

Le travail de recherche restitué ici s'inscrit dans le cadre de l'opération 2LAPRE (2011-2015) coordonnée par Antonietta Specogna et Valérie Saint-Dizier et portée par la MSH Lorraine via les fonds de la région Lorraine. Elle fait suite à la pré-opération DiaReCol (acceptée en 2009) pilotée par Antonietta Specogna et s'inscrit dans un programme global associant la MSH de Clermont par le biais du projet DIASIRE (resp. Emmanuèle Auriac-Slusarczyk), la Région Auvergne via un projet financé en SHS. Elle implique des équipes de recherche des Universités de Grenoble, Nantes, Clermont, Lorraine. Ce programme vise entre autres la constitution d'un corpus dense pour l'étude des philosophèmes qui sera stocké sur la plateforme de diffusion des MSH.

Le document restitue une partie des résultats d'un travail effectué par Valérie Saint-Dizier de Almeida dans ce cadre. Sont remerciés ici deux de ses étudiants en master 1 de psychologie : Marie-Thérèse Gomis et Jean-Denis Durand ont participé au traitement des données dans le cadre de leur cursus.

L'analyse rapportée dans le document, porte sur un corpus de données capitalisé par Emmanuèle Auriac & Lydia Fraczak.

AURIAC-SLUSARCZY, E., FRACZAK, L. (2011-2014) *Dans le cadre d'un programme: projet structurant en SHS* subventionné par la région Auvergne. Convention 939.92-65731/19474.

Une partie de ce travail a été diffusé via une communication affichée à un colloque international :

SAINT-DIZIER de ALMEIDA, V., SPECOGNA, A, LUXEMBOURGER, C. (2014). Etude de la pratique d'enseignants en Discussion à Visée Philosophique : vers l'identification de styles d'animation. Colloque international : les discussions à visée philosophique : quel regard des sciences humaines et sociales. Clermont-Ferrand, 2-4 juin 2014.

[Poster]

et via une communication à un congrès international de psychologie :

SAINT-DIZIER de ALMEIDA, V., VINATIER, I., SPECOGNA, A., LUXEMBOURGER, C. (2014). Teaching CPI: Identification of styles and focus on a difficulty encountered in practice. International Congress of Applied Psychology. Paris, 8-12 Juillet 2014.

[Diaporama]

Il sera exploité dans le cadre d'un article collectif qui sera soumis à la revue *Recherches en Education*.

L'animation des Discussions à visée philosophique (DVP) en école primaire: Analyse de neuf DVP

Valérie Saint-Dizier de Almeida

Maître de Conférences en psychologie
Laboratoire InterPsy (EA 4432)
MSH Lorraine (USR 3261 CNRS)
Université de Lorraine

Valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr

Résumé

A l'instar des psychologues ergonomes, nous posons que former à une activité professionnelle, en l'occurrence à l'animation de discussions à visée philosophique, requiert en amont de comprendre ce qui se passe au cours de ces activités. Dans cette optique, nous proposons d'étudier neuf discussions à visée philosophique transcrites impliquant trois enseignants d'école primaire. Les méthodologies d'analyse développées pour l'étude des transcriptions reposent sur/s'inspirent de théories, modèles et méthodes de la psychologie sociale, de la psychologie ergonomique et des sciences du langage. Nous étudions le rôle des enseignants dans la distribution des prises de parole, dans la structuration de l'activité et nous identifions les fonctions que leurs comportements leur permettent d'accomplir. Les résultats obtenus renseignent sur les pratiques déployées et invitent à envisager des styles d'animation.

Abstract

Like ergonomic psychologists, we postulate that training for a professional activity, here conducting collaborative philosophical inquiry, requires first knowing what actually happens during such activity. In this light, we set out to study nine transcribed sessions of collaborative philosophical inquiry involving three primary school teachers. The analytical methods developed to study the transcriptions are based on and stem from theories and models of social psychology, ergonomic psychology and language sciences. We study the role of the teachers in allocating turn-taking and in structuring the activity, and we identify the functions their behaviour enables them to exercise. The results obtained yield information on current practices and suggest different ways of conducting a session.

