

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LA COMMUNICATION ORALE COMME TREMLIN SOCIAL ET ÉDUCATIF	3
1.1.1 Les enjeux sociaux.....	3
1.1.2 Les enjeux pour l'apprentissage.....	4
1.1.3 Quelles pistes pour observer la communication orale en interaction?.....	4
1.2 PRESCRIPTIONS MINISTÉRIELLES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES : BALISES ET OPÉRATIONNALITÉ	5
1.2.1 L'oral comme pratique subordonnée	6
1.2.2 Vers une émancipation de l'oral : de pratique subordonnée à objet scolaire	7
1.2.3 L'approche par compétences : pour une compétence à communiquer oralement.....	9
1.2.4 Le caractère équivoque des indicateurs de progression offerts par les cadres de référence actuels	14
1.2.5 Le traitement de l'oral dans le matériel didactique.....	16
1.2.6 Les grilles d'observation existantes : l'exemple de la grille de Préfontaine et al. (1998)	17
1.2.7 Quel contexte pour l'observation des compétences pragmatiques?	19
1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21
2. CADRE THÉORIQUE	23
2.1 UNE DÉFINITION SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE COMPÉTENCE	23
2.2 LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT : LES REPÈRES DÉFINITIONNELS DES APPROCHES INTERACTIONNISTES	26
2.2.1 Compétence située	27
2.2.2 Compétence collective	28
2.2.3 Compétence observable	29
2.3 DES INDICATEURS POUR LES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES À L'ORAL	31
2.3.1 La compétence discursive	34
2.3.2 La compétence interactionnelle	44
2.4 LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : L'EXEMPLE DU MODÈLE LIPAMIEN EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS.....	48
2.4.1 L'arrimage épistémologique de la pratique du dialogue philosophique	48
2.4.2 Le dialogue comme moteur d'enseignement et d'apprentissage	50
2.4.3 Les modalités de mise en œuvre	51
2.4.4 Le rôle de l'enseignant	53
2.4.5 La nature philosophique du processus de recherche	56
2.4.6 Synthèse des éléments constitutifs du contexte de recherche	59
3. MÉTHODOLOGIE	60
3.1 APPROCHE ET TYPE DE RECHERCHE	60

3.2 PARTICIPANTS	61
3.3 MODES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	63
3.3.1 L'observation non participante	63
3.3.2 L'entretien semi-dirigé	66
3.4 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	69
3.5 ANALYSE DES DONNÉES	72
3.5.1 Analyse des données issues des dialogues philosophiques filmés	73
3.5.2 Analyse des données issues des entretiens individuels.....	75
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	77
4.1 PORTRAIT GÉNÉRAL DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE À L'ORAL	77
4.2 PORTRAIT DÉTAILLÉ DES MANIFESTATIONS DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE À L'ORAL	80
4.2.1 Déplacements idéels	81
4.2.2 Délimitation du discours	101
4.2.3 Organisation du discours.....	104
4.4 PORTRAIT GÉNÉRAL DE LA COMPÉTENCE INTERACTIONNELLE	108
4.5 PORTRAIT DÉTAILLÉ DES MANIFESTATIONS DE LA COMPÉTENCE INTERACTIONNELLE À L'ORAL.....	110
4.5.1 Gestion de la cohérence interactive	111
4.5.2 Enchaînements sur le discours d'autrui	116
4.5.3 Interventions métadiscursives	128
5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	137
5.1 INTRODUCTION	137
5.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	138
5.2.1 Décrire et comprendre les manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de la pratique de dialogues philosophiques au secondaire.....	138
5.2.2 Décrire et comprendre les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de la pratique de dialogues philosophiques au secondaire.....	148
5.3 SYNTHÈSE DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : LE CARACTÈRE SITUÉ DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES À L'ORAL	158
5.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	161
5.5 LIMITES DE LA RECHERCHE	163
5.5.1 Une conception dichotomique des compétences pragmatiques : quels enjeux pour l'analyse?.....	163
5.5.2 Quel dispositif méthodologique pour observer la compétence à communiquer oralement?.....	166
5.6 APPORTS DE LA RECHERCHE	170
6. CONCLUSION	174
RÉFÉRENCES	177
APPENDICE A	
Formulaire de consentement - Enseignant.....	189
APPENDICE B	
Formulaire de consentement - Direction	195
APPENDICE C	
Protocole de recherche.....	200

