
L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique

Teaching communicational activity in collaborative philosophical inquiry

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Antonietta Specogna et Christophe Luxembourgier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5458>

DOI : 10.4000/ree.5458

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Antonietta Specogna et Christophe Luxembourgier, « L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique », *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/5458> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5458>



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.

L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique

Valérie Saint-Dizier de Almeida,
Antonietta Specogna & Christophe Luxembourger¹

Résumé

L'article traite de l'animation en discussion à visée philosophique (DVP). À l'instar des psychologues ergonomes, nous posons que former à une activité communicationnelle, en l'occurrence à l'animation de discussions à visée philosophique, suppose en amont de comprendre ce que les acteurs/animateurs sont amenés à faire dans ce type d'activité et comment ils s'y prennent. Pour comprendre en quoi consiste l'animation en DVP et identifier des styles d'animation, nous proposons d'étudier neuf DVP transcrites impliquant trois enseignants d'école élémentaire. Les modèles et méthodologies que nous utilisons sont présentés. Notre cadre emprunte à la psychologie sociale, à la psychologie ergonomique et aux sciences du langage. Nous étudions le rôle des enseignants dans la distribution des prises de parole, dans la structuration fonctionnelle de l'activité et nous identifions les fonctions que leurs comportements leur permettent d'accomplir. À partir des résultats nous parvenons à identifier des styles d'animation.

Étudier la pratique enseignante peut s'effectuer de diverses manières. Pour ce qui nous concerne, nous choisissons une entrée spécifiquement en lien avec la gestion de la communication en classe. Pour cela, nous étudions des échanges langagiers produits en situation de discussions à visée philosophique.

Inscrits dans le champ de la psychologie ergonomique, nous posons que comprendre une activité professionnelle, en l'occurrence l'animation de discussions à visée philosophique, requiert en amont de cerner ce que les acteurs, en particulier les animateurs, sont amenés à faire dans ce type d'activité et comment ils s'y prennent. Nous allons privilégier ici l'étude de la transcription de comportements langagiers produits en discussion à visée philosophique (DVP), ce qui nous amènera à réfléchir le style d'animation engagé par chaque enseignant.

Le style de l'animateur peut être défini comme la façon de s'approprier un ou plusieurs aspects d'une méthode ou un ou plusieurs types d'interventions et de bricoler (au sens positif de bricolage² de Lévi-Strauss, 1962) quelque chose de neuf par rapport à telle ou telle méthode dans un itinéraire personnel et évolutif. Il faut préciser également que l'enseignant se forge un style dont les modalités d'interventions dépendent de l'évolution des habiletés sociocognitives du groupe et se réfère à des méthodes dont celui-ci s'est approprié un ou plusieurs aspects selon un itinéraire personnel évolutif jusqu'à créer soi-même son propre modèle. Ce style serait adapté à la fois à sa personnalité, adapté au groupe dont il fait partie et adapté aussi à son cheminement dans une pratique. C'est l'articulation entre le style et la méthode employée qui fait l'originalité d'une pratique.

En s'inspirant des travaux princeps sur le leadership (Lewin, Lippitt & White, 1960), on peut envisager un style plus ou moins autoritaire qui peut s'exprimer, en référence cette fois aux travaux de Bales (1972), au niveau de la sphère socio-émotionnelle et au niveau de la sphère de la tâche.

¹ Valérie Saint-Dizier de Almeida, maître de conférences HDR en psychologie ; Antonietta Specogna, maître de conférences en psychologie ; Christophe Luxembourger, maître de conférences en psychologie - Laboratoire Interpsy, Université de Lorraine.

² Celui qui « bricole » est celui qui s'arrange avec les moyens du bord pour mener à bien son projet et qui conçoit des outils à la mesure de la tâche envisagée.

