



Corela

Cognition, représentation, langage

HS-20 | 2016

L'Implicite

L'implicite dans les productions d'enfants La métaphore dans les débats ouverts à visée réflexive

Xavier Lerner et Malika Kaheraoui



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/4674>

DOI : 10.4000/corela.4674

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Xavier Lerner et Malika Kaheraoui, « L'implicite dans les productions d'enfants
La métaphore dans les débats ouverts à visée réflexive », *Corela* [En ligne], HS-20 | 2016, mis en ligne
le 06 décembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4674> ;
DOI : 10.4000/corela.4674

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions
4.0 International.

L'implicite dans les productions d'enfants

La métaphore dans les débats ouverts à visée réflexive

Xavier Lerner et Malika Kaheraoui

1. Introduction

- 1 Si les énoncés implicites, fort banals en apparence et pourtant si complexes, jouent un rôle important dans la machine interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1986), comment peuvent-ils se manifester dans les productions orales d'enfants de 5 à 11 ans ? Comment sont-ils ancrés dans un discours argumentatif où les enfants construisent de manière interactive des concepts « philosophiques » sur un thème de débat ? Quel rôle joue la métaphore dans ces énoncés ?
- 2 Dans le cadre d'un projet de recherche mené à l'Université de Poitiers/ESPE sur « La construction progressive de l'argumentation chez l'enfant »¹, nous avons mené des débats ouverts sur image à visée réflexive auprès d'enfants de 5 à 11 ans dans l'objectif d'observer et d'analyser leurs capacités d'argumentation. Il s'agit plus précisément d'analyser leurs compétences de problématisation et de conceptualisation ainsi que les moyens linguistiques leur permettant de déployer un discours argumentatif.
- 3 Ces débats sur image impliquent d'utiliser et de renforcer en même temps les capacités des enfants à passer par des images, des symboles et des schémas tout en construisant des discours argumentatifs. Ils sont ainsi confrontés à une forme complexe d'implicite de l'image dont ils tentent de rendre compte par leurs productions langagières. Cette extraction du contenu implicite exige un surplus de travail interprétatif (Kerbrat-Orecchioni, 1986) qui peut amener ces enfants à produire eux-mêmes des énoncés implicites. Le passage par la métaphore comme « émergence du langage », comme « innovation sémantique » au sens de Ricoeur (1975) dans ces productions pourrait

signifier une perception de l'implicite comme moyen de construire une représentation discursive à défendre auprès des pairs.

- 4 Nous présumons que tout interlocuteur dans un débat est confronté au défi d'explicitier des contenus implicites, des intuitions, des représentations symboliques et des émotions inconscientes. Nos débats ouverts témoignent du recours à la métaphore comme aide à la généralisation. En sollicitant la métaphore, les élèves tentent de construire une catégorisation du monde sensible en adéquation avec leur propre perception.
- 5 Dans cet article, nous tenterons de montrer comment les enfants accèdent à l'implicite dans le cadre d'une démarche où le débat philosophique autour d'images permet de passer progressivement de la phase de description à la phase d'interprétation et de symbolisation dans laquelle la production de la métaphore représente la montée en puissance vers le concept philosophique à construire. Après une présentation générale de notre expérimentation de débat dans les classes, nous analyserons notre corpus à la lumière de cette démarche en nous focalisant sur les moments langagiers qui montrent comment les enfants passent progressivement de l'explicite à l'implicite.

2. Le débat ouvert sur image à visée réflexive

Notre expérience du débat sur image

- 6 L'expérience a été menée avec la collaboration du GEM 79 (Groupe école moderne), de deux équipes d'enseignants de maternelle et d'élémentaire dans une zone urbaine multiculturelle à population défavorisée dans la banlieue de Niort, mais aussi dans deux collèges des Deux-Sèvres, deux ULIS et deux IME de la région Poitou-Charentes.
- 7 Elle se situe clairement dans la lignée des efforts de M. Tozzi (2002) et S. Connac (2001), pionniers du débat ouvert à visée philosophique avec les enfants. La nouveauté de l'expérience consiste à utiliser les images comme outils progressifs de développement intellectuel et comme bases de la discussion ouverte à visée réflexive.
- 8 Les enfants ont quelque chose à dire sur une image, et on passe par trois stades de discussion :
 - 1° la description,
 - 2° l'interprétation des symboles et des situations,
 - 3° la discussion à visée réflexive sur une notion évoquée par l'image et les interprétations des enfants.
- 9 Ainsi, il se produit une sorte de montée en puissance assez douce et lente vers le concept philosophique.
- 10 En partant des images, on postule qu'il y a une sorte de "pensée visuelle" pour reprendre l'expression de Rudolf Arnheim (1999) et le titre de son livre sur la question. Certes, il n'y a pas, on le sait, de mémoire purement visuelle ou de pensée purement visuelle, il y a seulement une certaine aptitude à symboliser ou schématiser mentalement. Cette aptitude se développe au-delà ou en-deçà du langage en même temps qu'elle peut accompagner le langage². On peut en déduire qu'une image choisie, pour poser par exemple un dilemme ou un thème, peut interpeller des élèves en retard de langage ou en méfiance face aux aptitudes langagières des autres. Le débat ouvert sur image peut ainsi solliciter et développer des formes d'intelligence d'une importance primordiale, que

l'Ecole ne développe pas assez à notre sens, mais aussi de manière collatérale, le langage, en incitant tout simplement à passer de l'image au langage³.

- 11 On s'appuie aussi dans ces débats sur la force de l'image sur le plan artistique. On sait que l'image appelle à la sensibilité et au sens esthétique et laisse rarement indifférent (surtout celles qu'on choisit dans cet objectif). Elle mobilise les élèves : rares sont les enfants qui n'aient pas envie de dire ce qu'ils voient sur une image et ce qu'ils comprennent d'un symbole interprété dans une image.
- 12 Précisément, les deux premières phases de notre débat ouvert sont "Qu'est-ce que je vois ?" "Qu'est-ce que ça veut dire ?". La réflexion ou « pensée de la pensée » n'intervient que dans la troisième phase à partir d'une question générale rencontrée par les élèves, ou induite par une de leurs questions, ou carrément posée par l'intervenant adulte.
- 13 En somme, l'image permet de rassembler tout le monde instantanément. Il s'agit de faire de l'image :
 - une occasion de décrypter des symboles
 - une occasion de communiquer sur des symboles
 - une occasion d'interpréter des situations dilemmes
 - une occasion de réfléchir de manière à se compléter ou de coopérer dans une réflexion paisible, respectueuse, chaleureuse.
- 14 Le débat sur image a aussi ses limites. L'image fait "perdre" un temps précieux pour l'examen philosophique de la question ; les jeunes élèves ont tendance au moment où on parvient à la discussion de l'idée qui intéresse l'adulte à revenir au détail de l'image et aux émotions suscitées par sa lecture. On risque de s'engluer dans l'image. Le remède est de masquer l'image et de répéter ou faire répéter les questions les plus générales auxquelles les élèves ont accédé. Mais il arrive alors que des réminiscences de l'image viennent encore parasiter la réflexivité des questions et que plusieurs élèves, ceux qui n'ont jamais pu passer de la lecture de l'image avec ses singularités à une question générale, sont perdus et lâchent pied.

