



HAL
open science

Expérimenter la pensée en schémas-images. Des adolescents s'interrogent “ d'où viennent les pensées ? ”

Anda Fournel, Jean-Pascal Simon

► To cite this version:

Anda Fournel, Jean-Pascal Simon. Expérimenter la pensée en schémas-images. Des adolescents s'interrogent “ d'où viennent les pensées ? ”. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 2021, 66 (2 supplement), pp.79 - 95. <10.24193/subbphil.2021.2s.05>. <hal-04269230>

HAL Id: hal-04269230

<https://hal.science/hal-04269230v1>

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.



HAL Authorization

EXPÉRIMENTER LA PENSÉE EN SCHÉMAS-IMAGES. DES ADOLESCENTS S'INTERROGENT « D'OÙ VIENNENT LES PENSÉES ? »

Anda FOURNEL*, Jean-Pascal SIMON**

ABSTRACT. *Experimenting Thinking in Image Schemas. Teenagers are Wondering “Where Do Thoughts Come From?”*. An intellectual view of philosophy as an activity focusing on understanding abstract concepts and their relationships deprives philosophical exercise of the participation of the body and senses. If we reject the mind-body dualism, as Dewey, Johnson, etc. did, then we are constantly engaged in interactions with the world and others, and can thus consider the act of thinking from our own experiences. Inspired by an experimentalist conception of school and life, as well as the method of inquiry developed by Dewey, the Philosophy for Children program provides an inquiry process that invites participants to conceptualize and reason philosophically in a collaborative manner. Do these practices implement an embodied cognition? To find out, we selected a discussion as a case study and analyzed it based on the observation that the issue to be discussed by the participants - “where do thoughts come from?” contains two *image schemas*: *path* (come from) and *source* (where). We have noted a variety and a significant number of expressions (“they come from within”, “they come from what happens outside”, etc.) whose analysis enhances a better understanding of how an experience of understanding the origins of our thoughts fits into the discourse and contributes to a collective conceptualization of “thinking”.

Keywords: image schemas, perceptual experience, conceptualisation, community of philosophical inquiry, experimentalism

Introduction

L'exercice philosophique par excellence consiste à (se) poser des questions pour tenter de comprendre, réfléchir sur ses propres expériences et saisir la signification des événements du monde (Lakoff & Johnson, 1999). Cette définition contraste avec une vision intellectualiste de la philosophie comme activité centrée sur la compréhension de concepts abstraits et de leur relations, excluant toute participation de la part du sensible et du corps à la recherche de sens.

Le philosophe pragmatiste J. Dewey (1925/2012) a dénoncé ouvertement le dualisme corps-esprit. Comprendre, selon lui, à l'école et dans la vie en général, est pour l'individu une affaire d'expérimentation, celui-ci mettant en jeu ses expériences spécifiques et son engagement dans les interactions avec le monde et avec autrui. On reconnaît à Dewey le mérite d'avoir mis les

* Docteur en Sciences du Langage, Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes, France. Email : anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

** Maître de conférences en Sciences du Langage, Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes, France. Email : jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr



bases d'une conception incarnée de la cognition et de la compréhension humaine (Johnson, 2015), tout comme d'avoir souligné l'importance des interactions. Sa façon d'envisager l'expérience en lien avec la démocratie et l'éducation ont fortement inspiré le programme éducatif *Philosophy for children* – dorénavant P4C – initié par M. Lipman et ses collaborateurs (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980 ; Lipman, 1988 ; Lipman, 2003), comme le souligne la littérature (Daniel, 1997 ; Cam, 2008 ; Kennedy, 2012, etc.). A partir des années 1970 se développent, partout dans le monde, des pratiques de dialogue philosophique appelées, dans la tradition pragmatiste de C. S. Peirce et J. Dewey, des « communautés de recherche philosophique » (Lipman, 2003). Elles mettent en œuvre la conception deweyenne d'une pensée réfléchie (Dewey, 1910/1997) et la démarche d'enquête (Dewey, 1938/1993) conduisant l'individu à faire l'expérience du doute et de la pensée, le processus de recherche itératif étant soumis, comme chez Peirce (CP 5, 1931-1935) à la validation du collectif. En P4C, l'expérimentation de la pensée et du questionnement philosophique se fait avec les pairs et en présence d'un facilitateur (animateur), la communauté étant formée par l'ensemble des participants.

Etant donné ces éléments d'influence, on pourrait s'attendre à distinguer dans les pratiques de la P4C une démarche incarnée de la réflexion philosophique montrant à l'œuvre une raison « façonnée par le corps », à l'image d'une "philosophy in the flesh" décrite par Lakoff & Johnson (1999 :7) : "In asking philosophical questions, we use a reason shaped by the body, a cognitive unconscious

to which we have no direct access, and metaphorical thought of which we are largely unaware".

Qu'en est-il au vrai ? Les enfants et les adolescents s'exerçant au questionnement philosophique en communauté de recherche mettent-ils réellement en acte une pensée « façonnée par le corps » ? Il s'agit d'un objectif de recherche plus large autour duquel nous souhaitons amorcer, avec cet article, une première réflexion. Nous souhaitons analyser la manière dont les participants, dans le cadre d'un traitement collectif d'une question philosophique comme on le fait en P4C, schématisent le réel dans et par l'interaction. Étant donnée la thématique évoquée dans le questionnement que nous avons choisi d'analyser comme une étude de cas – « D'où viennent les pensées ? » – nous pouvons présager que l'activité de réflexion conduira les protagonistes vers une mise au jour de leurs conceptions de la pensée. En cela, la discussion présente un double intérêt : celle de fournir un cas d'expérimentation de la pensée et d'explicitier le processus de penser.