Pour l'identification de styles, nous proposons d'étudier la distribution des communications, l'architecture fonctionnelle de l'activité et les actions opératoires accomplies par les enseignants. Nous montrerons que les analyses ainsi conduites offrent un meilleur aperçu de l'activité communicationnelle enseignante dans ce type de contexte classe et permettent d'établir des comparaisons entre enseignants et d'identifier des styles d'animation.

La première partie est consacrée à la présentation de la méthodologie et son fondement théorique, la deuxième présente le corpus de données et ses caractéristiques, la troisième restitue les résultats d'analyse.

1. Problématique, cadre théorique et méthodologique

Dans cette partie, nous restituons le dispositif méthodologique et son cadre théorique utilisés pour l'étude de neuf DVP produites en école élémentaire. Cette recherche est soutenue par la Maison des Sciences de l'Homme de Lorraine (opération 2LAPRE³). Nous nous intéressons à ce que font les enseignants pour le développement des échanges langagiers au cours des DVP. Inscrits dans le cadre d'une approche interactionniste et systémique de l'activité, l'étude des comportements enseignants requiert que les interactions langagières soient investies dans leur ensemble ; en effet, la fonction d'un comportement ne peut s'apprécier qu'au regard de l'impact qu'il a généré dans l'espace de travail.

Les méthodes d'analyse des comportements langagiers reposent sur des théories et modèles développés en psychologie sociale, en psychologie ergonomique et en sciences du langage. Elles permettent d'investir l'activité enseignante sous trois angles. En l'occurrence, nous procédons 1) à l'étude de l'implication enseignante dans la distribution des prises de parole ; 2) à l'étude de la structuration de l'activité et de la contribution des enseignants à cette construction et 3) à l'identification des fonctions opératoires réalisées par les enseignants.

■ La distribution des communications

Cette étude va permettre d'approcher la façon dont les productions langagières se distribuent sur les participants et la forme d'animation qui en découle. En employant les termes de Colletta (2004), il s'agira de cerner le cadre participatif propre à ce type d'interaction. Le cadre participatif désigne « *les rôles interlocutifs actualisés durant une interaction (...) : qui est locuteur à l'instant t de l'interaction, qui est interlocuteur ? Qui devient locuteur à l'instant t1 ? Tous les participants participent-ils activement aux échanges ? Y a-t-il apparition d'interactions parallèles ?* » (Colletta, 2004, p.27).

Pour cette investigation nous nous inspirons des formalismes et schémas utilisés dans les années 50-60 en psychologie sociale pour l'étude des réseaux de communication – pour une synthèse nous renvoyons à Flament (1965). Une première étude du corpus a conduit à affiner notre méthodologie d'analyse. Nous avons intégré la notion de Boucle Conversationnelle (BC). Les BC sont des structures conversationnelles qui apparaissent assez régulièrement dans les activités scolaires (Specogna, 2013). Une BC est une séquence produite par deux locuteurs qui prend place dans un polylogue. Une BC comporte plusieurs interventions – l'intervention est la plus grande unité monologique (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubbattel & Schelling, 1985). Une BC s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'interaction se déplace vers d'autres locuteurs que ceux impliqués dans la BC. Nous avons en outre affiné la notion de BC en distinguant les BCEE qui sont des BC impliquant un enseignant et un élève, des BCNE qui sont des BC impliquant uniquement des élèves (en général deux voire trois). Nous considérons également le nombre d'interventions par BC.

³ 2LAPRE : Langage Logique Activité Pratique Réflexivité École.

■ **L'architecture fonctionnelle de l'activité collective**

L'étude de la dimension fonctionnelle de l'activité consiste à identifier des phases et séquences qui reflètent le processus de résolution dans sa dimension chronologique. Cette investigation repose sur la thèse selon laquelle la communication possède une organisation, une structure qui se façonne au gré des productions langagières (Kostulski & Trognon, 1998) et que cette structuration dépend de l'activité dans laquelle elle prend place. Elle est ainsi dépositaire de composants opératoires (De Almeida & Saint-Dizier de Almeida, 1998 ; Trognon, Saint-Dizier de Almeida & Grossen, 1999). Ces structures prennent forme discursivement sous la forme d'une succession de composants articulés linéairement ou hiérarchiquement à d'autres. Pour rendre compte de cette structuration et identifier la participation des enseignantes à cette activité architecturale, nous procédons à une analyse structuro-fonctionnelle fondée sur le modèle de Genève (Roulet *et al.*, 1985).

