



HAL
open science

Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion “ Partager ”

Lidia Lebas-Fraczak, Aline Auriel

► To cite this version:

Lidia Lebas-Fraczak, Aline Auriel. Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion “ Partager ”. E. Auriac-Slusarczyk; J.-M. Colletta. Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte, Presses Universitaires Blaise Pascal, pp.239-271, 2015, Sphère éducative, 978-2-84516-695-0. hal-01654346

HAL Id: hal-01654346

<https://hal.science/hal-01654346>

Submitted on 3 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion « Partager »

Lidia Lebas-Fraczak et Aline Auriel

Introduction

Le psychologue du développement Jean Piaget a montré comment le développement de la réflexion infantine est déclenché par la « discussion véritable », par la « dispute » au sein d'une collectivité d'enfants, c'est-à-dire par le choc de sa propre pensée avec celle des autres (1924/1993). D'autres chercheurs, à la suite de Piaget, ont démontré par leurs travaux expérimentaux les bienfaits de l'interaction, de la discussion en groupe permettant la confrontation de points de vue, et de la coopération pour le développement cognitif des enfants et des adolescents, y compris concernant les jugements moraux (ex. Doise, 1973 ; Maitland et Goldman, 1974 ; Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975 ; Perret-Clermont, 1979/1996).

Le rôle pour le développement intellectuel de l'enfant qu'a le contact de sa conscience avec celle des autres a également été étudié par le psychologue russe Lev Vygotski (1933/1997). De manière plus générale, Vygotski accorde au langage, en tant qu'interaction sociale, un rôle fondamental pour le développement de la pensée, en considérant le langage comme l'origine de la pensée logique. En dépassant la vision de Piaget, il soutient que « le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée infantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel » (*ibid.* : 107).

Dans le cas des discussions à visée philosophique (DVP) qui font partie du corpus *Philosophèmes* (voir la partie 1), il nous semble plus approprié de parler, comme le fait Vygotski, de « contact de la conscience de l'enfant avec celle des autres » (*ibid.* : 124) plutôt que de confrontation de « points de vue », dans la mesure où nous pensons que les points de vue et les idées sont construits collectivement par les enfants dans la discussion, plutôt que formés individuellement et préalablement.

Au sein d'une discussion issue du corpus *Philosophèmes*, initiée par la question « À quoi ça sert de partager ? », nous avons pu mettre en évidence des traces linguistiques de telles constructions collectives, sous forme de relations entre des expressions et formulations utilisées par différents participants dans leurs tours de parole successifs. Nous avons pu également faire des observations permettant de supposer des relations avec une discussion menée antérieurement dans la même classe. L'analyse de la nature de ces relations nous a conduites à faire des hypothèses sur la mise en œuvre par les élèves d'opérations telles que l'analyse, la synthèse, l'élaboration, la généralisation, le renforcement et l'association-déduction. Sur un plan plus global, l'évolution de la conceptualisation collective des bénéfiques du partage a pu être retracée. Nous nous sommes ensuite penchées sur les différentes interventions de cinq élèves, dans le but de vérifier si elles révélaient des évolutions individuelles et dans quelle mesure celles-ci reflétaient l'évolution de la conceptualisation collective. Cette partie de l'analyse a permis de confirmer une forte interdépendance entre l'individuel et le collectif dans la discussion.

1. Présentation générale de la discussion analysée

La discussion choisie pour l'analyse a été recueillie dans une classe de CP (7 ans) constituée de 23 élèves. Elle a été enregistrée en fin d'année scolaire, en juin, après plusieurs mois de pratique de la DVP, pour les élèves et pour l'enseignante qui anime la discussion. Ainsi, nous avons pu analyser les rouages de la discussion une fois le fonctionnement de cette pratique déjà bien ancré dans la classe.

La discussion s'organise selon le même déroulement que la totalité des discussions du corpus *Philosophèmes*, suivant la méthode préconisée par Mathew Lipman (1995/2001), initiateur de la « philosophie pour enfant ». En amont de la discussion, l'enseignante a présenté un support aux élèves : l'album de jeunesse *Au pays des tatous affamés* de L. David¹. À partir de ce support, les élèves ont été invités à se poser des questions, cette phase ayant pour but de susciter la curiosité et l'intérêt des enfants « naturellement philosophes » (Lipman, *op. cit.*). Les questions ont ensuite été rassemblées, organisées et synthétisées de façon à permettre aux élèves de choisir une question à explorer au cours de la discussion en groupe, en l'occurrence « À quoi ça sert de partager ? ».

Dans cette discussion, l'enseignante occupe une place importante ; elle distribue la parole aux élèves, leur pose des questions, les relance, recadre leurs propos. À travers une analyse structurale de cette même discussion, A. Spiegogna (2013), se basant sur la théorie conversationnelle de C. Kerbrat-Orecchioni, a mis en évidence le fait que l'enseignante initie la quasi-totalité des interactions, et que les boucles conversationnelles se font principalement entre un(e) élève et l'enseignante, comme des sortes de « micro-conversations, parallèles ou en aparté »². A. Spiegogna souligne que ces micro-conversations sont toutefois « reliées les unes aux autres puisque les élèves concourent à répondre à la tâche commune qui est de donner ses idées sur le thème : « À quoi ça sert de partager ? » » (*ibid.* : 101).

Le rôle de l'enseignante dans cette discussion a également été analysé par V. Saint-Dizier de Almeida, qui remarque que « la structure globale de l'activité dépend des interventions initiatrices de [l'enseignante] » (2013 : 92). L'auteure a ainsi distingué quatre phases au sein de cette discussion : trois phases « de production » et une quatrième phase « récapitulative »³.

Les interventions des élèves dans la première phase se caractérisent par « le format relevant d'un processus argumentatif » (Saint-Dizier de Almeida, *ibid.* : 87), par exemple : *c'est bien de partager parce que après on se fait plein d'amis*. Cela n'est pas le cas de la phase 2, où « ce sont des interventions qui rapportent des expériences de partage » (*ibid.*), par exemple : *ma cousine [...] elle avait partagé avec moi ses carambars*, ni de la phase 3, où les interventions sont également des « narrations », mais où, « cette fois, les élèves restituent des exemples de situation de non partage » (*ibid.* : 89).

Nous avons concentré nos analyses sur les énoncés au caractère « argumentatif », qui sont aussi de nature « générique » (c'est-à-dire ne décrivant pas de situations spécifiques), apparaissant principalement dans la phase 1 de la discussion. Cependant, nous nous sommes intéressées à des

¹ David, L. (2001). *Au pays des tatous affamés* (A. de Bouchony, Trad.). Paris : Gallimard Jeunesse. (Œuvre originale publiée en 2000.)

² « Une boucle conversationnelle s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'échange se déplace vers un autre locuteur. » (Spiegogna, *ibid.* : 99)

³ Cf. aussi l'analyse d'A. Spiegogna (*op. cit.*), qui distingue également quatre phases au sein de cette discussion, lesquelles sont cependant délimitées différemment.

formulations au caractère « non-générique » (qui se caractérisent, concrètement, par des syntagmes nominaux renvoyant à des personnes particulières et par des formes verbales dérivant des actions ou des situations spécifiques) lorsque ces formulations pouvaient être considérées comme des réponses à la question initiale, c'est-à-dire exprimant un bénéfice du partage, comme le fragment souligné de l'extrait 1 ci-dessous.

I279-Elsa : [...] l'autre jour j'étais allée # chez elle [...] et puis elle m'avait # prêté sa Nintendo # j'étais con/ on était contente toutes les deux on se prêtait # et puis [...]⁴
Extrait1

2. Analyse des traces et modalités de la construction collective au fil de la discussion

De façon générale, dans les discussions à visée philosophique, les propos de chaque participant sont imprégnés des dire des autres. Ainsi, la dimension diaphonique (Roulet *et al.*, 1985) et dialogique (Bakhtine, 1929/2006) du langage est particulièrement à l'œuvre dans ces discussions. Comme le précisent G. Fiema & E. Auriac-Slusarczyk (2013 : 241) :

« Au niveau des structures, [...] les échanges s'emboîtent, et ceci est repéré sur tous les niveaux de classes (invariance). Les élèves effectuent tous des retours aux interventions en amont, ils réagissent tous en faisant écho à plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non ; ils savent différer et attendre l'expression d'autres échanges pour intervenir pour compléter un raisonnement inachevé. »

Dans la discussion « Partager », bien qu'elle soit fortement « centralisée » par l'enseignante, l'interaction communicative entre les élèves s'installe également, ce qui se manifeste par le fait que leurs différentes interventions sont fortement liées les unes aux autres⁵. En dehors des cas évidents des expressions montrant la prise en compte du discours d'autrui, marquant un accord ou une concordance (*je suis assez d'accord avec Nolwen parce que... ; moi aussi ma sœur elle fait ça*) ou un désaccord (*moi j'étais pas d'accord avec Soizic parce que...*), nous constatons que les élèves s'appuient sur les interventions précédentes en réutilisant des éléments de sens qui y ont été introduits. Selon J. Caillier (2003 : 104), la « reprise/reformulation du discours de l'autre permet à l'élève locuteur d'avancer dans sa conceptualisation ». Mais, en disant « sa conceptualisation », on insiste sur l'aspect individuel du processus, alors que nous préférons mettre l'accent sur sa dimension collective. Dans le cas de la discussion « Partager », nous pouvons considérer qu'il s'agit de conceptualiser collectivement les bénéfices du partage. Comme nous le verrons, les contributions des élèves à cette entreprise impliquent

⁴ Dans ce chapitre, les conventions de transcription ont été simplifiées pour faciliter la lecture. Le symbole # signale les pauses, / les mots inachevés, X correspond à une syllabe (X) ou un groupe de syllabes (XX) inaudible(s) ou un passage plus long (XXX), [] signale les hésitations du transcripteur entre deux termes [sait ; ses], le texte entre accolades, { }, représente un commentaire du transcripteur, [...] indique qu'un passage est laissé de côté.

⁵ A. Specogna souligne qu'« il n'est pas apparu au sein de cette situation que la construction n'a pas eu lieu, bien au contraire. Le concept travaillé a évolué et c'est ce qui est essentiel dans ce type d'activités » (*op. cit.* : 111-112). V. Saint-Dizier de Almeida observe, pour cette même discussion, que « les élèves écoutent leurs camarades, intègrent leurs arguments et parviennent à les utiliser comme composants à reformuler, à compléter, approfondir ou à exploiter comme prémisse » (*op. cit.* : 87).

la mise en œuvre de différentes opérations permettant d'intégrer dans de nouveaux propos des éléments de sens puisés dans des propos précédents. Nous les présentons dans les sections suivantes.