« D'où viennent les pensées ? »

Est le sujet d'une discussion philosophique mettant en dialogue des jeunes de 12-14 ans accompagnés d'un animateur expérimenté, dans une école de secondaire en France, en 2015 (corpus de thèse, Fournel, 2018). Les élèves sont volontaires et la discussion se déroule en dehors du temps scolaire sous la forme d'une séance de démonstration, devant un public. La principale question traitée par les participants lors de cette séance (formulée par les participants

eux-mêmes¹) est un thème de réflexion qui va occuper les esprits des participants durant environ une heure. L'objectif de la séance est de penser ensemble autour des origines de la pensée – une question largement étudiée en neurosciences, philosophie, linguistique, anthropologie, histoire, etc.

Le choix de placer au centre de nos analyses cette séance n'est pas anodin. On aurait pu s'intéresser d'emblée à des discussions portant sur « Qu'est-ce que le destin ? », « Pourquoi on se pose des questions ? », « Pourquoi pensons-nous à la mort plutôt que de profiter de la vie ? », etc.² pour observer et analyser la manière dont les jeunes conceptualisent leur expérience du monde, structurent le réel, révèlent leur compréhension de la vie, de la mort, du destin, etc., pensent par eux-mêmes. D'une part, « D'où viennent les pensées ? » s'annonce ouvertement comme un travail de métacognition, d'explicitation du processus de pensée auxquels les participants consacrent le temps du dialogue. Ce questionnement philosophique permettra de mettre au jour leur conception de la pensée. D'autre part, la question propose tout aussi ouvertement de travailler avec le présupposé que les pensées viennent de quelque part et que nous serions en mesure d'en identifier la(les) source(s), en tracer le(s) chemin(s). En formulant cette question, les participants semblent avoir mobilisé leur propre expérience perceptive. Ce présupposé – les pensées

viennent de quelque part – évoque une relation spatiale du sujet pensant à l'objet de sa pensée, au moins sous deux aspects : l'existence d'un point de départ, d'une source, d'une origine (« d'où ? ») et celle d'un chemin que les pensées parcourraient à partir de cette source jusqu'à nous (« viennent »). Il s'agit d'une schématisation des expériences subjectives des relations spatiales, qui ont été définies sous le concept de « schème-image » (Langacker, 2003; Talmy, 1983; Barbané, 2013), repris par Johnson (2013 : 29) en termes de structures gestaltiques, schèmes pré-conceptuels qui sont construits et abstraits à partir de l'expérience du corps, facilitant au sujet l'appréhension du monde :

A schema is a recurrent pattern, shape, and regularity in, or of, these ongoing ordering activities. These patterns emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of: our bodily movements through space, our manipulation of objects, our perceptual interactions.

D'après le même auteur (Johnson, 2021 : 15), ces schémas-images (*image schema*), dorénavant *SI*³, jouent un rôle essentiel dans le travail d'abstraction et de conceptualisation, des opérations au cœur de la pensée philosophique. Elles ont donc une signification et une pertinence philosophique :

From a philosophical perspective image schemas are important primarily because they help to explain how our intrinsically

¹ La question a été élaborée par les élèves lors d'une séance antérieure. Dans le protocole proposé par M. Lipman (2003), les élèves formulent leurs propres questions à partir d'un support déclencheur qui leur est proposé. Il s'agit, dans le cas étudié, du chapitre 3 du roman philosophique « La découverte de Harry Stottlemeier » (Lipman, 1978).

² Discussions faisant partie du corpus Fournel (2018).

³ Nous utiliserons à certains moments l'abréviation *SI* pour « schéma-image » afin d'éviter des redondances dans le discours.

embodied mind can at the same time be capable of abstract thought. As patterns of sensory-motor experience, image schemas play a crucial role in the emergence of meaning and in our ability to engage in abstract conceptualization and reasoning that is grounded in our bodily engagement with our environment.

De facto, elles devraient jouer le même rôle dans le contexte des pratiques de dialogue philosophique, consistant à élaborer des constructions mentales reliés à des dimensions de l'expérience des participants. Étant donné le contexte de dialogue et de partage des significations qui caractérisent les CRP, on pourrait qualifier le processus collectif de la pensée d'« expérientialisme », dans le sens d'une construction d'une « intersubjectivité entre individus incarnés et situés socialement et culturellement, partageant une expérience commune » (Fastrez, 2014 :40).

C'est la notion d'enquête menée collectivement qui nous semble également importante dans ce contexte, car elle englobe la démarche de conceptualisation et d'abstraction dont parle Johnson (2021) en tant qu'activité fondée sur une structuration langagière, pré-conceptuelle du réel (les schémas-images), mais également une démarche de justification, d'argumentation, d'interprétation, etc. caractérisant le processus de compréhension et traitement d'un problème philosophique. Si l'on suit J. Dewey (1938/1993), l'homme est capable de simuler la réaction du milieu et faire des hypothèses, puis de les tester. Simuler, dans le contexte d'une enquête, c'est à la fois expérimenter sans risque et schématiser le réel rendant ainsi possible la réflexivité.

Nous tenons ici un autre mode de schématisation du réel, celui-ci étant spécifique d'une enquête (qu'elle soit du sens commun, scientifique ou philosophique), et qui serait utile d'observer dans le dialogue : à savoir la présence des hypothèses formulées, examinées et soumises à la validation. Dans la discussion « D'où viennent les pensées ? », les protagonistes sont d'emblée incités à formuler des hypothèses sur l'origine, la source ou la provenance de la pensée, et de les tester.

Problématique et questions de recherche

Comme formulé plus haut, nous nous attendions à ce que dans la discussion « *D'où viennent les pensées ?* » les participants (l'animateur et les jeunes) mobilisent des schémas-images au moins dans un registre évoquant des expériences perceptives liées au mouvement du corps dans l'espace (se déplacer, avoir un point de départ). Les deux types de schémas-images présents déjà dans la question sont celui de l'origine/la source de nos idées (« d'où ») et celui de la trajectoire/du chemin (« viennent »). Nous identifions ici un des *SI* les plus fondamentaux pour la conceptualisation humaine (Johnson, 2015, Turner, 1996), sous la forme *source-path-goal* (v. figure 1), proposé et discuté par Johnson (2013 : 126), repris et travaillé par de nombreux auteurs, sous cette forme ou celle du *path*, notamment dans le champ de la linguistique cognitive (Langacker, 2000 ; Lakoff, 1987 ; Matsumoto, 1996 ; Lakoff & Johnson, 1999 ; Slobin, 2004 ; Barnabé, 2013, etc.).

