l'enfant, et la classe convoquée est l'ensemble des enfants du même âge. Ces trois éléments doivent toujours être convoqués pour que grand puisse jouer son rôle d'évoquant.* » (Victorri, 1997). Ce comportement sémantique est commun à toute une classe d'unités linguistiques ; en effet, cela ne suffit pas à distinguer *grand* de *gros* ou *large* par exemple. Ainsi, *grand* ne définit pas un concept à lui seul où tous les sens du mot seraient rassemblés ; de même, il n'y a pas une unité lexicale *grand* pour chaque sens. Ce n'est qu'à la fin du processus de construction du sens que le sens de *grand* se précise dans tel ou tel énoncé, en fonction des entités qu'il a convoquées. Le caractère dynamique de la construction du sens explique la polysémie. Le sens global d'un énoncé, de même que le sens des unités linguistiques qui le composent, se stabilisent donc grâce à l'interaction entre les unités présentes dans l'énoncé et les éléments de la situation d'énonciation.

Lors des DVP, les interactants partagent une scène verbale dynamique qu'ils construisent collectivement au fil de la discussion. Nous allons à présent nous intéresser à la place et au rôle de la scène verbale au sein des interactions dans ce genre d'oral particulier.

<sup>7</sup> C'est un processus de type gestaltiste. Un des principes phares de la théorie de la gestalt est que le tout est différent de la somme de ses parties. La théorie souligne aussi qu'une partie dans un tout est autre chose que cette même partie isolée ou incluse dans un autre tout – puisqu'elle tire des propriétés particulières de sa place et de sa fonction dans chacun d'entre eux.

■ **Analyse**<sup>8</sup>● *Les interactions animateur-élève*

Dans les DVP de notre corpus, l'animateur de la discussion joue souvent un rôle central puisqu'il est responsable de la gestion des interactions. Ainsi, comme le montre Antonietta Specogna (2013, p.99), lors de son analyse de l'organisation conversationnelle dans une discussion sur le thème du partage extraite de notre corpus<sup>9</sup>, les boucles conversationnelles, définies comme des « *moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés et ce, au cours d'une conversation collective* » se font principalement entre l'enseignant et un élève, et plus rarement directement entre deux élèves. Elle constate que les interactions sont principalement initiées par l'animateur qui donne la parole et qui gère les interactions. Le fonctionnement de la DVP implique que les boucles conversationnelles soient systématiquement initiées par la personne qui distribue la parole (l'animateur ou le président de séance lorsqu'il y en a un). Par ailleurs, elle remarque également que l'enseignant clôture toutes les boucles conversationnelles qu'il initie, soit de façon explicite en donnant un accord ou en synthétisant les propos de l'élève par exemple, soit de façon implicite en donnant la parole à un autre élève.

Malgré ces observations, selon nous, l'animateur (représenté en bleu dans la figure 1) n'occupe pas une place centrale dans la discussion. Au contraire, il occupe plutôt une position en retrait, car comme le recommande la méthode pédagogique utilisée pour mener la DVP, nous remarquons que l'enseignant ne participe pas à la discussion au même titre que les élèves dans le sens où il ne donne pas son opinion sur la question traitée<sup>10</sup>. Il adopte une posture de contrôle en veillant au bon déroulement de la discussion et de guide en relançant les élèves et la discussion, comme le montrent les extraits 1, 2, 3, 4 et 5 étudiés ci-après<sup>11</sup>. Il pourrait être comparé au chef d'orchestre, si l'on reprend la métaphore de l'école Palo Alto, mais, dans la DVP, l'enseignant n'occupe pas sa place dominante traditionnelle ; il ne conduit pas la discussion et ne dirige pas les élèves. Ainsi, selon nous, c'est la discussion elle-même qui est au centre du schéma, ou plus précisément la construction réalisée à travers la scène verbale partagée par les interlocuteurs, comme l'illustre la figure 1.

De ce fait, il nous semble que les boucles conversationnelles animateur-élève prototypiques ne s'effectuent pas directement entre un élève et l'enseignant (figure 2.a.) mais que l'élève interagit avec la scène verbale construite dans l'interaction (figure 2.b.).

<sup>8</sup> Dans les extraits de corpus nous utilisons les conventions de transcriptions suivantes : TP correspond à un tour de parole ; # signale les pauses entre les groupes de souffle ; / signale les mots inachevés ; les parenthèses ( ) signalent les phonèmes ou syllabes éliés ; les chevrons < > indiquent les chevauchements de parole ; les crochets [ ] signalent les hésitations du transcripteur entre deux termes ; les accolades { } signalent un commentaire du transcripteur ; :: signale un allongement vocalique ; xxx note les propos inaudibles, x les syllabes, xx les termes, xxx les segments plus longs ; ? et ! signalent une question ou une exclamation non évidentes à la lecture. Les prénoms des élèves sont remplacés par d'autres prénoms pour conserver l'anonymat.

<sup>9</sup> Autour de la question à *quoi ça sert de partager ?* en classe de CP (cours préparatoire).

