

Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner : le questionnement chez les élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école

Soutenance de la thèse d'Anda Fournel

Anda Fournel

Soutenance de la thèse d'Anda Fournel

Dans ma présentation, je souhaite revenir brièvement sur l'origine de mon questionnement avant d'exposer d'une manière classique la problématique et les questions de recherches ; de contextualiser ce travail à la lumière des sources théoriques et du terrain ; d'évoquer des éléments méthodologiques et d'analyse ainsi que les principaux résultats auxquels j'ai abouti. Je finis en résumant les principaux apports de ma thèse et en ouvrant sur de nouvelles perspectives de recherche.

I) Sources de mon questionnement

Je pourrais évoquer au moins trois raisons qui m'ont conduite à consacrer une thèse de doctorat au sujet du questionnement. Il y a d'abord ma formation initiale en philosophie. J'ai obtenu un diplôme d'études approfondies (DEA) dans cette discipline sur le thème du "sens commun". Cela m'a amené à nourrir l'idée que la philosophie peut et doit être accessible à tout le monde.

Vient après la rencontre avec la philosophie pour enfants, il y a environ huit ans. Je découvrais une pratique de la pensée proposée aux enfants, dans laquelle leurs questions étaient plus importantes que leurs réponses, et la réflexion philosophique intimement liée à leur expérience de vie et au dialogue avec les pairs. Si je dois résumer la pratique de la philosophie pour enfants en une phrase, je dirais qu'il s'agit d'une démarche éducative qui vise à créer des conditions favorables pour permettre aux enfants de développer une pensée authentique, à savoir : se questionner, dialoguer et réfléchir ensemble autour des concepts et des normes qui les entourent. Cela renvoie à la définition donnée à la "communauté de recherche philosophique" par M. Lipman, philosophe de l'éducation, à l'origine de ce courant éducatif né dans les années 1970, aux Etats Unis, et inspiré du socio-constructivisme de Vygotski, du pragmatisme américain de Peirce et Dewey, et de l'humanisme contemporain de Carl Rogers. Les discussions philosophiques avec les enfants, répandues aujourd'hui dans plus de 70 pays, se pratiquent à l'école ou en dehors du contexte scolaire, dès le plus jeune âge.

Mon rapport avec la philosophie pour enfants est double : d'abord celui de la praticienne à l'activité exercée, étant formée à l'animation des communautés de recherche philosophique à l'Université Laval (Québec) (1) ; et celui du chercheur à son sujet d'étude.

Enfin, faire une thèse sur le sujet du questionnement a été possible grâce à mon intégration, dès 2013, au sein du projet **Philéduc** (2) au Laboratoire Lidilem (Laboratoire de Linguistique et Didactique

des Langues Etrangères et Maternelles), à l'Université de Grenoble. La rencontre avec mes futurs directeurs de thèse s'est faite à l'occasion de ma reprise d'études. J'ai commencé par un Master recherche en sciences de l'éducation, avec un mémoire portant sur les conduites autocorrectives des élèves pratiquant la communauté de recherche philosophique à l'école. Ma thèse de doctorat s'inscrit dans la continuité de ce travail, dans une approche clairement pluridisciplinaire. Ayant bénéficié d'un financement de la part de la Région Rhône-Alpes, elle fait partie intégrante du projet Philéduc, le volet grenoblois d'un projet interdisciplinaire et interuniversitaire, né d'une coopération entre les Universités de Clermont-Ferrand, Lorraine, Nantes, Grenoble, Montréal, autour de recherches sur le dialogue, la signification et la réflexivité à l'école. Je laisserai le soin à Jean-Pascal Simon de tracer les origines et l'évolution actuelle de ce projet. Je soulignerais qu'en même temps que le démarrage de ma thèse, en 2014, ont vu le jour deux partenariats qui ont joué un rôle essentiel dans le déroulement de ma thèse. L'un est le partenariat avec le laboratoire ICAR de Lyon - un lieu ressource pour les aspects techniques d'enregistrement des discussions et du traitement des données. L'autre est le partenariat mis en place avec le collège Vercors à Grenoble, le lieu privilégié pour le recueil de mes données.