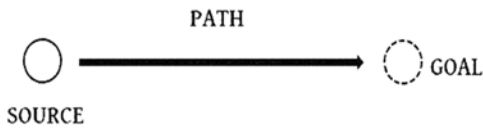


Figure 1 : *Source-Path-Goal*

Dans la discussion « D'où viennent les pensées ? », le schéma-image identifié prend la forme *path-source* (Figure 2), les origines ou sources de la pensée pouvant être proposées comme des hypothèses à explorer.

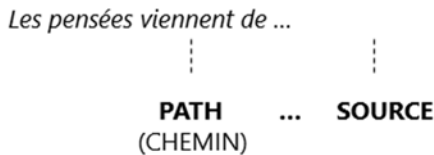


Figure 2 : *Path-Source* comme schéma pour les hypothèses sur l'origine de la pensée.

Barnabé (2013 : 5) explique que les *SI* peuvent s'analyser à deux niveaux et que « les travaux [de Lakoff] sur le schème du chemin font état de sa division en sous-schémas (...) de la source (*source*), du chemin (*path*) et le sous-schéme du but (*goal*) qui forment le *source-path-goal* schéma. » Nous prendrons en compte ce double niveau de structuration dans l'analyse de notre discussion.

Ainsi, nous souhaitons observer la présence de ces schémas-images sur la durée de la discussion, vue comme un déploiement du raisonnement et des opérations afférentes (justifier, conceptualiser, etc.), et comme un processus d'enquête impliquant la formulation et l'examen d'hypothèses. Nous nous demandons par ailleurs si d'autres *SI* sont mobilisés dans le dialogue, et quelles formes

connues⁴ prennent-ils ? Enfin, nous aimerions comprendre en quoi la mobilisation des *SI* participe du raisonnement abstrait et plus spécifiquement d'une conceptualisation philosophique, cette question nécessitant cependant de procéder à l'analyse d'autres discussions.

Hypothèses de travail

Trois hypothèses sous-tendent nos analyses, elles concernent d'une part la présence des schémas-images dans la discussion (H1 et H2), d'autre part leur mobilisation et le rôle qu'ils pourraient avoir dans le processus collectif de raisonnement et d'enquête (H3) :

H1 : Les participants (animateur et jeunes) mobilisent les *SI* du chemin (*path*) et de la source (*source*) dans le dialogue ;

H2 : Les participants mobilisent d'autres *SI* que ceux présents (*path-source*) dans la question qui est discutée, « D'où viennent les pensées ? » ;

H3 : Les participants mobilisent des *SI* pour conceptualiser, formuler/proposer des hypothèses à la question traitée, et pour les tester.

Le traitement de H1 & H2 se fera selon un traitement quantitatif à visée essentiellement descriptive qui conduira à : identifier les *SI* dans la discussion ; déterminer la nature de celles-ci ; identifier qui mobilise les *SI* et dans quelles proportions (animateur, jeune). Nous envisageons la prise en compte d'autres variables, comme les moments de la séance où les *SI* sont mobilisés. En effet la séance étant organisée en trois temps : introduction (prise de contact, lecture des

⁴ Nous nous basons principalement sur la liste de *SI* proposés et discutés (ou non) par Johnson (2013 : 126) avec des éléments supplémentaires apportés par Lakoff (1987). D'autres

listes ou « typologies » ont été proposées, mais à notre connaissance il n'existe pas un inventaire exhaustif et arrêté.

question, identification de la question à traiter) – durant les 34 premiers tours de parole ; délibération (réflexion collective autour de la question choisie) – de 35 à 443, et conclusion (synthèse de la discussion à travers un exercice invitant les jeunes à proposer une comparaison, une analogie) – de 443 à 487⁵, nous nous demandons s’il y a des différences entre les productions réalisées lors des différents moments de la séance. Enfin, H3 sera traitée de manière qualitative et interprétative.

Méthodologie d’identification des schémas-images

L’analyse de la discussion a consisté à repérer et étiqueter les schémas-images mobilisés par l’animateur et les participants. L’acquisition des *SI* se déroule à un niveau pré-langagier à travers les expériences vécues du sujet, ce qu’il ressent physiquement par l’ensemble de ses sens, on ne peut donc postuler qu’ils sont mobilisés qu’à partir du moment où le sujet les représente d’une manière ou d’une autre par un procédé sémiotique : une langue naturelle, un dessin explicatif, un geste, etc. Pour cette contribution nous nous sommes intéressés essentiellement aux direx. Il nous a donc fallu identifier les passages dans et par lesquels les *SI* étaient mobilisés.

Nous avons eu à faire face à plusieurs difficultés. Tout d’abord déterminer la liste des schémas-images possibles. Certains auteurs comme Barnabé (2013 : 3) soulignent que la liste de *SI* que propose Johnson (2013)

n’est pas complète, les travaux successifs de Johnson lui-même montrent que d’un article à l’autre la liste initiale s’enrichit de nouveau *SI*. Ainsi, le travail d’identification a procédé par itérations successives et codage en double aveugle. Nous n’avons certainement pas totalement épuisé les passages où des *SI* étaient mobilisés, mais à ce stade nous estimons être arrivés à un point où la plus grande partie des *SI* a été identifiée.