<sup>10</sup> Il s'agit d'une observation générale, effectuée à partir de l'ensemble du corpus étudié, à laquelle on trouve cependant quelques exceptions ; notamment dans une discussion sur le thème du courage (*c'est quoi le courage ?*) en 5<sup>ème</sup>, animée par l'infirmière et la Conseillère d'Éducation Principale du collège. Dans cette discussion, la CPE évoque un incident récent survenu au collège concernant des déclenchements d'alarme intempestifs successifs en demandant aux élèves s'il s'agit d'un acte courageux ou pas ». Dans cette situation, étant personnellement impliquée, nous remarquons qu'elle sort de son rôle d'animatrice de DVP pour reprendre son rôle institutionnel. Elle a tendance à orienter ses questions et à adopter un ton moralisateur jusqu'à donner explicitement son point de vue : « vous rendez compte # c'est quand même un acte grave ça » (TP 592) ; après avoir demandé aux élèves comment on qualifie « celui qui connaît l'auteur et qui ne le dit pas », elle répondra elle-même « c'est un devoir de civisme quand même # je je trouve que c'est c'est un manque de civisme # un manque de courage total que de ne pas le dire # non # vous en pensez pas » (TP 622). D'ailleurs, on remarque que dès qu'elle introduit le sujet, les élèves adoptent une position défensive :

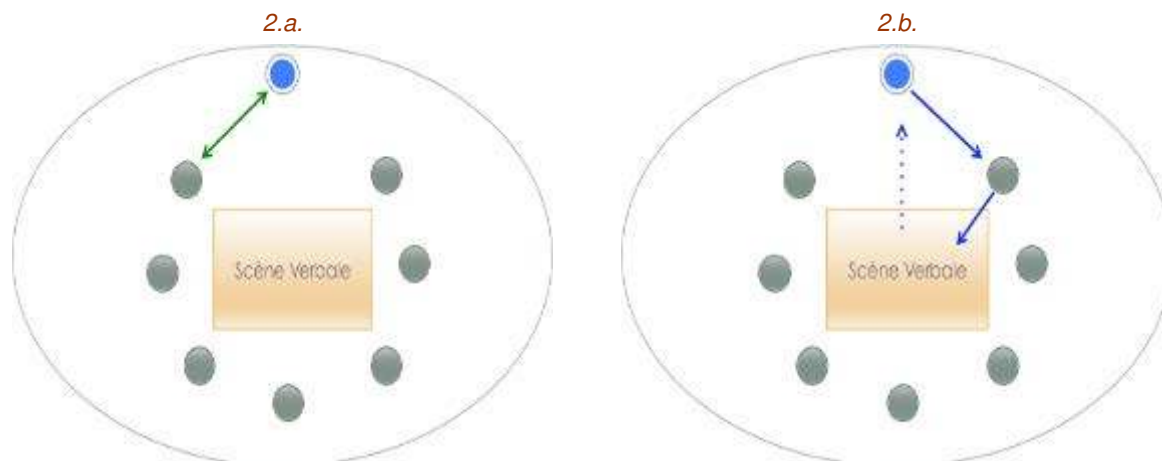
« TP 478 : Animatrice 2 : alors moi je vais poser une question sur le courage # vendredi # il y a eu # trois déclenchements plusieurs déclenchements d'alarme

TP 479 : Karlos : pas moi

TP 480 : Léonard : on était en sport »

<sup>11</sup> Dans certaines classes (notamment au collège), il y a deux enseignants pour animer la DVP. Le fait d'être deux, pour assurer ce double rôle de gardien et guide, semble rassurant pour les enseignants novices dans cette pratique. On remarque que, parfois, l'un endosse plutôt le rôle de gardien et l'autre celui de guide. Nous gardons une vision générale dans notre modélisation, avec un seul enseignant. Cependant, dans ce cas-là, l'enseignant-gardien serait davantage en retrait de la discussion avec une position d'observateur, alors que l'enseignant-guide aurait la position représentée dans la figure 1 (en bleu).

Figure 2 - Interactions animateur-élève



Selon nous, lors d'une interaction animateur-élève prototypique (figure 2.b.), d'abord, l'enseignant donne la parole à l'élève<sup>12</sup> ; ensuite, lorsqu'il prend la parole, l'élève ne s'adresse pas directement à l'animateur mais il contribue à la construction de la scène verbale en avançant une idée qu'il projette dans le champ intersubjectif partagé, soit à destination de l'ensemble du groupe, dont lui-même. Ainsi, dans l'extrait 1, Perle contribue à la construction collective de la scène verbale en répondant à la question « c'est quoi le courage ? » (TP 275). L'animatrice s'assure qu'elle a bien saisi les propos de l'élève (TP 276). Suite à quoi, cette dernière répète et poursuit son raisonnement en interagissant avec la scène verbale projetée devant elle ; ce que nous observons à travers la reformulation de son apport initial. Ainsi, son interaction avec la scène verbale l'amène à requalifier son exemple de courage comme un acte de bravoure (TP 277).

*Extrait 1 - interaction de l'élève avec la scène verbale*

TP 275 : Perle : c'est faire face à sa peur devant un danger  
 TP 276 : Animatrice 1 : faire face à <sa peur>  
 TP 277 : Perle : <à sa peur> et ben # du courage # ben j(e) s(a)is pas quand (il) y a un danger (en)fin # c'est la bravoure

Source : corpus philosophèmes, discussion *Courage (c'est quoi le courage ?)*, 5<sup>e</sup>

Par ailleurs, nous observons que l'enseignant prolonge généralement une boucle conversationnelle en utilisant la relance. Pour cela, il reprend les propos de l'élève disponibles dans le champ intersubjectif partagé, afin de l'encourager à poursuivre son raisonnement.