2.2. Les finalités du débat « très » ouvert

- 15 En dehors des finalités classiques retenues pour le débat et qui ont trait soit au nécessaire recul de la violence, soit à l'idée de philosophie en général⁴, on s'aperçoit que le débat ouvert sur image peut accélérer une construction démocratique de soi.
- 16 Le mépris épais qui entoure chacun de nous dans la "société du mépris" recule par le débat. Le débat ouvert constitue une sorte de serre où s'arrête ce que Honneth (2006) appelle une organisation pathologique de la société par laquelle celle-ci réprime systématiquement le potentiel rationnel issu du pouvoir d'imagination ancré dans le monde vécu.
- 17 Chaque enfant entre volontiers dans le projet d'augmenter sans souffrance son aptitude à réfléchir, à s'interroger avec en prime la reconnaissance des autres jalonnant son propre effort dans la durée. Dès la Moyenne Section (4 ans), le slogan "on va apprendre ensemble à mieux réfléchir", accompagné de "on aura le droit de tout dire", fonctionne. Peu à peu, vers le cycle 3 et au collège, se profile la représentation partagée : il doit y avoir une sorte d'universel rationnel dans lequel j'ai ma part, et mon ennemi en récréation aussi. Il faut que l'individu fasse l'expérience de vivre une communication réflexive de bonne foi – c'est-à-dire qui ne soit pas tournée vers la recherche d'une récompense, la crainte d'une

punition, ou la chance de participer à une idéologie de mauvaise foi en étant du bon côté du manche.

- 18 En outre, le débat ouvert constitue une sorte d'effort partagé de construction d'une identité. Cette identité construite résulte d'une découverte progressive qu'il y a des dilemmes dans la construction d'une identité et des divergences de valeurs. Chacun a sa propre échelle évolutive de valeurs. Chacun se définit comme il veut et comme il peut avec cette espèce de va-et-vient entre les étiquettes que les autres collent (les autres croient savoir qui je suis), la constatation de son existence propre (je sais qui je suis) et l'imagination d'une autre identité qu'on aimerait bien avoir (j'aimerais bien devenir...).
- 19 La réflexivité et l'assurance acquises dans les débats permettent d'équilibrer les regards de soi-même sur soi et ce qu'on lit dans les regards et les remarques des autres sur soi et de comprendre qu'on peut presque se choisir un être.

2.3. Recueil des productions langagières des enfants

- 20 Le corpus qui nous a servi de base d'analyse est constitué à partir d'un recueil d'enregistrements vidéo. Nous disposons actuellement d'une cinquantaine d'heures d'enregistrements⁵. Ce recueil de données se fait auprès de 5 écoles primaires des Deux-Sèvres : 2 classes de GS (5-6 ans), 3 classes de CP (6-7 ans), 3 classes de CE1 (7-8ans), 3 classes de CE2 (8-9 ans), 1 classe de CM1-CM2 (10-11ans). Pratiquement, 300 élèves ont participé à nos débats philosophiques⁶. Ces débats ont été menés également dans 2 collèges, 2 ULIS et 2 IME de la Vienne autour de deux projets sur « le temps » et « la liberté ».
- 21 Les thèmes des débats sont variés, par exemple, la liberté, la violence, les passions, l'amitié, le mensonge et la vérité, le temps, l'illusion, le possible, le réel et le virtuel, etc. Ils sont choisis en lien avec l'image qui symbolise plus ou moins fortement le concept philosophique. Le tableau ci-dessous regroupe quelques exemples de thèmes débattus dans les classes de niveaux différents :

Débat philosophique	Niveau des élèves	Ecole
« Mes parents »	CP	Zola
« Les passions »	GS CM1-CM2	Pérochon
« Le petit fugueur »	GS	Romans
« Le racisme »	GS	Zola
« Colonisation »	CP CM2	Pérochon
« Le mal du pays »	GS-CP	Zola
« Femmes »	GS	Zola
« Temps »	CP	Zola

« Le vote »	CE1	Pérochon
« La pauvreté »	CE2	Pérochon
« La crise financière »	CM2	Pérochon
« Autoportrait »	GS	Zola
« Les petits soldats »	CE1	Brizeaux

Figure 1 : Thèmes des débats dans les classes

- 22 Les données recueillies nous permettent ainsi de disposer d'un corpus conséquent des productions langagières des enfants. Néanmoins, comme pour tout corpus oral, se pose un certain nombre de problèmes méthodologiques généraux, essentiellement pour nous, celui du découpage d'extraits significatifs dans l'intrication des questions débattues dans les échanges. Dans l'objectif qui est le nôtre d'identifier les formes de l'implicite dans ces productions langagières, certains segments de discours se trouvent parfois en écho avec des éléments de la discussion qui leur sont très antérieurs et apparaissent donc très distants dans la transcription. Nous avons fait le choix de cibler dans ces échanges les segments discursifs où les enfants manifestent leur compréhension de l'implicite ainsi que les segments où ils utilisent eux-mêmes l'implicite en produisant des métaphores.

De l'explicite vers l'implicite

- 23 Les trois étapes du dispositif du débat présentées *supra* placent les enfants dans deux types de postures : une posture descriptive et une posture interprétative de l'image. Le passage d'une posture à l'autre correspondra pour nous au passage de l'explicite vers l'implicite.
- 24 En parlant d'un énoncé, le contenu implicite ne constitue pas « en principe le véritable objet du dire », alors que le contenu explicite correspond à l'essentiel du message à transmettre par l'énonciateur (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Mais quand il s'agit d'une image, on se trouve face à un contenu qui par définition implique, sous-jacents à ses signifiants, une « chaîne flottante » de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer d'autres (Barthes, 1964). On fait référence ici à la distinction que fait Barthes entre deux types de messages iconiques : le message « littéral » et le message « symbolique ». Le premier correspond à un niveau de l'image pour la lecture duquel on n'a pas besoin d'autre savoir que celui qui est attaché à notre perception (il n'est pas nul, car il nous faut savoir ce qu'est une image ; les enfants ne le savent que vers quatre ans). A ce niveau, le rapport de la chose signifiée et de l'image signifiante n'est pas « arbitraire », il est quasi-tautologique. Quant au message symbolique, il consiste en l'interprétation d'un ensemble de signes, présumés cohérents, qui oblige à un savoir généralement culturel et qui renvoie à des signifiés pénétrés de certaines valeurs.
- 25 Quand on invite les enfants à débattre à partir de l'observation d'une image, on les amène à passer par une forme d'explicite à travers la « décortication » des signifiants de l'image