Les pratiques philosophiques avec les enfants font l'objet depuis une vingtaine d'années de nombreuses études. Je citerai les études en psychologie et sciences de l'éducation qui s'attachent à montrer les effets bénéfiques de ces pratiques sur les savoirs scolaires et les savoir-être des élèves : compétences cognitives, langagières et sociales de l'enfant (Daniel & Cols, 2002 ; Trickey & Topping, 2004 ; Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005) ; performances en mathématiques/lecture ; prise de parole, confiance en soi, capacité d'écoute, auto-respect (Sapere, 2014), etc. En didactique du philosopher également, dans la littérature francophone, de nombreux travaux sont régulièrement exposés dans la revue éducative en ligne, Diotime. Les intérêts didactiques s'orientent de plus en plus sur les gestes professionnels de l'animateur (Tozzi, 2012 ; Simon & Tozzi, 2017, etc.). Plus récemment, les discussions philosophiques ont attiré l'attention des linguistes, qui s'y intéressent sous l'angle du développement du langage et du raisonnement collectif chez les enfants dans la pratique de la parole (Fiema, 2014, etc.) ; dans la perspective également de la communication langagière avec, pour citer J.-F. Halté (2005), la scène scolaire comme cadre structurant des interactions verbales (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015) ; à l'oral réflexif comme objet d'enseignement et forme innovante d'apprentissage. Enfin, ces discussions constituent une matière très riche permettant la construction de corpus mis à la disposition de la communauté des chercheurs. Je citerai dans ce sens le corpus **Philosophème (3)**, élaboré dans le cadre du projet collectif mentionné plus haut, à l'Université de Clermont Ferrand. Mes travaux sur le questionnement s'inscrivent dans la lignée de ces études, dans une approche interdisciplinaire visant ces différents champs théoriques et leurs espaces de rencontre.

II) Problématique et questions de recherche

En me lançant dans cette recherche, mon intention initiale était de m'intéresser aux discussions philosophiques non pas sous l'angle de la délibération (comme le font la plupart des recherches),

autour d'une question déjà là, mais de m'intéresser au processus d'émergence des questions. Puisque la pratique de la philosophie pour enfants s'appuie sur la pratique du questionnement, avec le présupposé assumé selon lequel il y a du questionnement, visé ou réalisé, dans les discussions philosophiques, j'ai formulé ma problématique ainsi : **comment émerge et se construit le questionnement dans les discussions philosophiques avec les élèves?** Je pensais initialement pouvoir explorer l'acte de questionner exclusivement en tant qu'acte de pensée. Mais au fur et à mesure de mon immersion dans le monde de la pragmatique et de la linguistique du discours (à travers mes lectures, les échanges avec mes directeurs de thèse et les cours que j'ai donnés pendant mes deux années de monitorat), j'ai pu affiner mon propre questionnement. Je suis parvenue à me poser une question simple et concrète : **que font les élèves quand ils (se) posent des questions?** L'entrée par la pragmatique et la théorie des actes de discours m'est apparue comme une évidence. Il a fallu néanmoins attendre l'analyse des données recueillies et le moment de la rédaction pour pouvoir mettre un nom sur l'approche adoptée.

La contextualisation du travail a été essentielle car autant les éléments théoriques que le recueil de données m'ont permis de mieux circonscrire mon objet de recherche. J'ai centré dans un premier temps mes investigations théoriques sur les sources mêmes de la philosophie pour enfants, à savoir des conceptions pragmatistes et éducatives américaines. J'ai pris en compte également les courants de la philosophie du langage avec ses investigations portant sur les usages du langage. Il m'a semblé évident que les discussions philosophiques doivent être analysées sous l'angle des phénomènes d'énonciation et d'interaction entre les interlocuteurs. D'où l'intérêt pour la littérature dans le domaine de la pragmatique des interactions et de la philosophie contemporaine du langage. Le questionnement se profilait progressivement comme une activité complexe, à la fois cognitive, discursive et sociale, déterminée par le contexte éducatif dans lequel il est produit et reproduit, par les objectifs des échanges discursifs et leur visée transactionnelle autour d'un problème à traiter (Vernant, 2011). Donc, une vision actionnelle. Mon approche consistait par conséquent à analyser une pratique de la pensée à la lumière des pratiques langagières et de travailler sur l'articulation entre acte de pensée et acte de discours. Mes questions de recherche s'énonçaient ainsi : **comment est mis en discours et en interaction le questionnement? Avec quels effets (dans l'interlocution et la transaction entre les participants)? Comment s'articulent, dans le phénomène du questionnement, pensée et langage?**