APPENDICE D

Formulaire de consentement - Élèves.....	202
--	-----

APPENDICE E

Guide pour les entretiens individuels - Élèves	208
--	-----

APPENDICE F

Guide pour l'entretien individuel - Enseignant	211
--	-----

APPENDICE G

Protocole d'entretien (enseignant).....	214
---	-----

APPENDICE H

Protocole d'entretien (élèves).....	216
-------------------------------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - La compétence à communiquer oralement selon le Conseil de l'Europe (2000).	32
Figure 2 - Schéma des actes d'étayage	82
Figure 3 - Schéma des actes de prise de position	85
Figure 4 - Schéma des actes de reformulation.....	88
Figure 5 - Schéma des actes de conceptualisation.....	92
Figure 6 - Schéma des actes de désaccord.....	95
Figure 7 - Schéma des actes de questionnement	98
Figure 8 - Schéma des actes de circonscription de la portée du discours.....	101
Figure 9 - Schéma de deux types de parcours discursifs observés dans les dialogues philosophiques.....	107
Figure 10 - Schéma de la gestion des tours de parole	112
Figure 11 - Schéma des enchainements sur le discours d'autrui	117
Figure 12 - Schéma des interventions métadiscursives	129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Code de transcription (Jefferson, 1984)	67
Tableau 2 - Déroulement de la collecte de données	70
Tableau 3 - Tableau synthèse des indicateurs de la compétence discursive	79
Tableau 4 - Tableau synthèse des indicateurs de la compétence interactionnelle.....	109

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PDP	Pratique du dialogue philosophique
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

En raison de la complexité de la communication orale en interaction, les oraux polygérés demeurent les grands absents du contexte scolaire. Plusieurs enseignants ont d'ailleurs toujours tendance à faire de l'exposé oral l'activité de communication principale en classe de français, langue d'enseignement (Sénéchal & Chartrand, 2012), et ce, même si ce type de pratiques évacue bien souvent le cadre naturel d'interlocution de la communication orale. Cette présence marquée de l'exposé oral est sans doute en lien avec la difficulté à enseigner cet objet immatériel et complexe qu'est la communication orale, ce qui apparaît d'autant plus vrai en contexte d'interlocution où les activités discursives sont prises en charge collectivement, où la gestion des tours de parole complexifie la communication, où les interlocuteurs sont souvent appelés à coordonner plusieurs actes discursifs pour prendre part activement à l'élaboration d'un tissu discursif commun (Pekarek-Doehler, 2006b; Pochon-Berger, 2010). Cette complexité de l'oral en contexte d'interaction ne semble pas sans lien avec la place que les compétences pragmatiques y occupent (Conseil de l'Europe, 2000). L'enseignement de la communication orale, et particulièrement de sa dimension pragmatique, semble constituer une activité difficile à gérer sans indicateurs afin d'orienter le quoi enseigner et le quoi évaluer.

La présente recherche, de type qualitatif/interprétatif et exploratoire, vise à fournir des balises afin de guider l'observation des compétences pragmatiques dans un espace pédagogique interactif et, plus précisément, dans le contexte de dialogues philosophiques au secondaire. Le premier objectif de la recherche est de décrire et de comprendre les manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques. Le deuxième objectif est de décrire et de comprendre les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques.

Pour réaliser notre collecte de données, nous avons procédé à des observations non participantes dans cinq dialogues philosophiques impliquant quatre groupes-classes différents de deuxième cycle du secondaire. L'enregistrement vidéo des dialogues philosophiques nous a permis de réaliser une analyse systématique des manifestations des compétences pragmatiques, et des entretiens individuels avec quatre élèves et l'enseignant-animateur nous ont permis de valider et d'enrichir nos observations.

En plus d'appuyer empiriquement nos indicateurs théoriques, l'analyse des données nous a permis de tisser des liens entre les manifestations des compétences pragmatiques observées et les particularités contextuelles de la pratique du dialogue philosophique. Pour la compétence discursive, l'analyse des données nous amène à poser l'hypothèse d'une possible relation entre, d'une part, la nature philosophique du processus de recherche et la complexité des objets discursifs abordés dans les dialogues observés et, d'autre part, la présence marquée d'actes de prise de position, d'étayage, de contextualisation et de désaccord. Pour la compétence interactionnelle, nous avons observé la cohabitation de trois modes de gestion des tours de parole, la gestion étant parfois plus spontanée, parfois

appuyée sur des mains levées, parfois nettement orientée par l'enseignant. Effectivement, il semble que l'enseignant joue un rôle dans la manifestation des compétences pragmatiques, comme en témoignent également les chaînes de discours introduites par ses actes de questionnement. Enfin, nos données indiquent que, dans les dialogues observés, les élèves interviennent fréquemment dans une perspective « méta » afin de réguler les échanges.