Introduction

Inscrits dans le champ de la psychologie ergonomique, nous posons que former à une activité professionnelle, en l'occurrence à l'animation de discussions à visée philosophique, requiert en amont de comprendre ce qui se passe au cours de ces activités. Nous allons ici privilégier l'étude de la transcription de comportements langagiers produits en DVP. Cette recherche est soutenue par la MSH Lorraine (opération 2LAPRE).

Dans cet article, nous restituons le dispositif méthodologique et son cadre théorique utilisé pour l'étude de neuf DVP produites en école primaire par trois enseignants, ainsi que les résultats obtenus. Nous nous intéressons à ce que font les enseignants au cours des Discussions à Visée Philosophique (DVP). Toutefois, 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 à 1) 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 architecturale et 3) à l'identification des fonctions opératoires réalisées par les enseignants.

Les analyses ainsi conduites offrent un meilleur aperçu de l'activité enseignante dans ce type de contexte classe et permettent d'établir des comparaisons entre enseignants. Nos résultats révèlent des pratiques enseignantes qui nous conduisent à envisager différents 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

a. 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 Jean-Marc 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 t_1 ? Tous les participants participent-ils activement aux échanges ? y a-t-il apparition d'interactions parallèles ? » (Colletta, 2004, 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 *et al.*, *op. cit.*). 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.

b. 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, Auchlin, Moeschler, Rubbattel, & Schelling, 1985).

c. 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 – i.e. 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 : 9 DVP en école primaire

Nous disposons de neuf DVP authentiques extraites du corpus capitalisé par Auriac-Slusarczyk & Fraczak (2011-2014).

Pour la conduite des DVP, les enseignantes se réfèrent à la méthode Lipman (1995). E3 est déjà formée à cette pratique. E1 et E2 sont novices. Leur formation s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps on leur a appris à utiliser la lecture jeunesse pour faire produire des questions à visée philosophique. Dans un second temps, on leur a communiqué des consignes, conseils relatifs à l'animation des discussions à visée philosophiques, en l'occurrence : favoriser la curiosité, approfondir les mots chargés conceptuellement, faire une animation libre avec des reformulations si possible, ne pas tenter de coincer les propos, laisser aller les prises de paroles, faire trois mini synthèses dans une discussion, ne pas hésiter à intervenir pour donner son point de vue, ne pas être moralisatrice.

Indications sur les discussions enregistrées et analysées :

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

Ainsi, en amont de chaque DVP, une séance a été consacrée à la production de questions philosophiques amorcées 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 ? A quoi ça sert de partager ? Qu'est-ce qu'un ami ? Qu'est-ce qu'être libre ? Faut-il toujours dire la vérité ? etc.). La question choisie va permettre d'amorcer une séance consacrée à la discussion à visée philosophique, objet de notre investigation.

3. Les résultats

a. Distribution des communications

i. Nombre et composition des boucles conversationnelles

	E1			E2			E3		
	CP			CE1-2			CM2		
DVP	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'Int/BC	3,98	5,76	5,91	14,5	10,91	10,01	15,48	6,15	6,04
Ecart-type	2,97	3,95	3, 21	10,44	7,46	7,77	11,55	4,29	4,62

Tableau 1 : le nombre de BC et le nombre moyen d'interventions par BC avec écart-type pour chaque DVP

Légende : BC = Boucle Conversationnelle ; Int = Intervention

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 produits 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. Notons que si l'enseignante en CM2 avait choisi une autre option que celle de transcrire les dires des élèves – qui se traduit par des demandes implicites de répétition, de productions plus concises... –, alors il est probable que les BC eussent été encore plus courtes.

ii. *Les boucles conversationnelles entre élèves versus entre enseignant et élève*

		E1	E2	E3	
		CP	CE1-2	CM2	
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	
		192	126	110	428

Tableau 2 : le 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 au effectifs observés ; ei, aux effectifs théoriques attendus