Pour réaliser ce travail de compréhension du questionnement, j'avais besoin d'analyser des discussions philosophiques. J'ai enregistré des séances dans des contextes scolaires contrastés socialement, d'abord au collège Vercors, établissement scolaire grenoblois situé en zone d'éducation prioritaire (REP). L'encadrement d'une étudiante en Master MEEF (4) sur la thématique des discussions philosophiques a été également une opportunité pour moi de filmer des séances de discussions philosophiques menées avec une classe de CE2-CM1, dans une école située à environ 30 km de Grenoble dans une zone rurale, caractérisée par un contexte socio-économique aisé.

Ces précisions me conduisent à évoquer quelques éléments de méthodologie mobilisées pour la construction du corpus, les étapes d'analyse, ainsi que les types de démarches mobilisées.

III) Méthodologie et analyse

Le recueil des données a été réalisé sur deux années scolaires, 2014-2015 et 2015-2016. Lors de la première année, les enregistrements ont eu lieu au collège auprès d'une classe de 6e et d'un groupe pratiquant les discussions philosophiques en "club". Il s'agit d'un dispositif "hors classe", mené avec des élèves volontaires de niveau 5e. Lors de la seconde année, la classe de 6e de l'année précédente (devenue 5e) a fait l'objet de nouveaux enregistrements dans un dispositif nouveau : la "demi-classe". S'ajoutent l'enregistrement des discussions d'une classe de 6e et à nouveau des discussions en "club philo" (constitué d'élèves de l'année précédente, à présent en 4e, et des nouveaux, de niveau 5e). On voit bien qu'au secondaire, une étude longitudinale pour des élèves ayant pratiqué pendant deux années consécutives les discussions philosophiques pouvait être envisagée. J'ai également enregistré deux séances en primaire, avec une classe de CE2-CM1. Le total représente 14 séances de discussions correspondant à environ 11 heures d'enregistrement. Ces séances ont toutes fait l'objet d'une transcription orthographique (5) pour être par la suite analysées à l'aide du logiciel d'annotation ELAN (6).

Pour mon analyse, j'ai pris en compte trois niveaux : un niveau **micro** - celui des actes produits par les locuteurs dans leurs interventions ; un niveau **méso** - pour observer le devenir de ces actes dans les échanges ; enfin un niveau **macro** pour suivre le processus du questionnement au sein d'une même séance.

Lors de la première étape, je me suis intéressée aux verbalisations d'actes en lien avec le questionnement produites par les acteurs (élèves et enseignants). En partant des catégories d'actes primaires, tels qu'ils apparaissent dans la typologie de Searle (1982) - les actes directifs (questions et requêtes), les actes assertifs et les actes expressifs - j'ai cherché à caractériser l'activité questionnante dans sa diversité en identifiant des **actes dérivés**, comme le montre le tableau ci-dessous :

ACTES PRIMAIRES	ACTES DÉRIVÉS	EXEMPLES
DIRECTIF (QUESTION)	Demande d'information	<i>vous vous souvenez quelle est la question de Jacques ?</i>
	Demande de dire une question	<i>du coup vous pensez que ça/ça pose quelle question // une / la question du quoi ?</i>
	Demande de dire un point de vue	<i>pour tout le monde c'est ça la mort ? // la mort c'est le vide ?</i>
	Demande de dire une réflexion	<i>c'est quoi vivre?</i>
	Demande de mettre en question	<i>tu as dit qu'on fait rien sans se poser de questions // est-ce qu'on fait vraiment rien / est-ce qu'il n'y a pas des choses qu'on peut faire sans se poser de question?</i>
DIRECTIF (REQUÊTE)	Requête d'une action verbale (préciser, confirmer, valider...)	<i>alors c'est la créature mystère ou l'animal mystère // qu'est-ce que j'écris tu veux dire que y'a des/y'a des moments par exemple où tu peux le haïr ?</i>
DIRECTIF (Q/R)	Demande avec étonnement	<i>ah // tu n'aimes pas ton frère toi ?</i>
ASSERTIF	Assertion de dire question	<i>est-ce que la pensée est-elle réelle ?</i>
	Assertion de mettre en question	<i>donc tu dis on a pas tout le temps confiance en soi ça suppose que des fois on a confiance en soi ?</i>
	Assertion avec étonnement	<i>ouais je sais pas souvent moi j'ai / j'ai trouvé une question très importante et après je me demande qu'est-ce que je voulais faire</i>
EXPRESSIF	Expression de type étonnement	<i>ouah // ouah ah!</i>