*Extrait 2 - Relance de l'enseignant*

TP 51 : Adenora : et après y a la beauté intérieure aussi # y a pas que la beauté physique  
 TP 52 : Animatrice 2 : explique c'est quoi la beauté intérieure

Source : corpus philosophèmes, discussion *Beauté (qu'est-ce que la beauté ?)*, 4<sup>e</sup>

<sup>12</sup> Nous rappelons que cette première flèche est facultative puisque dans certaines discussions de notre corpus, un élève est nommé président de séance et se charge de distribuer la parole.

Dans cet extrait, nous pouvons voir que l'intervention de l'enseignant ne s'insère pas directement dans la construction de la scène verbale, mais a pour but d'aider l'élève à poursuivre sa propre construction. Pour effectuer une relance, l'enseignant pose une question en opérant une reprise des propos projetés par l'élève sur la scène intersubjective déjà en place. Ainsi, selon nous, dans la DVP, les interactions animateur-élève prototypiques forment une boucle conversationnelle telle que représentée en 2.b.

Cependant, comme nous le remarquons dans l'extrait 3, il arrive que l'élève s'adresse directement à l'animateur notamment lorsque ce dernier effectue une relance à l'aide d'une question fermée comme au TP 597 (voir également plusieurs exemples dans l'extrait 5) qui appelle une réponse du type « oui », « non », « voilà » ; ou lorsque l'élève exprime une hésitation du type « je sais pas » telle qu'au TP 596 (voir aussi TP 264 et 268, extrait 5). Cette interaction directe animateur-élève peut être suivie d'un développement de l'élève (TP 596) ou non (TP 598).

Dans l'extrait 3, ci-dessous, Salim ajoute un élément à la scène intersubjective partagée en donnant un exemple afin d'illustrer l'intelligence animale (TP 594), dans le prolongement de l'intervention immédiatement précédente d'Alexandra, poursuivant ainsi la construction initiée par celle-ci. L'enseignant récupère ce nouvel élément (action représentée par la flèche en pointillé dans la figure 2.b.) afin d'effectuer une relance pour amener Salim à poursuivre son raisonnement (TP 595). Suite à cela (TP 596), dans un premier temps, Salim répond en s'adressant directement à l'animatrice « ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas » (action représentée dans la figure 2.a.). Puis, il développe son idée en complétant ses propos, poursuivant ainsi son interaction avec la scène verbale et donc la construction de cette dernière (action représentée dans la figure 2.b.). À partir de cela, l'enseignant opère une nouvelle relance (TP 597) et ainsi de suite.

*Extrait 3 - Création d'une boucle conversationnelle animateur-élève*

TP 593 : Animatrice : Salim  
 TP 594 : Salim : ben # ben si les animaux euh # ils ils i(l)s ils peuvent se comprendre  
 TP 595 : Animatrice : ah # alors comment i(l)s font pour se comprendre  
 TP 596 : Salim : ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas i(l)s # i(l)s # i(l)s disent des mots mais en:: # x on comprend pas  
 TP 597 : Animatrice : tu penses que les animaux ils se disent des mots ?  
 TP 598 : Salim : ben oui

*Source : corpus philosophèmes, discussion Intelligence animale (les animaux sont-ils intelligents ?), 5<sup>e</sup>*

En parallèle de la stratégie de relance de l'enseignant, nous remarquons que ce dernier reprend de façon régulière les dires des élèves afin de les résumer.

*Extrait 4 - Clôture d'une boucle conversationnelle animateur-élève*

TP40 : Alexandra : ben ouais i(l) y en a i(l) y en a certains qui sont intelligents # pa(r)ce que quand les immi/ quand les a/ quand les oiseaux i(l)s vont immigrer ben ils savent comment se diriger # déjà  
 TP41 : Animatrice : mh <mh>  
 TP42 : Alexandra : <donc> ça veut dire qu'i(l)s ont une mémoire euh  
 TP43 : Animatrice : ah ils ont une mémoire # donc tu dis les oiseaux qui migrent # ont une mémoire

*Source : corpus philosophèmes, discussion Intelligence animale (les animaux sont-ils intelligents ?), 5<sup>e</sup>*

Dans l'extrait 4, l'enseignant récupère les propos placés dans le champ intersubjectif (TP 43) sans les utiliser pour relancer l'élève. Ainsi, il rompt la boucle conversationnelle, en reprenant les propos de l'élève avec une visée constatative, marquée par une intonation descendante, plutôt qu'une visée de relance. Selon nous, cela permet d'ancrer les propos de l'élève dans le champ intersubjectif partagé. Suite à cette opération, souvent, la parole est donnée à un autre élève.

Dans l'extrait 5 ci-après, nous reprenons le déroulement d'une boucle conversationnelle entre élève et animateur, nous remarquons l'intervention du second animateur dans cet échange sans qu'il n'entre réellement dans la boucle conversationnelle, de même que l'élève au TP 248.