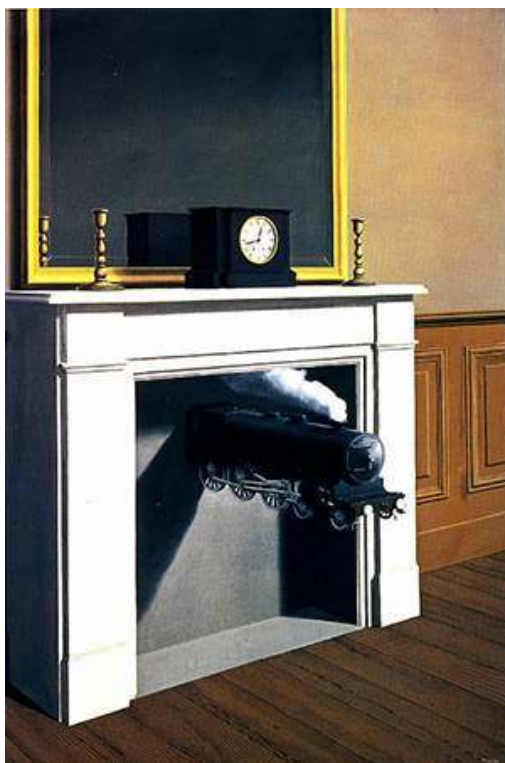
pour arriver ensuite dans la phase d'interprétation à réfléchir ensemble sur le message symbolique et à accéder ainsi à une certaine forme de l'implicite de ce message.

- 26 Cet accès est néanmoins guidé par le concept philosophique qu'il s'agit de construire et par le choix des images qui représentent métaphoriquement le concept en question. Par exemple, en annexes⁷ 1 et 2, « La durée poignardée » de Magritte symbolise le concept de temps, « Le Problème avec lequel Nous Vivons Tous » de Rockwell, le racisme, etc. Donc, dans notre démarche, nous postulons que l'accès des enfants à une certaine forme d'implicite peut être facilité par la métaphore dont est chargé le message symbolique de l'image.
- 27 Pour l'analyse de notre corpus, nous ciblerons :
- les moments qui marquent le passage du message littéral de l'image au message symbolique,
 - les moments où les enfants manifestent leur compréhension du message symbolique,
 - les moments où ils produisent une métaphore.

Le passage du message littéral au message symbolique

- 28 Un examen global du corpus fait apparaître le volume important de la parole du « Prof⁸ ». C'est lui qui formule les questions et suscite les controverses en s'appuyant sur les remarques des uns et des autres. En guidant les enfants tout au long du débat, c'est lui qui prend particulièrement en charge le passage du message littéral au message symbolique – mis en gras – de manière quasi-explicite, comme ici dans cet extrait⁹ du débat sur le concept de temps dans « La durée poignardée » de Magritte.

Annexe 1 : *La durée poignardée* de Magritte



GS (5-6 ans) Magritte « La durée poignardée »

1Prof : **on a fait le tour de ce qu'on voit maintenant on va essayer de réfléchir + à quoi Magritte a t-il voulu nous faire penser** + vous savez Magritte le même qui a peint ce tableau que nous avons commenté {Prof désigne « La jeunesse illustrée » de la séance précédente}

2Abel : un peintre

3Prof : il y a quand même un indice c'est la pendule + ça vous fait penser à quoi + qu'est-ce qu'on mesure avec une pendule

- 29 « Prof » fait référence ici à « l'univers de croyance de la classe »¹⁰ pour les aider à entrer dans la phase interprétative de l'image. Sur un autre tableau de Magritte (cf. annexe 3), pour marquer ce passage, « Prof » passe par le titre du tableau :

CE2 (8-9 ans) Magritte « La jeunesse illustrée »

1Anne Claire : on voit de l'herbe

2M : d'accord

3Anne Claire : une sorte de XXX

4E : on voit un paysage

5M : est-ce que tu peux préciser un petit peu

6E : on voit ça ++ {l'élève président désigne la ligne d'horizon}

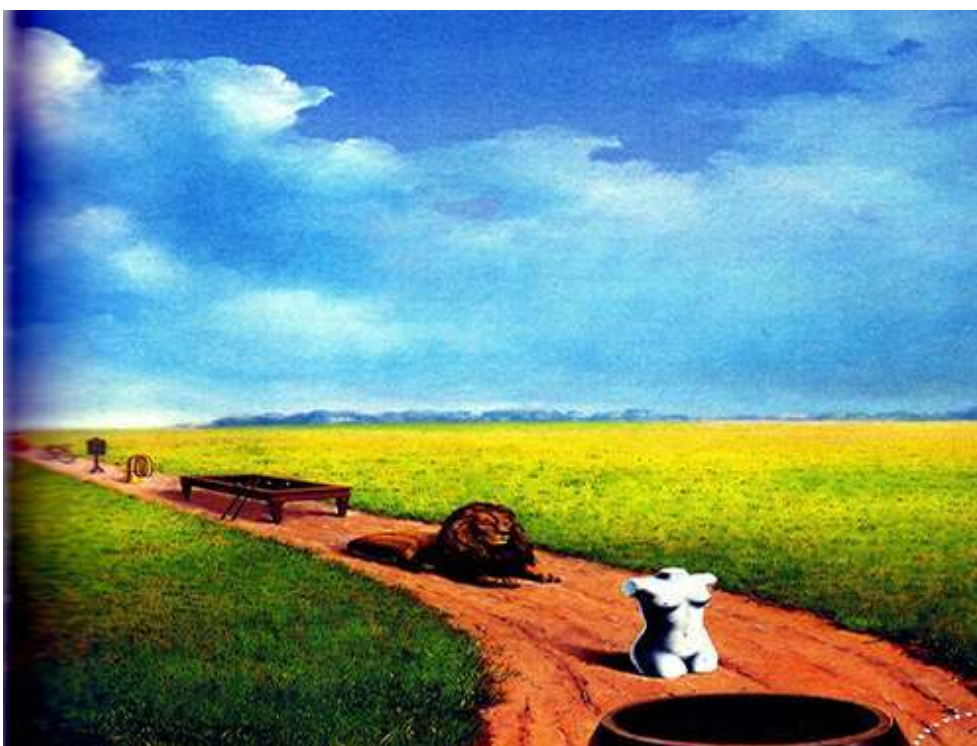
[...]