■ **Les fonctions opératoires accomplies**

Il s'agit d'étudier les comportements enseignants en employant une étude prospective de façon à identifier les fonctions opératoires accomplies. Plus précisément, cette pratique, classique en psychologie ergonomique, consiste à segmenter des unités langagières (généralement de l'ordre de l'intervention c'est-à-dire la plus grande unité monologique) et à leur affecter une fonction opératoire. Les fonctions doivent au préalable être répertoriées dans un système de catégories que l'on peut également nommer grille. La grille doit être créée en amont relativement aux spécificités du corpus à analyser, mais doit rester suffisamment générique pour que des comparaisons entre DVP soient réalisables. L'identification des fonctions ou actions opératoires repose sur un processus inductivo-déductif : inductif dans le sens où l'analyse repose sur une étude des communications et déductif car elle est orientée par la grille qui capitalise « les contenus de l'activité attendue dans la réalisation de la tâche » (Rogalski, 1998, p.43). L'affectation d'une fonction requiert un travail inférentiel du chercheur basé sur le comportement transcrit, sur le but supposé être poursuivi par l'enseignant dans ce contexte classe et à ce moment de l'interlocution et aussi sur les réactions faisant suite au comportement enseignant. Notre analyse est donc dialogique ; dans le sens où les réactions des élèves contribuent à l'accomplissement et à l'identification des fonctions opératoires.

2. Les données : neuf DVP en école élémentaire

Nous disposons de neuf DVP authentiques extraites du corpus capitalisé par Auriac-Slusarczy & Fraczak (2011-2014). Elles ont été conduites par trois enseignantes.

Pour la conduite des DVP, les enseignantes⁴ se réfèrent à la méthode Lipman. E3 est déjà formée à cette pratique. E1 et E2 sont novices. Leur formation s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps les formateurs les ont invitées à utiliser la lecture jeunesse pour faire émerger des questions à visée philosophique. Dans un second temps, ils leur ont communiqué des consignes et des conseils relatifs à l'animation des discussions à visée philosophique, comme favoriser la curiosité, approfondir les mots chargés conceptuellement, faire une animation libre avec si possible des reformulations, ne pas tenter de coincer les propos, laisser aller les prises de parole, faire trois mini synthèses dans une discussion, ne pas hésiter à intervenir pour donner son point de vue, ne pas être moralisatrice. Aucune obligation n'a été donnée quant au style d'animation à adopter. Les enseignantes sont libres de le choisir sur la base des informations données en cours de formation. Évidemment, chaque enseignante connaît ses élèves, leur fonctionnement en classe et a agi quelque temps après la rentrée scolaire soit quand des habitudes de travail en groupe classe ont été prises. Aussi, les difficultés potentielles liées à la gestion de la classe ne sont pas un barrage à ces mises en situation.

⁴ Pour les distinguer, nous les nommerons E1, E2 et E3.

Indications sur les discussions enregistrées et analysées

L'enseignante	Ancienneté	PEMF	Précisions chronologiques sur les DVP étudiées	Niveau classe
E1	2 ans	non	11 ^{ème} DVP : « effort » 23 ^{ème} « partager » 24 ^{ème} « tomber malheureux »	CP
E2	11 ans	non	11 ^{ème} « œuf-poule » 20 ^{ème} « police » 21 ^{ème} « sécurité »	CE1-CE2
E3	24 ans	oui	11 ^{ème} « argent » 17 ^{ème} « vie prêtée » 18 ^{ème} « bagarre »	CM2

(PEMF : Professeur des Ecoles – Maître Formateur)

Ainsi, en amont de chaque DVP, une séance a été consacrée à la production de questions philosophiques amorces en utilisant des albums jeunesse comme support. En fin de séance, une question a été choisie démocratiquement par la classe (ce sont 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 ? Qu'est-ce qu'être libre ? Faut-il toujours dire la vérité ?). La question choisie va permettre d'amorcer une séance consacrée à la discussion à visée philosophique et animée par l'enseignante, objet de notre investigation.

