



UMR 5191
Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations



Grenoble, 9 octobre 2015
LiDiLEM – Université Stendhal

*Regards croisés sur une
discussion à visée philosophique*

Jouer le jeu et enfreindre les règles ?

Stratégies d'orientation discursives et argumentation
dans une démonstration d'atelier philosophique.

Claire POLO, Docteure en Sciences de l'Education, Post-doctorante ASLAN



SOMMAIRE

1. Introduction : contextes
2. Les règles du jeu : éléments explicites du contrat didactique
3. Les règles du jeu : fonctionnement interactif
4. Des élèves qui « jouent le jeu »
5. Enfreindre les règles pour argumenter
6. Conclusion : recommandations pratiques

1. INTRODUCTION

Contexte d'analyse : partir d'une méthodologie pré-existante ?

M'appuyer sur mon expérience d'analyse de l'argumentation orale des élèves, dans des vidéos de débats portant sur la gestion de l'eau potable (Polo, 2014) :

- Dynamiques de collaboration et qualité du raisonnement de groupe (Mercer, 1996) ?
- Travail de schématisation argumentative des objets de discours (Grize, 1997 [1990]) ?
- Analyse des ressources argumentatives employées (savoirs, normes, émotions) ?

Contexte d'analyse : démarche empirique, interactionniste

Confrontation aux données

-Prédominance de « l'espace public » de débat :

- discussion très réglée et accès au *floor* difficile et anxiogène
- peu de chevauchements – prise de parole longues et élaborées
- jamais d'enchaînement *proposant-opposant* (Plantin, 1996)

- *Question argumentative* et questions au fil de la discussion:

- peu de visibilité sur les positions individuelles concernant la *Question*
- jeux d'alliances et polarisation du débat relativement limités

-Fort investissement des élèves

-Contenu des échanges très riche

Contexte d'analyse : émergence d'une problématique

Comment *fonctionnent* ces interactions didactiques peu communes ?

- caractériser l'activité du point de vue des acteurs
- difficultés spécifiques
- opportunités spécifiques
- stratégies des participants

----- > Quelles recommandations pédagogiques peuvent être formulées ?

Contexte de production des données : une « démonstration »



Contexte de production des données : une situation complexe

Pour les élèves : « stress » liée à la situation d'observation, à la caméra

Pour l'animateur, objectifs et « casquettes » multiples :

- mener à bien l'atelier avec les élèves
 - explicitier son fonctionnement à des fins de démonstration
 - rendre la démonstration accessible et parlante pour démultiplication future
 - analyse croisée de cette pratique
-
- Fort engagement personnel, « prise de risque »
 - Jeux de polyadresse, variation des cadres de participation (Goffman, 1974)

Contexte de production des données : dispositif d'enregistrement



- Point de vue de l'animateur
- Zooms sur les locuteurs
- Qualité de la vidéo montée

Peu de visibilité sur :

- Visages
- Gestes
- Interactions entre élèves
- Activité des observateurs
- Moments de transition

2. REGLES DU JEU:

Éléments explicites du contrat didactique

Le concept de “contrat didactique”

(Brousseau, 1980 ; Chevallard & Johsua, 1991 ; Chevallard & Mercier, 1987 ; Sensevy, 2007)

▪ Brousseau :

« nous appelons « contrat didactique » l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. [...] ce « contrat » régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui, à chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies » (1980, p. 35)

➤ Risque de survivance d'une **métarègle** « l'enseignant doit apporter en définitive la bonne réponse à la question posée » (Joshua & Dupin, 1993)

Séquences d'ouverture, introduction de l'activité, définition du sujet : explicitation de certaines règles du jeu didactique

▪Description de l'activité :

-CONTINUE avec « ateliers philo » habituels à « l'école » (t.3, t.8)

-Evènement EXTRAORDINAIRE, cadrage émotionnel d'excitation : « suspens » (t.11)

-DISCUSSION : « on va discuter » (t.9) « discussion » (t.11, t.79, sujet), « parler » (t. 63), « dire ton point de vue ; donner ton point de vue: dire ce que tu penses sur le sujet » (t.75), « s'exprimer ; dire tout c'qu'on pense sur le sujet » (t.76)