La métaphore est un processus central dans la vie et l’évolution d’une langue. Nombre de mots portent en eux une qualité de ce qu’ils représentent ainsi le mot « fleuve » désigne une réalité d’eau « fluide » (*quod fluit*) et le « navire » est un objet qui nage (*natat*) (Darmesteter, 1886 : 40-41). Il nous a donc fallu distinguer les métaphores qui étaient passées dans le langage courant pour ne retenir que les métaphores vives (Ricoeur, 1975). Ainsi, quand la jeune Zaïda (318⁶) dit : « des fois moi aussi ça m’arrive vu que euh (en)fin moi *chuis toujours tête en l’air // e::t des fois je pense à rien du tout et jji (en)fin je:: », nous ne considérons pas qu’il s’agit d’un *SI* (« tête en l’air »), car cette expression fait partie de la phraséologie commune. *Idem* pour des expressions comme « poser des questions » chez Iacob (119) « non *chuis pas trop d’accord parce que // (il) y a / (il) y a des trucs où tu réfléchis et peux poser des questions et (il) y a d’autres trucs où tu réfléchis mais tu te poses moins d(e) questions », Arthur (367) « vous voyez c(e) que j(e) veux dire », etc. En outre, nous n’avons pas comptabilisé les formes verbales qui renvoient à un *SI* quand elles sont uniquement référentielles comme :

⁵ Dans la phase de clôture, l’animateur demande aux participants de produire une analogie : « si on terminait avec une image // qu’on essaie de former une image de ce que c’est que penser // on disant penser c’est COMME {pause} // puis

là je vous laisse le soin de compléter » (Animateur, 444).

⁶ Le nombre entre parenthèse correspond au numéro du tour de parole.

« merci d'être venus // mercredi c'est congé ou quoi↑ » (Animateur, 3).

Pour nos décomptes nous avons choisi de compter qu'une fois la présence d'un même *SI* dans un tour de parole et de considérer également que l'on peut y trouver plusieurs *SI* différents dans une même intervention :

bah // moi pour faire un résumé en fait // et rajouter un peu // pour moi **ça vient**⁷ des fois bah c'est **des envies** // des fois c'est un élément **extérieur** qui nous fait penser à un des souvenirs que l'on avait // par exemple on a lu un article sur les pierres à Paris {Animateur : ouais} // heum on marche dedans/ on marche **dessus** une // on fait ah tient je me souviens d'où // **ça vient** au moins **ça vient de souvenirs** // euh:: des fois **ça vient** aussi **des envies** // et **ça viendrait** quelques fois **du hasard** et de **c(e) qui se passe dehors** (Jean-Luc, 98)

Ainsi, nous avons identifié les *SI* suivants : **chemin**, exprimé par « ça vient » / « ça viendrait » et les sous-schémas de la **source** : « envies », « souvenirs », « hasard », « ce qui se passe dehors ». Ceux du **contenant** : « extérieur » / « dehors » et de la **verticalité** : « on marche dessus une ... » sont également mobilisés. Nous n'avons décompté qu'une occurrence de *SI* CHEMIN et de *SI* CONTENANT.

Analyses et premiers résultats

Afin de rendre compte de la mobilisation par les participants des schémas-images, dans le contexte du dialogue, nous procédons dans un premier temps à un traitement quantitatif de nos données (nous permettant de vérifier nos hypothèses de

travail H1 & H2). Ce travail d'analyse à visée descriptive nous conduira à identifier des séquences dialogiques qui seront analysées de manière qualitative en lien avec le travail de raisonnement (autour de notre hypothèse H3).

Mobilisation des *SI* tout au long de la séance

Nous l'avons souligné plus haut, la séance se compose de trois phases : une première concerne le lancement de la discussion, vient ensuite la discussion ou la délibération, et enfin la phase finale de conclusion. Nous distinguons dans un premier temps la production de *SI* dans chacune de ces étapes, sans chercher à les spécifier pour le moment. Dans les figures ci-dessous, chaque « pointe » correspond à la présence d'un *SI* dans une verbalisation et sont représentés en bleu quand il s'agit d'un élève et en orange pour l'animateur. Un premier regard sur l'ensemble de la séance montre que les *SI* sont mobilisés dans les trois phases :

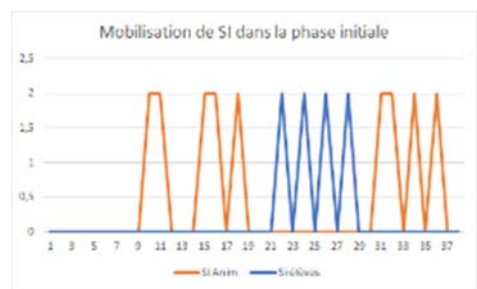


Figure 3 : Mobilisation de *SI* dans la phase initiale

⁷ Nous avons mis en gras les *SI*.



Figure 4 : mobilisation de SI pendant la délibération



Figure 5 : Mobilisation des SI dans la phase de conclusion

Si on prend en compte le nombre de SI, on constate qu'ils sont mobilisés majoritairement dans la phase de délibération (107 SI sur un total de 142 SI). On observe que dans la phase initiale et finale les SI produits par l'animateur « encadrent » ceux qui sont produits par les enfants, alors que pendant la délibération les productions sont davantage mélangées. Enfin, les données nous montrent que les 142 SI sont répartis à égalité entre l'animateur et les jeunes.

Mobilisation du SI CHEMIN (path-source-goal)

Revenons maintenant à notre première hypothèse selon laquelle nous posons que les participants (animateur et jeunes) mobilisent les SI du CHEMIN (*path*) et de la SOURCE (*source*), dans le dialogue, que ce soit en termes de SI ou de sous-schéme. Rappelons que cette hypothèse a été inspirée par la question à traiter (« d'où viennent les pensées ? ») qui invitait les participants à réfléchir aux origines ou sources possibles de la pensée (« les pensées viennent de ... »). Le tableau 1 rend compte du nombre de fois où CHEMIN

apparaît en tant que SI ou sous-schéme d'un autre SI.

Ce type de SI représente 42% de l'ensemble des SI mobilisés dans la discussion (59 sur 142 SI). L'hypothèse 1 est donc validée. Voici quelques exemples d'actualisation de ce SI :

- En 358, Zaïda mobilise le SI CHEMIN exprimé par le verbe « aller » et le sous-schéme BUT : « (...) en fait je voulais juste dire des fois on essaie de ne pas penser mais on:: / **on va / on va / on va** / en fait on / **on va dans la pensée** ».