3. Les résultats

■ Distribution des communications

- *Nombre et composition des boucles conversationnelles*

DVP	E1 Cours Préparatoire (CP)			E2 Cours Élémentaire 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année (CE1-2)			E3 Cours Moyen 2 ^{ème} année (CM2)		
	Effort	Partager	Tomber malheureux	Oeuf-poule	Police	Sécurité	Argent	Vie prêtée	Bagarre
Nombre de BC	55	52	85	18	47	61	31	32	48
Nombre moyen d'interv/BC	3,98	5,76	5,91	14,5	10,91	10,01	15,48	6,15	6,04
Écart-type	2,97	3,95	3,21	10,44	7,46	7,77	11,55	4,29	4,62

Tableau 1 - Nombre de BC et le nombre moyen d'interventions par BC

Chaque séance est limitée dans le temps (aux alentours d'une heure). Sur des durées similaires, on observe que le nombre de BC est plus important en CP qu'en CE1-2 et CM2 et que le nombre d'interventions par BC est moindre en CP qu'en CE1-2 et CM2.

Ainsi en CP les échanges avec l'enseignant restent brefs et ce, quel que soit l'élève impliqué (en effet l'écart-type est faible). Dans les autres classes, le nombre de BC produit est moins important et le nombre d'interventions par BC est plus conséquent. On note que certaines discussions (« œuf-poule » et « argent ») ont suscité à la fois des BC brèves et des BC très longues (ce qui se traduit par un écart-type élevé). On observe par exemple dans la discussion « argent » que les BC longues comportent des désaccords voire des disputes qui ont suscité des réactions en cascade. Pour « œuf-poule », l'enseignante teste une nouvelle technique. Ce n'est pas elle qui affecte les prises de parole mais deux élèves vont s'en charger successivement. On note que si l'affectation est prise en charge par des élèves, dans les faits, elle n'est pas vraiment mise en œuvre. On assiste alors à de nombreuses prises de parole spontanées au sein d'une même BC, ce qui explique les longueurs observées.

Généralement, les plus longues BC sont produites par la classe de CE1-CE2, une classe de zone prioritaire. En CM2, en moyenne, les BC comportent une intervention de plus, comparées à celles produites en CP.

- *Les boucles conversationnelles entre élèves versus entre enseignant et élève*

Boucles conversationnelles		E1 / CP	E2 / CE1-2	E3 / CM2	Total
BCEE	oi	156	42	71	269
	ei	120,67	79,19	69,14	
BCNE	oi	36	84	39	159
	ei	71,33	46,81	40,86	
Total		192	126	110	428

Tableau 2 - Nombre de S2E et de SNE par classe ou enseignant

Légende : BCEE = boucle conversationnelle impliquant un élève et l'enseignant
 BCNE = boucle conversationnelle impliquant plusieurs élèves
 oi renvoie aux effectifs observés ; ei, aux effectifs théoriques

Les occurrences de BCEE versus BCNE varient d'un enseignant à l'autre et de manière significative ($\chi^2(2) = 74.99, p < .01$).

Dans les discussions conduites par E1, on note une surreprésentation des échanges entre enseignants et élève, et en revanche une sous-représentation des échanges entre élèves. Le phénomène s'inverse pour les discussions conduites par E2. L'étude du corpus révèle que E1 est très autoritaire concernant les prises de parole. Elle n'accepte pas les prises de parole intempestives et recadre systématiquement. Les règles ont été posées en amont explicitement « alors vous vous rappelez, on lève le doigt », elles doivent être respectées. E2 ne fonctionne pas de la même façon, si les règles ont été posées à un moment donné, elle accepte les écarts, en reprenant éventuellement la main à la fin de l'échange.