2.1. Opération d'analyse

Dans cette discussion, la forme initiale de la question, à *quoi ça sert de partager*, subit une reformulation : après la première réponse (de Lou en I4, cf. l'extrait 2 ci-dessous), qui commence par : *c'est bien de partager parce que...* (et non par : *partager ça sert à...*), la question que l'enseignante repose en I5 devient : *pourquoi c'est bien alors de partager ?*

I4-Lou : c'est bien de partager # parce que comment # comme ça ben la la sœur au au garçon ben i/ # elle a les elle a la moitié du paquet de feuilles et l'autre la moitié du paquet de feuilles # et quand ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons de couleurs

I5-Enseignante : mh pourquoi c'est bien alors de partager

I6-Lou : parce que comme ça ils ont tout pour l/ # ils ont presque ils ont tout pour eux pour le pour tous pour euh tous les deux

Extrait 2

Ensuite, la plupart des élèves débutent leurs tours de parole de la même manière que Lou. Selon V. Saint-Dizier de Almeida, « par cet usage, [les élèves] s'inscrivent d'emblée dans un processus argumentatif où il s'agit de trouver des arguments justifiant la proposition selon laquelle « c'est bien de partager » » (*op. cit.* : 86). Cette reformulation peut être vue, selon nous, comme le résultat d'une opération d'analyse, consistant à « décomposer » le sens de l'expression *ça sert à (qqch)* en « c'est utile » et donc « c'est bien »⁶. On peut considérer que l'opération d'analyse va plus loin dans l'énoncé de la troisième élève qui prend la parole (Nolwen en I10, cf. l'extrait 7 plus loin : *faut bien partager*), consistant à exploiter (ou à établir) un lien entre le sens « c'est bien » et le sens « il faut le faire », et donc de passer de *c'est bien de partager* à *il faut bien partager*⁷ (l'adverbe *bien* pouvant être vu ici comme une marque du lien entre les deux propositions).

Nous aurions donc ici une première opération mise en œuvre, la proposition *c'est bien de partager* qui en résulte devenant un premier acquis (qui sera cependant remis en question par l'enseignante plus loin⁸), qui constitue la fondation de la conceptualisation collective des bénéfices du partage. En effet, à part le fait d'être reprise d'une intervention à l'autre, cette proposition se retrouve dans deux interventions en phase récapitulative de la discussion étant coordonnée avec la proposition *ça sert à...* (cf. l'extrait 3 ci-dessous), ce qui indique que la proposition *c'est bien de partager*, apparaissant comme une reformulation de l'expression *partager ça sert*, constitue un apport nouveau plutôt qu'un simple substitut. Nous verrons que c'est le cas d'autres reformulations également, impliquant d'autres opérations.

I271-Soizic : c'est bien # et # aussi # ça sert à apprendre

[...]

I291-Nolwen : c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à # à se faire des amis à être # à être poli # à # à faire des choses euh # à faire des choses avec nos amis # à faire euh # plein de choses avec nos amis et à faire plein de choses avec d'autres gens

Extrait 3

⁶ Selon la première définition d'« analyse » fournie par le Petit Robert, c'est une « action de décomposer un tout en ses éléments constituants ».

⁷ Selon la définition logique de « l'analyse » fournie par le Grand Robert électronique, c'est une « opération intellectuelle consistant à remonter d'une proposition à d'autres propositions reconnues pour vraies d'où on puisse ensuite la déduire ».

⁸ En I32, l'enseignante sous-entend que les enfants ne partagent pas toujours : [...] *tout le temps vous vous dites oh je partage je suis drôlement content de partager*, et en I54, elle pose la question : *vous trouvez toujours ça bien de partager ?*

On peut se poser la question de l'intérêt de cette reformulation-analyse pour la construction conceptuelle en cours. Selon J.-M. Colletta, A. Leclaire-Halté et J.-P. Simon, la raison en serait « un changement de point de vue, qui fait passer de la valeur utilitaire à une valeur exprimée en termes moraux » (2013 : 145). Cependant, on remarque que la première élève, Lou, qui utilise la formulation *c'est bien de partager*, évoque des considérations « utilitaires » (cf. I4 et I6 dans l'extrait 2 plus haut), en avançant l'argument selon lequel *comme ça ils ont tout pour tous les deux*⁹.

Nous pensons que cette reformulation-analyse est motivée par une visée « argumentative » (on rejoint donc l'idée de V. Saint-Dizier de Almeida), c'est-à-dire par le fait que la formulation *c'est bien de partager* permet d'enchaîner avec un argument (*parce que...*) alors que l'expression *servir à* correspond mieux à une visée « définitoire » ou « conclusive ». En effet, cette dernière expression se combine avec la forme infinitive (ex. *partager ça sert à se faire des amis*), laquelle implique un degré de généralisation (et donc de conceptualisation) supérieur¹⁰. Il est intéressant de remarquer que l'expression *servir à* + infinitif ne réapparaît dans des interventions d'élèves que dans la phase récapitulative de la discussion : d'abord chez Soizic puis chez Nolwen (cf. l'extrait 3 ci-dessus), après l'appel de l'enseignante à conclure (où elle reprend la question initiale : *si on résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant*). La valeur « conclusive » de cette expression se confirme également dans trois interventions de l'enseignante, qui, à la suite de l'intervention d'un(e) élève, ou bien propose une conclusion elle-même : *tu étais heureuse # d'accord # donc ça a servi à être heureux* (I258), ou bien demande à l'élève de le faire : *et ça a servi à quoi là de partager ?* (I280) ; *et alors ça a servi à quoi de partager ?* (I252).

Le cas que nous venons de voir peut être considéré comme une opération d'analyse dans la mesure où l'on peut parler de « décomposition » : le sens « être bien » étant un élément du sens de « servir à (qqch) ». On peut envisager un cas un peu différent d'analyse, consistant à donner un ou plusieurs exemples, puisqu'un exemple peut être considéré comme un « élément constituant », parmi d'autres, du phénomène ou du concept concerné (cf. la définition de Petit Robert dans la note 6). Dans notre discussion, le cas le plus évident d'une telle analyse est celui que nous trouvons dans l'intervention I263 de Nolwen (cf. l'extrait 4 ci-dessous), où, suite à la demande de l'enseignante, l'élève analyse l'expression-notion *être poli*, en fournissant trois exemples d'un comportement verbal poli.

I262-Enseignante : d'accord donc pour toi partager ça veut pas dire être poli # c'est quoi être poli
I263-Nolwen : c'est euh # dire euh # ça veut dire dire des choses euh # qui # par exemple # on dit au revoir # merci s'il te plaît # et c'est # c'est poli ça
Extrait 4

Il nous semble possible de parler d'opération d'analyse également dans la deuxième partie de l'énoncé de Lou en I4 (cf. extrait 2). En dépit de la présence de la conjonction *parce que*, cet énoncé ne comporte pas réellement d'argument. En effet, il ne serait pas logique de considérer comme argument de la proposition : *c'est bien de partager* la proposition : *comme ça ben la sœur au garçon ben elle a la moitié*

⁹ Afin de faciliter la lecture, nous ne reprenons pas les répétitions ni les fragments reformulés dans les interventions citées au sein du texte.

¹⁰ Comme l'indique la *Grammaire méthodique du français*, l'infinitif, qui « est un mode dont la forme ne marque ni le temps, ni la personne, ni le nombre », ne présente, « malgré ces caractéristiques verbales », que « l'idée du procès » (Riegel *et al.* 1994/1999 : 333).

du paquet de feuilles et l'autre la moitié du paquet de feuilles, dans la mesure où cette dernière ne fait qu'illustrer une situation de partage. La considérer comme un argument reviendrait à considérer que le propos de Lou consiste à dire que « partager c'est bien parce que cela permet à chacun d'avoir la moitié », c'est-à-dire que « partager permet de partager »... Il s'agit plutôt, de la part de Lou, d'un raisonnement inachevé (en cours de construction), passant par une opération d'analyse appliquée à la notion « partager »¹¹. La proposition suivante (qui termine ce tour de parole) : *et quand ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons de couleurs, ne peut pas non plus être considérée comme un argument, dont elle n'a d'ailleurs pas la forme ; elle constitue un deuxième exemple illustrant le partage. N'ayant pas perçu d'argument (c'est-à-dire de réponse à la question de la discussion) dans l'intervention de Lou, l'enseignante repose, en la reformulant, la question : pourquoi c'est bien alors de partager, suite à quoi Lou formule son argument-réponse (I6) : comme ça ils ont tout pour tous les deux (déduit de l'analyse faite en I4). Ainsi, on constate que la première élève à fournir une réponse entreprend, dans son intervention (I4), une analyse à la fois de l'expression/notion servir à et de l'expression/notion partager, comprises dans la question à quoi ça sert de partager. On peut dire qu'elle prépare de cette façon le terrain pour la suite de la discussion, en commençant par son propre argument, formulé en I6.*

L'énoncé d'Aïdan en I29 (cf. l'extrait 5 ci-dessous) implique également, selon nous, une opération d'analyse. Aïdan décrit une situation où quelqu'un permet à quelqu'un d'autre de se servir de son feutre et attend avant de s'en servir à son tour. Cela peut être vu comme un exemple d'une situation plus générale, mentionnée par Maëlle en I22, où, *si on prête, [les deux] vont pas se disputer et ils pourront faire leurs trucs calmement*. Il y a une relation assez évidente aussi avec l'énoncé d'Awen en I27 : *quand on partage c'est gentil* (qui, lui, peut être considéré comme une généralisation opérée sur le propos de Maëlle), dans la mesure où l'exemple d'Aïdan constitue aussi une illustration d'un comportement gentil¹².

