



**HAL**  
open science

# Mouvements dialogiques du questionnement : divergence et convergence

Anda Fournel

► **To cite this version:**

Anda Fournel. Mouvements dialogiques du questionnement : divergence et convergence. Pistes. Revue de philosophie contemporaine, 2023, 3, pp.255-283. hal-04269215

**HAL Id: hal-04269215**

**<https://hal.science/hal-04269215v1>**

Submitted on 3 Nov 2023

**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.

**MOUVEMENTS DIALOGIQUES DU QUESTIONNEMENT :  
DIVERGENCE ET CONVERGENCE  
EN DIALOGUE AVEC D. VERNANT**

Anda Fournel

*1. Introduction*

Mon travail de thèse enquêtait sur le « questionnement » comme phénomène cognitif, linguistique et social, dans le contexte d’une pratique de la pensée philosophique à l’école inspirée du courant éducatif *Philosophy for Children*<sup>1</sup>. Prenant comme point de départ la question : que font les élèves quand ils (se) posent des questions ?, mon approche était pragmatique et interdisciplinaire (Fournel, 2018).

Dans le paradigme dialogique et praxéologique développé par D. Vernant, proposant une nouvelle typologie d’actes de discours<sup>2</sup>, l’acte de questionner appartient aux actes « engageants », qui « regroupent toutes les interactions consistant en un engagement sur une transaction future » (2011, p. 150), et dont les finalités sont à la fois intersubjectives et intramondaines » (*ibid.*, p. 168).

Tout comme les élèves, je m’engageais en tant que questionneuse dans des transactions futures, avec pour but de garder le sujet vivant. C’est d’ailleurs ce qui arrive dans le traitement collectif d’une question dite « philosophique » pour laquelle plusieurs réponses sont possibles. Ne rien prendre pour acquis, questionner et faire l’expérience de la pensée, par soi-même et avec les autres. La formalisation de ce processus collectif du questionnement est devenue pour moi un enjeu durant la thèse, c’est sur ce point en particulier que mes échanges avec D. Vernant furent féconds.

Le point de départ est la définition de D. Vernant du dialogue : « une activité située, conjointe et un processus interactionnel créatif et ouvert » (2011, p.147). Il met l’accent sur le

---

<sup>1</sup> Courant né aux Etats-Unis dans les années 1970, à l’initiative de M. Lipman et A. M. Sharp (1978), visant à transformer la classe en une « communauté de recherche philosophique ». La démarche est celle d’une pensée philosophique en dialogue, le questionnement – étonnement de départ et examen critique des opinions apportées dans la discussion – occupant une place centrale.

<sup>2</sup> « Classification des actes de discours » dans D. Vernant, 2011, p. 155.

caractère « foncièrement hétéronome » (i.e. « qui reçoit de l'extérieur les lois qui le gouvernent ») de ce processus, car :

... tout dialogue est soumis à des enjeux transactionnels qui lui assignent sens et finalité. Naturellement, ce principe doit être modulé selon les types de dialogue en cause. (2011, p. 171)

Dialoguer demande aux interactants de mettre en chantier leurs images du monde pour tenter d'échafauder ensemble une construction, sans plan préalable. D'où une grande part d'imprévisible dans le déroulement interne du processus et dans son avancement, fait de créativité et d'imprévu, néanmoins strictement réglé de l'extérieur<sup>3</sup>.

C'est davantage sur la finalité « intramondaine » des transactions que mon dialogue avec D. Vernant s'est noué. Comment rendre compte de la dynamique et des effets transactionnels du questionnement dans un dialogue pédagogique ? Quelles en sont les spécificités ?

Si la transaction autour d'un problème à résoudre se construit par des mouvements de rapprochement et d'éloignement ; si l'on admet qu'un sujet est un être capable de dialogue ; alors les mouvements de convergence et de divergence (au centre de mon analyse), font partie d'une dynamique non seulement de questionnement (comme montré dans les propositions de modélisation) mais aussi de subjectivation (comme l'illustre l'exercice même du dialogue).

## 2. *Le questionnement comme dé-marche*

Comment mieux décrire le questionnement autrement que par un mouvement ? Mais quel type de mouvement ? Pour y répondre, je développerai d'abord deux analogies empruntées à Lipman. La première, *l'analogie de la pince à deux bras*, illustre la nature du questionnement ; la seconde, *l'analogie de la marche*, le rôle que joue le questionnement dans le développement de la pensée. Le processus de transfert de sens se fait, dans les deux analogies, vers un domaine cible « pédagogique », qui est celui de la formation de la pensée à laquelle s'intéressait Lipman. Je proposerai, par la suite, une approche conceptuelle faisant appel au processus formel de

---

<sup>3</sup> De mes échanges avec A.-N. Perret-Clermont résulte que le dialogue pédagogique doit être soumis à des règles de jeu partagées et explicites, en total accord avec la vision de D. Vernant. Sans cette hétéronomie, la liberté de la discussion peut être entravée au sein du dialogue. D'où l'importance d'un accord sur le sens et la finalité de l'échange : permettre aux participants d'identifier ensemble un problème et procéder à sa résolution (finalité intramondaine) ; permettre à chacun de se sentir pleinement participant au dialogue (finalité intersubjective).

modélisation qui, me semble-t-il, permet de mieux prendre en compte la dimension dialogique de la pensée (que les analogies n'autorisent pas à explorer).

### 2.1. L'analogie de la pince à deux bras

Lipman évoque l'analogie de la pince à deux bras dans la 1<sup>re</sup> édition de *Thinking in Education* (1991)<sup>4</sup>. Tout comme les deux mâchoires d'une pince venant de directions opposées convergent pour nous permettre d'avoir une prise ferme sur un objet physique, de même, deux formes différentes de pensée convergent pour permettre à l'esprit de saisir ou comprendre la réalité (*ibid.*, p. 160). L'auteur développe ici l'idée d'une articulation entre la pensée critique et la pensée créative qui apparaissent comme complémentaires, autour de la notion de « jugement ». Dans l'acception lipmanienne, le jugement « détermine ce qui était jusqu'à alors flou, non-établi, ce qui faisait d'une façon ou d'une autre l'objet d'une problématisation » (2006, p. 36). Afin d'éviter toute orientation extrême ou unilatérale, vers un « raisonnement sans jugement » relevant d'une pensée exclusivement algorithmique et logique, ou vers un « jugement sans raisonnement » d'une pensée exclusivement intuitive et heuristique, dans un contexte pédagogique il est souhaitable de cultiver les deux types de pensée. Le schéma suivant illustre l'articulation de ces deux démarches distinctes et opposées, mais nécessairement solidaires. Seule l'alternance du mouvement de convergence et du mouvement de divergence des deux bras rend possible l'action de préhension, et, par analogie, du jugement.

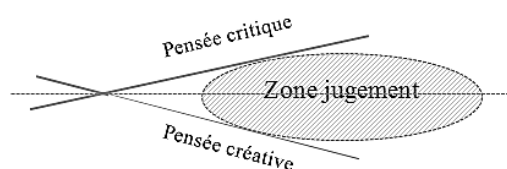


Figure 1. Schématisation de l'analogie de la pince d'après M. Lipman

Quel est le lien avec la démarche du questionnement ? Le jugement est une notion centrale chez Lipman et concerne de près le traitement d'un problème. L'auteur opte pour une vision pédagogique qui lie le jugement non pas à « l'application ou le couronnement d'un savoir » mais « au non-savoir, ou du moins au savoir lacunaire, qui exige une décision qui le complète et met fin au doute » (Reboul, 1992, p.18). Lipman propose d'analyser les jugements

---

<sup>4</sup> V. chap. « The Strengthening of Judgement » dont une traduction partielle en français est publiée dans M. Schleifer (dir.), 1992, *La formation du jugement*, chap.V : « L'éducation au jugement », p. 99-123. L'analogie ne sera pas reprise dans la 2<sup>nd</sup>e édition de l'ouvrage (2003).

à la lumière des questions dont ceux-ci sont généralement les réponses. Ainsi, confrontés à des contradictions qui les rendent perplexes, les élèves peuvent mobiliser deux types de démarche. La première consiste à poser des questions qui les conduisent aux réponses. Je reprends de Lipman (1991, p. 161) : *pourquoi un papier de tournesol plongé dans un liquide inconnu vire au rouge ?* En posant cette question, le questionneur cherche une réponse qui se présentera comme la découverte d'un principe, d'un savoir : *le papier de tournesol plongé dans un acide devient rouge*. C'est une démarche de questionnement de type critique (du grec *krinein* : « séparer », « choisir ») qui cherche à distinguer la réponse dans la question formulée, et dont le but est de dissiper toute interrogation à son sujet. La seconde démarche, qui est complémentaire, cherche à identifier dans une réponse « de quelle question surprenante et inédite elle est la réponse » (*ibid.*, p. 162). Pour le jugement créatif, Lipman ne donne pas d'exemple mais on peut imaginer le maintien d'un élément de surprise dans une question qui reste « en suspens », comme lorsqu'on demande : *qu'est-ce qui fait qu'un acide est un acide ?* Ou pour toute question philosophique qui pousse l'exploration au-delà de « ce qui va de soi », avec pour but de maintenir vive l'interrogation.