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 sur-représentation 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.

b. Contribution des enseignants à la structuration de l'activité

i. 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, contrefactuels,...) 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 » (cf Annexe A2), les élèves débutent en énonçant des arguments « pour le partage » illustrés d'exemples contrefactuels. Cela conduira plus tard l'enseignante à les inciter à produire des exemples factuels et à évoquer des arguments « contre le partage ».

ii. 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 ne sont 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 » (cf Annexe 3), l'étude des idées produites par les élèves va la conduire à évaluer la pertinence de la question amorcée et à suggérer de nouvelles questions davantage propices à la discussion.

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

Elle participe à la structuration de manière très indirecte. Elle intervient lorsque les élèves dérivent, ne traitent plus vraiment de la question amorcée. Dans ce type de contexte, les formules qu'elle utilise sont très génériques de type « vous vous rappelez la question de départ ? » (cf Annexe A4). 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.

c. La fonction opératoire des comportements enseignants

La grille que nous avons construite pour le corpus DVP apparaît en annexe A4. Elle répertorie une trentaine de fonctions opératoires – en l'occurrence celles qui se sont accomplies au cours des neuf DVP analysées. Elle permet des analyses fines et d'avoir un aperçu de l'activité 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 par exemple 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 A4).

Pour pouvoir opérer des comparaisons entre enseignantes, les catégories de la grille ont été intégrées à un système de méta-catégories (cf. tableau 3). 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).

Tableau 3 : Occurrences des actions opératoires par méta-catégorie

			E1 (CP)		E2 (CE1-2)		E3 (CM2)		
			oi	ei	oi	ei	oi	ei	
Interventions initiatives ou réactives initiatives adressées au collectif	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	
Interventions réactives adressées à un groupe d'élèves ou à un élève	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

Légende : oi renvoient 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'une enseignante à l'autre, ce sont les occurrences des différentes fonctions opératoires. Les différences d'occurrences entre enseignantes sont d'ailleurs significatives :

$$\chi^2 (14) = 298.8259, p < .01$$

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 intelligible 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 expliciter davantage, à approfondir, etc.

Conclusion

Nous observons dans le cadre de l'emploi de la méthode Lipman (1995), 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. Chaque enseignante a eu la possibilité d'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).

Ces pratiques différentes nous invitent à envisager, de manière théorique, différents styles d'animation possibles. En nous inspirant des travaux princeps sur le leadership (Lewin,

Lippitt et 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 (gestion des prises de parole, gestion relationnelle, gestion des conflits interpersonnels...) et au niveau de la sphère de la tâche.

- Un style autoritaire qui peut se matérialiser
 - 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)
 - dans la sphère de la tâche par une planification de l'activité basée sur un schéma préconçu – qui peut d'ailleurs ne pas être compris des élèves (cf. Saint-Dizier de Almeida, 2013 pour une illustration)
- Un style plus démocratique marqué
 - dans la sphère socio-émotionnelle par l'acceptation d'échanges spontanés entre élèves
 - 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 »
 - 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
 - à noter qu'au niveau de la sphère socio-émotionnelle, l'enseignant peut désigner un élève chargé de l'allocation des prises de parole.

A 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-Slusarczy & 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'efficacité, 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 conduisent 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*, 5, 41-74.
- BALES, R. F. (1972), Rôles centres sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre, in Levy A., *Psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1972, PP. 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. In Kostulsky, K., Trognon, A., *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, PP.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. In Kostulski, K., Trognon, A., *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, PP. 59-101.
- LEONTIEV, A. N. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris, Editions sociales.
- LIPMAN, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles, DeBoeck Université.
- LEWIN, K., LIPPITT, R., & WHITE, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of social psychology*, 10, 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*, 5, 75-94.
- SPECOGNA, A. (2013). Enonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique. *Cahiers du LRL*, 5, 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 ? In M. Gilly, J.P. Roux, A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Nancy, PUN, 119-139.
- ROGALSKI, J. (1998). Concepts et méthodes d'analyse des processus de coopération dans la gestion collective d'environnements dynamiques. In K. Kostulski & A. Trognon, *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, PUN, PP. 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 professionnelle ; Une orientation pour la formation*. Toulouse, Octarès.