Lors d'une deuxième étape, j'ai regardé comment au sein des échanges l'acte de question se déploie, entre en rapport avec d'autres actes et produit ou non des effets dans l'interlocution. C'est une approche de l'**interacte** (Jacques, 1979; Vernant, 1997). Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, l'analyse de l'acte en lien avec le questionnement se fait à partir de son inscription dans une succession de six tours de paroles.

Interacte 6^e (2015-2016)

68 Élève 1 *heu:: // ben:: on peut pas s'imaginer de:: mourir parce que c'est pas possib(le)*

69 Élève 2 *pourquoi?*

70 Anim. *on peut pas s'imaginer de mourir parce que c'est pas possible ça veut dire quoi est-ce <que tu peux expliciter>*

71 Élève 1 *en gros tu peux/ tu peux pas:: // tu peux pas pas exister*

72 Anim. *tu peux pas ne pas exister // d'accord // maintenant ou après ?*

73 Élève 1 *heu ben:: // tout l(e) temps*

Enfin, en troisième lieu je me suis intéressée à la trajectoire du questionnement au sein d'une discussion (épisode, transaction). Dans l'exemple ci-dessous, les élèves sont en train de négocier la formulation d'un questionnement à partir de l'interprétation de la phrase "je est un autre" comme "je hais un autre". J'ai proposé une modélisation du processus collectif du questionnement à travers un schéma en arêtes de poisson :

Document (format PDF) : [Trajectoire du questionnement](#)

Il est possible ainsi de visualiser sur l'axe central le déroulement et la transformation des questions. D'une part et de l'autre de cet axe, sont représentés par des flèches les actes produits dans un espace

discursif de convergence (partie haute) et ceux produits dans un espace discursif de divergence (partie basse), et qui influencent le processus du questionnement.

Si au départ les descriptions des actes ont pris une place importante dans mon travail d'analyse, des hypothèses exploratoires ont pu émerger au fur et à mesure du travail d'observation et de description des données, me permettant de structurer ma réflexion. En effet, dans l'exercice de la thèse, cette articulation décrit la nature même de la recherche qui vise à comprendre un phénomène et à proposer des modèles de compréhension. J'ai présumé d'abord qu'un acte en lien avec le questionnement peut être verbalisé de différentes manières (H1); ensuite que cette variété est fonction d'éléments contextuels, comme le type d'acteur (enseignant ou élève), le type de dispositif (classe, demi-classe, club), le type de séance (séance de questionnement centrée sur la formulation des questions, séance de délibération centrée sur le traitement d'une question, ou séance mixte, avec le double objectif) (H2). J'ai présumé également que des actes de question produisent des effets dans l'interlocution et conduisent au questionnement (H3); enfin que des interventions de l'animateur favorisent le questionnement chez les élèves (H4).

IV) Quelques résultats

Les résultats obtenus sont différenciés selon le niveau d'analyse (micro, méso et macro) et les principales variables (type d'acteurs, niveau d'âge, type de dispositif et type de séance). Dans l'analyse micro, pour une meilleure manipulation du corpus, j'ai procédé au partage du corpus en sous-corpus, selon le niveau scolaire et le type de dispositif, afin de mieux structurer les analyses. J'ai travaillé ainsi avec un sous-corpus primaire de type "classe", secondaire de type "classe", secondaire de type "demi-classe" et secondaire "club". J'ai fait le choix pour cette présentation d'exposer quelques résultats obtenus dans l'analyse des verbalisations d'actes de question et dans l'analyse des interactes.