I22-Maëlle : c'est bien de partager parce que en fait # si on partage pas eh ben les deux ils vont se chamailler et puis # si on prête eh ben # ils vont pas se disputer et ils pourront faire leurs trucs # calmement

I23-Enseignante : ça évite de se chamailler # de partager

Maëlle : {hochement de tête en signe d'approbation}

I24-Enseignante : Anaëlle

I25-Anaëlle : je suis assez d'accord avec Nolwen parce que # on peut # parce que si on partage eh ben # eh ben on peut # faire euh # on peut # être tout le temps avec d'autres

I26 : Enseignante : Awen

I27-Awen : aussi c'est bien de partager # parce que # si on partage pas # eh ben c'est pas gentil # quand on partage c'est gentil

I28-Enseignante : Aïdan

I29-Aïdan : quand # euh # ben c'est bien de partager # parce que # pendant si # s'il a quelqu'un s'il a qu'un truc euh s'il a qu'un # par exemple s'il a qu'un feutre bleu et puis # et puis que l'autre il # si si et puis que les deux en ont besoin # eh ben # eh ben comment l'autre il peut s'en servir et puis l'autre il peut # il peut # attendre

Extrait 5

¹¹ Selon V. Saint-Dizier de Almeida (*op. cit.*), les enfants effectuent une « conceptualisation de la notion de partage » en établissant, entre autres, que « partager c'est faire moitié-moitié ». Vu que d'autres exemples de partage apparaissent dans leurs propos (étant également cités par V. Saint-Dizier de Almeida) : « prêter », « échanger », « donner », « donner un petit peu », on peut parler, selon nous, d'une analyse collective.

¹² On peut également remarquer un lien avec l'intervention de Lou en I4, où Aïdan puise sans doute l'idée de partage d'un feutre, ce lien augmentant encore l'interactivité de l'énoncé d'Aïdan.

2.2. Opération de synthèse

Comme nous l'avons vu plus haut, la première idée-argument qui apparaît dans la discussion, celle de Lou en I6 (extrait 2), peut être qualifiée d'« utilitaire » (ou « matérialiste »), dans la mesure où elle concerne le bénéfice matériel mutuel que l'on peut tirer du partage : *ils ont tout pour tous les deux*. Ensuite, Aïdan en I8 (cf. l'extrait 6 ci-dessous) introduit un argument tourné vers un bénéfice de nature « humaine-relationnelle » ou « sociale » (*tu peux te faire des copains ou des copines*), envisagé pour l'instant dans son aspect unilatéral, « pour soi »¹³. En I10, Nolwen reprend et synthétise¹⁴ les idées de ses deux camarades en commençant par l'aspect « humain-relationnel » (*les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*) et en intégrant ensuite, à partir d'un exemple, l'idée « matérialiste » : *ils ont tout pour jouer*.

I7-Enseignante : euh Aïdan

I8-Aïdan : ben c'est bien de # euh pour # de partager # parce que # euh # si tu partages eh ben tu peux te faire euh des copains ou des copines

I9-Enseignante : X # Nolwen

I10-Nolwen : faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis # par exemple euh # y en a qui amènent des # des choses à l'école des jouets # et puis l'autre il veut j' il veut en avoir un petit peu pour jouer # et l'autre il dit # oui je veux bien # et puis après ils ont tout euh # ils ont tout pour jouer et ça fait mieux

Extrait 6

Nolwen opère une synthèse semblable plus loin dans la discussion (en I103, cf. l'extrait 7 ci-dessous), en compilant des bénéfices « humains » (*les autres nous aident, veulent bien jouer avec nous*) et un bénéfice « matériel » (*veulent bien nous prêter des choses*).

I103-Nolwen : moi j'étais d'accord avec Soizic parce que # hum # on on jouait # parce que c'est # c'est bien de partager parce que # après euh y a les autres qui nous aident # qui veulent bien jouer avec nous qui veulent bien nous prêter des choses

Extrait 7

On peut considérer que la reprise faite par Nathanaël en I15 : *plein de copains* (cf. l'extrait 8 ci-dessous) est une synthèse de la formulation d'Aïdan en I8 (*des copains ou des copines*) et de celle de Maël en I12 (*plein d'amis*), laquelle est cependant plus proche de la formulation de Maël : emploi d'un seul terme, généralisateur, au lieu de deux termes comme chez Aïdan, mais en optant pour *copains* utilisé par Aïdan et non pour *amis* utilisé par Maël ; emploi du déterminant *plein* utilisé par Maël et non du déterminant *des* utilisé par Aïdan. Ainsi, même si l'intention explicite de Nathanaël est de citer Aïdan (*il a dit*), cette citation intègre des éléments de l'énoncé de Maël.

I11-Enseignante : Maël

I12-Maël : comment # c'est bien de partager # parce que # après on se fait plein d'amis

I13-Aïdan : c'est ce que j'ai dit

I14-Maël : c'est ce que tu as dit

I15-Nathanaël : oui plein de copains il a dit

I16-Enseignante : donc tu es d'accord avec ce que dit Aïdan

I17-Maël : oui

Extrait 8

¹³ Valérie Saint-Dizier de Almeida distingue trois « registres » dans les réponses des élèves : « matériel » (ex. « avoir tout »), « social » (ex. « se faire des amis ») et « affectif, moral » (« être poli/gentil ») (*op. cit.* : 77). Selon nous, les deux derniers peuvent être regroupés sous le « registre social », leur différence consistant dans le bénéficiaire privilégié : soi-même ou autrui (ou les deux, dans les cas que nous verrons plus loin).

¹⁴ Selon le Petit Robert, la « synthèse » est une opération « qui procède du simple au composé, de l'élément au tout ».

Nous trouvons un autre exemple de synthèse en I37 (cf. l'extrait 9 ci-dessous), où Gaëlle, en dépit de l'annonce d'un simple accord avec Lou, intègre, d'une part, l'idée sous-entendue par l'enseignante en I32, selon laquelle les élèves ne partagent pas toujours, et, d'autre part, la confirmation des élèves en I33 (*oui*) de l'idée, exprimée explicitement par l'enseignante, selon laquelle ils partagent tout le temps et qu'ils sont contents de le faire, et appuyée par l'exemple de partage fourni par Lou en I35, que l'enseignante commente en I36 : *ça te fait plaisir tout le temps tu aimes bien*. La synthèse faite par Gaëlle constitue un compromis entre « partager tout le temps et en être content » et « ne pas partager tout le temps », ce qui donne l'idée que « des fois on n'a pas envie de partager mais quand on partage on est content ».

I32-Enseignante : ce qui veut dire que vous me dites tous c'est c'est bien de partager euh vous partagez tout le temps # tout le temps vous vous dites oh je partage je suis drôlement content de partager

I33-Elèves : *oui*

I34-Enseignante : Lou

I35-Lou : moi je j'ai mon cousin c'est # il vient et je lui partage mes jouets parce que # il # il a que comment il a que cinq ans et # et je lui partage mes jouets parce que il a # comme euh chez lui il a XXX ses pa/ son papa et sa maman ils veulent pas # qu'il amène des jouets chez sa chez ma chez sa mamie # et comme # comme du coup ben quand il vient chez moi il est chez ma mamie en même temps # ben il vient à la maison chez moi et puis je lui prête des jeux

I36-Enseignante : puis ça te fait plaisir tout le temps tu aimes bien # Gaëlle

I37-Gaëlle : je suis d'accord avec Lou parce que # euh partager des fois on [n' ; 0] a pas envie et après euh quand on a # quand on # quand on # on a envie de prêter eh ben on est content

Extrait 9

Deux autres exemples de synthèse peuvent être cités, les deux mettant en relation, d'un côté, le partage et son contraire, avec, de l'autre côté, la politesse/gentillesse et son contraire (cf. l'extrait 10 ci-dessous). Il s'agit de l'intervention d'Awén en I27 puis, plus tard dans la discussion, de celle de Soizic en I215. On peut considérer que l'intervention d'Awén (I27) constitue une synthèse des interventions I19 et I22. Premièrement, on y trouve l'opposition « partager (prêter)/ne pas partager » opérée par Maëlle (I22). Deuxièmement, on peut considérer que l'idée de « poli » d'Elsa (I19) et les idées de « ne pas se disputer » et de « se chamailler » de Maëlle (I22) se retrouvent dans la paire « pas gentil/gentil ». En I215, après une série de tours de parole dont certains se situent à la marge de la discussion et d'autres relatent des expériences où l'on s'est prêté ou donné des choses, Soizic reprend des éléments apparus dans des contributions plus en amont (I19, I22 et I27), c'est-à-dire, d'une part, l'opposition entre le partage et le non-partage et, d'autre part, l'association de cette paire avec « gentil/pas gentil », enrichie par la paire « poli/malpoli » (qui peut toutefois être considérée comme étant sous-entendue en I19, même si seul *poli* y est exprimé).

I19-Elsa : eh ben c'est bien de partager # parce que # quand on partage eh ben ça veut dire être poli

I20-Enseignant : ça veut dire être poli partager c'est être poli

{Elsa hoche la tête en signe d'approbation}

[...]

I22-Maëlle : c'est bien de partager parce que en fait # si on partage pas eh ben les deux ils vont se chamailler et puis # si on prête eh ben # ils vont pas se disputer et ils pourront faire leurs trucs # calmement

[...]

I27-Awén : aussi c'est bien de partager # parce que # si on partage pas # eh ben c'est pas gentil # quand on partage c'est gentil

[...]

I215-Soizic : c'est bien de partager # parce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on ; tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on [n' ; 0] est pas gentil et on [n' ; 0] est pas poli

Extrait 10

Concernant la proposition d'Elsa (I19) *quand on partage ça veut dire être poli*, on pourrait considérer à première vue que c'est une idée nouvelle qu'apporte cette élève. Cependant, il est probable qu'il s'agit d'une synthèse à partir d'un élément introduit auparavant par Nolwen (I10, extrait 6), au sein d'un exemple fictif qu'elle cite : *et puis l'autre il veut en avoir un petit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien*. On peut parler de synthèse dans la mesure où le fait de dire *oui je veux bien*, et d'honorer une demande de quelqu'un et donc de partager ses jouets, constitue un cas parmi d'autres d'un comportement poli (même si ces autres cas ne sont pas mentionnés) : on a donc bien un passage « de l'élément au tout » (cf. la définition du Petit Robert).

Il est intéressant de remarquer que, après la reprise de l'association du partage avec la politesse par deux élèves entre-temps (Titouan en I101 et Soizic en I215), Nolwen y oppose une objection (cf. I261, extrait 11 ci-dessous), en s'opposant ainsi indirectement à la synthèse opérée par Elsa à partir de son propre exemple (cf. I10). Pour Nolwen, une telle synthèse n'est pas valable dans la mesure où la politesse peut être de mise (*on est quand même poli*) dans les cas où l'on (*ne*) veut pas partager.