- ARGUMENTATION : « débattre sur le sujet » (t.74), « dire si on est d'accord ou pas d'accord » (t.80), « on essaie de dire pourquoi » (t.82), « on essaie toujours de justifier » (t.83) ; « pas être forcément d'accord à dire pourquoi »

-TRAVAIL-APPRENTISSAGE DU DIALOGUE : « écouter ; comprendre » (t.40) ; « le travail qu'on fait ; nous apprenons à: parler ; nous écouter ; nous comprendre ; sans se battre ; un esprit disons de paix »

▪**Buts** IMMEDIAT : « que la discussion avance » (t.79), « progresse » (t.83)

LONG TERME : « que les hommes puissent vivre en paix ; moins la guerre »

▪**Règles d'évaluation des contributions:** « dire tout c'qu'on pense sur le sujet » (t.76) « on essaie toujours de justifier ; pas répéter ce qui a déjà été dit » (t.83)

Explicitation des rôles tenus par les élèves (1/2)

▪ Pas des “élèves” ?

“enfants” (t.3, t.4, sujet), ou personnes qui ayant des “métiers”, “les hommes”

“l'école ; votre école” (t.3, t.8) “chaque élève” (t.21, LEO) ; “camarades” (t.47) ; “travail ; nous apprenons”

➤ “on” (t.3, t.9, t.16, t. 52, sujet) , “nous” (t.11, sujet) “tout le monde” (t.12, t. 14), “quelqu'un” (t.16)

➤ “ils” (t.3), “vous” (t.8, t.9, t.11, sujet)

▪ Des “philosophes” (t. 19, 54, 59, 60, 61, 67, 68, 70, 83)

-“discutants” (t.67)

-“vous” (t.70, t. 83) / “on” (élèves-philosophes : t. 74, t. 76, t. 80, t. 82)

-“on” (t. 83)

> Lever la main (t. 13, t. 15 t. 16) REGLE 1

Explicitation des rôles tenus par les élèves (2/2)

▪Président :

- Donner le sujet (t.74) > l'animateur
- « donner la parole à ceux qui lèvent le doigt (t. 13, t.18) REGLE 2
- Donner la « priorité à ceux qui se sont moins exprimés » (t. 15, t. 18, t. 25) REGLE 3

▪Secrétaire:

- « j'écrirai bah: c'que les autres auront dit » « le plus important » (t. 30, 33, 34, 35)
- « j'rirai » (t. 36, t. 40) SUR DEMANDE DE « ON » L'ANIMATEUR, FIN DE 1ERE MOITIE

▪Reformulateur:

« essaie de redire ce qui vient d'être dit » (t. 46, 47) SUR DEMANDE DE « ON »