## 2.2. L'analogie de la marche

La seconde analogie est celle de la marche<sup>5</sup> qui envisage le passage d'un état d'équilibre à un autre état d'équilibre *via* une état de transition. L'image de l'équilibriste nous fait prendre conscience de ce processus au ralenti. De même que marcher sur un fil suppose lenteur, prudence, tâtonnement, essais, de même la démarche du questionnement cherche à défier la gravité de l'évidence : elle est une recherche d'équilibre qui passe par le déséquilibre, faite de mouvements de convergence, à certains moments, et de divergence, à d'autres. Le questionneur, comme l'équilibriste, avance et se dirige vers un but, « contre vents et marées ».

Les deux analogies nous conduisent à penser le questionnement comme une articulation de mouvements différents mais solidaires, convergents et divergents, dont l'alternance décrit un processus dynamique. Dans l'esprit du questionneur, entre les deux il y a place pour l'hésitation et le doute, la perplexité ou le frottement. Comme l'équilibriste, il utilise son propre corps pour avancer seul sur le fil ; habile chercheur, il se sert des outils de la pensée (critique, créative) pour forger sa propre image du monde.

---

<sup>5</sup> De mes échanges avec M. Sasseville, lors d'un séjour à l'Université Laval en 2016, il résulte que cette analogie n'a pas de source écrite, elle a dû être construite oralement par Lipman.

Cependant l'intersubjectivité reste absente dans ces analogies. Si le langage met en jeu l'intersubjectivité en tant que réalité interactionnelle, alors s'engager dans une démarche conjointe ne peut se faire que *dans et par* le dialogue. Dans l'interaction, l'espace de doute et d'incertitude est investi par des mouvements divergents : contestation et critique, incompréhension ou rejet de présupposés, etc. L'alternance accord-désaccord inscrit les interactants dans un processus de négociation.

### 3. Vers la modélisation du dialogue

Les mouvements de convergence et de divergence caractérisant le questionnement et la démarche de recherche sont des mouvements dialogiques, constituants d'un sujet en discussion. D. Vernant les a savamment intégrés dans une modélisation projective, pour un type particulier de dialogue : le dialogue informatif.

#### 3.1. Le modèle du dialogue informatif de D. Vernant

L'auteur expose son modèle projectif d'interaction dans un dialogue de type informatif mettant en scène un demandeur et un répondant (2011, p. 161-168). Son schéma (cf. figure 2) permet de retracer la construction à l'œuvre dans le dialogue, à l'aide d'une forme en V renversé, où la pointe illustre l'accord final auquel parviennent les deux interlocuteurs. Cet accord représente la fin transactionnelle visée et acceptée par les protagonistes à un dialogue dont le but est de partager une information.

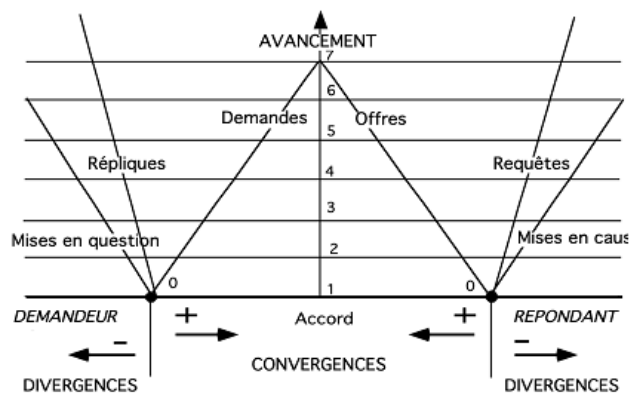


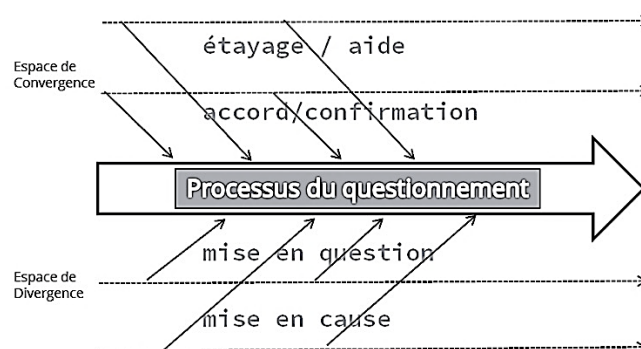
Figure 2. Modèle projectif du dialogue informatif par D. Vernant

On remarque que dans le déroulement du dialogue la convergence informationnelle est le résultat d'une alternance parfaite au sein d'une paire adjacente de type demande-offre. Cependant, la réalité d'un dialogue est aussi faite de divergences, et D. Vernant propose

d'illustrer ces mouvements dialogiques et de les distinguer selon qu'ils sont provoqués par le demandeur (répliques, mises en question) ou par le répondant (requêtes, mises en cause).

L'intérêt majeur de ce modèle est de restituer la dynamique du dialogue tout en assignant des fonctions dialogiques aux *interactes* émis à travers les interventions (2011, p. 166). Appliqué à mon sujet et *corpus* de thèse, ce modèle permet de décrire comment un acte de discours assertif peut fonctionner dialogiquement comme une mise en question, et ainsi s'inscrire dans un processus de divergence, donc de questionnement. À l'inverse, on peut imaginer un acte directif qui, dans le dialogue, se voit attribuer une fonction de proposition et s'inscrire dans un mouvement de convergence à la lumière de la finalité de l'échange. Dans mon travail d'analyse, j'ai pu identifier des actes de question de type « assertion de question »<sup>6</sup>. La remarque de D. Vernant, selon laquelle une analyse du dialogue « ne doit pas partir d'un examen des actes du discours » (*ibid.*, p. 165) mais du dialogue, prenait pour moi tout son sens.

Cette modélisation a été une tentation. Je réfléchissais à la manière de décrire le déploiement du questionnement dans les discussions philosophiques en contexte pédagogique. Imbriquant questionnement individuel et questionnement collectif, le processus suit ici le cours de la discussion avec des avancements mais aussi des temps d'arrêt, des impasses ou des envols, avec quelques difficultés : la prise en compte d'un nombre important d'interactants<sup>7</sup> ; le caractère provisoire de la solution apportée au problème traité, la réponse pouvant à nouveau être questionnée ; l'absence de clarté quant au but commun visé. J'avais imaginé de représenter le processus de questionnement à l'aide d'un diagramme en arrêtes de poisson<sup>8</sup>, comme montré dans la figure 3 :



<sup>6</sup> Dans le protocole des discussions philosophiques, l'enseignant demande aux élèves de formuler des questions et les élèves assertent des questions en réponse à la demande. Ce serait différent si, spontanément, l'élève se questionnait et partageait sa question avec les autres, en l'adressant à quelqu'un en particulier ou au groupe.

<sup>7</sup> Dans le *corpus*, le nombre minimum de participants est 8, dont 6 collégiens et 2 enseignants en club philo, et le nombre maximum 25, dont 24 élèves et l'enseignante en primaire.

<sup>8</sup> Inspiré du diagramme d'Ischikawa (1984) utilisé dans le cadre de recherches sur les causes d'un problème.

### Figure 3. Schéma de trajectoire d'un questionnement et les espaces d'action

Appliqué au contexte des discussions philosophiques, cet outil permettrait de visualiser les actions qui produisent un impact sur le déploiement d'un questionnement. J'ai identifié des espaces pour situer les actions produites. Un espace central est occupé par le questionnement et son déploiement sur un axe temporel horizontal. Des espaces parallèles permettent de situer différents types d'actions : en dessus de l'axe central, un espace de convergence correspondant à l'accord, la confirmation ou la ratification d'une compréhension partagée du problème par les actants ; et un espace de convergence lié à l'étayage métadiscursif proposant une aide au processus réflexif, à travers des actions réalisées principalement, mais pas exclusivement, par l'enseignant ; en dessous de l'axe central, un espace de divergence faible où les actants traitent du problème sous la forme d'une mise en question ; et un espace de divergence forte où les actants contestent ou remettent en question.