- En 369, Jean-Luc explique ce qu'est pour lui penser : « (...) c'est quelque chose qui **va nous arriver** parfois automatiquement et qui va nous avertir de par exemple là aïe je me suis fait mal parce que // là c'est quelque [chose] qui va **nous arriver** la plupart du temps automatiquement et qui va être une sorte de message heum qu'on **va s'envoyer à soi-même** ». Pour cela il mobilise le SI CHEMIN à plusieurs reprises - « arriver », appliqué à la pensée en général, puis il l'explicité à travers une analogie : pensée = message, avec le sous-schéme du BUT « soi-même ».

Tableau 1 : Décompte du nombre des SI CHEMIN (source-path-goal)

Schème \ Sous-schème	Animateur	Jeune	Total
ATTRACTION\CHEMIN	1		1
BLOPAGE\CHEMIN		1	1
CHEMIN\	3	6	9
CHEMIN\CENTRE-PERIPHERIE		1	1
CHEMIN\CYCLE	2	1	3
CHEMIN\ BUT(GOAL)	11	8	19
CHEMIN\SOURCE	12	6	18
CHEMIN\VERTICALITE	2		2
CONTENANT\CHEMIN	1	1	2
CONTENANT\SOURCE	1		1
SOURCE\	1		1
SOURCE\CHEMIN	1		1
Total général	35	24	59

Comme on peut l'observer dans le Tableau 1, il y a un relatif équilibre entre la production des élèves (les SI CHEMIN, présents dans leurs verbalisations, représentent 40% du nombre total des SI CHEMIN produits) et celle de l'animateur (60%) ce qui nous permet de parler d'une co-construction de la pensée à l'œuvre.

Mobilisation d'autres SI

Nous avons pu identifier une vingtaine de schémas-images différents (cf. tableau 2 sur la page suivante, p. 88) qui montre une diversité de structures pré-conceptuelles mobilisées par les locuteurs, inspirées de leur expérience perceptive et corporelle. A l'évidence, le schéma du CONTENANT (CONTAINER) est le plus fréquent, après celui du CHEMIN, et ses occurrences représentent 25% du nombre total de SI. Avec le SI CHEMIN, il rend compte de plus des 2/3 (67%) des SI mobilisés.

Le SI CONTENANT apparaît seul mais aussi associé à d'autres schéma-images (v. tableau 3 ci-après, p. 89), comme on peut le constater dans les exemples suivants. Très tôt dans la discussion des SI sont mobilisés. Ainsi, Jean-Luc (44) explique que les pensées viennent « <euh> // je dirais du hasard et de c(e) qu'on voit:: // bah:: à l'**extérieur** ». Il oppose ainsi un monde des pensées qui se situe à l'intérieur mais qui est suscité, mis en mouvement par l'extérieur mobilisant ainsi le SI CONTENANT avec les sous-schémas DEHORS-DEDANS, figure de pensée qui est d'ailleurs la plus fréquente (cf. tableau 3), ce dont témoigne également l'exemple mentionné plus haut quand Zaïda dit qu'« **on va dans la pensée** » (358), ce que Ulrick reprend en 409 quand il dit : « (...) j'ai réfléchi et j'ai vu **dans mes pensées** ». Nous avons ici le SI CONTENANT associé à l'expression d'un percept « j'ai vu ».

Tableau 2 : L'ensemble de SI \ sous-schémes identifiés dans la production des participants

<i>SI \ sous-schème</i>	Animateur	Jeunes	Total
ATTRACTION\CHEMIN	1		1
BLOPAGE\	1	4	5
BLOPAGE\CHEMIN		1	1
BLOPAGE\CONTENANT	1		1
CENTRE-PERIPHERIE\	3	1	4
CHEMIN\	3	6	9
CHEMIN\CENTRE-PERIPHERIE		1	1
CHEMIN\CYCLE	2	1	3
CHEMIN\ GOAL	11	8	19
CHEMIN\SOURCE	12	6	18
CHEMIN\VERTICALITE	2		2
COLLECTION\	1		1
CONTENANT\	1	3	4
CONTENANT\CHEMIN	1	1	2
CONTENANT\DEHORS-DEDANS	9	13	22
CONTENANT\OUVRIR-FERMER	1	4	5
CONTENANT\SOURCE	1		1
CYCLE\	1	2	3
DEVANT-DERRIERE\		1	1
EMPILEMENT\		2	2
EMPILEMENT\VERTICALITE		2	2
EQUILIBRE-DESEQUILIBRE\		1	1
FORCE\		1	1
GOAL\	1		1
MANIPULATION OBJET\	9	3	12
MANIPULATION OBJET\VERTICALITE	1	1	2
NEAR-FAR\		1	1
PARTIE-TOUT\	2		2
PROCESSUS\		1	1
RESTRAINT-REMOVAL\	1	4	5
SCALARITY\INTENSITE	1		1
SOURCE\	1		1
SOURCE\CHEMIN	1		1
VERTICALITE\	3	2	5
VERTICALITE\HAUT-BAS		1	1
Total général	71	71	142

Tableau 3 : Décompte du nombre des SI CONTENANT

Schème \ Sous-schème	Animateur	Jeunes	Total
BLOCKAGE\CONTENANT	1		1
CONTENANT\	1	3	4
CONTENANT\CHEMIN	1	1	2
CONTENANT\DEHORS-DEDANS	9	13	22
CONTENANT\OUVRIR-FERMER	1	4	5
CONTENANT\SOURCE	1		1
Total général	14	21	35

Il est intéressant de constater que nous avons la répartition inverse de celle que nous avons observée pour le SI CHEMIN : la mobilisation par les élèves représente 60% des occurrences, celle par l'animateur 40%.