Dans l'analyse des verbalisations d'actes de question, j'ai obtenu d'abord des résultats contrastés en fonction des acteurs. Selon qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un élève, les manifestations du questionnement ne sont pas les mêmes. L'essentiel de l'activité questionnante dans une discussion est réalisée par l'enseignant. Cette activité est principalement de nature directive (requêtes, questions). La réalisation de nombreux actes sous forme de requêtes (demandes de préciser, d'explicitier, de rappeler, de reformuler, etc.) atteste d'un intérêt manifeste de la part de l'enseignant pour la parole de l'enfant et de la prise en compte de celui-ci comme "interlocuteur valable". L'enseignant est également engagé dans la dynamique des échanges et dans un travail autour de l'intercompréhension. Il sollicite l'activité réflexive chez l'élève, sous l'angle des trois principales compétences philosophiques : la conceptualisation, l'argumentation et la problématisation (Tozzi, 2007). C'est d'ailleurs un des objectifs de la pratique de la discussion philosophique que de permettre aux enfants de développer leur pensée. Les élèves, quant à eux, réalisent une activité questionnante généralement de type assertif. A la différence des enseignants, ils ne sollicitent pas (ou alors d'une manière exceptionnelle, comme observé dans le secondaire) l'activité réflexive chez leurs interlocuteurs. En revanche ils se posent et posent clairement des questions.

Des résultats contrastés ont été également obtenus avec la prise en compte de l'âge et du type de dispositif. J'ai indiqué dans le tableau ci-dessous quelques spécificités liées à chaque sous-corpus, néanmoins ces remarques restent fragmentaires et ne restituent pas la richesse des analyses exposées sur des dizaines de pages dans le corps de la thèse.

	Primaire	Secondaire		
Dispositif	Classe	Classe	½ Classe	Club
Niveau d'âge	8-10 ans	11-14 ans		
Enseignant	S'engage aussi comme discutant	Travaille sur la formulation de questions philo Garde le contrôle sur l'activité	Sollicite l'activité réflexive dont le raisonnement <i>mais</i> guide vers une réponse attendue	Plus en retrait, discutant par moment Meilleure circulation de la parole, dynamique conjointe (→ dialogue)
Élèves	« Spécialisés » en actes assertifs Problématisent spontanément ; Manifestent étonnement	S'engagent faiblement dans la dynamique des échanges Elève « indocile » , qui sort du cadre Engagement subjectif	S'impliquent dans la transaction par une activité de mise en question	S'impliquent dans l' interaction par une production d'actes directifs → Dynamique des échanges, négociation, intercompréhension

Je me contenterai dans ma présentation de souligner deux aspects qui me semblent essentiels et qui résument mes analyses. D'abord les résultats montrent qu'avec ces discussions, nous sommes clairement dans une situation d'apprentissage de la réflexion conjointe, car des prémices d'un engagement des élèves dans une telle démarche ont pu être identifiées. D'autre part, il s'agit aussi d'une situation d'apprentissage du dialogue, en tant que processus créatif et conjoint. Il a été observé, par exemple, que le dispositif du "club philo" favoriserait formellement le dépassement de la relation asymétrique caractéristique d'un contexte scolaire.

Au niveau de l'analyse des interactes, j'ai pu identifier la présence de stratégies variées de questionnement mises en place par les acteurs. Le tableau ci-après résume ma proposition incluant quatre types de stratégie de questionnement repérés dans le corpus :

N°	Type de stratégie questionnante	But	Type d'action	Illustrations
1	Auto-questionnement	Orienté vers soi <i>Désirer comprendre</i>	ACTION	(Sous)-corpus primaire « classe »
2	(Re)mise en question	Orienté vers l'autre <i>Questionner</i>	RE-ACTION	Sous-corpus secondaire « ½ classe »
3	Questionnement - métadiscursif	Orienté vers l'autre (individu ou groupe) <i>Aider à réfléchir</i>	PRO-ACTION	Sous-corpus secondaire « classe »
4	Questionnement collectif	Orienté vers le groupe <i>Rechercher en commun</i>	CO-ACTION	Sous-corpus secondaire « club »