J'ai suivi le conseil de D. Vernant de construire la trajectoire autour des deux mouvements, « convergence pour la confirmation et divergence pour la mise en question », mais pas celui de la nécessité de « voir si l'on se rapproche ou s'éloigne de la réponse » (février 2018). Le but de l'analyse ne pouvait pas être de réduire un écart initial conduisant à la réponse car, dans le dialogue philosophique, une réponse finale n'est pas de mise. Le questionnement philosophique vise un répondre multiple et maintient un écart entre l'ordre des réponses et le questionnement, ce que Meyer (2009) appelle la « différence problématologique ». Ainsi, la modélisation du questionnement devait prendre en compte les spécificités de mon *corpus* : la présence d'une progression dialogique et d'une progression liée au processus de recherche.

#### 3.2. Illustration du modèle dans le corpus de thèse

J'illustre le modèle du dialogue informatif avec un extrait de mon *corpus* : une séance de discussion en primaire avec une classe de CE2-CM1<sup>9</sup> dont l'objectif était, comme l'annonce l'enseignante, de recueillir les questionnements des élèves à partir de la lecture de *Pixie* (chap. 1, 1989), roman philosophique écrit par Lipman :

(12)<sup>10</sup> ... alors // vous vous souvenez la semaine dernière je vous avais posé des questions et je vous avais demandé de réfléchir un p(e)tit peu // à // ce que vous

---

<sup>9</sup> V. Fournel (2018), p. 142.

<sup>10</sup> Cela correspond au numéro de tour de parole, dorénavant TP.



avez trouvé bien intéressant dans cette histoire // qu'est-ce qui vous a plu // dans l'histoire de Pixie ...

(16) ah tu n'étais pas là // alors les questions hein // c'était qu'est-ce que vous avez trouvé intéressant dans l'histoire // qu'est-ce qui nous a étonné dans cette histoire

Dans l'extrait choisi pour l'analyse, l'enseignante demande à Alice<sup>11</sup>, qui vient de proposer sa question, de la répéter, et cela se produit à deux reprises (28 et 48). Je distingue deux échanges que j'appelle épisode 1 (26-34) et épisode 2 (48-58)<sup>12</sup>.

### *Episode 1*

| <i>TP</i> | <i>Locuteur</i> | <i>Parole</i>  |
|-----------|-----------------|--|
| (26)      | Enseignante     | ... euh Alice  |
| (27)      | Alice           | j'aimerais bien savoir // comment il bah son bras il peut être endormi et comment une personne qui s'est endormie ne puisse pas le bouger // alors qu'elle peut bouger sauf son bras         |
| (28)      | Enseignante     | alors // tu peux répéter s'il te plaît   |
| (29)      | Alice           | bah euh elle dit qu'il était endormi qu'elle ne pouvait plus le bouger   |
| (30)      | Enseignante     | mmh  |
| (31)      | Alice           | bah: c'est intéressant et j'aimerais bien savoir euh // et comprendre euh bah euh comment c'est arrivé euh ça  |
| (32)      | Enseignante     | comment c'est arrivé // comment c'est possible   |
| (33)      | Alice           | comment c'est possible   |
| (34)      | Enseignante     | comment c'est possible d'avoir son bras endormi {Alice : oui} // d'accord okay // euh:: est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose par rapport à ce que Alice vient de dire // oui Jacques |

### *Episode 2*

| <i>TP</i> | <i>TP pour analyse</i> <sup>13</sup> | <i>Locuteur</i> | <i>Parole</i>   |
|-----------|--------------------------------------|-----------------|---|
| (48a)     |                                      | Enseignante     | ... alors peut-être qu'on va essayer // de formuler des questions d'accord on va essayer de se poser des questions // je vais écrire les différentes questions que vous vous posez // euh au tableau // on va discuter un petit peu comme ça et ensuite // on essaiera de choisir UNE question et peut-être d'en discuter un peu d'essayer de / d'y répondre // |
| (48b)     | 1                                    |                 | alors la première question c'était la question d'Alice // donc comment // tu peux répéter ta question Alice ↑   |

<sup>11</sup> Les prénoms ont été modifiés.

<sup>12</sup> Les conventions de transcriptions figurent dans l'Annexe à la fin de l'article.

<sup>13</sup> Cette notation parallèle des TP sera utilisée par la suite pour l'analyse de l'épisode 2.

|      |    |             |   |
|------|----|-------------|---|
| (49) | 2  | Alice       | comment un /euh un bras peut être endormi et qu'on peut bouger son corps  |
| (50) | 3  | Enseignante | alors comment on peut continuer à bouger son corps < tout en ayant ↑ >  |
| (51) | 4  | Alice       | <(xx){inaudible}{attrape de sa main gauche l'avant-bras droit}> un bras ou: on peut pas bouger (en)fin bah une (xx) {inaudible} |
| (52) | 5  | Enseignante | une partie de son corps // donc comment c'est possible // de bouger son corps ↑   |
| (53) | 6  | Alice       | non // en fait c'est euh // comment elle peut avoir le bras endormi   |
| (54) | 7  | Enseignante | alors elle c'est Pixie  |
| (55) | 8  | Alice       | comment elle (ne) peut plus bouger / Pixie comment elle (ne) peut plus bouger son bras  |
| (56) | 9  | Enseignante | alors ce serait plutôt pourquoi   |
| (57) | 10 | Alice       | oui pourquoi Pixie ne peut plus bouger son bras   |
| (58) | 11 | Enseignante | pourquoi Pixie ne peut plus bouger son bras {l'enseignante écrit la question au tableau}  |

**Extrait 1. Reformulation de la question d'Alice (épisode 1 et 2)**

L'application du modèle du dialogue informatif portera sur le second épisode où une co-construction est présente. Le premier épisode permet de comprendre pourquoi la reformulation de la question d'Alice pose, au moment du second épisode, problème ; celui-ci fera l'objet d'une négociation entre l'adulte et la fillette.

Quand Alice propose sa question<sup>14</sup> (27) l'enseignante veut la reprendre (« alors ») mais elle marque une pause et demande à l'élève de la répéter. Celle-ci tente d'expliquer ce qui l'a amenée à se poser cette question (29, 31), encouragée par l'enseignante (« mmh » phatique). L'élève cherche une explication : « comment c'est arrivé » (31) et l'enseignante reformule la question, « comment c'est possible ... » (32), et change le sens pour interroger la possibilité du phénomène (avoir le bras endormi). La reformulation sera malgré tout validée par Alice (34).

Dans l'épisode 2 (48-58), l'enseignante annonce le déroulement de la séance : les élèves formulent des questions, elle les consigne au tableau, celles-ci seront discutées, et une question sera choisie pour être traitée collectivement (48a). Le but de l'échange entre l'enseignante et Alice (48b-58) est, pour la première, d'écrire au tableau la question de l'élève. En effet, à la fin

---

<sup>14</sup> Alice répond à la demande de l'enseignante et affirme une question. Comme D. Vernant me l'a fait remarquer, « j'aimerais bien savoir » est la forme atténuée d'une question authentique. L'ambiguïté vient du fait que la fillette répond à la demande de l'enseignant tout en verbalisant son désir de savoir, sa perplexité. Il s'agit donc d'une question adressée à soi, un auto-questionnement paraphrasable ainsi : *je me demande comment ...*, que j'ai appelé une « assertion d'étonnement » (Fournel, 2018, p. 155).

de l'épisode, la reformulation validée par l'élève et l'action d'écrire la question au tableau (58) closent le processus de négociation et marquent l'atteinte du but.

En suivant la modélisation projective de D. Vernant, je schématise l'épisode 2 ci-dessous. Les tours de parole sont repris sous forme de portées se déployant du bas vers le haut avec une numérotation des énonciations de 1 à 11 :