I261-Nolwen : moi j'étais pas d'accord avec Soizic # ben parce que comment # euh c'est mieux c'est bien de partager d'accord # mais ça sert pas # c'est hum # on est poli mais des fois on veut pas partager # et on est quand même poli donc on fait [des/les] choses euh # pour être poli

Extrait 11

Mais, en dépit de cette objection, Nolwen inclut *être poli* dans sa synthèse à la fin de la discussion (cf. I291, extrait 4), ce qui témoigne de son respect pour une idée admise par la collectivité. Concernant les autres éléments de la synthèse faite par Nolwen en I291, la proposition *faire plein de choses avec nos amis* synthétise les propos (que nous ne citons pas ici mais dont la plupart sont cités dans des extraits et dans la figure 1 plus bas) qui ont mentionné le fait de jouer ensemble, le fait d'être avec d'autres, ainsi que les différents exemples où des enfants se sont prêtés des choses (déguisements, appareil photo, jeux) pour jouer ensemble. Quant à la dernière proposition de cette intervention : *faire plein de choses avec d'autres gens*, elle synthétise probablement les exemples où le partage implique d'autres « partenaires » que les amis, notamment les frères/sœurs et cousins/cousines.

Comme nous l'avons vu plus haut, la partie récapitulative comporte également l'intervention de Soizic (I271, confirmée par I273, I275, I277, cf. l'extrait 12 ci-dessous).

I271-Soizic : c'est bien # et # aussi # ça sert à apprendre

I272-Enseignante : ça sert à apprendre ?

I273-Soizic : oui

I274-Enseignante : à apprendre quoi

I275-Soizic : à partager

I276-Enseignante : partager ça sert à apprendre à partager

I277-Soizic : {hochement de tête en signe d'approbation} # ça s/ ça sert à apprendre à partager

Extrait 12

La première proposition en I271 est : *c'est bien*. Nous avons dit que cette proposition, lorsqu'elle est énoncée pour la première fois par Lou en I4, pouvait être considérée comme le résultat d'une analyse de l'expression-notion *servir à*, permettant d'enchaîner avec la formulation d'un argument (*parce que...*). En I271, chez Soizic, cette même proposition peut être vue comme une sorte de synthèse, donc opération inverse, regroupant les différentes idées formulées par les élèves pendant la discussion étant des arguments du fait que « partager c'est bien » (se faire des amis, être poli, être gentil, etc.). La deuxième proposition de Soizic, *ça sert à apprendre*, synthétise, selon nous, les interventions de Nolwen en I103 et

en I171 et d'Elsa en I223 (cf. l'extrait 13 ci-dessous), dans lesquelles sont évoquées des situations « éducatives », où le fait de partager permet de donner le bon exemple aux autres et donc de leur apprendre à partager. Cette dimension « éducative » est très claire dans la deuxième partie de l'intervention I103, où Nolwen raconte comment elle a appris à Marie à partager. Ensuite, en I171, Nolwen reprend l'aspect éducatif, en évoquant cette fois-ci une interaction avec son petit frère. Cette idée est reprise par Elsa (en I219/I223), qui raconte une interaction semblable avec sa petite sœur. L'enseignante ne semble pas avoir saisi l'idée éducative, vu que sa synthèse en I222 se focalise sur l'aspect matériel de la réciprocité, laquelle est contredite par Elsa en I225. Ensuite, Elsa répond positivement à la question de l'enseignante (I226), en admettant (en I227) qu'elle avait agi pour faire plaisir à sa sœur, ce qui ne signifie pas, selon nous, l'absence de sens « éducatif », mais qu'elle le laisse de côté de façon à choisir parmi les deux propositions que lui soumet l'enseignante.

I103-Nolwen : moi j'étais d'accord avec Soizic parce que # hum # on on jouait # parce que c'est # c'est bien de partager parce que # après euh y a les autres qui nous aident # qui veulent bien jouer avec nous qui veulent bien nous prêter des choses # par exemple Marie des fois elle emmène euh # des bonbons à l'école # et puis euh # euh elle veut pas partager moi je lui dis faut partager # elle m'en donne un et maintenant elle partage tout le temps et maintenant # euh # je veux bien qu'elle joue et je lui partage des choses # c'est mieux de partager

[...]

I171-Nolwen : comment # moi je prêtais des choses avec mon petit frère parce que # je lui prête par exemple euh une peluche parce que quand il pleure # [...] et alors je lui donne direct la peluche si # il l'aime # et puis # il prend un truc et il me le donne à moi

[...]

I219-Elsa : en fait moi # parfois j'aimais pas trop # parce que # j'aimais bien # mais je lui prêtais des jeux quand # à Mélissa quand elle avait un mois # sauf que à chaque fois elle quand # quand j'étais dans la dans la salle # avec mon jouet elle je lui donnais alors qu'elle dormait

I220-Enseignante : tu donnais quand elle dormait

I221-Elsa : oui

I222-Enseignante : ben alors elle ne pouvait pas en profiter

I223-Elsa : oui # mais après # quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après euh # elle me donnait un gros nounours qu'elle avait

I224-Enseignant : donc c'était pour avoir son nounours que tu lui prêtais tes affaires

I225-Elsa : non

I226-Enseignante : ou c'était pour euh lui faire plaisir

I227-Elsa : pour lui faire plaisir

Extrait 13

L'enseignante ne semble pas comprendre non plus l'idée d'apprentissage évoquée en phase récapitulative par Soizic (I271/I277) : *ça [partager] sert à apprendre à partager*, laquelle lui apparaît visiblement comme une idée nouvelle (et peut-être absurde, vu la reprise qu'elle en fait en I276 : *partager ça sert à apprendre à partager*)¹⁵. Or, il s'agit probablement d'un malentendu, car le sens d'*apprendre à partager*, qui est visiblement interprété par l'enseignante comme « apprendre à partager soi-même », correspondrait dans l'énoncé d'Elsa à « apprendre à partager à quelqu'un », et donc à une synthèse des exemples « éducatifs » évoqués par Nolwen et par Elsa.

2.3. Opération d'élaboration

En comparant, au sein de l'extrait 6, les formulations d'Aïdan (I8 : *tu peux te faire des copains ou des copines*) et de Nolwen (I10 : *les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*), on constate une

¹⁵ V. Saint-Dizier de Almeida pense aussi que l'idée de Soizic selon laquelle *ça sert à apprendre* est nouvelle, et ne constitue donc pas une récapitulation, et considère qu'« il est possible que l'utilisation par [l'enseignante] de « on a appris » dans son intervention [lorsqu'elle appelle à conclure : *qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant*] ait aiguillé l'élève » (op. cit : 89).

extension, ou élaboration, opérée par Nolwen, dans la mesure où la formulation d'Aïdan fait apparaître un bénéfice pour soi (on a de nouveaux copains/copines) alors que la formulation de Nolwen ajoute à celui-ci (qu'elle exprime par *les autres ils sont amis avec nous*) un bénéfice pour autrui, sous-entendu dans la proposition *nous on est amis [avec les autres]*.

Ainsi, une élaboration, dans ce contexte, peut être vue comme une opération consistant à intégrer un autre aspect à un phénomène mentionné auparavant, lequel phénomène se trouve ainsi « élargi ».

L'intégration de la « version opposée » d'un phénomène peut également être considérée comme une élaboration. C'est ce qui se produit dans la discussion lorsque le « non-partage » est mentionné, ainsi que le fait de « ne pas être poli/gentil » et le fait de « se chamailler », comme opposés, respectivement, à « être poli/gentil » et à « ne pas se disputer » (cf. l'extrait 14 ci-dessous). Comme l'explique l'enseignante en I23 (*ça évite de se chamailler # de partager*), ce développement permet d'inclure dans la conceptualisation des bénéfices du partage, hormis ce que partager apporte, également ce que partager permet d'éviter.

I19-Elsa : eh ben c'est bien de partager # parce que # quand on partage eh ben ça veut dire être poli
I20-Enseignante : ça veut dire être poli partager c'est être poli
Elsa : {hochement de tête en signe d'approbation}
I21-Enseignante : Maëlle
I22-Maëlle : c'est bien de partager parce que en fait # si on partage pas eh ben les deux ils vont se chamailler
et puis # si on prête eh ben # ils vont pas se disputer et ils pourront faire leurs trucs # calmement
I23-Enseignante : ça évite de se chamailler # de partager
Maëlle : {hochement de tête en signe d'approbation}
I24-Enseignante : Anaëlle
[...]
I26-Enseignante : Awen
I27-Awen : aussi c'est bien de partager # parce que # si on partage pas # eh ben c'est pas gentil # quand on
partage c'est gentil
Extrait 14

Même si l'idée de non-partage est mentionnée pour la première fois par Maëlle en I22, on peut considérer qu'elle est implicitement présente dans des interventions antérieures : celle d'Aïdan en I8 (cf. l'extrait 6), sous forme de la proposition conditionnelle *si tu partages*, et celle d'Elsa en I19 (ci-dessus), sous forme de la proposition circonstancielle *quand on partage*, lesquelles sous-entendent toutes les deux l'opposition avec la situation où l'on ne partage pas. On peut donc considérer que l'idée d'opposition, qui est implicite chez Aïdan et puis chez Elsa, est reprise, explicitée et développée par Maëlle en I22 (avec les formulations *si on partage pas/si on prête*), puis par Awen en I27 (*si on partage pas/quand on partage*), le développement (ou l'élaboration) consistant à préciser les désavantages du non-partage.

2.4. Opération de généralisation

Selon une définition du Petit Robert, « généraliser » c'est « affecter d'une extension ou d'une portée plus grande ». L'importance de l'opération de généralisation pour le développement d'un concept est soulignée par L. Vygotski : « le concept est à n'importe quel stade de son développement un acte de généralisation » (*op. cit.* : 276).

Au sein de l'extrait 6 plus haut, on peut détecter (en plus d'une élaboration) une trace de généralisation dans l'énoncé de Nolwen (I10), car, alors que Aïdan (I8) emploie comme sujet le pronom singulier *tu* (*tu peux te faire des copains ou des copines*), Nolwen emploie le pronom pluriel *nous*, renforcé par *on* (*les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*). Cette généralisation est poussée plus loin dans

l'énoncé de Maël en I12 (cf. l'extrait 9) avec l'emploi du pronom indéfini *on*¹⁶ : *on se fait plein d'amis*. Même si les trois pronoms ont ici une valeur générique, leur degré de généralité n'est pas le même : *nous* généralise davantage que *tu*, et *on* généralise davantage que *nous*. La généralisation se manifeste également au niveau du verbe, dans la mesure où Maël n'utilise pas, comme Aïdan, le modalisateur *pouvoir* (*tu peux te faire des copains ou des copines*), en promouvant ainsi une éventualité au statut de généralité.