A ces deux premiers schémas-images il convient d'ajouter un troisième : MANIPULATION D'OBJET mobilisé 14 fois (soit 10%

du total). La pensée se développe donc à travers trois SI principaux : CHEMIN, CONTENANT et MANIPULATION. Le schéma ci-dessous représente comment ils « tissent » la pensée, les « pointes » grises représentent la mobilisation d'un SI MANIPULATION OBJET, les oranges le CHEMIN et les bleues le CONTENANT :

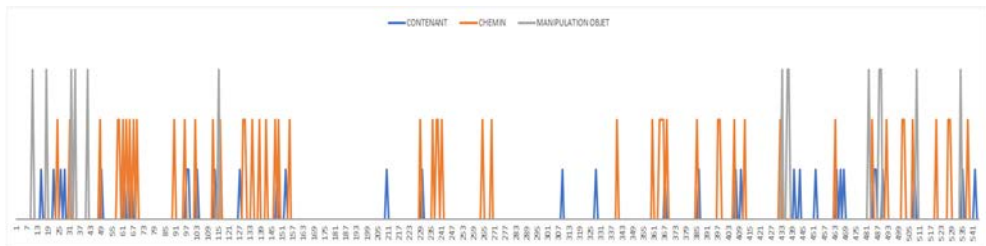


Figure 6 : répartition des 3 principaux SI dans le fil du dialogue.

Notre hypothèse 2 est donc vérifiée puisque, en plus du SI induit par la question initiale, les jeunes mobilisent d'autres SI pour traiter la question. Celui du contenant est également très présent, et on constate que la pensée est incarnée et s'appuie sur l'expérience de manipulation d'objet.

Mobilisation des SI dans le raisonnement

Dans une discussion de type CRP, comme celle que nous analysons, les participants réalisent différents types d'activités, avec l'aide de l'animateur dont le principal

rôle est de faciliter l'avancement de la réflexion et de mettre les participants au défi de penser. En voici quelques activités mises en œuvre durant la séance pour traiter la question « D'où viennent les pensées ? », que nous caractériserons et illustrerons avec des extraits. Nous soulignerons à chaque fois la présence également des schémas-images mobilisés par les participants, lors des opérations cognitives décrites.

a. Formulation de réponses à la question traitée, sous la forme d'hypothèses (par exemple, les pensées peuvent venir du « hasard et de ce qu'on voit à l'extérieur », la proposition étant avancée par le jeune, dans l'extrait ci-dessous, avec le conditionnel - « je dirais ») :

(43) Animateur : d'où **viennent**⁸ les pensées Jean-Luc

(44) Jean-Luc : <euh> // **je dirais du hasard et de c(e) qu'on voit**:: // bah:: à l'**extérieur**

CHEMIN\SOURCE ; CONTENANT

b. Un travail d'explicitation d'une hypothèse proposée (dans l'extrait ci-dessous, l'animateur, invite les jeunes à préciser ce qu'ils entendent par « hasard » proposé comme origine pour les pensées) :

(99) Animateur : mais mais quand vous dites hasard c' / c' / j'ai un peu (de) difficulté à saisir là // qu'est-ce que ça veut dire ça // quand ça **vient du hasard**↑

CHEMIN\SOURCE

...

(130) Jean-Luc : ... *chuis d'accord que // euh::m // justement des fois on complète un peu plus et **pour moi ce que j'appelle le hasard** c'est // ah // c'est la partie par exemple euh on va se mettre à penser quelque chose // puis // (il) y a quelque chose d'autre qui nous **vient à l'esprit** // qu'a pas forcément de:: de cause ou alors on (ne) se rend pas compte // et du coup on va approfondir ce sujet **dans not(re) tête**

CHEMIN\BUT ; CONTENANT (DEHORS-DEDANS)⁹

(131) Animateur : ça voudrait dire qu'il pourrait y avoir des pensées qui **viennent d'autres pensées** \

CHEMIN\SOURCE

c. Exploration des hypothèses proposées, activité relevant du processus de raisonnement élaboré dans le dialogue : donner des raisons, contester (comme dans l'extrait ci-dessous), envisager des conséquences, etc.

(211) Ulrick : parce que:: // pour moi on peut ne pas penser mai::s **on a un peu une coquille vide** et et des fois (il) y a des actions par exemple les réflexes // on pense pas **on les maîtrise pas** // mais:: ça s(e) fait tout seul

CONTENANT ; BLOCAGE

...

(216) Ulrick : par exemple (il) y a un ballon qui **vient vers moi** je veux **l'attraper** pourtant // je m(e) suis pas dit le ballon // il:::

CHEMIN\BUT ; BLOCAGE

⁸ Nous avons souligné en gras dans les extraits les schémas-images et présenté le type de *SI* mobilisés dans chaque intervention.

⁹ Entre parenthèses (DEHORS-DEDANS) est indiquée la spécification du *SI* CONTENANT.

(217) Animateur : il vient vers moi euh

(218) Ulrick il **vient vers moi** faudrait plutôt que je me **baisse**:: ou:: ou que:: ou que je me **décale** euh:: ou plutôt mettre ma mains **devant**

CHEMIN\BUT ; VERTICALITE (HAUT-BAS) ; CHEMIN (CENTRE-PERIPHERIE) ; DEVANT-DERIERE

...

(222) Arthur : euh:: pas d'accord

(223) Animateur : t'es pas d'accord // peux-tu // pas / dis-lui alors

(224) Arthur : <euh:: > //pa(r)ce que en fait euh:: quand:: / quand on s(e) prend un ballon // euh: en fait quand tu réfléchis // t'es obligé de réfléchir pa(r)ce qu'en fait comme /en fait euh quand:: // là je suis en train de réfléchir et **je bouge mes mains** // tu vois // c'est comme ça que je réfléchis // tu vois

Exemple au niveau perceptuel, permettant de construire une nouvelle hypothèse : pour réfléchir il faut bouger les mains

d. Un travail de conceptualisation (impliquant de faire des distinctions, définir de critères, etc.), par exemple, dans les extraits ci-dessous, lorsqu'est interrogée la différence entre « penser » et « réfléchir », ou quand sont proposés, dans la discussion, des critères pour conceptualiser ce qu'est « réfléchir » (se poser des questions, pensée maîtrisée, ...).