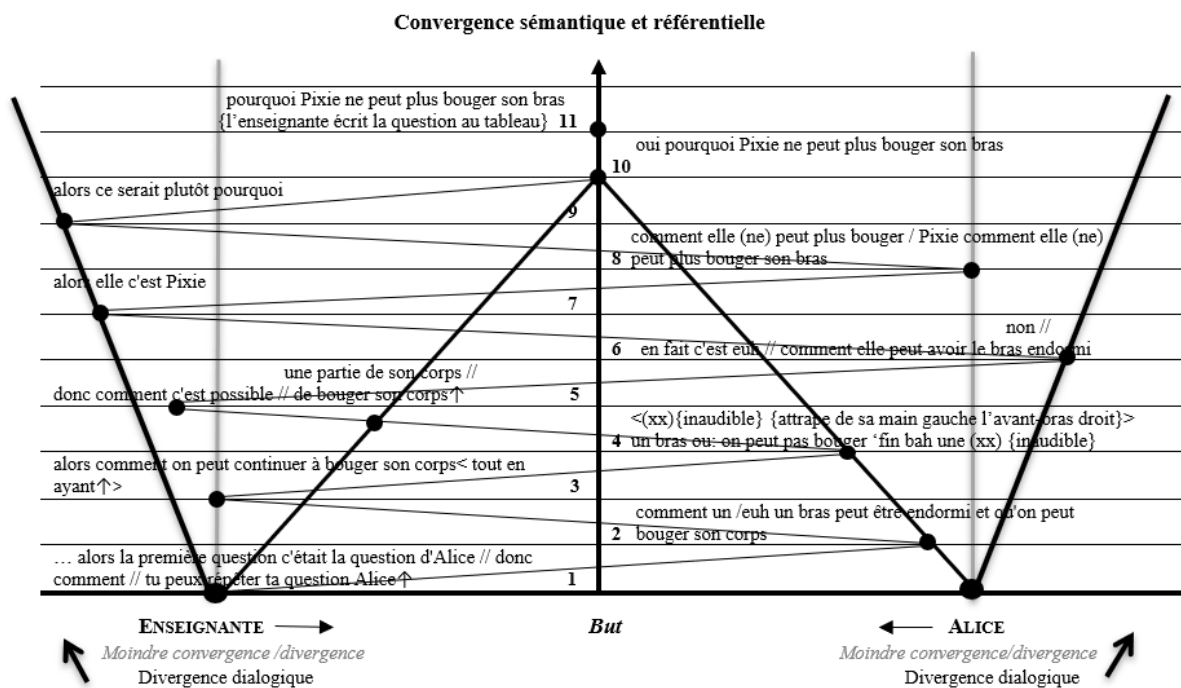


Figure 4. Schématisation du dialogue de l'épisode 1, selon le modèle de D. Vernant<sup>15</sup>

L'enseignante a l'intention d'écrire les questions au tableau mais reste pour le moment tournée vers les élèves. Elle reprend la question d'Alice et commence par l'énoncer mais s'arrête très vite pour demander à l'élève de la répéter. En contexte d'interaction partagé par les deux protagonistes, cet acte sera interprété par la répondante comme une demande de redire son propos. À la demande de l'enseignante (1) l'élève affirme sa question (2). L'acte produit par Alice est dans le dialogue une « assertion de question », malgré sa forme de directif contenant une interrogation. La demande d'information pose un problème pratique à traiter dans cet échange : quelle est la question d'Alice ? dans le but de la consigner au tableau. En se rapportant à l'épisode 1, on voit que l'élève reprend presque mot à mot son interrogation initiale (27) ; même écourtée, son sens reste identique : « comment un /euh un bras peut être endormi et qu'on peut bouger son corps » (2). Alice ne reprend pas la reformulation de l'enseignante, qu'elle

<sup>15</sup> Le dialogue et le schéma correspondant sont semblables à la proposition de D. Vernant sur le « taxidermiste », v. *Du discours à l'action*, p. 122.

avait pourtant validée (34), mais répond en reprenant la formulation initiale de sa question<sup>16</sup>. L'enseignante aurait pu ratifier la réponse d'Alice ou éventuellement la reformuler pour la consigner au tableau et passer à la question d'un autre élève. Ce ne sera pas le cas. Le jeu de production conjointe dans l'interaction va, au contraire, se poursuivre, cette fois avec une digression, un écart par rapport au but praxéologique initial de l'échange (écrire la question au tableau). Car l'enseignante reformule la réponse d'Alice (3), son assertion ayant dans le dialogue une fonction métadiscursive<sup>17</sup>, et marque un nouvel enjeu dans l'échange : comprendre le problème posé par la question d'Alice. Dans le dialogue informatif s'imbrique alors une séquence de négociation de sens. La digression sera cette activité métadiscursive centrée sur le sens du propos de l'élève<sup>18</sup> (de 3 à 10).

En tant qu'intervention réalisée par un demandeur, l'assertion de l'enseignante en énonciation 3 s'inscrit dialogiquement dans un mouvement de « moindre convergence » (Vernant, 2011, p. 167). En effet, une convergence référentielle et sémantique sont requises pour l'atteinte du but, or l'assentiment de l'enseignant, qui suit directement la réponse de l'élève, n'est pas arrêté. Cependant, au regard du problème posé dans la question d'Alice, l'intervention de l'enseignante devrait être interprétée plutôt comme une divergence. En employant le marqueur discursif de reformulation « alors », paraphrasable en « si je reprends avec mes termes », l'enseignante fait une proposition de reformulation sous la forme d'une inférence dans laquelle elle focalise différemment le problème d'Alice. Elle reprend la fin du propos de la fillette et interroge en premier le fait de pouvoir bouger son corps. Avoir le bras endormi devient dans sa reformulation une circonstance (introduite par le participe passé « tout en ayant »). Or, ce qui intrigue Alice c'est justement l'inverse : « comment un bras peut être endormi et qu'on peut bouger son corps ». L'enseignante reformule donc un rapport différent entre les deux composantes en discussion (bras endormi, corps qui bouge) en établissant une hiérarchie<sup>19</sup>, « tout en ayant » remplace la conjonction « et » dans le propos d'Alice<sup>20</sup>.

La prise en compte des comportements non-verbaux des interlocuteurs, l'*intexte* selon D. Vernant (2021, p. 114-115), est ici essentielle, car elle permet de visualiser cette divergence.

---

<sup>16</sup> On peut supposer qu'initialement Alice n'a pas osé ne pas valider la proposition de l'enseignante.

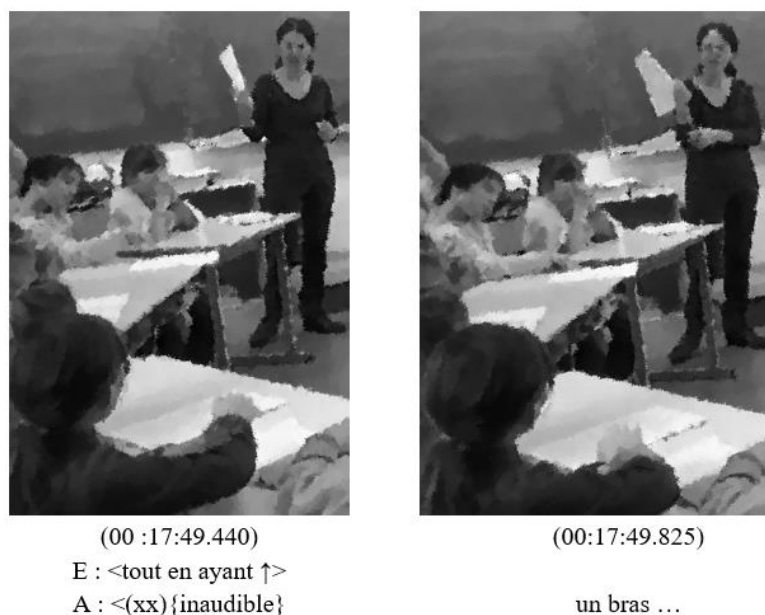
<sup>17</sup> Vernant, 2011, p. 155 « Classification des actes de discours ».

<sup>18</sup> Les métadiscursifs sont fort présents dans les discussions philosophiques, mobilisés notamment par l'enseignant qui guide la discussion dans le but de lever une ambiguïté, clarifier un propos, définir un terme, s'assurer de la bonne compréhension du propos d'un élève, comme c'est le cas dans cet extrait.

<sup>19</sup> On parle d'une hiérarchisation car dans le rapport action-circonstance, la circonstance peut être supprimée sans supprimer l'action, mais pas l'inverse. Merci à J.-P. Simon d'avoir attiré mon attention sur ce point.

<sup>20</sup> L'enseignante semble évincer la perplexité présente dans la formulation d'Alice qui contient d'ailleurs un implicite : le bras est une partie du corps, il est corps.

Lorsque l'enseignante veut poursuivre sa reformulation en introduisant la deuxième partie par « tout en ayant », Alice prononce en chevauchement des mots inaudibles qui semblent évoquer le bras (00 :17 : 49.440) tout en produisant un geste qui est celui d'attraper de sa main gauche l'avant-bras droit. Comme illustré dans la figure 5, l'enseignante fait le même geste qu'Alice en miroir, puis utilise l'intonation montante et le regard orienté vers son interlocutrice pour inviter la fillette à poursuivre la reformulation.