ANNEXE A1 : Analyse structuro-fonctionnelle de la DVP « partager » produite en CP.

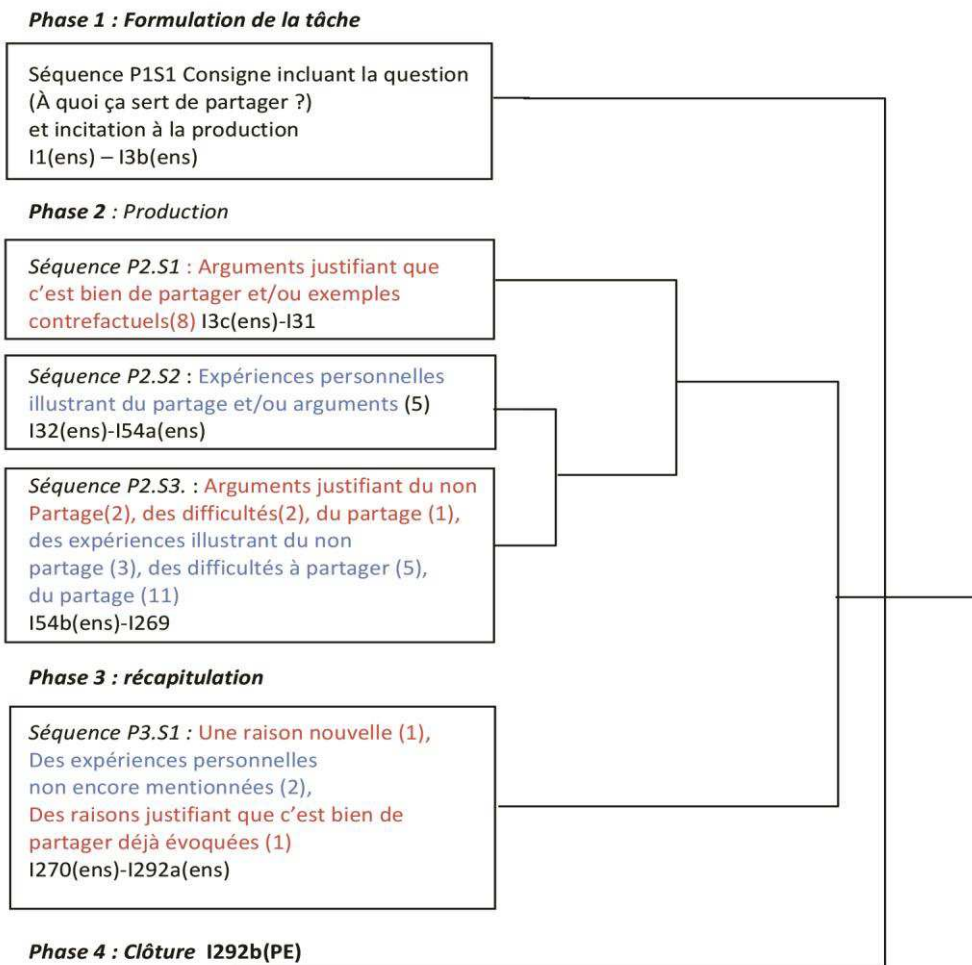


Figure 1 : DVP « partager » avec E1 CP

Légende : expériences rapportées, raisons

ANNEXE A2 : Analyse structuro-fonctionnelle de la DVP « police » produite en CE1-2.