Dans cet extrait, la boucle conversationnelle se déroule du TP 238 (lorsque l'animatrice 1 donne la parole à Vincent) au tour 276 ; les différentes interventions de l'animatrice 1 illustrent la pratique de relance décrite précédemment. Puis, c'est finalement l'animatrice 2 qui clôt la boucle conversationnelle en reprenant les dires de Vincent sur le ton du constat, avec une intonation descendante (TP 276), à la suite de quoi le président de séance donne la parole à un autre élève (TP 277). Ainsi, les reprises de l'enseignant peuvent prendre une valeur différente simplement en fonction de l'intonation. Par exemple, au TP 255, l'animatrice 1 prend une intonation montante interrogative, la reprise est donc interprétée comme une relance ; alors qu'au TP 276, l'intonation est descendante, la reprise est interprétée comme un bilan marquant la clôture de la boucle conversationnelle. De ce fait, nous constatons, comme le note Edmond Marc et Dominique Picard, que « *certaines comportements s'impliquent mutuellement* » (1983, p.41).<sup>13</sup> Ainsi, les interactions animateur-élève correspondent à ce que l'analyse systémique identifie comme des interactions complémentaires (Marc & Picard, 1983 ; Ollivier, 2007), c'est-à-dire qu'« *un comportement de A stimule un comportement de B qui va dans un sens contraire, approprié à la situation* » (Ollivier, 2007, p.105). Nous relevons deux types d'interactions animateur-élève récurrentes (Auriel & Lebas-Fraczak, 2014) de la forme question de l'animateur / réponse de l'élève, dans le cadre de la relance ; versus affirmation de l'élève / accord de l'animateur, dans le cadre du bilan. Dans les deux cas, l'animateur s'appuie sur les éléments présents dans la scène verbale pour remplir son rôle.

L'enseignant ne participe pas à la construction de la scène verbale au même titre que les élèves<sup>14</sup> mais il influence cette construction en encourageant les élèves à poursuivre leurs idées (relance) et en ancrant certaines idées dans cette scène (bilan). Ainsi, si l'on poursuit l'explication de Bernard Victorri (1997) autour de « *dire quelque chose* » ; « *parler pour ne rien dire* » ; « *dire tu vois ce que je veux dire* » ; « *se dire quelque chose* » ; reprendre des propos pour relancer la parole, c'est amener l'interlocuteur à compléter les éléments qu'il vient de faire figurer sur la scène ; reprendre des propos pour faire un bilan, c'est s'assurer auprès de l'interlocuteur que les éléments placés sur la scène sont bien ceux qu'il voulait y voir figurer.

#### Extrait 5 - Une boucle conversationnelle animateur-élève complète

TP 237 : Léo : Vincent  
 TP 238 : Animatrice 1 : Vincent  
 TP 239 : Vincent : ben tout l(e) monde est pas parfait tout l(e) monde peut pas # respecter les règles  
 TP 240 : Animatrice 1 : alors est-ce que x tu dis êt(r)e parfait  
 TP 241 : Animatrice 2 : c'est respecter toutes les <règles>  
 TP 242 : Animatrice 1 : <c'est respecter> toutes les règles ?  
 TP 243 : Vincent : ben:: oui  
 TP 244 : Animatrice 1 : pour toi # chut  
 TP 245 : Vincent : non mais après disons que # c'est sûr que # xxx  
 TP 246 : Animatrice 2 : h::  
 TP 247 : Vincent : c'est sûr <xx> c'est une règle i(l) faut la respecter et pourtant personne personne le fait  
 TP 248 : élève : <pas moi>

<sup>13</sup> Cela renvoie à la notion de paire adjacente utilisée en analyse conversationnelle.

<sup>14</sup> Même si, comme nous l'avons évoqué, il existe toujours un risque que l'animateur rompe la neutralité et sorte de sa position en retrait en participant activement à la construction de la scène verbale, soit en ajoutant des idées, soit en orientant les idées des élèves.