La première stratégie relève d'un auto-questionnement, identifié principalement chez des élèves de primaire. C'est un degré minimum d'action dont le but est orienté vers soi-même, et qui s'exprime le plus souvent par un désir de comprendre. Je vous propose d'illustrer cela par un extrait du sous-corpus primaire (vidéo sous-titrée). En voici la transcription :

Extrait 1 : 2015-2016, CE2-CM, S21 : Pixie, chap.1

- 26 Animatrice c'est elle hein ? // et on avait vérifié dans le texte c'est bien une fille / c'est bien une fille d'accord euh Alice
- 27 Alice j'aimerais bien savoir // comment il bah son bras il peut être endormie et comment une personne qui s'est endormi ne puisse pas le bouger // alors qu'elle peut bouger sauf son bras
- 28 Animatrice 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 Animatrice mmh
- 31 Alice bah: c'est intéressant et j'aimerais bien savoir euh // et comprendre euh bah euh comment s'est arrivé euh ça
- 32 Animatrice comment c'est arrivé // comment c'est possible
- 33 Alice comment c'est possible
comment c'est possible d'avoir son bras endormi {Alice : oui} // d'accord okay // euh::
- 34 Animatrice est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose par rapport à ce que Alice vient de dire // oui // Jacques

Il est possible d'identifier dans ce passage la présence d'un conflit sociocognitif. Selon l'état de savoir d'Alice, que l'on aperçoit derrière sa question, sentir le corps entier impliquerait de pouvoir sentir aussi son bras. Elle exprime clairement, dans le tour de parole 31 (Extrait 1), le désir de comprendre

comment un bras, qui est une partie du corps, peut être endormi alors que le corps (le tout) ne l'est pas. Quel nouveau rapport entre partie et tout doit-elle envisager/construire ?

Une seconde stratégie est celle de la mise en question. Dans ce type de questionnement, l'action est orientée vers un interlocuteur et se construit en réaction à ce que ce dernier avance. Elle est présente notamment lors des mouvements argumentatifs et a pu être identifiée notamment dans le sous-corpus "demi-classe", là où le travail de type transaction est le plus présent.

La stratégie du questionnement métadiscursif relève d'une action facilitatrice que l'adulte en particulier mobilise pour aider les enfants à réfléchir. Avec la pratique, les élèves eux-mêmes pourraient être en mesure de proposer ce type de questionnement.

Enfin, le questionnement collectif est une forme action de recherche en commun. Il est ce vers quoi tendent les pratiques philosophiques. J'illustre cette stratégie par un extrait du sous-corpus "club" (vidéo sous-titrée), dans la transcription est reproduite ci-dessous.

Extrait 2: 2015-2016, Club, S17 : "Harry chap. 3 : les pensées"

- 165 Animatrice (il) y a / y a Arthur qui aimerait bien euh
- 166 Ramon Arthur
- 167 Arthur euh //il se peut que nous/on est dans une pensée
- 168 Animatrice non mais ça [c'est pas une question]
- 169 Nourra alors après ça peut-être une question // non ça peut être une question est-ce que la vie est une pensée
- 170 Arthur peut-être qu'on est pensé par quelqu'un d'autre
- 171 Nourra ben ouais
- 172 Animatrice alors est-ce que alors vous pouvez reformuler cette question est-ce que la vie?
- 173 Nourra est-ce que:: la vie est une pensée // est un rêve
- 174 Animateur un rêve // mais tu as rajouté quelque chose derrière tu as dit quelque chose d'autre
- 175 Arthur ben en fait il se trouve que là on est dans une pensée // par quelqu'un et on en sait rien
- pls élèves {commentaires}
- 176 Animatrice tu veux dire quelque chose (xx)/ tu dis est-ce que / <est-ce que j'existe> aussi dans la pensée des autres // plutôt ça non?
- 177 Arthur <ouais ouais ouais> // moi je dis (xxxxxxx) bah c'est dans une pensée
- pls élèves {commentaires des élèves; l'animatrice échange avec la personne derrière la caméra}
- chut:: // est-ce que du coup euh // parce que c'est autre chose que ce que toi tu dis
- 178 Animatrice {s'adressant à Nourra} // donc c'est est-ce que l'on est // dans la pensée de quelqu'un d'autre
- 179 Arthur non voilà // peut-être que nous on existe pas