▪ 2 Observateurs

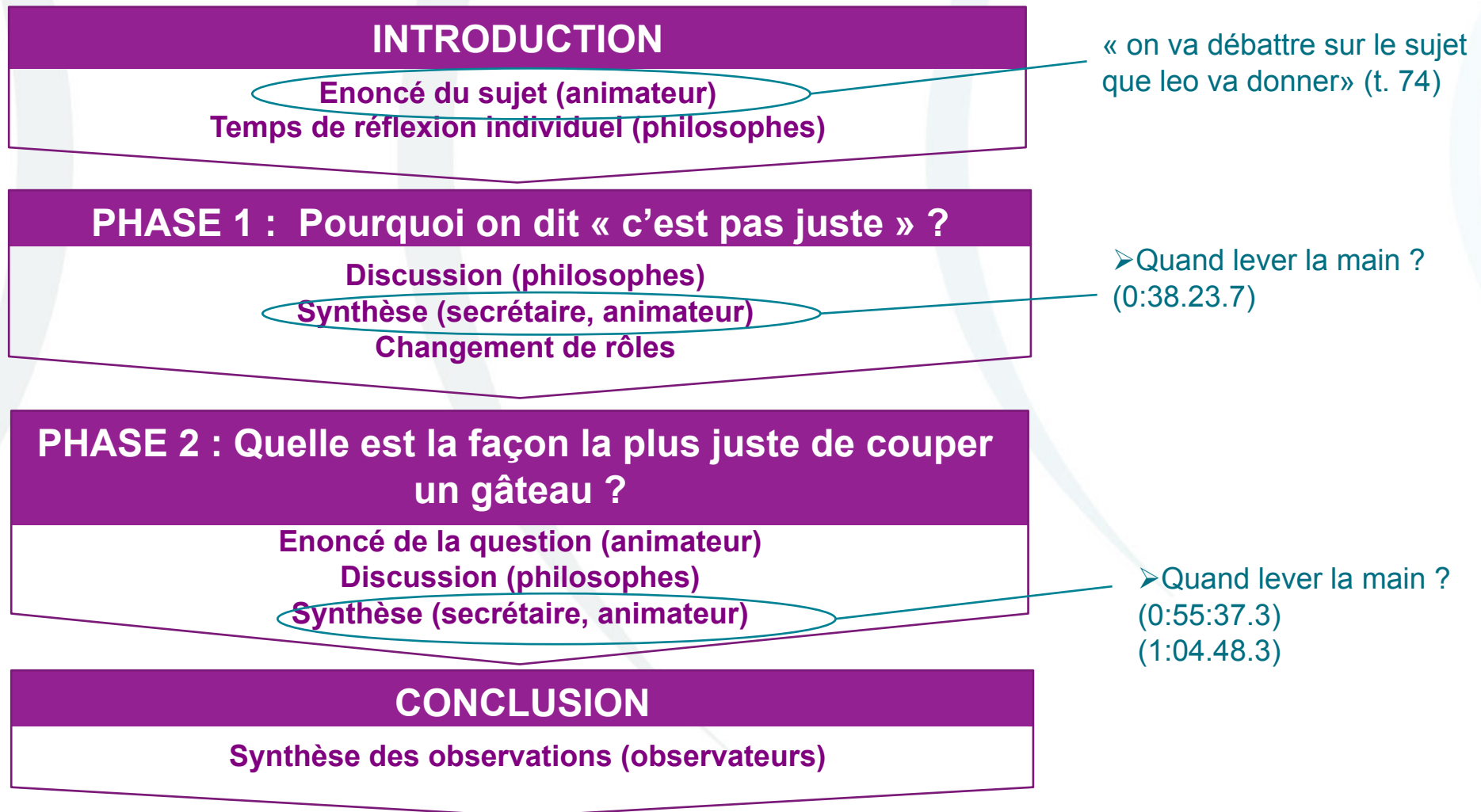
➤NB : Ne sont pas des philosophes (t. 61) > NE DISCUTENT PAS (0:31:48.0, t.209-210)

)))(((icar

Le rôle de l'animateur

- **Non explicité de façon formelle**
- **Différent du rôle d'enseignant classique**
 - Inconnu des élèves
 - intervention ponctuelle
 - formes de l'adresse : prénom (t.6), tutoiement
- **Un "animateur" garant de la "situation"**
 - (re)donne ou ratifie les règles et les rôles
 - logistique : décide qui s'assoie où (t.55)
 - demande au secrétaire la synthèse (t.40)
 - donne le sujet et lance (et arrêtera) la DVDP

Structure manifeste de la séquence pédagogique



Structure réelle de la séquence pédagogique

INTRODUCTION

Prise de contact
Rappel du dispositif et des rôles
Enoncé du sujet (animateur)
Temps de réflexion individuel (philosophes)

PHASE 1 : Pourquoi on dit « c'est pas juste » ?

Discussion (philosophes)
// Relances et questions (animateur)
// Synthèses intermédiaires (animateur)
Synthèse (secrétaire, animateur)
Changement de rôles

PHASE 2 : Quelle est la façon la plus juste de couper un gâteau ?

Enoncé de la question (animateur)
Discussion (philosophes)
// Relances et questions (animateur)
// Synthèses intermédiaires (animateur)
Synthèse (secrétaire, animateur 259)

CONCLUSION

Synthèse des observations (observateurs)
Tour de table final (participants)
Retours des enseignants

Elèves non prévenus de ce retour réflexif sur le dispositif

3. REGLES DU JEU:

Fonctionnement interactif

Règles de prise de parole implicites

- **On ne parle que lorsque l'on a un micro**
 - Pas de chevauchements entre élèves
 - L'animateur parle quand il veut, peut donner la parole

- **L'animateur intervient entre chaque intervention d'élève**
 - Questionner
 - Reformuler, évaluer & reprendre
 - Donner la parole

