



**HAL**  
open science

# Modélisation de la communication lors des ateliers de philosophie en contexte scolaire

Aline Auriel

► **To cite this version:**

Aline Auriel. Modélisation de la communication lors des ateliers de philosophie en contexte scolaire. Auvergne Sciences, 2014. hal-01705315

**HAL Id: hal-01705315**

**<https://uca.hal.science/hal-01705315>**

Submitted on 9 Feb 2018

**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.



(cf. flèches pleines rouges et hexagones verts) que les autres récupèrent (cf. flèches en pointillés rouges), puis confirment, complètent, approfondissent, modifient, etc., afin de construire leur propre raisonnement. Les différentes interventions des élèves sont fortement imprégnées les unes des autres. De cette façon, nous assistons à une co-construction de la scène verbale.

L'enseignant (représenté en bleu dans notre modèle), quant à lui, s'appuie sur les éléments présents dans la scène verbale pour remplir son rôle. La forme des échanges animateur-élève correspond à ce que l'analyse systémique identifie comme des interactions complémentaires, c'est-à-dire qu'« un comportement de A stimule un comportement de B qui va dans un sens contraire, approprié à la situation » (Ollivier, 2007 : 105).

TP 40 : Alexandra : ben ouais i(l) y en a i(l) y en a certains qui sont intelligents # pa(r)ce que quand les immi/ quand les a/ quand les oiseaux i(l)s vont immigrer ben ils savent comment se diriger # déjà

TP 41 : Enseignant : mh <mh>

TP 42 : Alexandra : <donc> ça veut dire qu'i(l)s ont une mémoire euh

TP 43 : Enseignant : ah ils ont une mémoire # donc tu dis les oiseaux qui migrent # ont une mémoire

TP 44 : [...]

TP 45 : TP 594 : Salim : ben # ben si les animaux euh # ils ils i(l)s ils peuvent se comprendre

TP 46 : TP 595 : Enseignant : ah # alors comment i(l)s font pour se comprendre

TP 47 : TP 596 : Salim : ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas i(l)s x # i(l)s # i(l)s disent des mots mais en:: # x on comprend pas

TP 48 : TP 597 : Enseignant : tu penses que les animaux ils se disent des mots ?

Les interactions enseignant-élève sont complémentaires tantôt supérieures de la forme question/réponse, dans le cadre d'une relance (TP 595 ; TP 597) ; tantôt inférieures de la forme affirmer/accorder, dans le cadre d'un résumé, d'un constat (TP 43). L'enseignant ne participe pas directement à la construction de la scène verbale mais il influence cette construction en reprenant les propos des élèves disponibles dans le champ intersubjectif partagé (cf. flèche en pointillés bleue), soit afin de les encourager à poursuivre leur raisonnement et de les aider à compléter leur propre construction (cf. flèches pleines bleues), soit afin d'ancrer certaines idées dans la scène verbale.

Enfin, nous pouvons ajouter en nous appuyant sur notre approche systémique, interactionniste que chaque élève participe à la communication et contribue à l'élaboration de l'échange d'une façon ou d'une autre, de par sa simple présence, que ce soit par la parole, la communication non-verbale ou le silence. En effet, l'émetteur prend toujours en compte ses interlocuteurs et la présence de chaque personne influe sur l'interaction. Cela pose la question de l'influence du chercheur/observateur (en vert dans notre modèle) qui recueille les données et nous amène à nous interroger de façon plus générale sur l'influence du contexte (représenté par le contour rouge en pointillés) car « une communication ne prend son sens que dans le contexte du système de communication dans lequel elle existe » (Mucchielli, 2000/2006 : 55). Lors de l'analyse de la DVP, il y a une multitude de contextes, imbriqués les uns dans les autres, à considérer ; chaque contexte possède ses propres règles et influe sur la communication, par exemple le système de la DVP s'organise en fonction de la classe et est différent dans chaque classe.

Pour conclure, lors de l'analyse d'une DVP, il y a plusieurs questions à se poser, tel que représenté dans notre modèle. Il faut commencer par s'interroger sur la nature du but commun poursuivi par les participants. Ensuite, il s'agit de définir le rôle de chaque acteur dans l'ensemble. Puis, il faut repérer les différents contextes de la discussion afin de ne pas négliger leur influence, etc. Tout cela permet d'analyser la construction collective de la scène verbale (son organisation, son développement, le résultat de la construction, etc.). On peut également s'interroger sur l'influence du cheminement collectif, à travers la scène verbale en train de se construire, sur chaque individu. Ainsi, cette modélisation facilite la compréhension du fonctionnement de la communication au sein de la DVP et constitue un cadre pour la suite de nos analyses.

## CONTACT

**Aline Auriel**

[aline.auriel@univ-bpclermont.fr](mailto:aline.auriel@univ-bpclermont.fr)

Laboratoire de Recherche sur le Langage. Clermont Université, Université Blaise Pascal.

## BIBLIOGRAPHIE

Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2005). Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills. Reflection about education in primary school. *Studies in Writing*, 14, 291-304.

Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée* (N. Decostre, Trad.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mucchielli, A. (2000/2006). *Étude des communications : Nouvelles approches*. Paris : Armand Colin.

Ollivier, B. (2007). *Les sciences de la communication théories et acquis*. Paris : Armand Colin.

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette Education.

Victorri, B. (1997). La polysémie : un artefact de la linguistique. *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 2, 41-62.