7Prof : **maintenant je voudrais vous dire le titre que le peintre a voulu donner à son tableau "La jeunesse illustrée"** + c'est un peintre qui aime bien plaisanter ++ on a dit que les objets étaient sur un chemin. + vous êtes d'accord sur un chemin il y a une partie devant nous et une partie derrière nous + alors qu'a t-il voulu nous dire ce peintre farceur

8David : il a voulu dire des choses au monde ++

9E : il y a un lion qui est couché

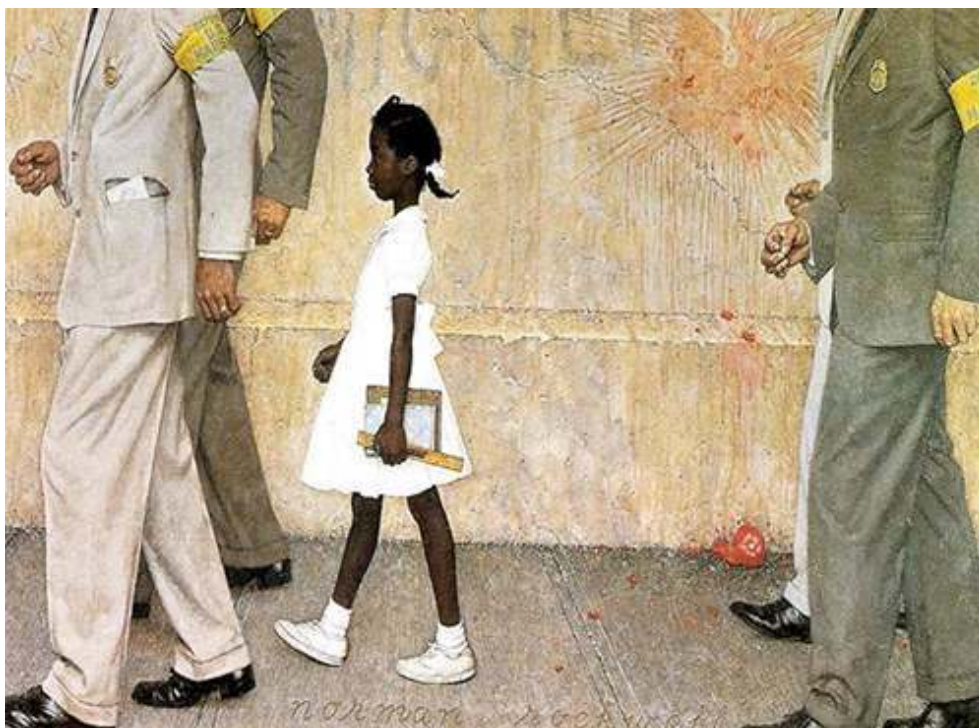
Annexe 3 : *La jeunesse illustrée* de Magritte



- 30 Ici le message linguistique sous forme de titre permet d'aider les enfants à choisir le bon niveau de perception et d'accommoder, comme le dit Barthes, non pas seulement le regard mais l'intellection. En guidant l'interprétation, le message linguistique constitue

une sorte d'étau qui empêche les sens de proliférer vers des régions trop individuelles. Toutefois, il faut bien se rendre compte que si le langage qui accompagne l'image a un rôle d'élucidation, cette élucidation sera sélective. C'est un méta-langage appliqué non à la totalité du message iconique mais seulement à certains de ses signes. Dans le contexte de ces débats, c'est une démarche particulièrement utile quand les enfants ont du mal à se détacher de l'étape descriptive, comme le fait notamment ici l'élève en 9E.

Annexe 2 : *Le Problème avec lequel Nous Vivons Tous* de Rockwell



- 31 Il arrive aussi que les enfants anticipent sur la phase d'interprétation en repérant des indices pertinents pour la construction du concept philosophique. Ce que « 7Prof » fait souligner dans cet extrait du débat sur le tableau de Rockwell (cf. annexe 2) en valorisant ainsi l'intervention de l'élève :

CE1 (7-8 ans) Rockwell « *Le Problème avec lequel Nous Vivons Tous* »

1Léanne : je vois une fille

2Zoé : une natte

3Nino : quatre autour de la fille

4Amir : une jupe

5Baptiste : des papas

6Nino : on dirait que la petite fille elle va à l'école

7Prof : **si je puis me permettre ta remarque Nino est géniale et elle anticipe un peu sur la deuxième partie du débat** où on va s'interroger sur la situation donc on retient bien ce qu'a dit Nino + effectivement la petite fille va à l'école [...] j'ai une question + si j'étais raciste est-ce que ça me ferait plaisir de voir une petite fille toute noire aller à l'école

8EEE : noooooooooooooon

La compréhension du message symbolique

- 32 Dans la phase d'interprétation, on assiste à une sorte de découverte progressive et coopérative du message symbolique de l'image. L'intérêt de cette forme de débat ouvert se manifeste plus particulièrement dans ces moments-là, où l'occasion pour essayer toute symbolisation est ouverte à tous les enfants, ce qui implique aussi l'utilisation de manières individuelles d'aborder le symbole et la métaphore¹¹. Les enfants émettent des hypothèses d'interprétation du message symbolique en s'aidant de la métaphore qui leur permet d'accéder progressivement au concept visé. On sait d'après les recherches en psychologie développementale (Declercq, Baltazart & Didon, 2010) que la capacité de jeunes enfants à comprendre la métaphore émerge progressivement entre 4 et 7 ans. A partir de 4 ans, les enfants prendraient conscience de la différence entre la ressemblance littérale (*Un ruisseau est comme une rivière*) et la ressemblance métaphorique (*une rivière est comme un serpent*). Mais ce n'est qu'aux alentours de 6-7 ans que la compréhension complète des métaphores se manifeste : l'enfant prend conscience du décalage qui existe entre ce que le locuteur énonce et ce qu'il veut transmettre. (cf. travaux mentionnés dans Declercq, Baltazart & Didon, 2010¹²).
- 33 Dans nos débats, l'image est si « chargée » sémantiquement et symboliquement que l'interprétation métaphorique des élèves varie tout au long des échanges. Le rôle du « Prof »- guide s'exerce ici de manière très forte et amène souvent vers des indices de compréhension de la métaphore sous-jacente au concept philosophique à construire. Ces indices sont fortement identifiés par « Prof » comme étant intéressants, ce qui encourage parfois les autres enfants à aller dans le sens de ces indices.
- 34 Dans l'extrait ci-dessous, les enfants de GS discutent du possible et de l'impossible à partir des « glaneuses de Millet » (cf. annexe 4), des « glaneuses de Banksy » et une photographie représentant un personnage inconnu de dos contemplant « Les glaneuses de Banksy » dans un musée (cf. annexe 5) :
- GS (5-6 ans) Millet, Banksy « Les glaneuses »
- 1Prof : mais vous pensez qu'un personnage peut réellement sortir d'un tableau vous êtes nombreux apparemment à penser qu'on peut devenir un personnage réel après avoir été un personnage peint
- 2Steve : pas eux mais elle oui
- 3Prof : mais pourquoi pas eux et elle
- 4Amir : **peut-être qu'elle en pouvait plus de rester dans ce tableau alors elle a tapé tapé très fort et fermé les yeux et ouverts et bougé**
- 5Prof : vous comprenez bien ce que veut dire Amir que la glaneuse en aurait eu assez de glaner et qu'elle aurait fermé les yeux et fait un vœu tapé du pied pour sortir du tableau et finalement réussi
- 6Amir : peut-être le chapeau réel quand il tombe il le trouve et alors il le prend chez lui c'est sûr c'est réel