**Figure 5. Reformulation du propos de l'élève : que nous dit l'intexte ?**

En interprétant le comportement non-verbal de l'enseignante comme une invitation à compléter sa reformulation, Alice y répond (4). Mais son geste montrant le bras anticipe sa réponse, on peut même penser que l'enseignante ajoute « tout en ayant ... » parce qu'elle voit Alice toucher son bras. On voit bien dans la réplique d'Alice et son geste que sa focalisation diffère de celle de l'enseignante (différence présente aussi en 6). La fille complète verbalement la reformulation de l'enseignante avec une nouvelle assertion. En 5, l'enseignante fait d'abord une reprise : « une partie de son corps », marquant ainsi un mouvement de convergence réalisée sur les unités lexicales du discours à produire, en vue du but transactionnel (la convergence dialogique) marquant un début d'assentiment. Seulement, la suite de son propos, encore une reformulation, marque une convergence moindre du point de vue sémantique. Procédant de la même manière que plus tôt, l'enseignante propose une reformulation (acte métadiscursif) qu'elle laisse en suspens en s'aidant d'une intonation montante : « donc comment c'est possible

de bouger son corps ↑ ». Cette proposition, faite par l'enseignante plus tôt dans le dialogue (32, épisode 1), est maintenant mise en discussion, le non-verbal qui accompagne la reformulation étant en réalité une demande de validation adressée à Alice. L'enseignante avance avec précaution et continue à se servir de l'*intexte* : gestes, maintien du contact avec l'interlocutrice par le regard, sourire, intonation montante et ralentissement du débit jusqu'à ce que l'élève prenne le relais. Par la suite, tête penchée vers son interlocutrice, en signe d'écoute, elle accueille sa réponse. Nous sommes dans une activité conjointe, une négociation visant la co-construction d'un sens. Il ne s'agit plus d'un dialogue informatif où le répondant répond aux demandes du questionnant<sup>21</sup>.

Par son énonciation multimodale, l'enseignante affirme une reformulation qu'elle accompagne d'une demande de confirmation, pour s'assurer de la bonne compréhension du propos. Ce type de divergence sémantique (qui s'inscrit dans une convergence pragmatique) liée à l'activité métacommunicationnelle est fréquent dans une activité pédagogique (demandes de précision, reformulation, validation, etc.), surtout chez l'enseignant. On voit dans la suite du dialogue que l'élève entre dans le jeu dialogique et interprète la proposition de l'enseignante comme une demande de confirmation et une invitation à la divergence. Au lieu de donner son assentiment, comme elle l'avait fait plus tôt (33, épisode 1), Alice conteste, met en cause et atténue par une correction : « non // en fait c'est euh // comment elle peut avoir le bras endormi » (6). On assiste à un premier mouvement de divergence initié par l'élève par lequel elle conteste et invalide la proposition de l'enseignante. La correction maintient l'avancement du dialogue dans la zone de divergence, par son désaccord et par le changement introduit dans sa nouvelle reformulation. Alice renonce à la généralité du « comment *on* peut... » pour réinscrire son interrogation dans le concret de l'histoire : « comment *elle* peut... ». La réaction de l'enseignante (7) permettra à la fillette d'explicitier dans le TP suivant qui est « elle » (Pixie). Ce jeu d'aller-retour de type pro-action/rétroaction/reformulation (caractérisant l'*interacte*) se poursuit dans l'échange. Alice s'inscrit dans un mouvement de moindre divergence et rectifie sa proposition (8). L'enseignante réplique et fait une contre-proposition : « alors ce serait plutôt pourquoi » (9), à laquelle Alice apportera son assentiment (« oui... »), en 10, en se plaçant sur la ligne d'une convergence dialogique et sémantique. Le déroulement de l'échange est

---

<sup>21</sup> D. Vernant compare ce type de dialogue pédagogique avec la maïeutique de Socrate. Le défi d'un dialogue socratique consiste à faire de l'activité conjointe proposée aux élèves un processus ouvert et créatif. Par souci de bien faire, l'enseignant peut vouloir aboutir à tout prix à un résultat, souvent prévu à l'avance. D'où la question centrale : quel genre de dialogue pédagogique à mettre en place à l'école ?

dialogiquement réussi et le but actionnel escompté atteint. L'enseignante reprend l'idée de l'élève et la marque au tableau.

### 3.3. Discussion

Au terme de l'analyse, une première observation découle sur le plan de la construction du sens dans le dialogue. Si l'on regarde la question d'Alice énoncée en 10, on voit que son propos ne contient rien de nouveau à l'issue de cet échange. La reformulation « pourquoi Pixie ne peut plus bouger son bras » n'est au fond qu'une explicitation (et un retour au cas concret) de la formulation initiale. Il y a la focalisation sur le mouvement impossible du bras. L'adverbe interrogatif « pourquoi » remplace l'adverbe « comment » avec le même sens (comment cela s'explique). Par rapport au déroulement prévu du dialogue (demande de répéter la question – réponse avec la répétition de la question – évaluation de la réponse – acceptation qui vaut satisfaction de la demande), avec convergence vers un but commun, la séquence de digression apparaît comme un mouvement de rapprochement de l'enseignante de la version d'Alice. Il s'agit donc d'une séquence *méta* dont la visée est l'explicitation de la question de l'élève plutôt qu'une co-construction du propos. Cela correspond typiquement à une activité pédagogique dans laquelle l'objectif est centré sur l'élève, pas sur un but partagé.

L'analyse faite à partir du modèle projectif de dialogue informatif permet de souligner le type d'activité conjointe à l'œuvre dans le contexte étudié, en inscrivant l'échange dans une progression dialogique. L'analyse permet également d'interroger les limites de l'application de ce modèle aux interactions étudiées. Bien que l'on puisse l'associer à un cadre scolaire générique où l'enseignant demande et l'élève répond<sup>22</sup>, le modèle de dialogue entre un demandeur et un répondant ne permet pas de restituer la spécificité et la dynamique des échanges dans un contexte interactionnel scolaire où l'élève est invité à poser des questions.

Un premier élément à discuter concerne la nature de l'information véhiculée dans l'échange. Le point de départ est une demande d'information : l'enseignante désire obtenir une information dont elle n'est pas sûre, afin de la marquer au tableau ; l'élève semble être en mesure de la donner et volontaire pour le faire. Cependant, au fur et à mesure de la discussion l'information attendue nécessite plusieurs reformulations. A l'initiative de l'enseignante, sa reformulation devient un nouveau problème à résoudre pour les deux protagonistes et elle sera finalement co-explicitée dans leur action conjointe. On assiste à deux actions enchâssées l'une dans l'autre, le second problème apparaissant dans le modèle comme une digression

---

<sup>22</sup> Vision réaliste mais néanmoins réductrice de l'activité scolaire.



métadiscursive. Dans les discussions philosophiques, le travail sur l'expression de la question est fréquent, il constitue même une routine intégrée dans un protocole d'élaboration de questions par les participants. Lors de cette action métadiscursive le but transactionnel n'est plus, comme dans le dialogue informatif, la convergence référentielle vers le partage d'une information, mais plutôt la négociation d'un accord par les interlocuteurs sur une formulation acceptable de l'information partagée. Celle-ci est en réalité un problème conceptuellement complexe qui appelle un jugement réflexif<sup>23</sup> ; elle n'a plus le statut d'une information. L'analyse de l'épisode 1 nous montre que le travail à l'œuvre lors de la digression est plus une explicitation qu'une négociation.

Un second point à interroger dans le modèle de dialogue informatif est le principe de polarité informationnelle. Si une différenciation des interactants est postulée autant dans les mouvements de convergence que dans les mouvements de divergence, on a pu néanmoins constater dans l'analyse que ces rôles dialogiques peuvent s'intervertir. L'enseignant fait des requêtes, l'élève conteste la proposition de l'enseignante, voire la met en cause et l'invalidé, en prenant le risque d'une action de divergence menaçante pour la face de l'enseignante. Il est possible d'envisager, si le cadre de l'activité réflexive le prévoit, que dans la même discussion l'élève réplique, remette en question des présupposés dans le propos de l'enseignant. Il s'agirait alors d'une négociation où l'objectif est partagé et négocié entre les interactants.

En somme, la présence d'une information complexe à travailler, d'usage dans les pratiques philosophiques, ainsi que la spécificité *méta* des activités réalisées, en lien avec la complexité de l'information, nous conduisent à un « décrochement » par rapport à la progression normale et prospective d'un dialogue. D'où la nécessité d'une nouvelle modélisation de l'échange proposant de visualiser à la fois la progression vers l'atteinte du but praxéologique et le décrochement de la séquence *méta* par rapport à la progression normale.

#### 4. Tentatives de modélisation d'un dialogue *pédagogique*

La séquence *méta* autour du travail de reformulation de la question d'Alice sera intégrée dans la modélisation de la figure 4, avec un accent mis sur la visualisation des mouvements de convergence et de divergence constitutifs du déroulement du dialogue vers l'atteinte du but.