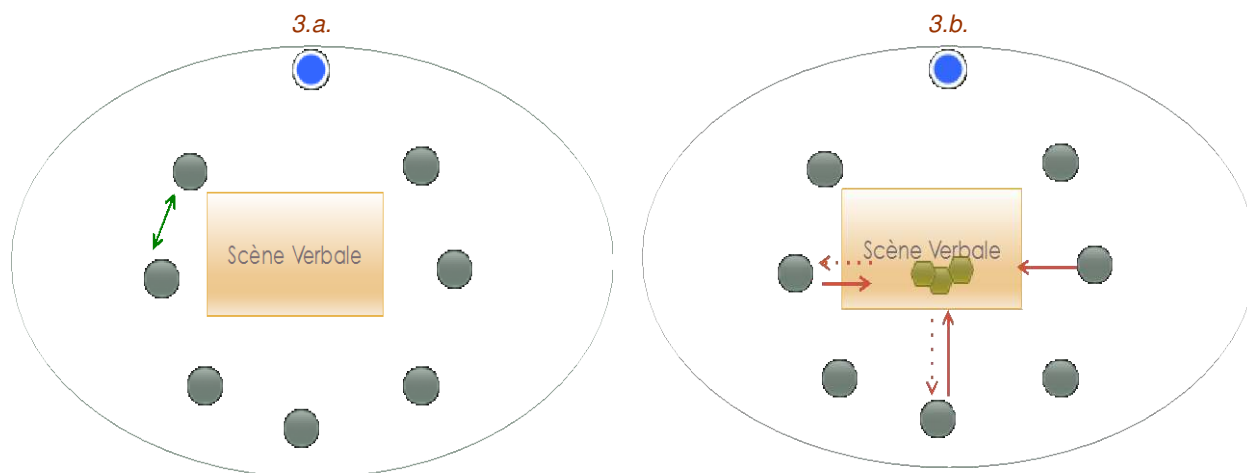
TP 249 : Animatrice 1 : d'accord # et alors êt(r)e parfait moi ça m'étonne c(e) que tu dis êt(r)e parfait c'est respecter les règles  
 TP 250 : Vincent : ben pour moi oui si on est parfait on respecte tout  
 TP 251 : Animatrice 1 : ah si on est parfait on respecte tout mais est-ce que si on respecte tout on est parfait  
 TP 252 : Vincent : ben:: non ben ça dépend xx # d(e) toute façon euh les règles c'est vital # si y a pas d(e) règles euh  
 TP 253 : Animatrice 1 : qu'est-c(e) qui s(e) passe si y a pas d(e) règles  
 TP 254 : Vincent : ben y a plus d(e) monde  
 TP 255 : Animatrice 1 : y a plus d(e) monde  
 TP 256 : Vincent : ben pour moi oui si y a pas d(e) règles # tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi xxx comment # voilà quoi  
 TP 257 : Animatrice 1 : par exemple toi tout seul chez toi si t(u) as pas d(e) règles tu fais n'importe quoi  
 TP 258 : Vincent : ben non mais y a pas qu(e) moi # (en)fin j(e) veux dire  
 TP 259 : Animatrice 1 : ah y a pas que toi y a qui d'autre alors  
 TP 260 : Vincent : ben y a a:: # pratiqu(e)ment soixante-dix pourcent d(e) la population f(e)rait n'importe quoi  
 TP 261 : Animatrice 1 : tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi sans règles  
 TP 262 : Vincent : <xx>  
 TP 263 : Animatrice 1 : <pourquoi> # toi tu dis <moi j(e) f(e)rais pas n'importe quoi>  
 TP 264 : Vincent : <j(e) sais pas les gens i(l)s ont> tell(e)ment envie de faire l(e) bazar que ça leur <plaît à force>  
 TP 265 : Animatrice 1 : <tu trouves toi> les gens i(l)s ont envie d(e) faire l(e) bazar  
 TP 266 : Vincent : ben:: la preuve # si on r(e)garde les infos euh # xx eh ben # si les gens i(l)s s(e)raient tous parfaits y aurait pas d'informations hein  
 TP 267 : Animatrice 1 : oui mais toi tu m(e) dis moi tout seul j'ai pas très envie pourquoi les autres i(l)s auraient envie d(e) faire n'importe quoi  
 TP 268 : Vincent : ben j(e) sais pas c'est::  
 TP 269 : Animatrice 1 : et pourquoi toi t(u) as pas envie <d(e) faire n'importe quoi>  
 TP 270 : Vincent : <ben pa(r)ce que les gens> i(l)s ont d(e) la haine y en a qu'i(l)s ont d(e) la haine et i(l)s font n'importe quoi  
 TP 271 : Animatrice 1 : d'accord donc la la la loi  
 TP 272 : Vincent : déjà i(l) suffirait qu(e) quelqu'un euh sans faire exprès fasse un accident et qu(e) sa femme [s(e)ra ; soit] morte il aura tell(e)ment de haine qu'i(l) f(e)ra n'importe quoi dans sa vie # ça peut arriver des des choses comme ça et du coup le monde va:: partir n'importe comment  
 TP 273 : Animatrice 1 : donc les lois c'est pour éviter qu(e) les gens fassent n'importe quoi  
 TP 274 : Vincent : voilà # ben les:: ben la loi c'est vital hein  
 TP 275 : Animatrice 1 : ouais  
 TP 276 : Animatrice 2 : c'est vital  
 TP 277 : Léo : Martin

Source : corpus philosophèmes, discussion Règles (Pourquoi y a-t-il besoin de règles ?), 5<sup>e</sup>

- *Les interactions entre élèves*

Comme l'a fait remarquer Antonietta Specogna (2013), lors de son analyse de la discussion sur le thème du partage, les élèves interagissent peu directement entre eux, en s'adressant les uns aux autres, tel que dans la figure 3.a. Cependant, selon nous, les interactions entre élèves ont lieu, mais ne sont pas visibles car ils s'adressent à l'ensemble du groupe. Chacun interagit avec la scène verbale et donc avec les propos de ses camarades déjà présents dans cet espace commun (figure 3.b.). Les élèves posent des dires dans la scène verbale partagée que les autres récupèrent, puis confirment, complètent, approfondissent, modifient, réfutent, etc. L'interaction entre les élèves est donc effective même si elle n'est pas directement perceptible.

Figure 3 - Interactions élève-élève



Ainsi, conformément à une vision circulaire de l'interaction, les propos ne sont pas destinés à une personne en particulier réceptrice, l'émetteur étant également récepteur de ses propres propos. Il n'y a pas un individu à l'origine de la communication et un autre à l'aboutissement (Winkin, 1981/2000) ; chacun y participe par l'intermédiaire de cette scène verbale partagée par tous les interlocuteurs présents.

Extrait 6 - Boucle conversationnelle élève-élève

TP3 : Mounir : souvent la police elle a des chiens # parce que hum # hum # hum # pour pouvoir chasser les aut(r)es qui qui sont quelque part et qu'i(l)s ont fait quelque chose et # et vu qu'i(l)s sont pas en vacances # eh ben i(l)s prennent un chien # pour euh # pour que le chien i(l):: # i(l) regarde sa trace et # i(l) renifle et après i(l) sent l'odeur # et après xx  
 TP4 : Animatrice : Mélanie  
 TP5 : Mélanie : les les les policiers ils ont un chien # les chiens i(l)s sentent par terre pour # pour euh sentir les traces # et après le chien il emmène # le policier à:: # jusqu'à # la # la victime

Source : corpus philosophèmes, discussion Police (Pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?), CE1/CE2

Dans l'extrait 6, Mélanie récupère les dires de Mounir sur la scène verbale (ce que nous illustrons à l'aide des couleurs), elle les reformule, puis, elle les complète et construit son raisonnement à partir des dires de son camarade. Ainsi, nous voyons à l'œuvre une interaction entre deux élèves ainsi que la co-construction de la scène verbale. Comme nous l'avons montré, lors d'une analyse des reprises propositionnelles dans nos corpus (Auriel & Lebas-Fraczak, 2014), les différentes interventions des élèves sont fortement imprégnées les unes des autres, chacun réagit en faisant écho à un ou plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non, comme le montre la figure suivante.