On peut considérer qu'il y a une reprise du lexème *ami* en I12, utilisé avant en I10, alors qu'il est question de *copains/copines* en I8. Dans le passage de la formulation *tu peux te faire des copains ou des copines* en I8 à la formulation *on se fait plein d'amis* en I12, à la généralisation marquée au niveau du sujet et au niveau du verbe s'ajoute celle liée au remplacement des termes *copains* et *copines* par le terme *amis*, lequel peut être considéré comme englobant les premiers, puisqu'il ne marque pas de distinction de genre à l'oral. Après, au fil de la discussion, plusieurs élèves emploient le mot pluriel *amis*, le mot *copains/copines* n'étant pas quant à lui repris, sauf dans l'intervention de Nathanaël en I15 (extrait 8) qui rappelle les paroles d'Aïdan (I8, extrait 6)¹⁷.

En I231 ci-dessous (extrait 15), nous avons une généralisation faite par une élève (Nolwen) à partir de son propre exemple, consistant à passer de l'évaluation d'une situation spécifique (*c'était mieux d'avoir prêté ; on s'est bien amusé*) à la formulation d'une règle générale : (*donc*) *c'est mieux de prêter des choses parce que comme ça on s'amuse mieux*.

I230-Enseignante : et ça t'avait fait plaisir qu'elle te prête son appareil photo {Gaëlle hoche la tête en signe d'approbation} # et Nolwen pourquoi tu lui avais prêté ton appareil photo # pourquoi tu l'as pas gardé pour toi toute seule

I231-Nolwen : parce que # euh il était nouveau et j'avais envie de le montrer # et puis euh # je voulais et puis je lui avais prêté # parce que # c'était mieux # d'avoir prêté parce que sinon/ euh # sinon X pas savoir quoi faire alors euh # je l'ai prêté et avec mon appareil photo on s'est bien amusé # donc c'est mieux de prêter des choses parce que comme ça on on s'a/ on joue # on s'amuse mieux

Extrait 15

Nous avons un cas comparable dans l'extrait 16 ci-dessous, où, bien que la question de l'enseignante porte sur la situation de partage décrite par l'élève (*ça a servi à quoi de partager*), dans sa réponse en I253, Lou opère une généralisation, on remplaçant l'imparfait (*c'était*) par le présent (*c'est assez bien*) et en formulant une conséquence en termes généraux (cf. l'emploi du pronom *on* et du présent) : *comme ça après [...] on est heureux*.

I251-Lou : comment quand j'étais chez Anaëlle # Anaëlle elle avait une DS # et comment # je jouais avec parce que # XX c'était des jeux et puis c'était des Pets shop # et il y avait un stylo aussi # et comment y avait des jeux on pouvait même faire de la musique

I252-Enseignante : et alors ça a servi à quoi de partager

I253-Lou : ben c'était c'est assez bien parce que comme ça après on [part/parle] on [part/parle] # et # ben on est on est heureux

Extrait 16

Pour terminer, nous citons un exemple où Marie (cf. I119, extrait 17 ci-dessous) opère une généralisation à partir d'un exemple fourni par Nolwen (I103), en traduisant la situation spécifique décrite

¹⁶ Selon la *Grammaire méthodique du français*, l'indétermination de ce pronom « le rend apte à fonctionner comme substitut de tous les autres pronoms personnels en rejetant leur référent dans l'anonymat » (Riegel *et al.* 1994/1999 : 197).

¹⁷ On peut préciser que le mot *ami* au singulier n'apparaît pas dans la discussion et que le mot *copain/copine* au singulier est utilisé uniquement dans les énoncés non-génériques (ex. *avec mon copain on avait tous les deux une DS... ; une fois y avait une copine qui était venue chez moi...*).

par Nolwen en une situation « plus générale » (cf. notamment l'emploi du pronom *on*). Le lien avec l'intervention de Nolwen est d'autant plus évident, que, après la demande de clarification de la part de l'enseignante quant au référent du pronom *ils*, Marie revient sur l'exemple de Nolwen, d'une manière permettant d'établir l'équivalence entre *on* générique et *je* (Marie) spécifique et entre *ils* générique et *elle* (Nolwen) spécifique.

I103-Nolwen : moi j'étais d'accord avec Soizic parce que # hum # on on jouait # parce que c'est # c'est bien de partager parce que # après euh y a les autres qui nous aident # qui veulent bien jouer avec nous qui veulent bien nous prêter des choses # par exemple Marie des fois elle emmène euh # des bonbons à l'école # et puis euh # euh elle veut pas partager moi je lui dis faut partager # elle m'en donne un et maintenant elle partage tout le temps et maintenant # euh # je veux bien qu'elle joue et je lui partage des choses # c'est mieux de partager

[...]

I119-Marie : des fois euh partager euh # eh ben c'est bien parce que # des fois euh on [n' ; 0] a pas très envie de partager et ben # eh euh # comment # après euh on partage et on a # on a mieux fait de de partager parce que après ils partagent

I120-Enseignante : qui ça ils partagent

I121-Marie : ben par exemple euh # avec Nolwen eh ben # je part/ # je voulais pas partager j'ai # j'ai partagé alors du coup elle me partage

Extrait 17

2.5. Opération de renforcement

Il est intéressant de se pencher sur l'apparition du déterminant *plein de* dans l'énoncé de Maël en I12 (extrait 8) : *on se fait plein d'amis*, au lieu du déterminant *des* employé par Aïdan en I8 (extrait 6) : *tu peux te faire des copains ou des copines*. Les deux versions sont ressenties comme équivalentes par Aïdan (I13 : *c'est ce que j'ai dit*), par Maël (I14 : *c'est ce que tu as dit* + confirmation, en I17, de l'accord avec Aïdan) et par Nathanaël (I15 : *oui plein de copains il a dit*), en dépit aussi du plus haut degré de généralité de l'énoncé de Maël (I15). Il ne s'agit donc pas réellement d'un nouvel apport sémantique avec le déterminant *plein de*. Cette « innovation » peut être interprétée comme une trace supplémentaire de la participation active de Maël à la construction collective, ce qui apparaîtrait moins nettement avec une reprise plus fidèle (ex. *on se fait des amis*) et, en même temps, comme un « renforcement » (ou « consolidation ») d'une idée exprimée préalablement. Dans sa synthèse, Nolwen (I291, extrait 3) emploie aussi le déterminant *plein de* : *partager ça sert à faire plein de choses avec nos amis et à faire plein de choses avec d'autres gens*. Cependant, dans ce cas, la valeur de ce déterminant serait « plus sémantique », dans la mesure où il s'agit de synthétiser la variété d'activités citées par les élèves en lien avec le partage.

Sans doute que la locution adverbiale *tout le temps*, utilisée par Anaëlle en I25 (cf. l'extrait 18 ci-dessous) relève également d'un « renforcement » ; cet « intensifieur » ayant donc ici un rôle pragmatique/énonciatif plutôt que sémantique.

I25-Anaëlle : je suis assez d'accord avec Nolwen parce que # on peut # parce que si on partage eh ben # eh ben on peut # faire euh # on peut # être tout le temps avec d'autres

Extrait 18

On peut citer un autre exemple comportant cette marque : l'énoncé de Titouan en I101 (cf. l'extrait 19 ci-dessous), où cette locution, hormis le verbe modal *vouloir*, peut être considérée comme un ajout au prédicat étant apparu préalablement dans l'intervention de Nolwen I10 : *les autres ils sont amis avec nous*. Dans ce même énoncé de Titouan, on remarque un autre « intensifieur » relevant de l'opération de

« renforcement » : l'adverbe *plus* accompagnant l'adjectif *poli*, ce dernier ayant été utilisé auparavant dans une intervention d'Elsa (*ça veut dire être poli*) puis de l'enseignante (cf. I19 et I20, extrait 10).

I101-Titouan : parce que euh # euh # comme ça on est plus poli et puis euh # y a des autres qui veulent être # tout le temps amis avec nous

Extrait 19

2.6. Opérations d'association-déduction (inter-discussion)

On peut faire l'hypothèse que les formulations liées à la notion d'amitié apparaissant dans de nombreuses interventions, en commençant par celle d'Aïdan en I8 (*tu peux te faire des copains ou des copines*) puis celle de Nolwen en I10 (*les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*) et celle de Maël en I12 (*on se fait plein d'amis*), matérialisent un lien avec une discussion menée plus tôt dans l'année scolaire (au mois de novembre), autour de la question « C'est quoi un ami ? ». Il est pertinent d'évoquer ici le principe de médiation formulé par L. Vygotski, selon lequel ce que l'on observe dans le développement des concepts (« scientifiques », comme opposés aux « quotidiens »¹⁸) chez l'enfant est que « ceux-ci ont avec leur objet un rapport non pas direct mais *médiatisé* par d'autres concepts, formés plus tôt » (*op. cit.* : 380). La caractéristique du concept est donc « *qu'il est médiatisé par un autre concept* et que, par conséquent, *en même temps que le rapport à l'objet il inclut aussi le rapport à l'autre concept, c'est-à-dire les premiers éléments d'un système de concepts* » (*ibid.* : 320)¹⁹.

D'après le journal de bord des discussions tenu par l'enseignante (« Une année de philosophie en CP »), nous constatons que dans la discussion « Partager » se retrouvent plusieurs idées évoquées au cours de cette discussion antérieure. Outre le fait qu'à de nombreuses reprises les élèves affirment que « c'est bien de partager parce que après on se fait des amis », nous observons d'autres traces d'une construction « médiatisée ». Ainsi, la conceptualisation du partage ou, plus précisément, des bénéfices du partage, serait médiatisée par la conceptualisation de l'amitié.