---

<sup>23</sup> Kitchener (1983) parle de problèmes complexes ou « mal formulés » qui peuvent faire coexister plusieurs points de vue avec un degré de validité égal. Il les distingue des problèmes « bien-structurés » ou « problèmes-puzzle » qui ont une seule réponse, bonne ou mauvaise, pouvant être déterminée à l'instant présent en utilisant une procédure particulière de prise de décision (1983, p. 224).



Les séquences *méta*, qui dans un dialogue informatif sont des digressions, sont constitutives d'une activité pédagogique (*a fortiori* dans les activités réflexives), par exemple lorsqu'un interlocuteur demande : *qu'est-ce que tu veux dire par*. Pour décrire ce qui se passe dans ces séquences, je différencie les mouvements dialogiques, faits de convergence et de divergence visant l'atteinte d'un but transactionnel, et les mouvements réflexifs (argumentatifs ou non), faits aussi de convergence et de divergence, visant plutôt un accord.

En analysant un nouvel extrait du *corpus*, je propose de schématiser un échange qui n'est pas entièrement *méta* (comme c'était le cas avec l'épisode 1) mais qui comporte une séquence *méta* venant s'incruster dans le dialogue, pouvant correspondre à une activité de réflexion philosophique. L'objectif est de visualiser et décrire ce qui se passe durant la séquence *méta* par rapport au déroulement prévu de la discussion, et de quelle manière les interlocuteurs y participent. Ce sera aussi l'occasion de tester l'hypothèse d'une différenciation entre les mouvements de convergence et de divergence selon qu'on regarde la progression dialogique ou la progression conceptuelle.

#### 4.1. Modélisation d'une séquence méta avec deux interlocuteurs

Dans la figure suivante, les mouvements de divergence sont marqués en rouge, et la convergence sémantique et référentielle apparaît en vert :

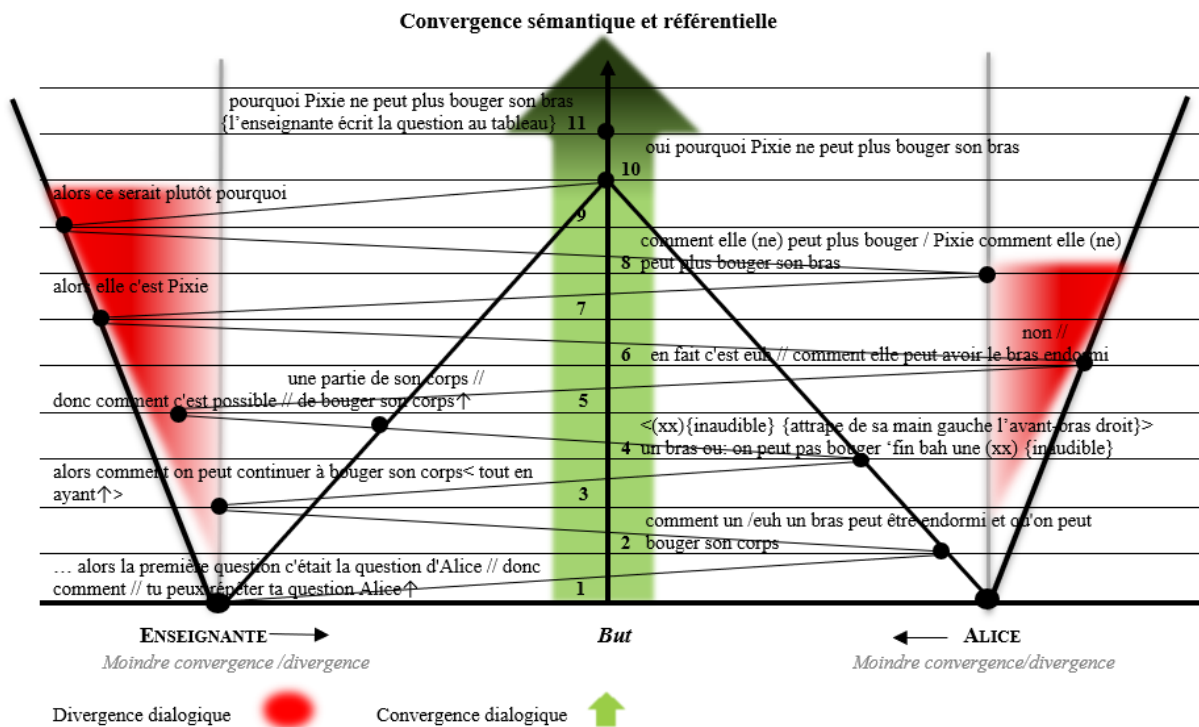


Figure 6. Convergence et divergence dialogiques dans l'épisode 1

On observe que l'enseignante avance progressivement sur l'axe de la divergence dialogique (le rouge devient plus foncé en partant du bas vers le haut). Elle part d'une position de moindre divergence lorsqu'elle entame une reformulation du propos d'Alice avec une focalisation différente (3). Mais elle le fait avec précaution, demande confirmation, reste attentive à la réaction de l'élève, et la laisse poursuivre. En 5, l'enseignante entre dans un peu plus de divergence et propose sa reformulation, cependant à nouveau elle reste attentive à la réaction d'Alice et la laisse compléter. Enfin, en 7 puis en 9, la divergence devient plus prononcée car l'enseignante rappelle la référence (Pixie) puis remet en question la forme de l'interrogation proposée par Alice (comment) et la remplace (pourquoi). Du côté de l'élève, le mouvement de divergence est d'emblée très prononcé lorsqu'elle remet en cause la proposition de l'enseignante et la corrige (6). Elle se situe dans une moindre divergence quand elle revient au cas particulier de Pixie (8), en prenant en compte la remarque de l'enseignante, ce qui contribuera à l'avancée du dialogue vers une convergence référentielle et sémantique.

Intégrant les observations formulées dans nos *Discussions* (v. 3.3.), le schéma qui suit esquisse le décrochement de la séquence *méta* à partir du moment où l'enseignante s'engage dans la reformulation du propos d'Alice (3). La figure 7 restitue les mouvements de progression du dialogue dans la perspective d'un accord sur la reformulation de la question de l'élève, que j'appelle « convergence conceptuelle ».

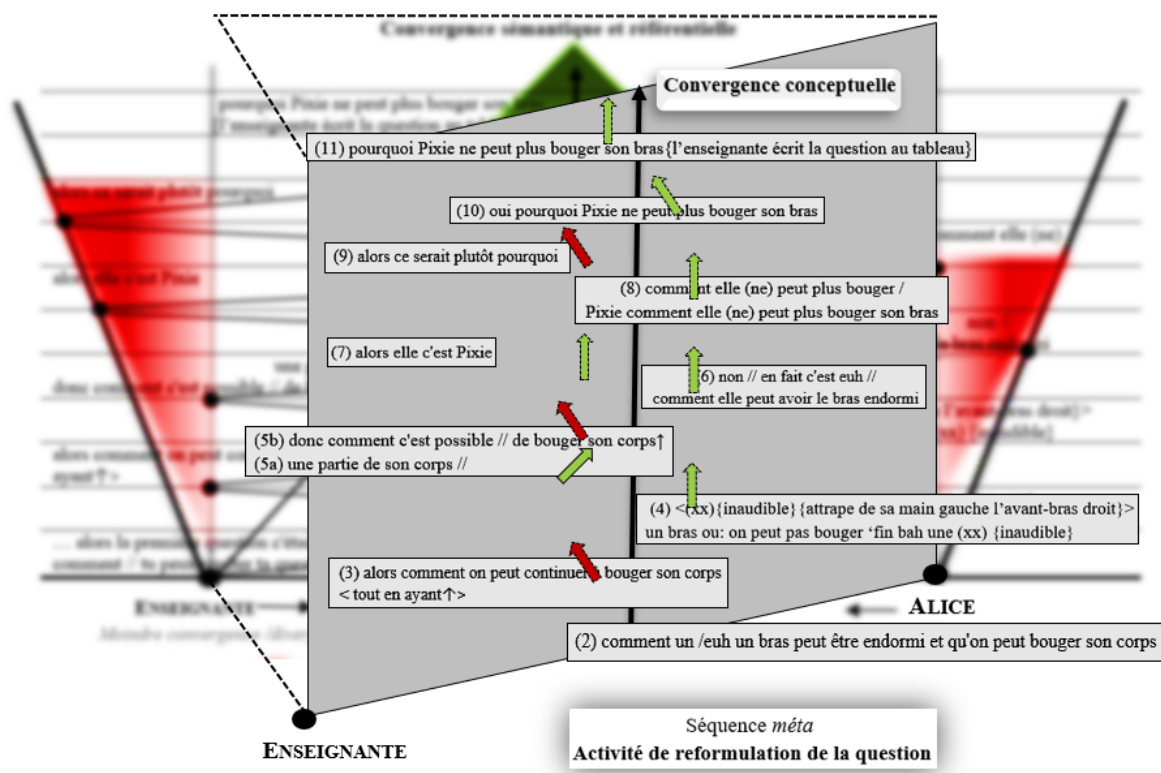


Figure 7. Nouvelle schématisation de l'épisode 1 : séquence *méta* et convergence conceptuelle