- *Contribution des enseignantes à la structuration de l'activité*

- *Le cas d'une planification induite par la nature des productions émises*

Les phases sont initiées par l'enseignante. C'est à partir ou en fonction de la nature des productions (des arguments pour, des arguments contre, des exemples factuels, contre-factuels...) émises au cours d'une phase de manière successive par différents enfants, que l'enseignante à un moment donné, va susciter des productions d'une autre nature et ce faisant, va concourir à l'émergence d'une nouvelle phase. Par exemple dans la discussion « partager », les élèves débutent en énonçant des arguments « pour le partage » illustrés d'exemples contre-

factuels. Cela conduira plus tard l'enseignante à les inciter à produire des exemples factuels et à évoquer des arguments « contre le partage ».

- *Le cas d'une planification induite par la qualité des idées produites*

Le cas d'une planification avec ressources internes à l'interaction. Ici ce n'est pas la nature des éléments discursifs qui guide l'enseignante, mais la signification des idées produites par les élèves. Par exemple dans la discussion « police », l'étude des idées produites par les élèves va la conduire à évaluer la pertinence de la question amorce et à suggérer de nouvelles questions davantage propices à la discussion.

- *Le cas d'une planification induite par des propos hors sujets*

L'enseignante participe à la structuration de manière très indirecte. Elle intervient lorsque les élèves dérivent, ne traitent plus vraiment de la question amorce. Dans ce type de contexte, les formules qu'elle utilise sont très génériques de type « vous vous rappelez la question de départ ? » Ce type de relance conduit généralement les élèves à initier de nouvelles phases. Ces relances ont de fait une incidence sur l'architecture de l'activité.

■ **La fonction opératoire des comportements communicationnels enseignants**

La grille que nous avons construite pour le corpus DVP permet d'avoir un aperçu de l'activité communicationnelle enseignante dans ce type de contexte classe. Concernant les interventions adressées au collectif, généralement elles ont pour but d'initier de nouvelles phases de production, de soumettre des consignes de travail... Les interventions réactives qui s'adressent à la classe ou à un groupe d'élèves, visent à remettre de l'ordre, à participer à la dissolution d'un conflit, à rappeler des consignes de travail... Les interventions réactives qui s'adressent à un élève s'inscrivent généralement dans la sphère de la tâche, certaines contribuent à l'intelligibilité des propos des élèves par exemple en reformulant leurs dires ou en leur demandant de reformuler eux-mêmes ; d'autres leur permettent de susciter des approfondissements, des réflexions par exemple en soumettant des déductions produites à partir du discours de l'élève ou en demandant des généralisations, une argumentation, etc. Pour plus de détails, nous renvoyons à la grille (cf. annexe). Annexe absente

Pour pouvoir opérer des comparaisons entre enseignantes, les catégories de la grille ont été intégrées à un système de métacatégories. Pour créer ce système, nous nous sommes inspirés des travaux de Bales (1972) et du modèle de Genève (Roulet *et al.*, 1985). Nous retenons de Bales la distinction entre les interventions qui ont une incidence sur la sphère de la tâche et celles qui s'inscrivent dans la sphère socio-émotionnelle et également la distinction entre les interventions qui constituent des apports et celles qui constituent des demandes. En référence au modèle de Genève, nous distinguons : 1) les interventions adressées au collectif, 2) celles qui s'adressent à un groupe d'élèves, 3) celles adressées à un élève en particulier. Nous distinguons également les interventions qui initient de nouvelles phases dans le cours de l'activité (interventions initiatives et réactives initiatives) et celles qui s'insèrent dans des phases existantes (interventions réactives).