Mots-clés : Communication orale; Compétences pragmatiques; Compétence discursive; Compétence interactionnelle; Pratique du dialogue philosophique ; Didactique de l'oral.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 LA COMMUNICATION ORALE COMME TREMPLIN SOCIAL ET ÉDUCATIF

1.1.1 Les enjeux sociaux

Avec l'implantation progressive du renouveau pédagogique au cours des quinze dernières années au Québec, l'école a réaffirmé explicitement son rôle de tremplin social à travers l'une de ses missions fondamentales, la socialisation des enfants et des adolescents fréquentant les institutions scolaires de la province (MELS, 2007). Selon Bergeron (2000), cet apprentissage du « vivre-ensemble » passe notamment par la maîtrise d'habiletés de communication orale fournies, entre autres, par l'école. Certains auteurs situent même la compétence à communiquer oralement comme un jalon essentiel pour permettre une adaptation aux différentes situations de communication qui parsèment autant le contexte scolaire que la vie d'adulte (Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanç, 2010). De surcroît, puisque l'oral est impliqué dans la plupart des contextes d'interaction sociale, certains le considèrent comme l'un des piliers des différentes sphères de la vie sociale (Bronckart, Bulea, & Pouliot, 2005; Simard et al., 2010).

Si la communication orale prend une place majeure dans la vie des adolescents au quotidien, c'est principalement en situation d'interlocution. Constamment, ils sont appelés à prendre part à des échanges polygérés qui demandent, en temps réel, d'élaborer et d'organiser un discours oral tout en interagissant avec d'autres (Forget, 2012; Goetz &

Shatz, 1999; Kyratzis, Ross, & Koymen, 2010). Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000), les manières dont les élèves élaborent et organisent leur discours oral (compétence discursive) en contexte d'interaction (compétence interactionnelle) renvoient à ce qu'il conviendrait d'appeler les compétences pragmatiques à l'oral.

1.1.2 Les enjeux pour l'apprentissage

Selon plusieurs, c'est dans sa mise en pratique en interaction en contexte scolaire que l'oral serait le plus propice à l'élaboration de savoirs, à l'enrichissement du champ conceptuel, bref, à l'apprentissage (Auriac-Peyronnet, 2003a, 2003b, 2003c, 2004; Chabanne & Bucheton, 2002; Grandaty, 2001; Halté & Rispail, 2005; LeCunff, 2012; Nonnon, 1999; Plane, 2001; Schneeberger & Ponce, 2003). Ce postulat s'inscrit, à tout le moins en partie, dans le sillage de la théorie vygotskienne selon laquelle les interactions sociales participeraient à l'activité cognitive individuelle, ce qui suppose l'implication d'une dynamique sociolangagière dans le processus d'apprentissage (Gilly, 1988; Vygotsky, 1962). En d'autres mots, le rapport du langage à la cognition serait intimement lié à la pratique de l'oral en contexte d'interlocution, et ce, en étroite relation avec sa dimension pragmatique (Auriac-Peyronnet, 2003c; Daniel, 2003, 2005; LeCunff, 2004; Nonnon, 1996, 1998; Toczec-Capelle, 2003).

Communiquer oralement permettrait donc d'alimenter le processus d'apprentissage et de construire des relations sociales en passant par une dynamique d'interlocution où les locuteurs élaborent en commun un discours. Toutefois, malgré son importance dans la vie

sociale et scolaire des adolescents, la communication orale en interaction demeure la grande absente du contexte scolaire (Lafontaine, 2011). Plusieurs enseignants ont toujours tendance à faire de l'exposé oral l'activité de communication principale en classe de français, langue d'enseignement, au détriment d'activités interactives telles que les causeries, les dialogues philosophiques¹, les groupes de discussion, les conseils de coopération, etc. Pourtant, les exposés oraux évacuent bien souvent le cadre naturel d'interlocution de la communication orale, cadre qui suppose son lot de contraintes, d'imprévus, d'adaptations, de revirements, de changements de perspective, voire d'attitudes (Grandaty, 2001; Nonnon, 1996). Cette présence marquée de l'exposé oral est sans doute en lien avec la difficulté à enseigner cet objet immatériel qu'est la communication orale. Cette intangibilité de l'oral complexifie également son évaluation en contexte scolaire (Garcia-Debanc, 1999). Cela apparaît d'autant plus vrai en contexte d'interlocution où les activités discursives sont prises en charge collectivement, où la gestion des tours de parole complexifie la communication, où les interlocuteurs sont souvent appelés à coordonner plusieurs actes discursifs pour prendre part activement à l'élaboration d'un tissu discursif commun (Pekarek-Doehler, 2006b; Pochon-Berger, 2010). L'enseignement de la communication orale semble constituer une activité difficile à gérer sans indicateurs pour orienter le quoi enseigner et le quoi évaluer.