Annexe 4 : *Les glaneuses* de Millet



Annexe 5 : *Les glaneuses* de Banksy





- 35 L'indice en question est repéré par Amir en 4. Après avoir constaté qu'il y a une glaneuse qui « est sortie » du tableau, « Prof » confronte les enfants à l'idée de la frontière entre réel et imaginaire, possible et impossible. Amir donne une explication plausible : c'est possible qu'un personnage sorte d'un tableau, il suffit de faire un vœu. La réflexion sur le symbole est encore très ancrée sur le message littéral de l'image. Elle l'est également dans cet autre débat sur « les âges de l'homme », « les âges de la femme » de Lieber (cf. annexe 6) avec des élèves de CP. (74Eli) arrive à interpréter la métaphore de l'escalier représentant les différents âges, mais quand l'adulte emploie le terme de « symbole » et essaie d'amener l'élève vers la compréhension du sens métaphorique du verbe « descendre », l'élève revient sur son sens concret (76, 78, 80Eli). La compréhension de la métaphore nécessite une distanciation et une prise de conscience du décalage qui existe entre le message littéral et le message symbolique de l'image, ce qui ne se produit pas ici, malgré l'étayage de l'adulte :

CP (6-7 ans) Leiber « Les âges de l'homme », « les âges de la femme »

71Prof : bon alors maintenant je voudrais vous poser une question pourquoi le peintre a représenté un escalier qui monte qui s'arrête à cinquante ans et qui ensuite redescend c'est quoi cette idée de montrer la vie comme un escalier qui monte et qui descend qu'est-ce que ça veut dire ++ vous avez compris ma question pourquoi le peintre représente les âges de la vie sur un escalier

72Lev : en fait XXX elle est petite et après elle a tous les âges

73Prof : parce qu'elle est petite et qu'après elle a tous les âges tu es géniale tu as compris la continuité mais ça ne répond pas tout à fait à ma question pourquoi le peintre a-t-il représenté la vie comme des paliers dix ans vingt ans trente ans quarante ans cinquante ans on est en haut soixante ans on descend soixante-dix ans on descend quatre-vingts ans on descend quatre-vingt-dix ans on est presque mort qu'est-ce qu'il a voulu dire

74Eli : **c'est parce que quand on est jeune on est petit et puis on monte des âges et puis on redescend quand on est très très vieux**

75Prof : alors ça c'est génial c'est intéressant ce que tu viens de dire mais on redescend qu'est-ce que ça veut dire en fait on redescend parce que est-ce que ce n'est pas ce qu'on appelle un symbole quand tu dis on redescend les vieux ils ne descendent pas toujours les escaliers les vieux ça arrive que les vieux en montent ils

peuvent monter un escalier

76Eli : il prend des trucs pour aller + il prend des trucs pour aller sur des

77E : des béquilles

78Eli : des béquilles

79Prof : il prend ils prennent des trucs les vieux pour pouvoir monter les escaliers
comme par exemple des béquilles

80Eli : oui parce que s'ils ont des béquilles ils peuvent tomber

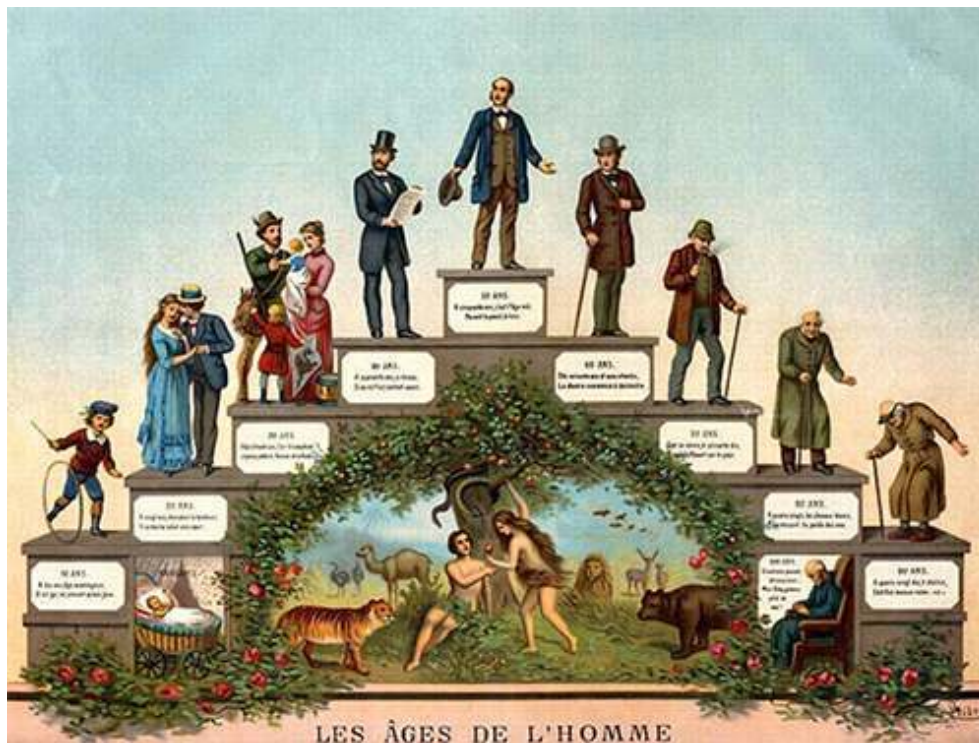
81Prof : d'accord

82E : ou sinon s'ils n'ont pas de béquilles ils auront un fauteuil roulant

83Prof : d'accord

84Joé : aussi XXX

Annexe 6 : Les âges de l'homme, les âges de la femme de Leiber





- 36 On peut remarquer que cette prise de conscience se manifeste davantage avec des enfants plus âgés. Le contexte d'une classe à double niveau CP-CE2 nous permet de tenter une comparaison sur la manière de repérer des indices significatifs pour interpréter le message symbolique. Le débat porte sur deux œuvres de Banksy, « Fillette fouillant un militaire » et « Trompe l'œil vers la plage sur le mur de Gaza » (cf. annexe 7). Après la phase descriptive, « Prof » oriente le débat sur l'idée du possible et de l'impossible en évoquant les « vraies intentions de Banksy » au sujet du deuxième tableau, après une première tentative sur le premier tableau qui a échoué. Deux élèves du CP (19E, 21EE) voient vraiment le ciel et de vrais rideaux :