<i>Actions opératoires</i>				<i>E1 (CP)</i>		<i>E2 (CE1-2)</i>		<i>E3 (CM2)</i>	
				<i>oi</i>	<i>ei</i>	<i>oi</i>	<i>ei</i>	<i>oi</i>	<i>ei</i>
<i>Interventions initiatives ou réactives initiatives adressées au collectif</i>	Gestion organisationnelle-émotionnelle			71	39.47	15	33.46	27	40.07
	Gestion de la tâche	Apport		29	18.16	7	15.40	16	18.44
		Demande		41	28.99	6	24.58	36	29.43
<i>Interventions réactives adressées à un groupe d'élèves ou à un élève</i>	Gestion organisationnelle-émotionnelle			192	288.13	389	244.31	244	292.56
	Gestion de la tâche	Rendre intelligible	Apport	162	122.24	54	103.65	134	124.11
			Demande	46	54.13	52	45.90	57	54.97
		Guider, assister, approfondir	Apport	21	19.91	1	16.88	35	20.21
			Demande	89	79.98	28	67.82	112	81.21

Tableau 3 - Occurrences des actions opératoires par métacatégorie
Légende : oi renvoie aux effectifs observés ; ei, aux effectifs théoriques

Nous observons que les trois enseignantes à travers leur comportement ont permis l'accomplissement de toutes les fonctions opératoires répertoriées ; ce qui diffère d'un enseignant à l'autre, ce sont les occurrences des différentes fonctions opératoires. Les différences d'occurrences entre enseignants sont d'ailleurs significatives : $\chi^2 (14) = 298.8259, p < .01$

■ **Identification de styles d'animation**

Les pratiques différentes nous invitent à envisager différents styles d'animation possibles.

- Un style autoritaire qui peut se matérialiser :
 - o dans la sphère socio-émotionnelle par une gestion stricte des prises de parole (les élèves ne peuvent parler que si l'enseignant les y autorise ; les échanges spontanés entre élèves sont stoppés) ;
 - o dans la sphère de la tâche par la planification de l'activité basée sur un schéma préconçu et par des interventions réactives exigeant des formulations correctes d'un point de vue grammatical.
- Un style plus démocratique marqué :
 - o dans la sphère socio-émotionnelle par l'acceptation d'échanges spontanés entre élèves ;
 - o dans la sphère de la tâche par une planification portée par l'enseignant mais induite par les productions des élèves (interventions réactives, initiatives adressées au collectif).
- Un style davantage « laisser-faire » :
 - o qui se matérialise au niveau de la planification de l'activité par peu d'interventions adressées au collectif à l'exception de quelques formulations génériques du type « vous vous souvenez de la question ? », produites lorsque les élèves s'éloignent de la question amorcée ;
 - o à noter qu'au niveau de la sphère socio-émotionnelle, l'enseignant peut désigner un élève chargé de l'allocation des prises de parole.

• **L'enseignante 1**

E1 intervient de manière importante au niveau de planification de l'activité collective tant dans la sphère relationnelle que dans la sphère de la tâche. Ces consignes collectives semblent avoir été suffisantes pour ne pas à avoir à réintervenir localement pour rectifier des comportements d'élèves (on note en effet une sous-représentation des interventions réactives destinées à gérer

la sphère socio-émotionnelle : 192). On note beaucoup d'apports pour rendre intelligibles les propos des élèves.

- *L'enseignante 2*

Les interventions adressées au collectif qu'elles s'inscrivent dans la sphère de la tâche, ou dans la sphère socio-émotionnelle sont sous-représentées. En revanche et cela peut constituer une conséquence, les interventions s'adressant à quelques élèves et ayant pour fonction de remettre de l'ordre (sphère socio-émotionnelle) sont très nombreuses. On note aussi une sous-représentation des interventions réactives inscrites dans la sphère de la tâche adressées à un élève, à l'exception des interventions ayant pour fonction d'obtenir une clarification des propos.