Formulation de la tâche

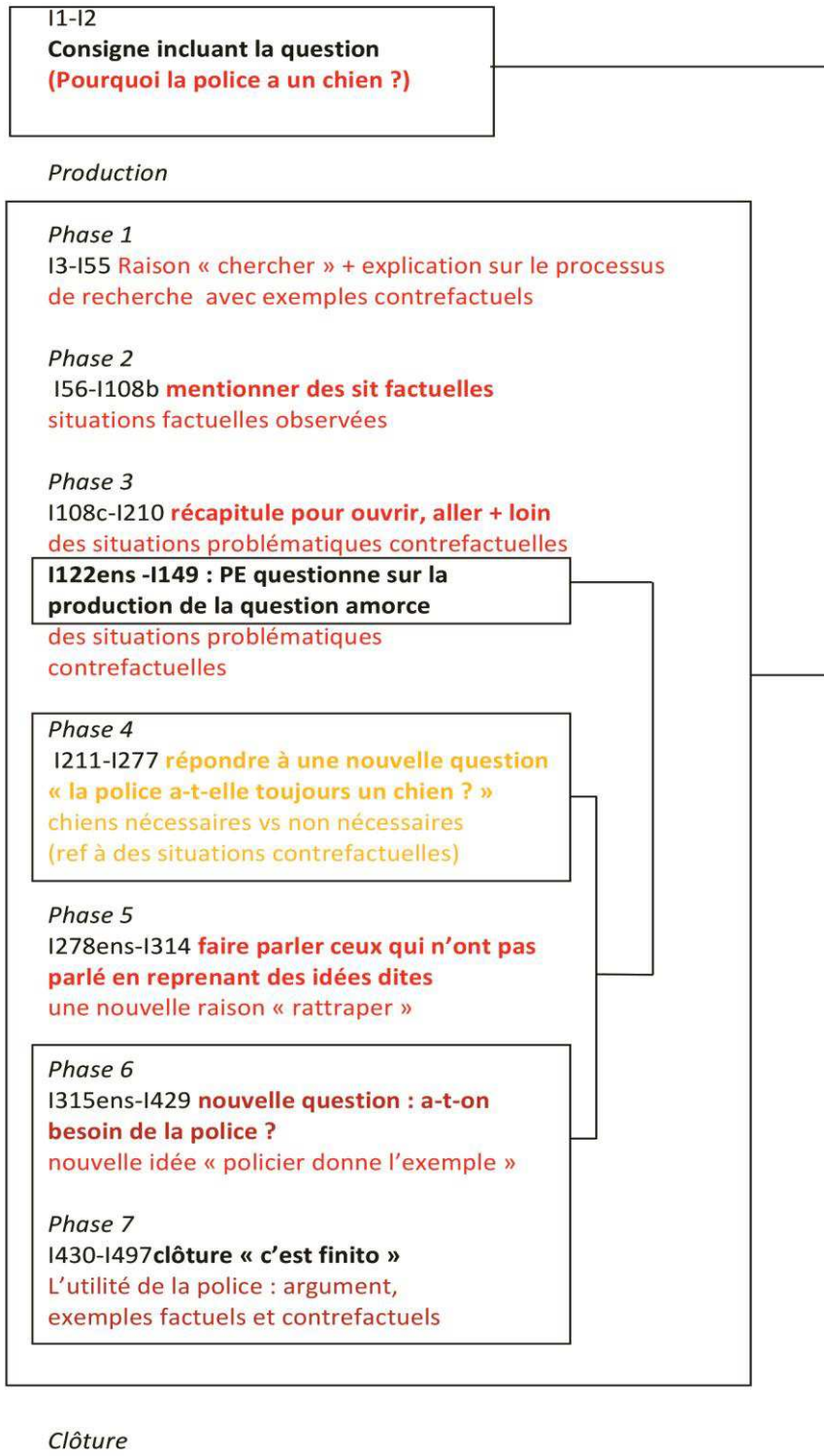


Figure 2 : DVP « police » avec E2 CE1-CE2
Légende : propos qui se rapporte à : pourquoi la police a un chien, la police a-t-elle tjs un chien, a-t-on besoin de la police

ANNEXE A3 : Analyse structuro-fonctionnelle de la DVP « argent » produite en CM2.