Figure 4 - Construction de la scène verbale autour des notions de politesse et gentillesse<sup>1</sup>

I291-Noïwen	c'est bien de partager et	ça sert	à être poli	
I261-Noïwen	c'est bien de partager mais			des fois on veut pas partager & on est quand même poli
				& on n'est pas poli
		quand on sait partager	-> on est poli	quand on partage pas -> on n'est pas gentil
		quand on partage	-> on est gentil	quand tu partages pas -> c'est pas bien
I215-Soizic	c'est bien de partager pcq		-> c'est bien	sinon -> on est malpoli
I101-Titouan	c'est mieux de partager pcq	comme ça	-> on est plus poli	
I27-Awen	c'est bien de partager pcq	quand on partage	-> c'est gentil	si on partage pas -> c'est pas gentil
I19-Elsa	c'est bien de partager pcq	quand on partage	-> ça veut dire être poli	

Evolution des idées

Source : corpus philosophèmes, discussion Partage (À quoi ça sert de partager ?), CP.

<sup>1</sup> Les colonnes en pointillé correspondent à une analyse « propositionnelle » distinguant le partage du non-partage (et leurs effets respectifs) ; les couleurs marquent les reprises des notions analysées et de leurs contraires.

La figure 4 répertorie toutes les apparitions autour des notions de politesse et de gentillesse (soit de l'intervention 19 à 291), dans la discussion sur le thème du partage. Cela illustre de quelle manière, en s'appuyant sur les dires présents dans la scène verbale, les élèves font progresser la discussion et la construction collective. En I19, Elsa introduit l'idée que le fait de partager signifie que l'on est poli. Puis, Awen (I27) apporte une idée nouvelle, en envisageant la situation opposée du non-partage ; ainsi, il contribue à définir le partage en faisant la distinction entre le concept et son contraire. Ensuite, Titouan (I101) reprend la notion de politesse amenée par Elsa, en incluant une légère nuance, à travers une gradation selon laquelle partager signifie être plus poli que dans le cas du non-partage évoqué par Awen. Soizic (I215), quant à elle, reprend et regroupe les notions de gentillesse et de politesse ; elle s'appuie sur les différentes idées déjà évoquées autour de ces notions pour élaborer tout son raisonnement. D'abord, elle introduit l'antonyme de *poli* qui n'était pas apparu jusque-là : puisque le partage est poli (Elsa-Titouan) le non-partage (Awen) est malpoli. S'ensuit une élaboration qui peut être vue comme une synthèse des interventions précédentes, où elle envisage les deux situations déjà évoquées, celles du partage et du non-partage : la première étant bien puisque quand on sait partager on est gentil (cf. Awen) et poli (cf. Elsa et Titouan) alors que le non-partage n'est pas bien puisque inversement quand on ne partage pas on n'est pas gentil (cf. Awen) et on n'est pas poli (comme elle l'a elle-même déduit au début de son intervention). Suite à cela, Nolwen (I261) exprime son désaccord avec Soizic, en poursuivant le raisonnement amorcé par Titouan et en allant plus loin puisque, pour elle, des fois on ne veut pas partager et on est quand même poli. Finalement, malgré cette nuance introduite par Nolwen, nous constatons que la notion de politesse conserve le sens spécifique qui lui est attribué dans le contexte de la discussion, c'est-à-dire en lien avec les notions de gentillesse et de partage, puisque lorsque l'enseignante demande de résumer ce qui a été dit en réponse à la question *à quoi ça sert de partager* pendant la discussion, Nolwen reprend elle-même le fait que *ça sert à être poli*, alors qu'en I263, elle définit être poli en le détachant de la notion de partage, *on dit au revoir, merci, s'il-te-plaît et c'est c'est poli ça*.

Cet extrait montre l'importance et le rôle de la scène verbale dans les interactions entre élèves, tel que représenté dans la figure 3.b. Ainsi, nous pouvons observer la façon dont un objet de discours partagé sur la scène verbale se co-construit. Nous constatons que la construction collective n'est pas une simple addition de tous les éléments posés dans la scène verbale puisque certains éléments sont laissés de côté et ne sont donc pas intégrés dans la construction collective, tel que le doute émis par Nolwen au sujet du lien entre partage et politesse. Ainsi, nous rejoignons à nouveau la gestalt théorie puisque le tout n'est pas le résultat de la somme des éléments et la systémique car « *le système est davantage que l'assemblage de ses parties* » (Mucchieli, 2000/2006, p.129).