- **Les philosophes sont tenus de répondre aux sollicitations de l'animateur**

Règle de prise de parole : devoir « répondre » à l'animateur

A. Travail discursif des élèves pour ce faire

Exemple de la demande d'exemples (3-77)

B. Demande de permission pour déroger à la règle

217 ANI alors qu'est-ce que vous en pensez donc de la solution de léo

219 MAR bah oui mais c'était pas heu:: c'était:: c'était pas heu sur c(e) qu'a dit léo j(e) dis ou j(e) dis pas~?

C. Préambule à valeur d'excuse quand ils prennent leur liberté

247 LEO ben:: en fait moi j'aimerais voi/ revenir juste sur heu avant heu très vite

D. Travail discursif de l'animateur en rappel à l'ordre

224 ANI d'accord alors on ne perd pas de vue disons le point de vue de léo

237 ANI alors est-ce que tu trouves que pa(r)c(e) que c'est ça le la question est-ce que tu trouves que c'est juste~?

252 ANI d'accord alors vous vous souvenez de la question donc~ que j'ai posé la question que j'ai posé c'était quoi~?

254 ANI alors à cette question-là qu'est-ce que vous répondrez~?

Non-horizontalité des rôles interactifs effectifs

▪Axe « vertical » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.164)

-Facteurs externes et internes

-Contrôle : de la forme de l'interaction, structuration, contenus sémantiques, contenus pragmatiques

▪L'animateur en position haute

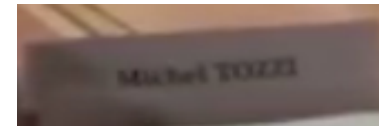
-Typique des relations enseignant-élèves (Bouchard et Traverso, 2006, p. 189)

Schéma IRE (Mehan, 1979)

-Typique des relations adultes-enfants (« on » non inclusif)

➤ Temps de parole

➤ Possibilité d'emprunter n'importe quel rôle



▪Les philosophes en position basse

-Stratégies de maintien de la parole (« parce que ») (Fishman, 1983, p. 94)

➤ Maximum de 3 interventions par élèves (cf décompte présidente ZOE)

➤ Strict maintien observance de leur rôle

Orientation discursive de l'animateur et effets sur le développement des contenus au cours de la DVDP (1/3)

▪ L'animateur garant de la structuration du raisonnement collectif

- Fil directeur : séance sur « la justice »

- Catégorisation des interventions : « exemple » / « argument » ; « thèse » / (autre « point de vue »)

- Reconstruction du cheminement lors des synthèses

135 ANI donc il semble que dans tout ce qui a été dit il y a plusieurs heu **idées** un p(e)tit peu qui sont ressorties c'est-à-dire que quand on a un désir qui n'est pas satisfait bah c'est pas forcément injuste quand on nous le refuse i(l) faut qu'(il) y ait de bonnes **raisons** dans les bonnes **raisons** (...) heu:: ça c'était la première idée ensuite y a eu toute une discussion sur le sur sur le:: le tirage au sort et on a vu finalement disons que le tirage au sort pourrait apparaître comme moins injuste que quand c'est une décision humaine ce qui nous a amené à nous demander si:: le problème de l'injustice n'est pas un problème uniquement humain et je vous ai proposé **un contre-exemple** heu pour que à partir donc heu des désordres de la nature éruptions volcaniques tremblements qui entraînent donc des blessés et des morts et là **vous étiez assez partagés** puisque certains d'entre vous pensaient finalement donc heu // heu:: bah l'injustice elle est essentiellement humaine mais et d'autres que la nature elle était pas injuste mais par ailleurs d'autres ont dit que la nature pouvait être quand même disons injuste mais enfin moins injuste en tout cas que quand il y a une intention humaines voilà un peu où nous en sommes dans notre réflexion alors moi je vais demander dans cette deuxième partie en fait qu'on se centre sur l'injustice humaine car c'est ça qui nous fait le plus peut-être mal parc(e) qu'il y a une::~~ [intention] et je vais prendre (en)fin je vais prendre un exemple je vais prendre un exemple que je vous soumet on va raisonner un peu sur cet exemple-là

Orientation discursive de l'animateur et effets sur le développement des contenus au cours de la DVDP (2/3)

Accroche pour susciter des exemples d'injustice

Premières pistes de définition de l'injustice (la justice)

Injustice légitime

Injustice illégitime

Contre-exemple pour faire émerger un problème :
l'injustice est-elle proprement humaine ?