(178) Animateur : vois-tu une différence toi entre penser et réfléchir ou si c'est pareil pour toi

(179) Leila : c'est à peu près la même chose

(180) Animateur : à peu près la même chose

(181) Leila : sauf que je pense réfléchir **on se pose plus de questions**

(182) Animateur : ah // alors que penser pas nécessairement

(183) Leila : non

Critère pour conceptualiser

...

(245) Nourra : euh:: j'aimerais **revenir sur** les points de:: réfléchir et de penser la différence

CHEMIN\BUT

(246) Animateur : je t'en prie

(247) Nourra : euh:: penser c'est un sujet ou:: // heum // comme un souvenir on se rappelle de ce moment // e::t réfléchir c'est plutôt ouais // se poser des questions // euh:: comment aurais-je dû réagir à cette question à cette phrase euh

(248) Animateur : okay

(249) Nourra : donc euh c'est vraiment **approfondir** le sujet

VERTICALITE

(237) Ulrick : moi *chuis: pas d'accord par(r)ce que des fois on fait:: des mouvements avec ses mains // et on::: on les // on (ne) les maîtrise pas //on:: peut les faire euh // parce que on // ça peut êt(r)e des tics par exemple qu'on / **qu'on maîtrise pas** et pour le coup on pense pas à les faire on (ne) réfléchit (ne) pas (à) les faire parce que si non on n'aurait jamais eu euh on n'aurait jamais eu de tics

BLOCAGE

(238) Animateur : c'est c'est vraiment vraiment vraiment intéressant c(e) qui est en jeu en ce moment // parce que tu dis que nécessairement // il faut comme **maîtriser un peu quand on pense**

BLOCAGE

Tableau 4 : Liste des hypothèses proposées *Les pensées viennent de...*

Hyp	Les pensées viennent de ... (origine ou cause)	Type de SI mobilisé CHEMIN +	Conception de la pensée qui s'y trouve impliquée
H1	Perceptions de ce qui nous est extérieur <i>trébucher sur des racines</i> (Jean-Luc, 46)	CONTENANT (DEHORS)	Explicitation d'une conception expérialiste de la pensée à partir d'une expérience phy- sique partagée (sur laquelle se fonde notre concept d'arbre)
H2	L'inverse / l'opposé des choses qu'on ne devrait pas penser pendant qu'on est en train de faire quelque chose <i>on est en cours et subitement on se met à penser à des jeux vidéo</i> (Ulrick, 52)		La source des pensées n'est pas dans notre vécu ici et maintenant (mais dans un vécu situé dans un espace- temps différent)
H3	Sensation Ex. <i>quand on a soif on pense au robinet et à l'eau qui coule</i> (Eugène, 66)		Cause : sensation (expérience physiologique)
H4	Envie <i>quand on a envie on pense à quelque chose</i> (Eugène, 68)	CONTENANT (DEDANS)	Cause : envie (expérience psychique)
H5	Souvenirs / bons souvenirs (ex. revenir à ce qu'on a fait de bien, Zaïda, 92)	CYCLE\ SOURCE	Cause : souvenirs (expérience psychique)
H6	Hasard <i>ce n'est pas conscient qu'on pense à cette chose ; ça peut être tout ou rien ; ce à quoi on ne penserait pas habituelle- ment ; n'importe quoi, qui n'a pas de sens ; quelque chose qui se passe en de- hors</i> (Louis, 98)	CONTENANT (DEHORS)	Les pensées naissent de quelque chose qui échappe au sujet
H7	Hasard <i>quelque chose qu'on n'a pas vécu</i> (Eugène, 112)		Pas d'expérialisation
H8	Pas de cause ou cause inconnu - Inconscient <i>Proposition de l'Animateur validée par Eugène, 122</i>		On ne connaît pas la cause des pensées : inconnue ou on n'est pas conscient de
H9	Imagination <i>de plus loin que ce que l'on voit</i> (Ulrick, 211)	NEAR-FAR / CYCLE	La pensée va au-delà de la perception (imagination)
H10	D'autres pensées <i>quelque chose d'autre nous vient à l'es- prit qui n'a pas forcément de cause ou alors on ne se rend pas compte</i> (Arthur, 224 et suiv.)	SOURCE / GOAL	Une pensée renvoie à une autre mais pas de causalité : réseau de pensées

e. L'ouverture, au cours de la discussion, de la question initiale sur d'autres questions qui appelleront à leur tour d'autres hypothèses :

(135) Animateur : et pas uniquement des choses qui sont de l'extérieur ou::: du hasard ou:: // et inversement est-ce qu'il serait possible de ne pas penser // du tout

(136) Iacob : euh::

(137) Animateur : ... ou bien on est toujours en train de penser ça c'est inévitable

Mise au jour des conceptions de la pensée

Dans cette dernière partie de notre analyse, nous souhaitons présenter quelques éléments extraits de la discussion permettant de mettre en forme des conceptions de la pensée formulées par les participants. En listant les différentes réponses-hypothèses proposées par les participants pour répondre à la question « d'où viennent les pensées ? », nous avons essayé de distinguer à chaque fois de quelle nature est l'origine évoquée, quel type de *SI* est mobilisé et comment ces conceptions s'approchent ou s'éloignent d'une vision expérialiste (v. Tableau 4, p. 92). Nous constatons que les schémas-images sont bien présents dans les hypothèses formulées et participent au travail de réflexion philosophique sur ce qu'est la pensée, comme l'avait envisagé Johnson (2021). Nos observations montrent que dans les réponses formulées par les participants, il s'agit d'une part d'identifier une **source** (« l'inverse des choses » – H2, d'autres pensées – H10), ou plutôt une **cause** à nos pensées (sensations, envies, souvenirs – H3, H4, H5, ou cause inconnue ou inconsciente – H8). D'autre part,

les participants envisagent une **origine abstraite**, le hasard (H7) – qui a fait d'ailleurs l'objet d'un travail d'explicitation, envisagé clairement comme quelque chose qui n'a pas été vécu ; ou bien ils explicitent une **conception expérialiste** de la pensée (H1), à partir d'une expérience physique commune (celle de « trébucher sur une racine », sur laquelle se fonde notre concept d'arbre).