Enfin, nous pouvons ajouter en nous appuyant sur notre approche systémique, interactionniste que chaque élève participe à la communication et contribue à l'élaboration de l'échange d'une façon ou d'une autre car l'émetteur n'est pas le seul constructeur de sens, il prend toujours en compte ses interlocuteurs et la présence de chaque personne influe sur le jeu des *musiciens*. Cela pose la question de l'influence du chercheur/observateur (en vert dans la figure 5) qui recueille les données et nous amène à nous interroger de façon plus générale sur l'influence du contexte sur les interactions.

Que ce soit dans une approche systémique, interactionniste, constructiviste ou pragmatique, la prise en compte du contexte est primordiale car « *une communication ne prend son sens que dans le contexte du système de communication dans lequel elle existe* » (Mucchielli, 2000/2006, p.55). Lors de l'analyse de la DVP, il faut replacer la communication dans son macro-contexte (représenté par le cercle en pointillés rouges dans la figure 5). Celui-ci englobe une multitude de contextes (la société et son système culturel ; le système scolaire primaire ou secondaire ; l'établissement scolaire ; la classe ; etc.), imbriqués les uns dans les autres ; chacun possédant ses propres règles et influant sur la communication.<sup>1</sup>

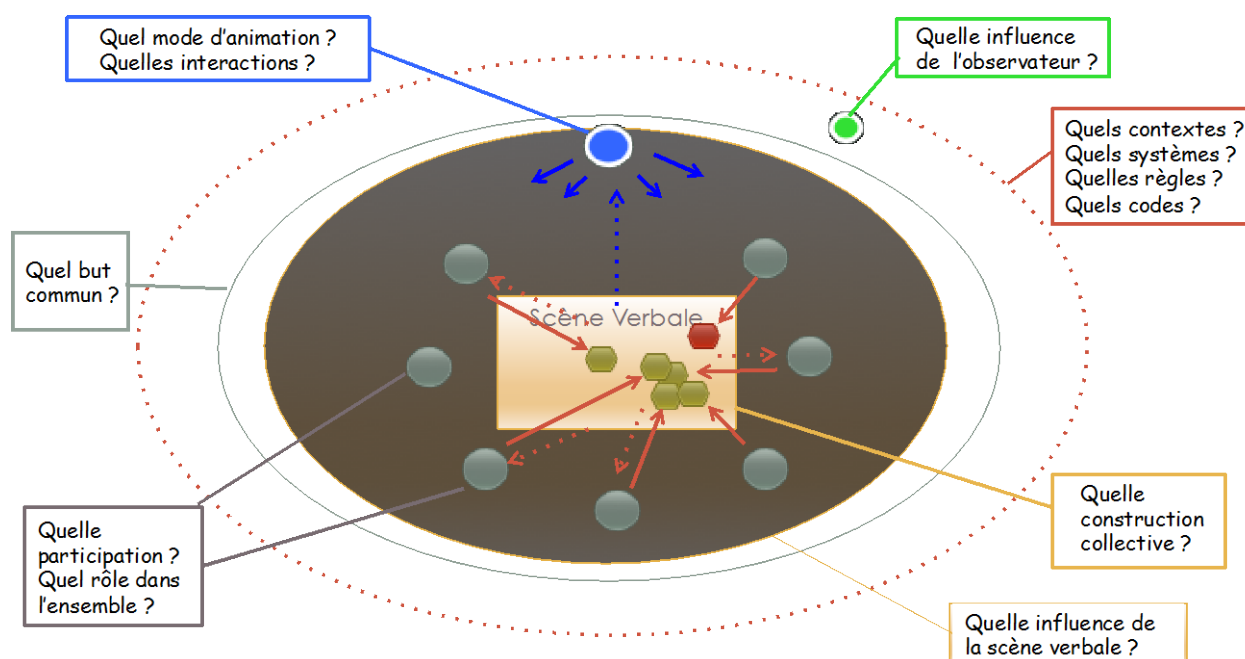
<sup>1</sup> Par exemple, le cadre institutionnel a un impact sur les relations animateur-élève. Ou encore, comme nous l'avons vu, le système de la DVP est différent dans chaque classe et les règles de fonctionnement posées (un animateur ou deux ; distribution de rôle aux élèves ou non ; etc.) ont un impact sur les interactions.

Nous pouvons également souligner que la construction collective ne s'opère pas seulement à l'échelle de la discussion en cours car tout discours constitue une « *fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu* » (Bakhtine, 1929/2006, p.136) et plusieurs thèmes peuvent se recouper et ainsi prolonger la construction à travers différentes discussions au cours de l'année scolaire (nous renvoyons à Lebas-Fraczak & Auriel, 2015). Ainsi, nous rejoignons les membres de l'école Palo Alto qui ont établi que « *pour sa compréhension, toute "communication" devait être confrontée avec l'ensemble des communications qui constituent le système auquel elle appartient. C'est ce "fond" qui permet de comprendre le sens des échanges.* » (Mucchielli, 2006, p.143). Ainsi, le sens se construit en lien avec les autres communications se déroulant dans le système.