Injustice naturelle

Injustice humaine

Problème du découpage du gâteau

Justice = égalité

Relance sur inégalité juste ()

Justice = selon ses besoins

Relance sur proposition donner plus au meilleur élève (239)

Justice = selon son mérite

Relance complexification « mérite »

Des savoirs-cibles « cachés »

- Faire émerger les idées-clefs chez les élèves (cf t. 291)
- Mise en évidence finale d'éléments philosophiques de base sur « la justice »

Orientation discursive de l'animateur et effets sur le développement des contenus au cours de la DVDP (3/3)

▪ Développement et devenir des discours d'élèves

- Reprise et généralisation, valorisation lorsqu'ils correspondent aux « cibles »
- Abandon (nuancé par reformulation immédiate quasi-systématique)

➤ « Guess what the teacher has in mind » (Kyriacou, 1997, Corden, 2000)
Ex : 155-171 « égales »

4. DES ELEVES QUI « JOUENT LE JEU »

Fort investissement dans la tâche

- **Volontaires**
- **Pas de comportements off-task**
- **Respect des règles et des rôles**

Ex : rappel à l'animateur la présence du reformulateur (227) ; circulation de la parole (211)

- **Ecoute attentive et rebondissement sur interventions précédentes**

-Fonctions de reformulation, secrétariat

-Citations : 12, 57, 44, 198 MAR (2)

235 MAR bah je pense que ce qu'il voulait dire

- **Acceptation de l'activité réflexive et mise à profit de leur expérience personnelle dans des exemples engageants**

221-223 MAR: Non-partage de son goûter avec Stéphanie

247-251 LEO : Traitement différencié entre son frère et lui, position privilégiée

Chercher à répondre aux questions

▪Exemple de « Pourquoi on dit « c'est pas juste »? » (1)

-Analyse en terme d'acte de langage plutôt qu'en définition de la justice :

Marque de désaccord (19, 122 (synthèse))

Sentiment d'injustice

-Distinction entre « petits » et « grands », y compris chez les enfants (33, 35, 44, 52, 122 (synthèse))

45 ANI « c'est marrant »

Polyfonction de cette argumentation > diminuer la distance

➤Réorientations nécessaires pour arriver au thème de la justice

-Exemples de situations concrètes

-Comparaison entre les situations et montée en généralité

➤Abandon de certaines pistes de raisonnement par l'animateur

)))(((icar

Chercher à répondre à la Question

▪ La définition de la justice ?

-Jamais de prédicat général de type « la justice c'est' »

-Mais évaluation de situations selon des critères de justice

➤ « (pas) juste », « bien », « bon » « c'est pas grave » (70)

➤ PARCE QUE + intention/hasard, égalité/inégalité, niveau de besoin ou de mérite

➤ PARCE QUE + sentiment positif / négatif : « obligé de faire sans envie » (24), « impression qu'on peut avoir plus » (35) « ça m'embêtait énormément ; ça m'énervait » (49) « on préfère que ce soit nous » (57) « jalou* » (), « content », etc

➤ PARCE QUE + argument par conséquences négatives : « conflit », « guerre » (29)

5. ENFREINDRE LES REGLES POUR ARGUMENTER

Débordement du cadre comme indice d'investissement

- **Proposition d'un temps de réflexion individuelle (2)**
 - **Demande reformulation (227)**
 - **Demande de participation** (secrétaire 113, reformulatrice 209)
 - Ratification directe du reformulateur (14, 15)
- Extrait 1

- ... autres ?

Ne pas répondre aux questions pour répondre à la Question

▪ Que font les élèves quand ils ne répondent pas aux questions ?

➤ Développement de leur propre ligne de raisonnement et de structuration, individuelle ou collective

247 LEO ben:: en fait moi j'aimerais voi/ revenir juste sur heu avant heu très vite moi mes parents i(l)s m(e) disent tout le temps c'est bien léotu travailles bien {rire} et donc heu des fois mon mon père heu i(l) m(e) fait des p(e)tits cadeaux et mon frère en fait c'est c'est pas qu'il est mauvais à l'école mais:: c'est qu'il aime pas l'école en fait donc heu il veut pas travailler à l'école (...)