Discussion

Nous avons avancé, en début de notre étude, comme argument pour le choix de la séance analysée son double intérêt du point de vue d'une approche expérialiste ou incarnée de la pensée. Le premier était de révéler la présence de schémas pré-conceptuels construits à partir de l'expérience perceptive des locuteurs et donc de mettre au jour l'expérialisation de la pensée par ceux-ci le temps de la discussion. Le second se situe davantage au niveau métacognitif et rend compte d'une activité à visée philosophique qui consiste, dans la démarche de la CRP, à explorer/enquêter sur le processus même de pensée.

A travers nos hypothèses de travail nous nous demandions quels schémas-images sont mobilisés dans le dialogue et quel(s) rôle(s) jouent-ils dans le processus de raisonnement et d'enquête à l'œuvre dans les communautés de recherche philosophique. Cette étude a permis de montrer le rôle incontournable de l'expérience du sujet lors d'activités cognitivo-langagières collectives telles que les pratiques philosophiques. Cette étude liminaire nous a permis de définir un cadre d'analyse que nous allons maintenant pouvoir appliquer à d'autres discussions de notre corpus. Cela nous permettra de mieux comprendre en

quoi la mobilisation des *SI* participe du raisonnement collectif abstrait et plus spécifiquement d'une conceptualisation philosophique. Il nous faudra aussi voir s'ils jouent un rôle dans la dynamique interactionnelle, s'ils sont repris par plusieurs participants.

La question des métaphores est restée sous-jacente à nos analyses. Elles sont largement présentes dans les verbalisations des locuteurs de la discussion analysée. Leur importance dans l'élaboration d'une pensée abstraite a été déjà démontrée (Lakoff & Johnson, 1980), nous avons pu la voir à l'œuvre dans la production des participants et dans le dialogue, comme par exemple lorsque Ulrick évoque la coquille vide : « quand on (ne) se parle pas c'est un peu comme si on est une coquille vide » (381) ; ou encore lorsque Nourra conceptualise l'acte d'oublier : « l'oubli c'est un peu comme un dossier qu'on ferme mais qu'on jette pas en fait on garde » (411). Si nous ne les avons pas analysées c'est qu'il existe des études en cours (Lagrange-Lanaspre & Colleta, 2020 ; Polo & Lagrange-Lanaspre, 2019) qui le montrent très bien. Trop élargir le cadre de cette étude ne nous aurait pas permis de traiter de manière satisfaisante l'analyse d'une CRP mobilisant le concept de schéma-image.

Bibliographie :

- Barnabé, Aurélie, « De l'expérience kinesthésique à la structuration prépositionnelle du schéma-image du chemin », in *Corela* [En ligne], 11-1 | 2013, consulté le 23 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/corela/2886> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.2886>
- Cam, Philip, « Dewey, Lipman, and the tradition of reflective education », in *Pragmatism, education, and children*, Brill, 2008, 163-181.
- Darmesteter, Arsène, *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris : Delagrave, 1886.
- Daniel, Marie-France, *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*, De Boeck Supérieur, 1997.
- Dewey, John, *Expérience et Nature* (traduit par J. Zask), Gallimard, 2012. (ouvrage original publié en 1925, *Experience and Nature*, New York Dover Publications, Inc.)
- Dewey, John, *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle), Paris, PUF, 1993. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic. The theory of inquiry*, Henri Holt and Company Inc.)
- Dewey, John, *How we think*, Minola, New York: Dover Publications, Inc., [1910] 1997.
- Fastrez, Pierre, « La prise en compte du corps en sémantique cognitive », in *Hermès, La revue*, C.N.R.S Editions, 2014, 36-42.
- Fournel, Anda, *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, Université Grenoble Alpes), 2018, consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01841459/document>
- Johnson, Mark, « The philosophical significance of image schemas », in *Embodied Mind, Meaning, and Reason*, University of Chicago Press, 2021, 123-141.
- Johnson, Mark, « Embodied understanding », in *Frontiers in Psychology*, 6., 2015, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00875>
- Johnson, Mark, *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press, 2013.
- Kennedy, David, « Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry », in *Education and Culture*, 28(2), 2012, 36-53.
- Lagrange-Lanaspre, Sandra, « Figures d'analogies verbo-gestuelles et raisonnement collectif », in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (coord.). *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2020, 439-459.

- Lakoff, George, *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind* Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Lakoff, George & Johnson, Mark, *Philosophy in the Flesh* (Vol. 4). New York: Basic Books, 1999.
- Lakoff, George & Johnson, Mark, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, 1980.
- Langacker, Ronald W., *Grammar and conceptualization*, Vol. 14, Walter de Gruyter, 2000.
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, 2nd Revised edition, New York: Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, Matthew, *Philosophy go to School*, Temple University Press, 1988.
- Lipman, Matthew, *La Découverte d'Harry Stotlemeier*. Vrin, 1978.
- Lipman, Matthew, Sharp Ann-Margaret, Oscanyan, Frederick, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.
- Matsumoto, Yo, « How abstract is subjective motion? A comparison of coverage path expressions and access path expressions », in *Conceptual structure, discourse and language*, 1996, 359-373.
- Peirce, Charles Sanders, *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols 1-6, C. Hartshorne & P. Weiss (dir.), Cambridge (MA), Harvard University Press, 1931-1935.
- Polo, Claire & Lagrange-Lanaspre, Sandra, "Metaphorical Reasoning Together: Embodied Conceptualization in a Community of Philosophical Inquiry." *CSCL 2019 Proceedings*, International Society of the Learning Sciences (ISLS), 2019. <https://repository.isls.org/bitstream/1/1599/1/424-431.pdf>
- Ricœur, Paul, *La Métaphore vive*, Paris : Le Seuil, coll. Points, 1975.
- Slobin, Dan I., "How people move", in *Discourse across languages and cultures* 68, 2004, 195.
- Talmy, Leonard, « How language structures space », in *Spatial orientation*, Springer, Boston, MA, 1983, 225-282.