## Conclusion

En guise de conclusion nous présentons une vision globale de notre modèle de la communication appliqué à la DVP (figure 5). Nous obtenons une vision circulaire où la communication n'est pas une transmission d'informations mais une « *construction d'un monde intersubjectif qui sert de fondement à l'intercompréhension et donc à la vie collective* » (Mucchielli, 2000/2006, p.98). Nous rejoignons ainsi une vision systémique et constructiviste.<sup>2</sup>

Figure 5 - Modélisation de la communication lors de la DVP



Cette représentation schématique décrit le fonctionnement de la communication au sein des DVP et permet d'en comprendre la dynamique. Lors de l'analyse d'une DVP, il y a donc plusieurs questions à se poser. Nous avons mentionné qu'une caractéristique forte de la DVP est le fait que les participants ont un but commun, il faut donc commencer par s'interroger sur la nature de ce but, afin de le définir précisément. Ensuite, en ce qui concerne les principaux acteurs de la DVP (soit, d'une part, le(s) animateur(s), et d'autre part, les élèves), il s'agit de déterminer le

<sup>2</sup> Ce modèle pourrait être appliqué à d'autres situations de communication dans lesquelles les participants poursuivent un but commun qui donne lieu à une construction collective, telle qu'une activité didactique collaborative ou un brainstorming dans le cadre d'une réunion de travail.



mode d'animation choisi par l'enseignant (quelle place, plus ou moins en retrait, il occupe ? quel est son degré d'objectivité ?, etc.) ; de la même manière, on s'intéresse au rôle de chaque élève dans l'ensemble, à son degré et son type de participation, etc. ; puis, il s'agit de repérer les types d'interaction récurrents entre élèves et entre animateur et élève. Il ne faut pas oublier de prendre en considération l'influence d'autres acteurs présents, même s'ils ne participent pas à l'échange oral, tels que le chercheur-observateur ou les élèves qui ne prennent pas la parole au cours de la discussion. Puis, comme nous l'avons souligné, la prise en compte du macro-contexte de la discussion est nécessaire (dans quels systèmes s'inscrit-elle ? quelles sont les règles qui régissent ces systèmes et la discussion elle-même ? quels sont les codes communs en vigueur ?, etc.) afin de ne pas négliger leur influence. Enfin, on analyse la construction collective de la scène verbale (quels sont les éléments laissés de côté ?<sup>3</sup> comment s'organise et se développe la construction ? quel est le résultat de cette construction ?, etc.). Comme nous l'avons vu à travers l'analyse des interactions, la scène verbale joue un rôle essentiel dans les DVP. Au cours de ces discussions, les élèves ne s'adressent pas directement les uns aux autres car ils interagissent principalement avec la scène verbale co-construite au fil de la discussion afin de contribuer à sa construction. Ainsi, on peut également s'interroger sur l'influence de la scène verbale en train de se construire sur chaque individu. En effet, lors de l'analyse de la discussion sur le thème du partage (CP), nous avons constaté que les individus influent, évidemment, sur la construction collective de la conceptualisation, mais aussi qu'à l'inverse le cheminement collectif influe naturellement sur l'évolution des idées de chaque élève (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015), comme nous l'avons vu à travers la figure 4 où Nolwen intègre une idée admise par le collectif dans sa synthèse, malgré le désaccord qu'elle avait exprimé auparavant.

## Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & LEBAS-FRACZAK L. (2011), *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*, Projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offre dans le programme « Projet structurant en SHS », Convention 939.92-65731/19474.

AURIEL A. & LEBAS-FRACZAK L. (2014), « Les fonctions communicatives des reprises propositionnelles dans un corpus de discussions à visée philosophique », *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, n°60, p.175-193.

BAKHTINE M. (1929/2006), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BIRDWHISTELL R.L. (1970), *Kinesics and context. Essays on body motion communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

BÜHLER K. (1934/2009), *Théorie du langage. La fonction représentationnelle*, Marseille, Agone.

CULIOLI A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys.

GARDINER A.H. (1932), *The Theory of Speech and Language*, Oxford, Clarendon Press.

GOFFMAN E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New-York, Garden City.

JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Éditions de Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999/2009), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.

LEBAS-FRACZAK L. & AURIEL A. (2015), « Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion *Partager* », *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), Clermont-Ferrand, PUBP.

<sup>3</sup> Les éléments qui ne sont pas intégrés dans la construction collective sont représentés dans notre schéma par un hexagone rouge.

- LIPMAN M. (2001), *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MARC E. & PICARD D. (1983), *L'École de Palo Alto*, Paris, Retz.
- MUCCHIELLI A. (1998), *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Paris, Armand Colin.
- MUCCHIELLI A. (2006), *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.
- MUCCHIELLI A. (2000/2006). *Étude des communications. Nouvelles approches*, Paris, Armand Colin.
- OLLIVIER B. (2007), *Les sciences de la communication, théories et acquis*, Paris, Armand Colin.
- PICARD D. (1992), « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles », *Communication et langages*, n°93, p.69-83.
- PICARD D. & MARC E. (2013), *L'école de Palo Alto*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SHANNON C.E. & WEAVER W. (1949), *The mathematical theory of communication*, Urbana, The university of Illinois Press.
- SPECOGNA A. (2013), « Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante », *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, n°5, p.95-113.
- VICTORRI B. (1996), *La Polysémie*, Paris, Hermès.
- VICTORRI B. (1997), « La polysémie : un artefact de la linguistique », *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, n°2, p.41-62. [[http://hal.inria.fr/docs/00/06/03/31/PDF/La\\_polysemie\\_un\\_artefact\\_de\\_la\\_linguistique.pdf](http://hal.inria.fr/docs/00/06/03/31/PDF/La_polysemie_un_artefact_de_la_linguistique.pdf)].
- VICTORRI B. (1999), « Le sens grammatical », *Langages*, n°136, p.85-105.
- VION R. (1992), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette supérieur.
- WIENER N. (1948/1965), *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, United States of America, MIT Press.
- WINKIN Y. (1981/2000), *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du seuil.