Ainsi, en I22 (extrait 14), Maëlle relie le fait de *ne pas partager* au fait de *se chamailler* et, inversement, le fait de *prêter* (donc de partager) au fait de *ne pas se disputer*. Si l'on admet que Maëlle a intégré le lien, établi avant dans la discussion, entre le partage et l'amitié, on peut supposer qu'elle utilise une autre caractéristique de l'amitié (ou du fait d'être ami) apparue dans la discussion antérieure, dans une intervention de Nolwen, consignée dans le journal de bord de l'enseignante : *avec Soizic des fois on se dispute, on n'est plus amies, mais après on s'ennuie alors on redevient amies*. On peut donc considérer que Maëlle effectue l'opération d'association-déduction suivante : « puisque partager permet d'être amis et que quand on est amis, on ne se dispute pas, donc partager permet de ne pas se disputer ».

Puis, en I25 (extrait 18), Anaëlle cite, comme un bénéfice de partager, le fait de « pouvoir être tout le temps avec d'autres ». Elle fait explicitement référence à l'intervention de Nolwen en I10 (cf. *je suis assez d'accord avec Nolwen*), selon qui, quand on partage, *les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis* ; toutefois, cette intervention fait également écho aux propos de Sandrine dans la discussion sur l'amitié : *être ami c'est être ensemble*. Donc, l'association-déduction mise en œuvre par Anaëlle serait la

¹⁸ Dans notre cas, les « concepts » concernés (partage, amitié) peuvent bien être considérés comme « scientifiques » dans la mesure où ils font l'objet d'une activité réflexive menée en classe.

¹⁹ Les italiques sont dans le texte original.

suivante : « puisque partager permet d'être amis et que quand on est amis, on est ensemble, donc partager permet d'être ensemble ».

Ensuite, en 127 (extrait 14), en généralisant la situation décrite dans un énoncé précédent, Awen associe le fait de partager avec le fait d'être *gentil*. Cela matérialise un nouveau lien avec la discussion sur l'amitié, dans la mesure où il y avait été dit (par Lou) qu'*un ami c'est gentil*. On aurait donc l'association-déduction suivante : « puisque partager permet d'être amis et qu'un ami c'est gentil, donc partager c'est gentil ».

On peut également citer deux exemples où les élèves mentionnent, comme bénéfice de partager, le fait de (pouvoir) jouer ensemble (cf. I269 et I289, l'extrait 20 ci-dessous), ce qui pointe également vers la discussion sur l'amitié, dans la mesure où l'on relève dans le journal de bord de l'enseignante les énoncés suivants : Aodren : *ami c'est jouer avec les autres* ; Gwen : *être ami c'est jouer avec quelqu'un, s'amuser* ; Titouan : *les amis jouent avec nous*. L'association-déduction serait donc la suivante : « puisque partager permet d'être amis et qu'être ami c'est jouer ensemble, donc partager permet de jouer ensemble ».

I268-Enseignante : pourquoi ça aurait été bien de partager

I269-Titouan : parce/ euh parce que euh # euh après on est amis et puis après on peut # on # peut # on peut toujours jouer ensemble

...

I289-Sandrine : une fois j'ai invité XX chez moi # elle m'a p/ et # XXX # je vais leur prêter des jeux # et on jouait tous ensemble

Extrait 20

3. Bilan de la conceptualisation collective des bénéfices du partage

Si nous nous concentrons sur le processus de conceptualisation lors de la discussion « Partager » dans sa globalité, nous remarquons que la conceptualisation des bénéfices du partage suit une évolution. Cette progression est « en spirale » plutôt que linéaire, ce qui indique d'autant plus qu'il s'agit véritablement d'une construction collective et non pas d'une simple accumulation d'idées individuelles. D'une part, on constate un passage des bénéfices « matériels » aux bénéfices « humains » ; d'autre part, sur le plan « humain », on remarque une prise en compte progressive de la nature « mutuelle » des bénéfices du partage, en passant par des bénéfices « pour soi » puis « pour l'autre ».

3.1. Entre deux types de bénéfice : du « matériel » à l'« humain »

Comme nous l'avons déjà fait remarquer plus haut, deux types de bénéfices sont mentionnés par les élèves : ceux de nature « matérielle » et ceux de nature « humaine-relationnelle » (ou « sociale »). Le premier bénéfice à être évoqué dans la discussion, par Lou en I6 (*ils ont tout pour tous les deux*) est de nature « matérielle » ; l'intervention suivante, d'Aïdan en I8, évoquant déjà un bénéfice « humain » (*se faire des copains/copines*). L'intervention de Nolwen, en I10, combine les deux, mais ce sont les bénéfices humains qui sont mentionnés dans les autres interventions de la phase 1 de la discussion²⁰ (soit dans les interventions I12, I19, I22, I25, I27, I29), et ce sont également eux qui sont majoritaires dans le reste de la discussion là où un bénéfice est précisé (13 interventions²¹), que ce soit sous une forme de règle générale (énoncés « génériques ») ou de cas spécifique (énoncés « non-génériques »).

²⁰ Selon le découpage en phases proposé par V. Saint-Dizier de Almeida, cf. plus haut.

²¹ Ce sont les interventions I37, I101, I113, I215, I231, I253, I257, I269, I271, I277, I279, I289, I291.

Quant aux bénéfiques matériels, à part les premières mentions en I4/I6 par Lou, puis en I10 par Nolwen, ils sont cités par les élèves dans la phase de la discussion où, suite à des interventions de l'enseignante (cf. I88 et I98, l'extrait 21 ci-dessous), les enfants répondent à la question sous-jacente qui est « Est-ce mieux de partager ou de ne pas partager ? », après que l'enseignante avait suggéré (en I54) que les enfants ne partagent pas toujours (*ça ne vous arrive jamais d'être comme ça vous trouvez toujours ça bien de partager ?*).

I88-Enseignante : et ça et c'est quoi le mieux alors quand elle est quand tu partages ou quand tu partages pas

[...]

I98-Enseignante : et tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder pour toi

Extrait 21

Dans les interventions de Nolwen en I103 et en I171, de Marie en I119 et d'Elsa en I223 analysé plus haut (cf. l'extrait 14), il apparaît l'idée que lorsque l'on partage avec les autres, les autres partagent ensuite avec nous, ou nous prêtent des choses. Cependant, comme nous l'avons vu, on se rend compte que plutôt que de considérations « matérialistes » il s'agit, dans ces interventions, de considérations « éducatives » (donc « humaines »). Cependant une idée « plus matérialiste » se retrouve dans l'intervention I103 de Nolwen lorsqu'elle dit que *c'est bien de partager parce que après les autres [...] veulent bien nous prêter des choses*.

Nous pouvons citer quatre autres interventions qui évoquent l'idée de bénéfice matériel d'échange ou du fait que les autres partagent en retour (cf. l'extrait 22 ci-dessous).

I119-Marie : des fois euh partager euh # eh ben c'est bien parce que # des fois euh on a pas très envie de partager et ben # eh euh # comment # après euh on partage et on a # on a mieux fait de de partager parce que après ils partagent

[...]

I184-Léna : moi # moi je trouve # moi je trouve euh # que c'est bien de partager parce que une fois # euh hier # X il était venu chez moi et je lui ai prêté mon jeu # et # il va me # me prêter # son # film # je vais le rembourser

[...]

I205-Maëlle : ben parce que # parce que # autrement euh # en fait Serena et moi on a une copine et puis # en fait on va se faire un échange euh # euh de de trucs

[...]

I241-Aidan : comment # comment # eh ben moi j'aime bien partager par # parce que avec mon copain eh ben # eh ben on avait tout les deux une DS et puis # on on s'était XX # on s'est décidé de se prêter des jeux de DS # et puis euh # et puis il me l'a rendu fina/ mon # mon jeu de DS mon copain et puis moi je vais lui rendre peut être ce soir

Extrait 22

Enfin, une dernière idée de bénéfice matériel peut être citée, celle où Anaëlle dit avoir partagé son argent, ce qui a permis à sa copine de *s'acheter des choses* (cf. l'extrait 23 ci-dessous)

I209-Anaëlle : hum une fois y avait une copine qui était venue chez moi # et puis euh je lui avais donné de l'argent # et du coup ben elle a pu s'acheter euh des choses

Extrait 23

3.2. Schématisation de la conceptualisation collective des bénéfiques « humains » du partage

Les mentions d'un bénéfice « humain-relationnel » sont donc bien plus nombreuses que celles d'un bénéfice « matériel », d'autant plus si l'on y inclut les cas « éducatifs » vus plus haut. Ainsi, du point de vue de la conceptualisation « globale », on peut parler d'une opération de sélection, qui est logiquement

nécessaire dans une activité de construction²², dans la mesure où, après que les deux types de bénéfice ont été cités dans les premières interventions, ce sont les différents bénéfices « humains » qui sont développés. Cette sélection se confirme dans les deux interventions récapitulatives, celle de Soizic (I271, extrait 13) et celle de Nolwen (I291, extrait 4), lesquelles n'incluent pas de mention de bénéfice « matériel ».

Le fait que les idées relatives aux bénéfices « humains » relèvent d'une construction conceptuelle collective se confirme, en outre de toutes les opérations analysées plus haut, par leur évolution progressive et par le fait que cette progression s'opère « en spirale » plutôt que d'une façon linéaire.

Comme le visualise la figure 1 ci-dessous²³, les idées sur les bénéfices « humains » sont plutôt autocentrées au départ, puisque les élèves envisagent d'abord principalement les bénéfices personnels que l'on peut tirer du partage (on reçoit des égards amicaux, on est content, heureux) ; elles deviennent progressivement plus allo-centrées, puisqu'elles prennent en compte l'autre (notamment à travers les notions de politesse et de gentillesse), ce qui permet d'aboutir à une vision « mutuelle » (on joue ensemble, on ne se dispute pas, les deux sont contents).