CP-CE2 (6-7 ans / 8-9 ans) Banksy « fillette fouillant un militaire » et « Trompe l'œil vers la plage sur le mur de Gaza »

11Prof : maintenant je voudrais vous poser une question est-ce que c'est possible une situation comme celle-ci¹³ est-ce que ça peut arriver ou est-ce que c'est complètement impossible

12E : ça peut arriver parce que les enfants on voit pas pourquoi ils pourraient pas se défendre

[...]

13Prof : regardons maintenant le deuxième tableau de droite qui va peut-être nous aider à trouver les vraies intentions de Banksy ++ ça a été peint en moins d'une demi-heure sur le mur qui sépare la partie israélienne de la partie arabe de Gaza ++ il fallait faire vite parce que la zone est sécurisée

14Cassandra : on dirait que c'est un monsieur qui tire un truc

15E : on dirait en vacances un bonhomme

Annexe 7 : Fillette fouillant un militaire et Trompe l'œil vers la plage sur le mur de Gaza de Banksy



37 Echange avec les CP :

16E : on voit du blanc un peu devant

17Prof : le blanc du ciel

17E : oui

18Prof : est-ce qu'on voit vraiment le ciel est-ce qu'il y a une vraie ouverture dans le mur ou est-ce que c'est une illusion ++ ou c'est réel

19E : on voit le ciel

[...]

20E : le truc blanc c'est peut-être des rideaux

21Prof : l'auteur a voulu dessiner des rideaux ou bien il y a de vrais rideaux

21EE : il y a des vrais rideaux

38 En revanche, les CE2, plus particulièrement Paul en 22, pensent que c'est une illusion. Paul utilise le verbe « représenter » pour signifier la distance qu'il voit entre le signifiant de l'image et le symbole. Cette proposition a entraîné d'autres suggestions qui vont dans

le même sens et débouchent même sur la production d'une métaphore à propos de l'écriture arabe « On dirait que le sang c'est devenu une écriture arabe » :

39 Echange avec les CE2 :

22Paul : il a voulu représenter quelque chose ++ je pense que c'est une illusion

23E : je pense qu'il a voulu représenter un suicide

24Charlie : je dirais plutôt que le rouge c'est de la lave à côté du gris et que le monsieur en blanc il a couru et il a transpercé le mur

[...]

27Sacha : aussi on dirait que sur la première image il y a eu un grand coup de vent et puis ça a séché et le monsieur il a voulu rentrer et là où il a voulu entrer il y a une ouverture et à cause de ça il y a du sang qui a dégouliné en bas

28Elodie : XXX

29Cassandre : peut-être comme c'est des pays où il y avait la guerre il a peint ces tableaux parce qu'il était triste

30Charlie : **on dirait que le sang c'est devenu une écriture arabe**

- 40 La pensée symbolique fait passer les enfants d'une activité linguistico-cognitive « au pied de la lettre » à une activité métalinguistico-cognitive qui favorise la compréhension de la métaphore, allant même jusqu'à en produire.

Vers la production de la métaphore

- 41 Certaines études développementales postulent que la production des métaphores par les enfants précéderait leur compréhension (Fourment-Emmenecker & Pantz, 1987). Un décalage accentué sans doute par le type d'expérimentation menée : en compréhension, la tâche est uniquement verbale (expliquer la métaphore), alors qu'en production, le langagier s'appuie sur une action (l'exemple du « jeu libre » dans l'expérimentation menée par Fourment-Emmenecker & Pantz, 1987)¹⁴.

- 42 Dans notre corpus, on a recensé très peu de métaphores, le cœur des échanges concerne la réflexion sur le message symbolique de l'image et c'est justement à ce niveau-là, à un moment où les enfants semblent accéder à la compréhension du message qu'une métaphore peut être exprimée. C'est ce qu'on a observé dans le débat précédent autour du tableau de Banksy. Le débat a pris fin sur cette métaphore de Charlie, qui apparaît ainsi comme un « résumé » de la réflexion, comme une manière de conceptualiser la pensée après les différents échanges.

- 43 Nous avons un autre exemple de ce processus dans un autre débat avec des CM1-CM2 sur le métier d'avocat à partir de deux dessins de Daumier (cf. annexe 8). Les échanges étaient très intenses, les élèves tentent de décrypter la profession d'avocat à partir des dessins qui reflètent un personnage méprisant (64Carla-78Prof) :

CM1-CM2 (10-11 ans) « L'avocat » Daumier

64Carla : euh ben ce que Abilio avait dit tout à l'heure c'est que peut-être que la femme elle est pauvre mais le monsieur il est riche et il rigole peut-être parce que il sait que ça ne va peut-être jamais lui arriver

65Prof : alors je trouve ça très intéressant ce que dit Carla c'est quoi cette situation où vous regardez quelqu'un d'autre en vous disant ah ah il est pauvre et moi je ne serai jamais pauvre comment ça s'appelle ce sentiment

66EE : c'est de la moquerie

67E : c'est de l'égoïsme

68Prof : moquerie égoïsme est-ce que ce n'est même pas presque du mépris

[...]

78Prof : alors maintenant je vais vous montrer un autre dessin de Daumier qui va

nous permettre de comprendre un peu mieux ce qu'il pense des avocats alors vous voyez donc un avocat qui regarde une personne qui a l'air très triste très pauvre très misérable et le dialogue c'est mon cher monsieur il est absolument impossible de plaider votre affaire il vous manque les pièces les plus importantes à part les pièces de cent euros ah ah ah

79E : ah c'est qu'il voulait de l'argent

80Prof : donc ça veut dire il se fout de lui il dit eh toi mon petit gars tu es bien trop pauvre pour que je te défende

81Abilio : c'est un peu du mépris

[...]