249 LEO il a moins de plaisir que moi mais il a plus de libertés que moi donc heu *chpense que là on est r(e)venus à un partout {rires}

250 ANI d'accord et donc tu penses que tes parents sont finalement disons justes par rapport à vous deux~?

251 LEO ça dépend des fois

▪ Même autorisé ponctuellement par l'animateur (220)

De philosophe à argumentateur

- **Refus du cadrage binaire (x 2)**
- Quand animateur et philosophe deviennent **argumentateurs**

➤ Extrait 2

6. CONCLUSION

)))(((icar

Recommandations pratiques issues de l'analyse

- **Donner davantage d'importance à l'explicitation du contrat didactique**

- Éviter les « effets de surprise »

- Favorise la construction du sens de l'activité

- **Chercher à ne garder que les éléments positifs de la position haute de l'animateur**

- Définir son rôle en amont explicitement et ses limites > un « observateur » de l'animateur

- Assumer son rôle d'expert dans des moments-clefs / Reformulation (transfert au reformulateur ?) / Facilitation (animation en binôme ?)

- **Valoriser les raisonnements de qualité hors « plan d'enseignement »**

- Tour de table initial sans nécessaire reprise en public ou petits groupes

- Préciser quel domaine des questions est central pour la leçon

- Garder des traces pour d'autres ateliers éventuels

References

- Bouchard, Robert, & Traverso, V. (2006). Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. *Interactions verbales, didactiques et apprentissages: recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contextes scolaires*, 185–219.
- Brousseau, G. (1980). *Théorie des situations didactiques : didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* Grenoble, France: la Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix-Marseille.
- Fishman, P. (1983). Interaction: The work women do. *Language, gender and society*, 89–101.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1-2), 1-30.
- Grize, J. B. (1997 [1990]). *Logique et langage*. Ophrys.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359–377.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Seuil.
- Polo, C. (2004). *L'eau à la bouche : ressources et travail argumentatifs des élèves lors de débats socio-scientifiques sur l'eau potable. — Etude comparée de 10 cafés scientifiques menés au Mexique, aux USA et en France, en 2011-2012*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. *Agir ensemble: Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, 13–49.

***Merci pour la mise à disposition de
ces belles données !***

Merci pour votre attention !

*Claire POLO
claire.polo@ens-lyon.fr*

« Répondre » à l'animateur : exemple de la demande d'exemples

3. ANI « on élabore un peu une réponse donc à cette question on essaye de heu trouver des exemples »
5. JAM « par exemple » (x2)
10. ANI « on commence d'abord par donner disons un certain nombre d'exemples et on expliquera après pourquoi on pense que c'est pas juste ; là tu me donnes un exemple »
12. ZOE par exemple heu justement l'exemple de james il était bien
- 13 ANI ((demande de reformulation))
- 17 ANI « par exemple » rhétorique
- 20 ANI « tu pourrais donner un exemple »
- 22 ANI « quelqu'un peut aider ainoa à trouver un exemple »
- 24 ALE « par exemple »
- 29 ALI « c'est pas juste qui peut créer un conflit par exemple heu~ qui est vraiment dans l'inégalité heu // par exemple heu~: // je sais pas trop {rires} // »
- 30 ANI situations précises //
- 32 ANI une situation **que tu as vécue**
- 34 ANI « par exemple (...) pour certaines choses »
- 35 ALI heu ben ça dépend des choses en fait parce par exemple quand on est petit des fois on est un peu bah heu j(e) sais pas capricieux on a l'impression que heu ben qu'on peut avoir plus de choses mais (en)fin heu
- 37 ALI heu bah heu oui parce que (en)fin ça peut être par exemple~ // i(l) y a un exemple **mais je l'ai pas~ j'l'ai pas passé quoi c'est pas vrai** heu par exemple ma sœur et moi on fait un gouter puis elle a plus de choses que moi et par exemple il reste plus qu'un seul bonbon
- 41 ALI (en)fin que heu je sais pas je sais pas si quelqu'un veut donner un exemple parce que je sais pas
- 42 ANI je crois que c'est très intéressant disons des exemples
- 44 JER))(((icar « des exemples », « par exemple » (x2)
- 45 ANI d'autres exemples
- 49 JAM « par exemple »
- 50 ANI