- pls élèves {commentaires}
- 180 Animatrice alors est-ce qu'on existe...
- pls élèves {commentaires élèves et rires}
- 181 Animatrice Théo
- 182 Animateur on est là pour poser des questions on est pas là pour juger ce que disent les autres
- 183 Animatrice parce que là c'était / c'était autre chose du coup // est-ce qu'on existe // euh dans la pensée des autres // c'est ça
- 184 Arthur oui
- 185 Animatrice dans la
- 186 Arthur ouais ça peut hein
- 187 Animatrice dans les pensées // est-ce qu'on existe que dans les pensées?
- 188 Arthur ah non non non non // [c'est pas ce que j'ai dit]
- 189 Animatrice pourquoi est-ce qu'on existe dans la pensée des autres?
- 190 Arthur oui oui
- 191 Jean-Luc non mais en gros ce qu'i(l) proposait c'est est-ce que tout ce qui nous entoure là c'est une pensée // ou est-ce que c'est la réalité
- 192 Arthur ouais c'est ça (xxxxxxxxxx)
- 193 Zaïda non moi je pense que c'est : // est-ce que quelqu'un il est en train de penser de nous {Arthur : voilà} // mais il nous a jamais vus avant
- 194 Arthur ouais mais en fait là il est en train peut être de nous penser

Arthur formule son interrogation sous la forme d'une hypothèse : il se peut que nous/on est dans une pensée (tour de parole 167). Alors que l'animatrice (enseignante) cherche tout au long de cet épisode à reformuler ou faire reformuler, plusieurs élèves construisent ensemble, et en parallèle des interventions de l'enseignante, un questionnement autour de cette hypothèse.

V) Apports de la recherche

Les principaux apports auxquels cette recherche aboutit peuvent être exposés dans les termes suivants.

1. Apports en connaissances

Les questions de recherches et les hypothèses exploratoires conduisent à une description du phénomène du questionnement et enrichissent notre connaissance grâce à la diversité de verbalisations d'actes de question mise au jour (H1). Cette variété est fonction de variables : selon le type d'acteur, le type de dispositif mobilisé ou le type de séance visée, la production d'actes est différente. Le travail d'analyse a permis également de montrer que certains actes se déploient dans un questionnement, alors que d'autres ne produisent pas des effets perlocutoires (H3). Enfin, certaines interventions de l'animateur (enseignant) favorisent l'émergence du questionnement chez les élèves, d'autres peuvent même l'empêcher (H4). Ces résultats permettent de décrire une théorie de l'apprentissage à l'oeuvre dans les discussions philosophiques, qui est celle d'un apprentissage

collaboratif nourri par la présence même des effets perlocutoires dans l'interlocution. Enfin, ces connaissances peuvent avoir un impact sur la manière d'envisager le travail autour du questionnement dans une perspective didactique.

2. Propositions de modélisations

Les analyses m'ont conduit à faire plusieurs propositions de théorisation comme :

- une grille d'analyse des actes de question incluant actes primaires et actes dérivés, avec en perspective l'élaboration d'un manuel de codage utile dans d'autres recherches ;
- une typologie de fonctions des actes de question, inspirée des typologies déjà existantes mais adaptée à l'acte de questionner ;
- un modèle d'analyse du questionnement selon des stratégies (individuelles/collectives) et des trajectoires (collectives).

Ces propositions doivent encore faire l'objet de nouvelles évaluations pour être améliorées et ajustées.

3. Mise à disposition d'un corpus et des données exploitables

Ont été retranscrites intégralement 14 séances. Elles peuvent faire plus loin l'objet d'analyses centrées sur des objectifs autres que le questionnement.