83Prof : bon je propose qu'on oublie les images et je voudrais vous poser une question générale + (...) je voudrais vous poser la question est-ce qu'on pourrait supprimer cette profession

84Mahé : tout à l'heure Ethan il a dit qu'on pouvait se défendre sans avocat mais après si on n'a pas d'arguments et on se défend tout seul on ne va pas gagner

85Prof : oui

86Abilio : oui mais monsieur les avocats ça sert à rien parce qu'on pourrait les avoir tout seul

87E : **c'est un bouffe-pognon**

88Prof : bon on va peut-être arrêter

Annexe 8 : Daumier





Un avocat qui évidemment est rempli de la conviction la plus intime que son client le paiera bien.

- 44 Le débat est amené sur le rapport du métier d'avocat à l'argent et la question de supprimer ou pas cette profession. Dans les échanges d'arguments pour et contre, l'élève en 87 dit en parlant de l'avocat « c'est un bouffe-pognon ». L'expression métaphorique employée ici résume le débat de manière très pertinente.
- 45 Il nous semble ici que la production de la métaphore par les enfants est suscitée par un contexte où la réflexion sur le concept est intense : la métaphore apparaît comme un moyen qui permet de construire le concept en question. On retrouve ici à notre sens la notion de « métaphore conceptuelle » de Lakoff & Johnson (1980), qui considèrent que la métaphore est à la base du sens donné à nos concepts, puisqu'elle a cette propension à les structurer. Dans ces deux débats où les élèves produisent une métaphore, on peut dire qu'elle les a aidés à définir un réseau de relations entre les idées échangées autour d'une notion et d'exprimer ainsi une perception du monde partagée pendant – au moins- ce débat.
- 46 Sur le plan syntaxique, les métaphores utilisées dans ces deux débats sont sous forme N1 est N2. Gardes Tamine¹⁵ analyse cette forme de métaphore dite *in praesentia* en évoquant son pouvoir cognitif grâce au parcours constructif qu'elle permet et qui fait surgir de nouvelles propriétés sémantiques. On passe ainsi d'un cercle de sens à un autre, l'un éclairant l'autre.
- 47 Dans cette démarche de débat ouvert, ce qui est intéressant à noter à notre avis, c'est que les élèves, en construisant ensemble le message symbolique de l'image, posent des connexions qui progressivement battent en brèche plus ou moins fortement certaines structures de leur savoir sur le monde. Quand l'effort de conceptualisation va jusqu'au bout, la métaphore surgit comme l'expression ultime de cette conceptualisation.

Conclusion : vers la question de la formation des enseignants

- 48 Notre démarche s'inscrivant dans le cadre de la formation des enseignants, il nous semble important de souligner ici l'intérêt d'amener les enfants à développer leur intelligence des symboles, des métaphores, des allégories tout en aidant à rationaliser leur argumentation et leur assurance dans l'usage de leur propre entendement. Lorsqu'on apprend à généraliser à partir des singularités de la vie et des détails de l'image, on passe de l'image à la pensée et au langage, on accomplit un effort intellectuel sincère, on construit un monde d'idées et de passages des singularités aux idées.
- 49 Tous les enseignants ayant été complices de notre expérience devraient pouvoir la continuer seuls s'ils réfléchissent à la constitution d'un stock d'images évoquant progressivement des notions universelles de difficulté croissante pour aider les élèves à construire leur intelligence de ces notions. Et à condition aussi de changer de rôle lors du débat où toute fonction d'évaluation extérieure, d'autorité morale, d'apport non désiré de connaissance cesse provisoirement. De plus, les enfants doivent avoir pleinement confiance dans la préservation du moment de débat : leurs interventions ne doivent pas leur être reprochées ou même rappelées en dehors de ces moments où ils se construisent librement, ce qui exige une grande rigueur de la part des adultes impliqués
- 50 Amener les enfants et adolescents à construire des concepts philosophiques est un programme bien ambitieux et qui comporte tellement de petites étapes.
- 51 Sur le chemin des concepts les plus abstraits, on trouve une construction schématique, généralisante sincère et personnelle, favorisant les jugements qui constituent l'activité de l'entendement humain. Cette construction, nous pensons que l'École ne prend pas assez aujourd'hui le temps de la favoriser par le genre d'activités que nous tentons. Pour l'instant, l'École subit en effet deux pressions impitoyables : la nécessité de favoriser des automatismes et l'obligation de constater, par des évaluations fermées, que durant un temps, l'élève peut formuler à peu près correctement un savoir livresque satisfaisant aux exigences extérieures et formelles de la formulation adulte du concept.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNHEIM, R. 1999. *La pensée visuelle*, Paris : Flammarion.
- BARTHES, R. 1964. « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4 : 40-51.
- BERNICOT, J. 2000. « La pragmatique des énoncés chez l'enfant », In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2. 45-82. Paris : Presses Universitaires de France.
- CONNAC, S. 2001. *Cinq approches pour philosopher avec les enfants*. <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib13.htm>

DECLERCQ, Ch., BALTAZART, V. & DIDON, D. 2010. « Les nuages sont un troupeau de moutons : à quel âge les enfants comprennent-ils qu'il n'y pas de moutons dans le ciel ? », *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 64, No. 2 : 142-152.

DOI : 10.1037/a0020175

DETRIE, C. 2001. *Du sens dans le processus métaphorique*. Paris: Champion.

DILTHEY, W. 1910. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Traduction

Mesure, S. 1988. *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, Le Cerf.

DOUAIRE, J. (dir.). 2004. *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP

DUVIGNAU, K. (2002). *La métaphore, berceau et enfant de la langue : la métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4 ans)*. Thèse de doctorat. Atelier national de reproduction des thèses. L'Université de Toulouse II-Le Mirail.

FOURMENT, M.-C., EMMENECKER, N. & PANTZ, V. 1987. « Étude de la production de métaphores chez des enfants de 3 à 7 ans », *L'Année Psychologique*, 87 : 535-551.

GARCIA-DEBANC, C., & PLANE, S. 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier.

GARDES TAMINE, J. 2011. *Au cœur du langage. La métaphore*, Paris : Champion.

GARDES TAMINE, J. *Métaphore, analogie et syntaxe*. http://www.jf-doucet.com/IMG/pdf/Metaphore__Analogie_Syntaxe.pdf

GOLDER, C. 1996. *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé.

HONNETH, A. 2006. *La société du mépris*, La Découverte.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1986. *L'implicite*, Colin.

KLEIBER, G. 1994. « Métaphore : le problème de la déviance », *Langue française*. 101: 35-56.

LAKOFF, G., & JOHNSON. M. 1980. « Conceptual metaphor in everyday language », *The Journal of Philosophy*. Vol 77. Issue 8 : 453-486.

