



**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>**

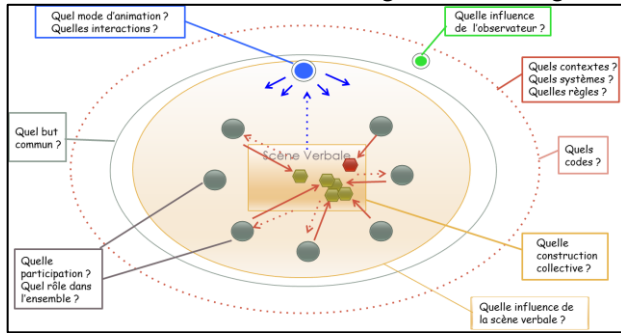
Submitted on 9 Feb 2018

**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.

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

Le 08 octobre 2014 - Conseil Régional d'Auvergne - Sciences de l'homme et de la société



Les ateliers de philosophie introduits dans le cadre scolaire sont l'occasion de donner la parole aux élèves. Ces derniers peuvent mener leur propre raisonnement, sans qu'il y ait de réponses justes ou fausses tel que dans les cours traditionnels. La place de l'enseignant au cours de ces ateliers est redéfinie, il veille simplement à leur bon déroulement et joue le rôle d'animateur. Cela permet d'amener les élèves à s'exprimer et à échanger librement et sérieusement en explorant des thèmes variés comme : l'amour, le partage, les conflits, etc., à travers la résolution commune d'une question centrale qu'ils définissent eux-mêmes (ex : *à quoi ça sert de partager ?*) La non-institutionnalisation des discussions à visée philosophique (DVP) contribue à leur conférer un statut particulier dans le système scolaire. Les bénéfices de la DVP sont multiples et ont été démontrés, elle permet de développer le langage, le raisonnement, l'esprit critique, la pensée créative, la citoyenneté, la socialisation, etc. (Lipman, 1995 ; Tozzi, 2001 ; Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005).

Au cours de notre recherche, nous souhaitons appréhender le fonctionnement de la communication au sein des ateliers-philo, en classe, afin de cerner et de décrire ce qui s'opère au sein de ces espaces de pensée collective. Nous avons pu mener des observations concrètes grâce à la constitution d'un corpus de DVP, dans le cadre d'un projet financé par la région Auvergne qui nous a permis de mettre en place et d'enregistrer ces pratiques au collège de Gerzat ; par ailleurs, nous nous sommes également appuyé sur des discussions recueillies en primaire, dans la région nantaise, en amont du projet. Ainsi, nous pouvons concilier les apports théoriques fondamentaux réalisés dans le domaine des théories de l'information et de la communication et nos observations, tel que préconisé dans l'approche systémique (Mucchielli, 2000/2006). Cela nous permet de bénéficier de l'évolution des représentations de la communication interpersonnelle, fondée sur l'échange de personne à personne, tout en adaptant notre interprétation à la situation communicative particulière qui nous intéresse. Il ne s'agit donc pas d'établir une théorie globale de la communication, cela semblant aujourd'hui « démesuré et irréaliste » (Ollivier 2007 : 106) mais de caractériser une situation communicative avec ses nombreuses particularités. Pour cela, nous avons construit un modèle de la communication adapté à la DVP, plutôt que d'appliquer un modèle préétabli, afin de rendre compte de la structure de la communication au sein de ce type d'interactions ; un modèle étant une représentation schématique concrète qui tente de simplifier la réalité, et non une traduction fidèle de cette dernière.

Dans l'optique de cette modélisation, nous avons procédé à un repérage des redondances de formes d'échanges, d'une part entre enseignant/animateur et élèves, et d'autre part entre élèves. En effet, comme l'explique Alex Mucchielli à travers la métaphore du jeu d'échec, « à partir de la redondance du déplacement des pièces, on peut expliciter les règles de ces déplacements. Un coup examiné tout seul ne peut pas prendre de signification. Mais lorsqu'on remet ce coup dans une succession de coups qui l'ont précédé ou qui le suivent, il devient possible de formuler un théorème de métacommunication » (2000/2006 : 132). Cela nécessite un cadrage étendu afin de pouvoir déceler les récurrences, d'où la nécessité de notre corpus qui offre une vision globale des interactions au cours de DVP.

Nous observons que les interactions au sein de la DVP ne s'effectuent pas de façon directe mais semblent médiatisées par ce que nous appelons, selon la terminologie de Bernard Victorri (1997), la scène verbale. Selon lui, l'activité de langage consiste à créer un espace cognitif partagé par le locuteur et ses interlocuteurs : un champ intersubjectif qui se matérialise devant les interlocuteurs et devient en quelque sorte un acteur dans la relation intersubjective. Lorsque le locuteur s'exprime, il fait apparaître devant lui une scène verbale qu'il partage avec ses interlocuteurs de sorte que « Dire quelque chose, c'est ajouter un élément à la scène intersubjective » (Victorri, 1997). Ainsi, selon nous, lorsqu'un élève prend la parole, il ne s'adresse pas directement à une personne en particulier mais il avance une idée qu'il projette sur la scène intersubjective qu'il partage avec le groupe entier. Cela correspond à une vision circulaire de l'interaction. Ainsi, les élèves (représentés en gris dans le modèle) posent des dires dans la scène verbale

(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.