Cette modélisation propose une visualisation superposée (figure 6 en arrière-plan), en utilisant à nouveau la couleur (rouge pour le mouvement de divergence et vert pour les mouvements de convergence), du travail de clarification du propos d'Alice au fur et à mesure de l'échange. En suivant les flèches rouges on retrouve les mouvements de divergence du côté de l'enseignante, en 3, 5 et 9, mais aucun mouvement de divergence du côté de l'élève. Comment l'expliquer ? A la lumière du travail d'explicitation entamé par l'enseignante, la correction apportée par Alice (6) ne serait qu'une réaffirmation de l'idée initiale. Alice ne bouge presque pas dans sa position, elle reste dans l'axe de sa question. C'est l'enseignante qui s'éloigne ou se rapproche du sens visé par Alice. La schématisation (figure 7) permet de voir qu'il se passe quelque chose d'intéressant au moment où l'enseignante rappelle à Alice la référence au personnage de l'histoire qui avait intrigué Alice. Alors que l'élève était partie dans une généralisation, l'enseignante l'aide à revenir à son étonnement initial et son désir de savoir : comment se fait-il que Pixie « ne peut plus bouger son bras ». L'enseignante comprend que l'interrogation porte sur les raisons ou les causes et donc l'adverbe interrogatif « pourquoi » lui semble plus adapté. La fillette donnera son accord.

#### 4.2. Modélisation d'une séquence méta avec trois interlocuteurs

Le second extrait choisi pour l'analyse concerne une classe de 5<sup>e</sup>, au collège<sup>24</sup>. Le support de départ proposé par l'enseignant est la phrase « Je est un autre » d'Arthur Rimbaud. Après un travail préalable sur la signification de l'énoncé, l'enseignant invite les élèves à identifier la question que se pose l'auteur :

(158) Enseignant : ... finalement ça veut dire qu'il s'interroge sur quoi // ça veut dire il se pose sur / il se pose quelle question en fait // à travers tout ce qu'on a vu là // qu'est-ce qu'il se pose comme question

L'extrait choisi contient un échange de 18 TP impliquant trois interlocuteurs : deux élèves (Elias et Ulrick) et l'enseignant. Elias propose sa question.

| <i>TP</i> | <i>TP pour analyse</i> | <i>Locuteur</i> | <i>Parole</i>  |
|-----------|------------------------|-----------------|--|
| (176)     | 1                      | Enseignant      | d'accord // donc Elias il veut donner la parole  |
| (177)     | 2                      | Elias           | bah : euh :: je donne la parole à moi-même // euh ::: moi c'est au lieu de dire qui je suis-je / j'aurais dit qui sommes-nous  |
| (178)     | 3                      | Enseignant      | ouais  |
| (179)     | 4                      | Elias           | parce que / parce que / parce que y'a deux personnes // <et il est >/ et il est au milieu  |
| (180)     | 5                      | Enseignant      | <ah d'accord >// okay  |
| (181)     | 6                      | Elias           | parce qu'ils sont deux   |
| (182)     | 7                      | Enseignant      | Ulrick tu peux reformuler ce qu'a dit Elias  |
| (183)     | 8                      | Ulrick          | euh ::: j'ai pas compris tu peux répéter   |
| (184)     | 9                      | Elias           | qui sommes-nous  |
| (185)     | 10                     | Ulrick          | bah : ah :: bah :: {rires de quelques élèves}  |
| (186)     | 11                     | Enseignant      | non mais avec l'explication parce que sinon  |
| (187)     | 12                     | Elias           | ah euh :: bah : euh ::   |
| (188)     | 13                     | Enseignant      | parce que sinon y'a rien à reformuler  |
| (189)     | 14                     | Elias           | ouais c'est au lieu de dire qui suis-je // je dirais qui euh :: qui sommes-nous c'est parce que quelqu'un a fait euh :: // a fait allusion qu'il était au centre de euh :: // de deux fois lui-même                                  |
| (190)     | 15                     | Ulrick          | euh :: donc euh :: // donc ce que tu dis c'est qu'il pense // être plusieurs personnes à la fois↑  |
| (191)     | 16                     | Elias           | oui  |
| (192)     | 17                     | Ulrick          | et donc il dit qui sommes-nous c'est qui les plusieurs personnes qu'il est   |
| (193)     | 18                     | Enseignant      | et donc euh sur cette question-là sur // c'est intéressant parce que du coup // donc toi Elias tu regroupes si je est un autre c'est qu'il y a au moins deux personnes // la question c'est pas qui suis-je // c'est qui sommes-nous |

<sup>24</sup> A cette séance, qui combine travail de formulation de questions et traitement de problèmes, participent 12 collégiens et leur enseignant.

## Extrait 2. *Je est un autre*

Ce dialogue est analysable avec la proposition d'*interacte* de D. Vernant (2011, p. 156-159). La progression dialogique serait la suivante : Elias fait une *proposition* (2) ; la proposition est *évaluée* (de 3 à 17), avec le concours des trois interlocuteurs ; elle comprend un argument apporté par Elias (4 et 6), une reformulation effectuée par Ulrich lors d'une séquence *méta* (de 7 à 17) ; enfin la proposition est *entérinée* par l'enseignant (18). L'enseignant la reprend pour la valoriser (« c'est intéressant ») et la présenter comme une alternative à une question précédente : « la question c'est pas qui suis-je // c'est qui sommes-nous ».

L'extrait nous intéresse car il contient une séquence *méta* (voire deux, la seconde étant imbriquée dans la première) dans un dialogue qui s'annonce comme un dialogue argumentatif. La digression métadiscursive est initiée par l'enseignant lorsque celui-ci demande à Ulrich de reformuler le propos. On assiste à une activité habituelle dans la pratique de la discussion philosophique, celle de demander à un participant de reformuler un propos qui vient d'être énoncé afin de s'assurer d'une compréhension partagée, indispensable pour progresser dans la réflexion collective. Il y a dans ce dialogue le souci de comprendre, présent à la fois chez l'enseignant et chez l'élève, et le souci d'un processus dialogique que l'enseignant souhaite ouvert. Ulrich reconnaît ne pas avoir compris et s'adresse directement à Elias pour lui demander de répéter son propos, afin de répondre à la demande de l'enseignant. C'est cette demande de répéter qui est considérée comme une seconde séquence *méta*, imbriquée dans la première. Voici le déroulement de la double séquence *méta* (de 7 à 17) :

| N°<br>TP | Type de séquence                         | Interlocuteurs<br>impliqués | Type d'acte, selon sa<br>fonction dialogique                         | Type de mouvement<br>dialogique                                  |
|----------|--|-----------------------------|--|--|
| 7        | Séquence<br><i>méta</i> 1                | Enseignant → Ulrick         | Demande de reformuler  |  |
| 8a       | Séquence<br><i>méta</i> 2<br>(Imbriquée) | Ulrick → Enseignant         | Réplique<br>(« j'ai pas compris »)                                   | Divergence par rapport<br>au but de la séquence<br><i>méta</i> 1 |
| 8b       |  | Ulrick → Elias              | Demande de répéter<br>(« tu peux répéter »)                          | Nouveau but<br>Convergence dialogique<br>visée                   |
| 9        |  | Elias → Ulrick              | Réponse = répétition de<br>la question                               | Convergence  |
| 10       | Séquence<br><i>méta</i> 1                | Ulrick → Enseignant         | Réaction d'évaluation<br>négative<br>(embarrasement)                 | Divergence   |
| 11       | Séquence<br><i>méta</i> 2<br>(Imbriquée) | Enseignant → Elias          | Requête = demande de<br>précision                                    | Divergence   |
| 12       |  | Elias → Enseignant          | Réaction d'évaluation<br>positive<br>( <u>réceptif</u> à la demande) | Convergence  |
| 13       |  | Enseignant → Elias          | Mise en question +<br>argument pour la requête<br>en 11              | Divergence   |
| 14a      |  | Elias → Enseignant          | Assentiment<br>(« ouais »)   | Convergence  |
| 14b      |  | Elias → Ulrick              | Réponse à la requête   | Convergence  |
| 15       |  | Ulrick → Elias              | Reformulation et<br>demande de confirmer la<br>reformulation         | Moindre divergence   |
| 16       |  | Elias → Ulrick              | Assentiment  | Convergence<br>Atteinte du but de la<br>séquence <i>méta</i> 2   |
| 17       | Séquence<br><i>méta</i> 1                | Ulrick → Enseignant         | Réponse à la demande<br>de répéter (en 7)                            | Convergence<br>Atteinte du but de la<br>séquence <i>méta</i> 1   |

**Tableau 1. Déroulement dialogique de la double séquence *méta* (Extrait 2)**

La multiplication des interlocuteurs et l'insertion dans le déroulement dialogique des séquences *méta* rendent la tâche de la modélisation complexe. La figure 8 propose une tentative, son objectif étant de restituer la dynamique dialogique présente dans l'extrait 2, tout en intégrant les décrochements *méta*.