LERNER, X. 2012. « Débat ouvert sur image », *Le Nouvel Educateur*, 207 : 32-38.

PRANDI, M. 2002. « La métaphore : de la définition à la typologie », *Langue française*. N° 134, pp. 6-20.

RICOEUR, P. 1975. *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

TOZZI, M. 2002. *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherches*, Montpellier : CRDP. <http://www.philotozzi.com/>

Von Humboldt, F. 1999. *On Language. On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species*, Cambridge University Press, New edition. 2nd rev.

NOTES

1. Projet de recherche financé par l'ESPE de Poitiers et auquel participent des enseignants de l'école primaire, du collège, des ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et IME (Institut médico-éducatif).

2. D'après Barthes (1964), les images appellent un langage sous-jacent toujours déjà là. Et on pourrait ajouter que le langage appelle des schémas et des symboles sous-jacents toujours déjà là.

Dans le Socle Commun pour l'école et le collège de 2016, il faudra travailler sur ce dernier "langage" médiatique autant que personnel : comme dans la langue de Friedrich von Humboldt, qui est enracinée dans des individus, le langage des images s'enracine aussi dans des individus qui les interprètent à leur manière - les écarts entre les interprétations peuvent produire des "créations" d'images.

3. Trop d'enfants désespèrent de leur aptitude à prendre et garder convenablement la parole comme si celle-ci constituait une sorte d'expertise tautologique dont ils se sentent exclus. Avec l'image, l'impression de "comprendre quelque chose" au sens de Dilthey (1988) les pousse presque par inadvertance à renoncer à leur prétendue timidité.

4. Les premiers pionniers se fixaient sur la mise en doute des préjugés et des illusions, l'expérience d'une pensée critique par soi-même ou partagée, selon les moments, l'émergence de la capacité et du besoin de définir universellement, l'accroissement de la capacité émotive d'échanger avec autrui et par là le recul de la violence dans la classe et dans la vie, l'expérimentation de plusieurs modalités d'argumentation logique (Golder, 1996), l'expérience d'un usage transversal et vivant de connaissances disciplinaires de l'école utilisées comme "arguments".

5. Une vingtaine d'heures est transcrite, le reste est en cours de transcription.

6. Dans certaines classes, (la GS de l'école Zola à Niort), un rythme régulier a été installé à raison d'un débat toutes les 2 ou 3 semaines. A l'école Pérochon (Niort), l'équipe enseignante de plusieurs niveaux accepte de proposer un débat tous les 15 jours environ, depuis pratiquement 2 ans. Ce qui permet de faire un recueil longitudinal. Mais on n'a pas encore exploité le corpus dans ce sens-là.

7. En annexes, on regroupe l'ensemble des images (reproductions de tableaux) qui ont fait l'objet des débats dont sont extraits les échanges analysés.

8. Le « Prof », c'est Xavier Lerner qui a conduit tous les débats mentionnés ici.

9. Pour les conventions de transcription, nous nous référons ici à l'ouvrage coordonné par Garcia-Debanc et Plane (2004). Les transcriptions sont rédigées en orthographe standard. Les signes +, ++, +++ marquent une pause courte, moyenne ou longue. Les XXX indiquent une suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables. Les commentaires sont placés entre soufflets ainsi que les intonations montantes et les syllabes allongées. Les locuteurs sont repérés par Prof pour l'adulte qui conduit le débat, par M (l'enseignant qui est présent et parfois intervient dans le débat), par le prénom des élèves ou par E lorsqu'un élève est non identifié. Les prises de parole simultanées de plusieurs élèves sont indiquées par EEE. Les numéros à l'initiale désignent les tours de parole.

10. Cette classe est la plus experte en débat ouvert. L'expérience a duré toute l'année à raison d'une ou deux fois tous les quinze jours.

11. L'interprétation individuelle de la métaphore implique d'envisager la définition de la métaphore de manière ouverte et non exhaustive. Dans ce sens, la typologie prototypique proposée par Prandi (2002) s'appuie sur l'idée de la représentativité : entre la métaphore « figée » jusqu'à la catachrèse et les métaphores « vives », il y aurait probablement des zones intermédiaires où seraient placés par exemple les « clichés ».

12. Parmi ces travaux : De Groot et al., 1994 ; Demorest, Silberstein, Gardner, & Winner, 1983 ; Winner & Gardner, 1993 ; Winner, Levy, Kaplan, & Rosenblatt, 1988.

13. C'est la situation de la fillette qui fouille un militaire.

14. Voir aussi les travaux de Duvignau (2002) qui a montré l'importance, du point de vue communicatif, de l'approximation sémantique verbale dans les productions des enfants, du type « déshabiller l'orange » pour « éplucher l'orange », dans la période d'acquisition précoce du lexique verbal.

15. http://www.jf-doucet.com/IMG/pdf/Metaphore__Analogie_Syntaxe.pdf

RÉSUMÉS

Dans l'objectif d'observer et d'analyser les capacités d'argumentation de jeunes enfants, nous avons mis en place dans les classes des débats ouverts à visée philosophique à partir d'images. Les enfants passent par trois phases : la description de l'image qui consiste à en décrypter le message littéral, l'interprétation du message symbolique et la discussion qui aboutit à la construction collective d'un concept philosophique dont l'image est chargée métaphoriquement. En observant les compétences de problématisation et de conceptualisation des élèves, notre but dans cette étude est de montrer comment les enfants de 5 à 11 ans accèdent à une forme d'implicite sous-jacent à l'image en passant par la métaphore. En nous appuyant sur un corpus recueilli dans 14 classes de différents niveaux scolaires, nous avons identifié dans les interactions des enfants les moments langagiers qui pointent le passage progressif de l'explicite vers l'implicite et dans lequel la production de la métaphore manifeste le cheminement le plus abouti vers le concept philosophique.

In order to observe and analyze the young children argumentation skills, we have set up in classrooms open philosophical debates from images. Children go through three phases: the description of the image that is to decipher the literal message, the interpretation of the image symbolic message and the discussion which aims to build collectively a philosophical concept that the image is loaded metaphorically.

By observing the students problematization and conceptualization skills, our aim in this study is to show how children from 5 to 11 access to the underlying form of implicit in the image through the metaphor. By relying on a corpus collected in 14 classrooms of different grades, we have identified in the exchanges of children the language times that link a gradual transition from the explicit to the implicit and where the production of metaphor shows the most accomplished progress to the philosophical concept.

INDEX

Keywords : implicit, debate, image, metaphor, philosophical concept, linguistic interactions, argumentation

Mots-clés : implicite, débat, image, métaphore, concept philosophique, interactions langagières, argumentation

AUTEURS

XAVIER LERNER

Université de Poitiers/ESPE