- *L'enseignante 3*

L'activité collective s'opère sans que E3 ait besoin d'intervenir pour gérer la sphère socio-émotionnelle. Le collectif est manifestement en mesure de prendre en charge cette activité organisationnelle et de gestion socio-émotionnelle. On note en revanche une surreprésentation des demandes visant des approfondissements. Cette surreprésentation est due à une option prise par l'enseignante. Elle s'est fixé pour tâche de transcrire les productions des élèves. De fait lorsqu'elle dit à voix haute ce qu'elle est en train d'écrire, cela conduit souvent les élèves, à reformuler de manière plus concise, à approfondir, etc.

Aussi, au vu des critères énoncés et des analyses effectuées, nous pouvons voir que si l'enseignante 1 s'inscrit dans un style plutôt autoritaire, l'enseignante 3 s'inscrit quant à elle dans un style plus démocratique. L'enseignante 2, elle, fait exception : on pourrait penser qu'elle s'inscrit dans un style plutôt autoritaire au vu des interventions pour remettre de l'ordre, cependant ceci est notamment dû aux caractéristiques de sa classe et de ses élèves. Elle va plutôt osciller entre un style autoritaire et un style démocratique. Quant à l'enseignante 1, non seulement elle débute dans ce type d'activités scolaires mais, qui plus est, elle a un public de CP aussi, elle peut très bien être portée par l'idée que les élèves de CP ont davantage besoin de cadres pour avancer dans leur scolarité et ces cadres s'obtiennent par une structuration forte de l'activité.

Conclusion

Nous observons dans le cadre de l'emploi de la méthode Lipman, que les pratiques enseignantes varient. Si les grandes catégories de fonctions opératoires apparaissent chez les trois enseignantes, leurs occurrences varient de manière significative d'une enseignante à l'autre. On observe que E1 intervient plus au niveau du collectif, E2 et E3 davantage au niveau individuel ; E1 et E2 participent activement à la structuration de l'activité, E3 tend à s'effacer. Si des pratiques différentes ont émergé, il n'en demeure pas moins que les consignes d'animation ont été pour la plupart respectées.

Ainsi les consignes propres à la méthode Lipman ont autorisé l'accomplissement de différentes pratiques. Ainsi chaque enseignante a pu adapter cette méthode relativement à ses attentes, à ses valeurs, aux caractéristiques de sa classe et de ses élèves et aux circonstances sociales dans le ici et maintenant – en reprenant l'expression à Lucy Suchman (1987).

À ce niveau une question se pose. Un style serait-il plus propice qu'un autre à l'émergence de philosophèmes ? – les philosophèmes sont des raisonnements collectifs propres au DVP au cours desquels une idée prend la forme d'un concept (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013). L'analyse de ces neuf discussions produites dans ce sens par Gabriela Fiema (2014) révèle que du point de vue des raisonnements collectifs produits, les neuf discussions ne révèlent pas de différences significatives. Plus précisément, au sein de chaque DVP, on observe l'émergence de plusieurs philosophèmes.

On peut alors se poser la question de l'efficience, ce qui revient à rapporter l'efficacité, au coût engendré par la pratique. En d'autres termes, un style d'animation serait-il, pour l'enseignant, moins coûteux cognitivement qu'un autre ? Ce type de réflexion constituera la suite de cette opération de recherche. Il nous conduira par exemple à investir des dysfonctionnements (par exemple, le cas où une enseignante en situation de DVP, capitule et demande de l'aide). Il s'agira alors d'opérer cette fois des analyses interlocutoires beaucoup plus fines et de recourir à d'autres données, comme les entretiens d'explicitation tels que les conduit Isabelle Vinatier (2012). Il s'agira enfin d'apprécier de quelles façons ces résultats pourront être exploités à des fins de formation.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZY E. & FRACZAK L. (2011-2014), *Programme : projet structurant en SHS*, Projet subventionné par la Région Auvergne, Convention 939.92-65731/19474.