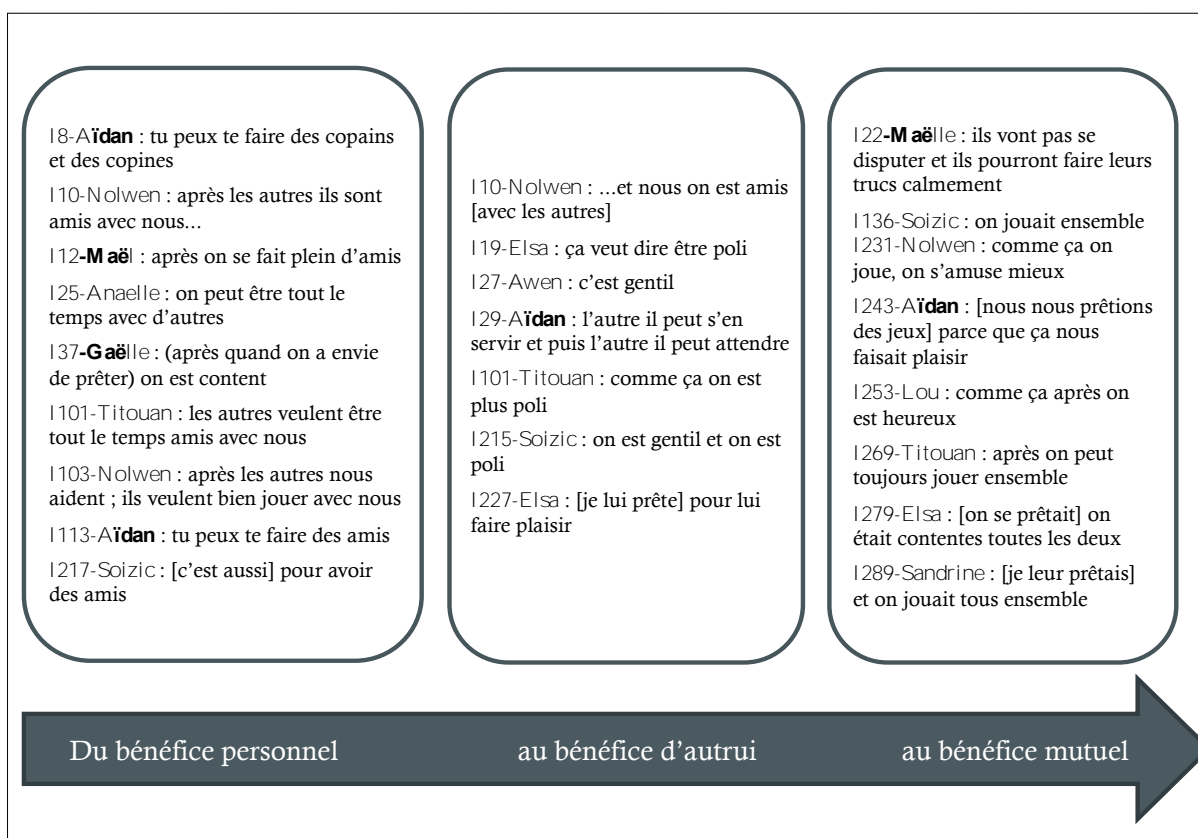


Figure 1 : Du bénéfice (« humain ») personnel au bénéfice d'autrui et au bénéfice mutuel.

²² Un lien peut être établi avec la théorie de la gestalt et des conceptions qui s'en inspirent, soulignant l'importance de l'opération de sélection dans le processus (envisagé comme une construction active) de perception ou celui d'apprentissage.

²³ Qui n'intègre pas les deux interventions récapitulatives.

4. Analyse d'évolutions individuelles

4.1. Le cas de Nolwen

La première chose que nous remarquons au niveau individuel est le statut particulier de Nolwen dans la discussion. Cette élève est identifiée par l'enseignante comme appartenant au style des « grands parleurs » (par opposition à « petits parleurs » et « moyens parleurs », au sens d'A. Florin ; voir chapitre I). C'est à elle que l'enseignante confie la tâche initiale de rappel de la question dans la discussion « Partager » : *alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on y va*. Comme le précise A. Specogna (*op. cit.*), Nolwen occupe un espace temporel et d'échange important dans cette discussion car elle participe à sept boucles conversationnelles qui se répartissent tout au long de la discussion, les autres élèves apparaissant dans un moins grand nombre de boucles conversationnelles (de 0 à 5) et ne participant pas de manière régulière au fil de la discussion (mis à part Aidan). Au-delà de ces observations, nous constatons que Nolwen a un statut particulier dans la discussion car, dès le début de la discussion, elle introduit précocement l'idée du bénéfice d'autrui à travers la réciprocité de l'amitié : *les autres sont amis avec nous et nous on est amis [avec les autres]*. C'est dans les interventions de Nolwen que nous avons aussi relevé un nombre particulièrement important d'opérations. Par ailleurs, nous avons vu que, alors que l'idée selon laquelle « partager ça veut dire être poli » semble établie dans la collectivité, Nolwen exprime son désaccord car, selon elle, *des fois on veut pas partager et on est quand même poli*, avec sa définition de la politesse à l'appui, ce qui ne l'empêche pas cependant de reprendre cette idée dans sa synthèse. C'est Nolwen aussi qui formule la première une idée « éducative », consistant à donner le bon exemple aux autres et à les inciter à partager. C'est elle aussi qui répond de la façon la plus satisfaisante à la consigne de récapituler la discussion (ce qui est marqué par un *très bien* de l'enseignante), sa réponse étant plus complète que la synthèse proposée par Soizic avant, et plus pertinente que les interventions de deux autres élèves qui fournissent de nouveaux exemples de partage.

Nous remarquons que les idées de Nolwen évoluent en lien avec la construction collective (cf. la figure 2 ci-dessous) puisque, malgré l'apparition précoce du bénéfice d'autrui dans ses propos (cf. I10 : *ils ont tout pour jouer*), elle envisage le bénéfice (humain) mutuel plus tardivement dans la discussion (I231 : *on joue on s'amuse mieux*). Aussi, après avoir intégré une idée « matérialiste » en I10, suite à l'intervention précédente d'une autre élève, elle privilégie les idées « humanistes » dans ses interventions ultérieures, même si elle inclut une autre idée « matérialiste » en I103 (*les autres veulent bien nous prêter des choses*).

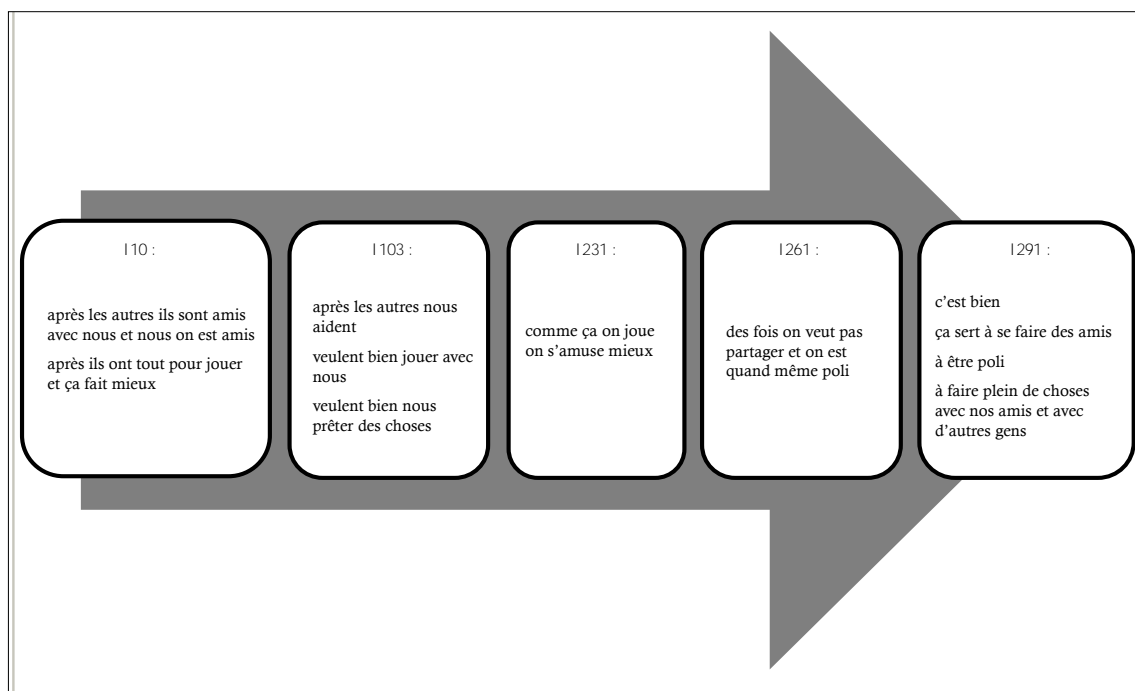


Figure 2 : Évolution des idées de Nolwen au fil de la discussion.

4.2. Les évolutions individuelles d'autres élèves

Nous nous intéressons à présent à l'évolution des idées chez certains autres élèves de façon à voir si la construction collective influe sur leurs idées individuelles. Pour cela, nous allons observer l'évolution d'Aïdan et d'Elsa au cours de la discussion, qui sont les élèves qui interviennent le plus souvent dans la discussion après Nolwen, ainsi que celles de Lou et Titouan, qui interviennent moins mais à des moments suffisamment espacés pour pouvoir observer une évolution.

Aïdan intervient à quatre reprises dans la discussion. La figure 3 synthétise ses prises de parole et montre l'évolution de ses idées.

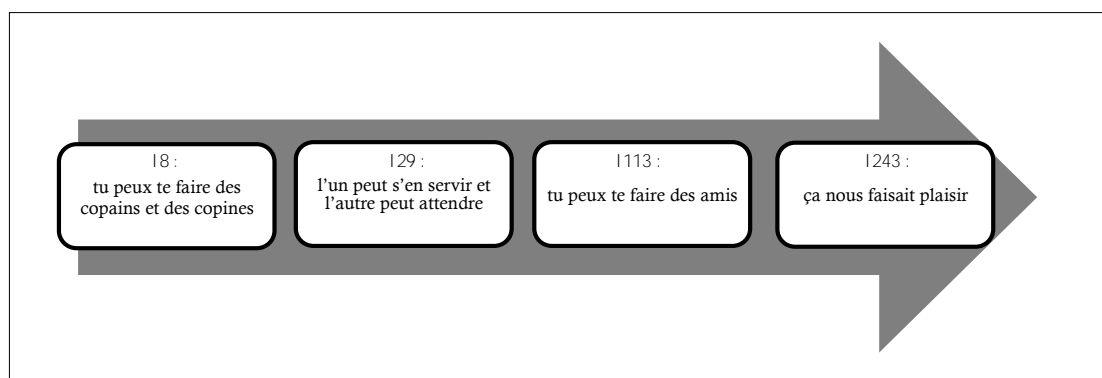


Figure 3 : Évolution des idées d'Aïdan au fil de la discussion.