4. Retombés didactiques : enseignements et propositions pédagogiques

Parmi les enseignements, j'en soulignerai ici quelques-uns. Le questionnement n'arrive pas toujours seul, il est le produit d'un effort individuel et collectif. On pourrait même affirmer que c'est mieux quand on se questionne à plusieurs. Il y a par ailleurs différentes sortes de questionnement qui s'invitent dans la discussion. Prendre en compte leur diversité, les connaître et pouvoir les mobiliser d'une manière appropriée me semblent être un enjeu pour l'ensemble des acteurs. Pour un enseignant, ce n'est pas toujours simple de faire émerger le questionnement chez les élèves. Il peut être attentif dans un premier temps au questionnement spontané de l'enfant pour le conduire par la suite progressivement vers un questionnement philosophique. Certaines interventions de l'adulte ne favorisent pas toujours l'émergence du questionnement, elles peuvent même l'empêcher. La prise en compte de la variété des stratégies de questionnement possibles, l'évolution de la discussion vers une action conjointe, la restructuration de l'espace d'apprentissage (petit groupe, disposition en cercle, présence de plusieurs adultes, etc.), etc. pourraient contribuer à la dynamique des échanges et des négociations entre les élèves autour d'un problème philosophique à construire et traiter en commun.

VI) Perspectives de recherche

Outre une démarche critique visant à mettre à l'épreuve, via d'autres corpus, les résultats obtenus, j'évoquerais pour finir quelques ouvertures en tant que pistes nouvelles de recherche.

En linguistique, par exemple, on pourrait poursuivre l'étude du rapport entre acte de pensée et acte de discours, pour des habiletés autres que le questionnement.

Par ailleurs, des données recueillies, comme les entretiens semi-directifs menés avec des enseignants et les questionnaires remplis par les élèves - qui n'ont pas été traités dans cette recherche - laissent le champ ouvert à un travail sur les représentations des acteurs en lien avec le questionnement.

Pendant l'écriture de ma thèse, j'ai dû laisser de côté des pistes de recherche comme l'exploration des trajectoires individuelles dans une démarche longitudinale. Cela concerne des élèves de la classe de 6e en 2014-2015 qui ont poursuivi les discussions philosophiques l'année suivante, mais aussi quelques élèves participant au club philo. Cette étude permettrait de s'intéresser aux changements et évolutions possibles du questionnement sur deux années de pratique.

Dans une même perspective développementale, l'étude du questionnement auprès des élèves en primaire mérite d'être étendue à un corpus plus vaste (dans cette thèse seulement deux discussions ont été analysées). Observer la présence de l'étonnement, un comportement présent chez les jeunes enfants et quasiment absent chez les jeunes du collège, est une piste intéressante pour explorer le développement de l'attitude questionnante chez l'enfant.

En sciences de l'éducation, on pourrait concevoir une étude monographique du devenir scolaire des élèves du collège grenoblois, qui ont pratiqué la philosophie en 6e, 5e et 3e.

Enfin, sur le plan pédagogique, des propositions de formation pour les enseignants peuvent être envisagées dans le but de favoriser la prise en compte et le développement du questionnement chez l'élève. De telles propositions ont déjà pu être initiées dans le cadre du projet Philéduc.

N.B. Il s'agit dans ce texte du discours de ma soutenance de thèse, prononcé à l'Université Grenoble Alpes le 9 avril 2018. Cette thèse a pu être réalisée grâce au financement de la Région Rhône-Alpes sous la forme d'une allocation de recherche de 3 ans.

Composition du jury :

- Anne-Nelly Perret-Clermont, Professeure émérite de psychologie à l'Université de Neuchâtel (Présidente et Examinatrice)
- Denis Vernant, Professeur émérite de philosophie à l'Université Grenoble Alpes (Examineur)
- Michael Baker, Directeur de recherche, CNRS - Telecom ParisTech, HDR en psychologie (Rapporteur) Joaquim Dolz, Professeur de didactique des langues et formation des enseignants à l'Université de Genève (Rapporteur)
- Jean-Marc Colletta, Professeur en sciences du langage à l'Université Grenoble Alpes (Directeur)
- Kristine Lund, Ingénieure de recherche à ICAR - CNRS Lyon, HDR en sciences de l'éducation (Co-directrice)
- Jean-Pascal Simon, Maître de conférences en sciences du langage à l'Université Grenoble Alpes (Co-directeur)