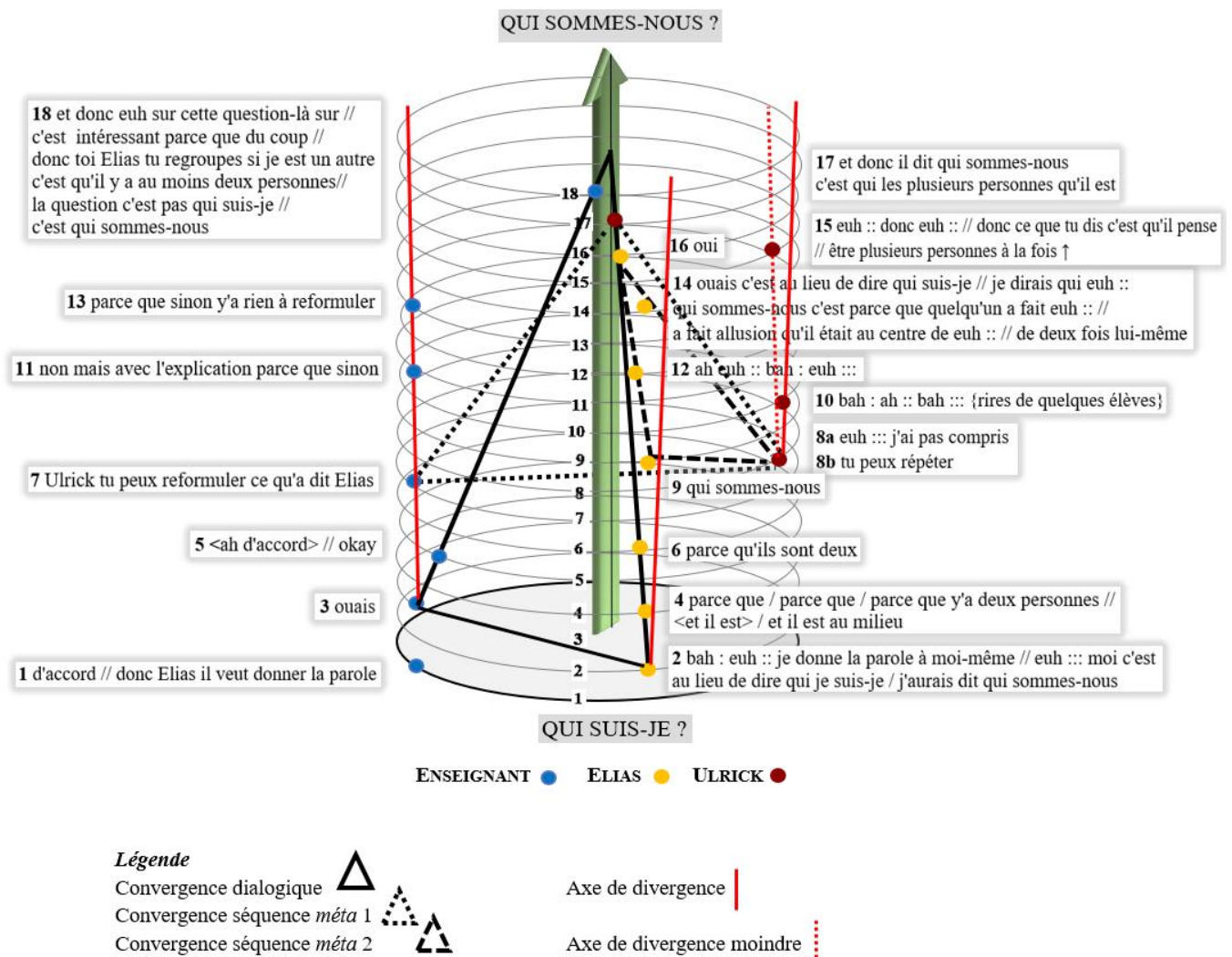


Figure 8. Schématisation de l'Extrait 2

Cette proposition de visualisation reste cependant complexe et, sans aucun doute, d'autres illustrations tirées du *corpus* seraient nécessaires pour la consolider.

## 5. Conclusion

Je me suis intéressée au processus de questionnement dans des pratiques philosophiques en contexte scolaire. Le cadre pour ce type de dialogue pédagogique est celui d'une transaction de type négociation. La négociation peut se faire autour du sens des idées (explicitation, reformulation, etc.) et/ou de la résolution d'un problème complexe ou philosophique (argumentation, jugement, etc.). L'enseignant a, dans le dialogue, la fonction de facilitateur, et son rôle est d'encourager les élèves à (se) poser des questions et réfléchir ensemble.

Le questionnement est présent dans ces dialogues dans deux activités différentes : une concerne la formulation de questions par les élèves, l'autre la résolution d'un problème choisi collectivement pour être traité par le groupe. Les extraits tirés de mon *corpus* et examinés

illustrent le premier type d'activité, à savoir un travail sur l'expression des propos des participants, qui sont ici des questionnements. Pour comprendre et décrire comment ces questionnements se déploient dans le dialogue et comment les interactants y participent, j'ai travaillé avec la proposition de modélisation projective de D. Vernant. Le type d'activité que j'ai analysée correspond, dans son modèle, à des séquences métadiscursives. En analysant les extraits à travers le prisme de la modélisation dialogique, j'ai proposé une adaptation du modèle à des séquences où la progression dialogique est doublée d'une progression que j'ai appelé « conceptuelle ».

En effet, selon que l'on prête attention au but praxéologique poursuivi par les interlocuteurs (de l'activité) ou au but du processus de pensée philosophique à l'œuvre (compréhension d'une question, ou répondre multiple à une question complexe), la progression ne vise pas que la satisfaction d'un problème initial (visée dialogique) mais aussi le déploiement d'un jugement réflexif (visée conceptuelle). Ainsi, j'ai pu envisager les mouvements de convergence et de divergence à la fois comme des mouvements dialogiques et des mouvements de pensée, et les intégrer dans une proposition de modélisation du dialogue pédagogique.

En dialogue avec D. Vernant ma réflexion a grandi, pris davantage conscience tant de la forme du dialogue (modélisations) que des buts poursuivis par la pratique du dialogue (applications pratiques). Je paraphrase, pour conclure et résumer ma démarche, son dicton pragmatique et praxéologique : *dire pour mieux faire* un dialogue pédagogique.

#### *Annexe : Conventions de transcription*

|                 |                                    |
|-----------------|------------------------------------|
| :               | allongement vocalique              |
| /               | mot inachevé ou reprise            |
| //              | pause entre les groupes de souffle |
| < >             | paroles chevauchées                |
| ↑               | intonation montante                |
| (ne)            | phonèmes ou syllabes élidés        |
| { commentaire } | commentaires du transcripteur      |
| (xx)            | propos inaudibles                  |
| UNE             | propos accentués                   |

#### *Bibliographie*

Fournel, A. (2018). *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école.* Thèse de doctorat. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01841459/document>



- Ischikawa, K (1984). *La gestion de la qualité : outils et applications pratiques*, Paris : Edition Dunod
- Kitchener, K., S. (1983). « Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition, A Three-Level Model of Cognitive Processing », *Human Development*, 4/26, 222-232.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée*, 2<sup>e</sup> édition, trad. fr. N. Decostre, Bruxelles, Editions de Boeck Université.
- Lipman, M. (1989). *Pixie*, trad. fr. A. Richard, Moncton, N.-B., Canada, Editions d'Acadie.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1978). "Some educational presuppositions of Philosophy for children", *Oxford Review of Education*, 4(1), p. 85-90.
- Meyer, M. (2009). *La problématologie*, « Que Sais-je ? », Paris, P.U.F.
- Reboul, O. (1992). Qu'est-ce que le jugement ? Chapitre 1, dans *La formation du jugement*, M. Schleifer (dir.), Les Editions Logiques.
- Vernant, D. (2011). *Introduction à la philosophie contemporaine du langage, Du langage à l'action*, Paris, Armand Colin.
- Vernant, D. (2021). *Dire pour faire, de la pragmatique à la praxéologie*, Grenoble : UGA Editions, Coll. Langues, Gestes, Paroles.