Nous pouvons voir qu'Aïdan intervient deux fois au début de la discussion (18-113, 129) puis une fois en milieu (1109-1117) et en fin de discussion (1241-1247). Nous pouvons observer trois évolutions des idées d'Aïdan, qui s'avèrent conformes à l'évolution globale de la discussion. D'abord, en milieu de discussion (1113), où il reprend son idée initiale avec la même construction (*tu peux te faire des copains ou des copines* → *tu peux te faire des amis*), en remplaçant cependant les termes *copains* et *copines*

par *amis*, ce dernier ayant été adopté par la collectivité. En I29, Aïdan donne un exemple fictif d'une situation de partage qui illustre une attitude « polie », ou la « gentillesse », de la part de celui qui prête son feutre et attend avant de s'en servir lui-même, ce qui traduit la prise en compte de l'autre. Ensuite, à la fin de la discussion (I242), Aïdan intègre l'idée de « mutualité » (cf. l'emploi du pronom *nous*), à travers la notion de plaisir. Il s'inscrit donc dans le mouvement de la discussion en suivant la progression collective : du bénéfice pour soi au bénéfice mutuel, en passant par le bénéfice pour l'autre.

Elsa intervient à quatre moments de la discussion. La figure 4 illustre l'évolution de ses idées.

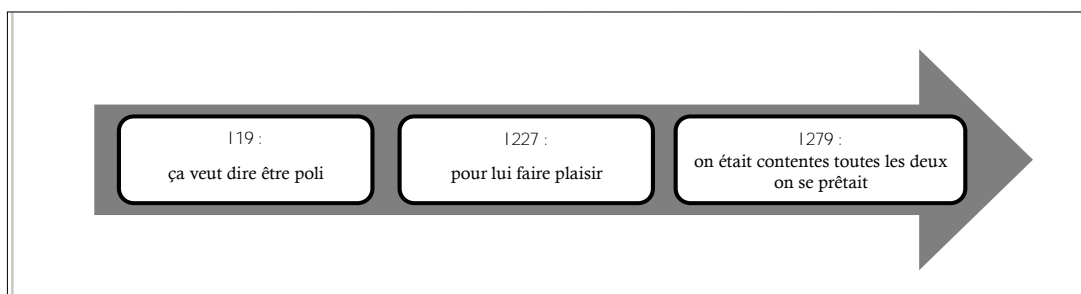


Figure 4 : Évolution des idées d'Elsa au fil de la discussion.

Nous remarquons qu'elle envisage rapidement l'agrément pour l'autre à travers la notion de politesse (I19), puis, de façon plus explicite dans un second temps, à travers le plaisir qu'elle peut offrir en prêtant un jouet à sa petite sœur (I227). Finalement, au moment de la conclusion de la discussion (I279, cf. l'extrait 24), Elsa envisage le bénéfice mutuel²⁴. Il est intéressant de remarquer qu'elle s'auto-corrige dans cette intervention : *j'étais con/ on était contentes toutes les deux*. Les idées d'Elsa évoluent donc également en parallèle de la construction collective.

I279-Elsa : en fait # moi # moi j'aime # j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager parce que # l'autre jour j'étais allée # chez elle parce que # mes parents ils étaient # en en train de travailler # et puis elle m'avait # prêté sa Nintendo # j'étais con/ on était contentes toutes les deux on se prêtait # et puis on av/ on avait chacun un cheval et on s'entraînait
Extrait 24

Ainsi, les idées d'Aïdan et d'Elsa suivent l'évolution de la construction collective, même si chacun d'entre eux a des idées différentes au départ : Aïdan, qui intervient plus tôt dans la discussion, envisage le bénéfice pour soi à travers l'amitié que l'on peut recevoir en partageant, alors qu'Elsa intègre la discussion en envisageant le bénéfice pour l'autre. Leurs idées ne passent pas par des étapes identiques, mais se rejoignent en fin de discussion puisque chacun parle de plaisir mutuel (*ça nous faisait plaisir ; on était contentes toutes les deux*). Le cheminement collectif influence donc sur l'évolution des idées de chaque élève. L'analyse de l'évolution des idées de Titouan et Lou confirme ces observations.

Titouan intervient à deux reprises seulement, en milieu (I91-I101) puis en fin de discussion (I265-I269). Ses formulations de nature « générique » sont reprises dans la figure 5.

²⁴ Une quatrième intervention d'Elsa (I83-I89) constitue un exemple de non-partage.

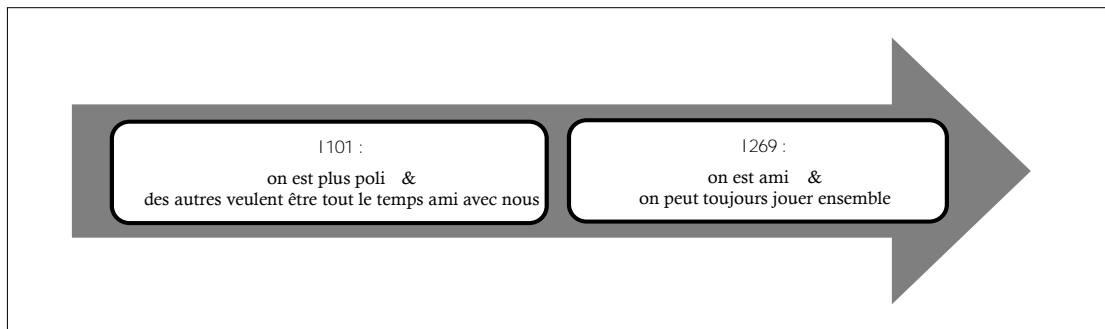


Figure 5 : Évolution des idées de Titouan au fil de la discussion.

Nous remarquons, de la même manière que pour les élèves précédents, que l'évolution des idées de Titouan suit la progression de la discussion. En 1101, en faisant une synthèse de propos antérieurs, il évoque le bénéfice personnel, celui de recevoir de l'amitié, ainsi que l'agrément pour autrui, avec la politesse. En fin de discussion, Titouan évoque le bénéfice mutuel à travers l'expression *jouer ensemble*.

Lou intervient à trois reprises. Comme nous l'avons vu, c'est elle qui ouvre la discussion après le rappel de la question traitée. Elle intervient ensuite plus tard (135) pour donner un exemple de moment où elle partage avec son cousin. Puis, elle prend à nouveau la parole en fin de discussion. La figure 6 reprend les interventions où elle formule des bénéfices du partage.

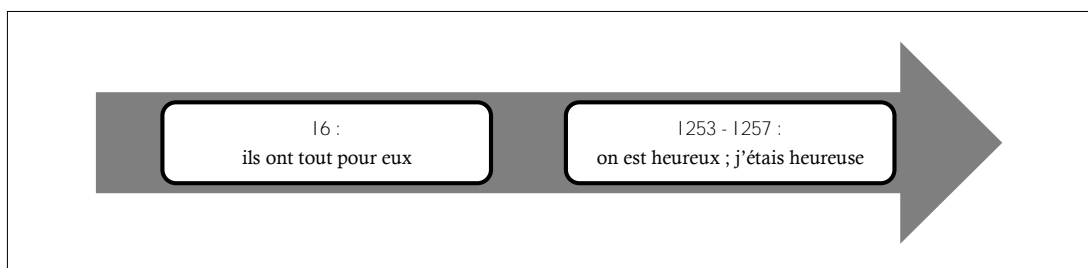


Figure 6 : Évolution des idées de Lou au fil de la discussion.

Comme nous l'avons vu, au début de la discussion, Lou évoque l'idée d'un bénéfice « matériel » (mutuel). Elle intervient ensuite en 135 pour donner un exemple de moment où elle partage avec son cousin, puis, lorsqu'elle reprend la parole en fin de discussion (1251), elle raconte un exemple de partage avec une copine, et lorsque l'enseignante lui demande *et alors ça a servi à quoi de partager ?*, elle mentionne cette fois un bénéfice « humain » mutuel, qu'elle formule en généralisant : *on est heureux*, et en enchaînant sur un nouvel exemple de partage avec la même copine. Suite à la nouvelle demande de l'enseignante (*mais à quoi ça a servi de partager Lou c'est ça la question*), Lou répète sa réponse mais en termes « non-génériques » cette fois-ci (*j'étais heureuse*). On voit donc que Lou privilégie dès le départ l'aspect « mutuel » du bénéfice du partage, mais que ses idées évoluent conformément à l'évolution globale de la discussion dans la mesure où elle passe de l'idée de bénéfice « matériel » à l'idée de bénéfice « humain ».

Conclusion

Les différentes opérations mises en œuvre par les élèves dans leurs interventions, que notre analyse linguistique a permis de détecter, ressemblent pour certaines à des « opérations de l'esprit » telles qu'elles ont été définies par la logique (ex. l'analyse, la synthèse, la généralisation). Cependant, il ne s'agit pas, à nos yeux, d'opérations purement mentales, qui seraient « exprimées », ou « traduites », par le langage, donc indépendantes de celui-ci, mais d'opérations qui se réalisent dans et par le langage, pouvant aussi bien être qualifiées d'opérations langagières. On rejoint ainsi le postulat de L. Vygotski selon lequel le langage n'exprime pas la pensée mais la réalise. Ayant admis l'idée de la nature sociale du langage, ce lien étroit entre le langage et la pensée mène à reconnaître la nature sociale de la pensée. Elle se reflète bien dans les opérations que nous avons relevées, dans la mesure où, bien que chacune soit accomplie individuellement, ces opérations prennent toutes appui dans la parole et donc dans la pensée d'autrui, même celles contenant à première vue des idées nouvelles.

L'abondance et la variété de ces opérations dans la discussion analysée confortent les postulats et les observations de psychologues et psycholinguistes selon lesquels la discussion en général et la discussion à visée philosophique en particulier, où l'interaction est orientée par une quête commune de réponses, constitue un terrain privilégié du développement des facultés intellectuelles, ou, en termes utilisés par J. Piaget, du développement de « l'esprit critique, [de] l'objectivité et [de] la réflexion discursive » (1969 : 263).

L'observation, faite dans la dernière partie de notre analyse, selon laquelle les idées des élèves évoluent au cours de la discussion et que cela se fait en cohérence avec l'évolution générale de la discussion confirme la présence d'une forte interdépendance entre l'individuel et le collectif. Ainsi, il ne s'agit pas pour les élèves de fournir simplement des contributions individuelles à une construction dont le sens global leur échapperait, car la construction collective se trouve bien intégrée au niveau individuel. Cela constitue, en outre de toutes les opérations observées, un gage du bénéfice cognitif individuel. Une analyse longitudinale prenant en compte les autres discussions menées au cours de l'année avec les mêmes élèves permettra, nous l'espérons, de consolider cette conclusion.