I1-I21 argent a de la valeur on peut, acheter plein de trucs aller à Hawaï

I22-I28- L'argent ça tombe pas du ciel, c'est par le travail

I29-I46 : l'argent pour le minimum vital, le reste on fait des voyages

I40(ens) vous vous souvenez de la question ?

I47-I150b : on peut avoir de l'argent sans travail : le loto

I50c_I55b : Hawaï c'est cher

I55c-I59a : le loto

I60-I74, il y a des personnes riches et des personnes pauvres

I75-I82 : gagner au loto ne signifie pas qu'il tombe du ciel, (il vient bien de quelque part)

I83-I118 : Hawaï, c'est cher

I119-I135 : Loto

I113(ens) : vous vous rappelez de la question ?

I116(ens) : elle formule la question pourquoi l'argent prend-il une si grande place dans notre vie ?

I137-I172 : on en a besoin, si pas de travail on demande à l'ANPE

I175(ens) réitère la question

I176 - I205a : si l'argent n'existait pas, on pourrait se servir mais un peu l'anarchie car tout le monde voudrait les choses.

I205b-I218 : loto, l'argent y vient de ceux qui ont joué

I219-I233 anarchie pas trop car goûts différents

I234-I247 : loto

I248- I253 : le troc, moins d'ennuis, moins de guerre

I257-I262a : le loto

I262b-I295a : c'est les hommes qui ont instauré l'argent, c'est plus pratique (mais sans on peut survivre ex préhistoire, animaux)

I295b-I302a : le loto, l'argent y vient pas du ciel mais des mines (pépites)

I302b-I310 : sans argent les gens ne voudraient pas travailler

I311-I322 : Mais sans argent, y aurait moins de problème,

I323-I340a le troc ne résout pas les problèmes, c'est comme l'argent

I340b- I367a : le loto, les mines, la fabrication de l'argent

I367c-I375b : on ne peut à peine vivre sans argent

I375c-I419 : les pépites, en quoi c'est fait l'argent

I420-I446 : prendre des objets sans payer

I447 (ens) – I460 : pré-clôture et clôture avec I448 « il est plus important »

Figure 3 : DVP « Argent » avec E3 CM2

Légende : L'utilité de l'argent, d'où vient l'argent, si l'argent n'existait pas

Question amorce : pourquoi l'argent occupe une grande place dans notre vie ?

ANNEXE A4 : Grille répertoriant les fonctions opératoires accomplies au cours des 9 DVP analysées.

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	Apport : énoncer une question		
	Apport : rappeler des consignes		
	Apport : faire une synthèse		
	Apport : (pré) clôturer la séance		
	Demande de (pré) clôturer		
	Demande de faire une synthèse		
	Demande : les inciter à prendre la parole		
	Demande : faire énoncer ou se remémorer la question		
	Orienter vers un autre registre (généralité, factuel...)		
Interventions réactives adressées au collectif ou à un groupe d'élèves	Gérer la dimension socio-émo-orga (conflit, humour, rappel à l'ordre)		
	Rappeler la consigne		
	Orienter vers un autre registre		
	Demande : faire approfondir		
	Apport : apporter une information		
Interventions réactives adressées à un élève	Affecter la parole		
	Gérer la dimension socio-émotionnelle-organisationnelle (conflit, humour, rappel à l'ordre, rappel de consignes...)		
	Rendre intelligible (cas où la production de l'élève n'est pas suffisamment claire, précise, correctement formulée...)	Apport : Informer d'un terme adéquat	
		Apport : Rectifier une erreur de formulation, une erreur grammaticale	
		Apport : Clarifier le discours	
		Demander de clarifier le discours	
		Demander de rectifier une de formulation, une erreur grammaticale	
		Demander une formulation adaptée	
		Demander d'informations complémentaires	
	Ratification (via réitération d'une proposition ou d'un segment, phatiques)		
	Guider, assister, Guider, assister, approfondir (cas où la production de l'élève est bien comprise)	Apport : soumettre une déduction	
		Demande : approfondir dans le même registre	
		Demande : orienter vers un autre registre	