AURIAC-SLUSARCZY E. & FIEMA G. (2013), « Raisonner et discuter. Définitions et principe d'étude pragmatique du corpus », *Cahiers du LRL*, n°5, p.41-74.

BALES R.F. (1972), « Rôles centres sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre », *Psychologie sociale*, A. Levy A, Paris, Dunod, 1972, p.263-277.

COLLETTA J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant. Corps, langage et cognition*, Hayen, Mardaga.

DE ALMEIDA J. & SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (1998), « Conception Assistée par le Dialogue : des interactions verbales aux règles de fonctionnement du pilote d'un multi-robot », *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, K. Kostulski & A. Trognon, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.159-182.

FIEMA G. (2014), « Le philosophème ou comment les élèves construisent collectivement le raisonnement pendant les DVP », Colloque international - *Les discussions à visée philosophique : quel regard des sciences humaines et sociales*, Clermont-Ferrand, 2-4 juin 2014.

FLAMENT C. (1965), *Réseaux de communication et structures de groupe*, Paris, Dunod.

KOSTULSKI K. & TROGNON A. (1998), « Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale », *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, K. Kostulski & A. Trognon, Presses Universitaires de Nancy, p.59-101.

LÉONTIEV A.N. (1972), *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.

LEVI-STRAUSS C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

LEWIN K., LIPPITT R. & WHITE R.K. (1939), « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates », *Journal of social psychology*, n°10, p.271-301.

ROULET E., AUCLIN A., MOESCHLER J., RUBBATEL C. & SCHELLING M. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2013), « L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.75-94.

SPECOGNA A. (2013), « Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.95-113.

TROGNON A., SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. & GROSSEN M. (1999), « Résolution conjointe d'un problème arithmétique ou comment décrire des cognitions distribuées dans la conversation ? », *Apprendre dans*

l'interaction : analyse des médiations sémiotiques, M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon, Nancy, Presses Universitaires de France, p.119-139.

ROGALSKI J. (1998), « Concepts et méthodes d'analyse des processus de coopération dans la gestion collective d'environnements dynamiques », *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, K. Kostulski & A. Trognon, Presses Universitaires de Nancy, p.27-58.

SUCHMAN L.A. (1987), *Plans and situated actions. The problem of human/machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

VINATIER I. (2012), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*, Toulouse, Octarès.

Annexe

Grille répertoriant les fonctions opératoires accomplies au cours des DVP analysées.

<i>Interventions initiatives (qui initient des phases) ou réactives initiatives (qui initient des phases mais sur la base de ce qui a déjà été produit) adressées au collectif</i>	Apport : énonce une question
	Apport : rappelle la consigne
	Apport : fait une synthèse
	Apport : (pré) clôture la séance
	Demande de (pré) clôturer
	Demande de faire une synthèse
	Demande des prises de parole
	Demande d'énoncer ou de se remémorer la question
	Orienté vers un autre registre (généralité, factuel...)
<i>Interventions réactives adressées au collectif ou à un groupe d'élèves</i>	Rappelle la consigne
	Orienté vers un autre registre
	Demande des approfondissements
	Apporte une information
	Gère la dimension socio-émotionnelle-organisationnelle (conflit, humour, rappel à l'ordre, rappel de consignes...)
<i>Interventions réactives adressées à un élève</i>	Affecte la parole
	Apport : Informe d'un terme adéquat
	Apport : rectifie une erreur de formulation, une erreur grammaticale
	Apport : clarifie le discours
	Concourt à rendre intelligible (cas où la production de l'élève n'est pas suffisamment claire, précise, correctement formulée...)
	Demande de clarifier le discours
	Demande de rectifier une formulation, une erreur grammaticale
	Demande une formulation adaptée
	Demande des informations complémentaires
	Ratifie (<i>via</i> la réitération d'une proposition ou d'un segment, un phatique)
	Apport : soumettre une déduction
Guide, assiste, approfondit (cas où la production de l'élève est bien comprise)	
Demande d'approfondir dans le même registre	
Orienté vers un autre registre	