¹ « Groupe de personnes qui dialoguent ensemble autour d'une question qu'ils jugent problématique et intéressante à s'engager philosophiquement dans son exploration » (Gagnon, 2005, p. 1)

1.1.3 Quelles pistes pour observer la communication orale en interaction?

Malgré les enjeux sociaux et cognitifs liés à la pratique de l'oral en interaction, peu de recherches proposent de pistes d'observation de la manifestation des compétences pragmatiques en contexte d'interaction (Grandaty, 2001)², et aucune ne s'intéresse au contexte particulier de l'enseignement secondaire, où les cadres d'interlocution et les actes discursifs mobilisés se complexifient (Bergeron, Tamsé, & Lachance, 2012). Ainsi, les manières dont des élèves élaborent et organisent leur discours oral en français, langue première demeurent, encore aujourd'hui, peu étudiées. Dans le passé, des recherches issues de la linguistique ont bien permis de dégager un éventail d'actes discursifs (Searle, 1972; Van Ek & Trim, 1990) mobilisés par un locuteur (p. ex. répondre à une interrogation, exprimer un accord, réfuter une affirmation). Par contre, à l'heure actuelle, la manifestation de ces actes discursifs et leur organisation au sein de communications orales en contexte scolaire francophone ne dispose, à notre connaissance, que d'un faible appui empirique (Auriac-Peyronnet, 2003c; Daniel, Pettier, & Auriac-Slusarczyk, 2011; Kucharczyk, 2009). D'ailleurs, ce manque d'études est bien plus grand lorsqu'il s'agit de décrire la compétence orale telle qu'elle se manifeste dans des espaces pédagogiques interactifs, où le discours oral est géré en commun par les élèves et l'enseignant (LeCunff, 2012). Les travaux rattachés à l'analyse conversationnelle (Brown & Levinson, 1987; Kerbrat-Orecchioni,

² Cette recherche propose des indicateurs de la manifestation des compétences pragmatiques pour le premier cycle du primaire. Dans cette optique, les éléments observables proposés se réinvestissent difficilement dans d'autres contextes.

2005a), bien qu'ils apportent un éclairage essentiel sur l'aspect interactionnel de la communication orale, ne s'inscrivent que très rarement dans un contexte scolaire et, encore moins, dans un contexte scolaire où le français est la langue première des apprenants.

Bref, les enseignants ne disposent que de peu de balises pertinentes pour orienter l'observation de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves en contexte d'interlocution. C'est en réponse à cette problématique qu'il devient judicieux de tenter de décrire et de comprendre comment les compétences pragmatiques à l'oral se manifestent en interaction. Dans la mesure où, à notre connaissance, peu de recherches proposent des indicateurs de la manifestation des compétences pragmatiques à l'oral dans le contexte de l'enseignement secondaire, nous portons un regard, dans le cadre de ce chapitre, sur les référentiels ministériels, le matériel didactique et les grilles d'observation existantes pour comprendre de quelle manière ils permettent ou non de guider l'observation de ces compétences. De plus, nous réfléchissons à un espace pédagogique interactif théoriquement susceptible de réunir des conditions favorables à la manifestation des compétences pragmatiques qu'il serait pertinent d'investiguer.

1.2 PRESCRIPTIONS MINISTÉRIELLES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES : BALISES ET OPÉRATIONNALITÉ

Malgré la conception de plus en plus présente que la compétence à communiquer oralement est un moteur de construction cognitive et sociale, son intégration dans les plans d'étude francophones est relativement récente. L'exemple des programmes de formation

québécois de niveau secondaire est éloquent par rapport à l'évolution de la compétence à communiquer oralement dans le spectre éducatif au cours des dernières décennies.

1.2.1 L'oral comme pratique subordonnée

Avant les années 60, un peu partout dans la francophonie, les principaux cadres de référence en éducation (plans, manuels, etc.) visent davantage l'apprentissage du *parler* français, c'est-à-dire d'un « bon usage » fortement orienté par des normes linguistiques. C'est donc la dimension linguistique qui prend toute la place, et ce, au détriment des autres dimensions de l'oral, comme la dimension pragmatique (compétences discursive et interactionnelle) (Préfontaine, Lebrun & Nachbauer, 1998). Dans les pays européens, une forte tendance normative inspirée de l'écrit caractérise l'enseignement du français oral. Par exemple, l'on remarque une prégnance des normes de l'écrit dans la métalangue employée pour aborder l'oral (ponctuation, phrase, virgule, etc.). Cela entraîne une insistance sur des critères linguistiques propres à l'écrit (respecter la ponctuation) qui évacue les spécificités de l'oral, notamment celles reliées aux contextes d'interlocution, dans son enseignement. Dans ce contexte, les pratiques d'enseignement de l'oral se résument souvent à la récitation des leçons et visent principalement à uniformiser les usages linguistiques de ceux qui parlent patois (Dolz & Schneuwly, 1998/2009). Au Québec, cette perspective de l'enseignement de l'oral se matérialise dans le premier programme-cadre du MÉQ, publié en 1969, avec des prescriptions ministérielles axées sur l'élocution et la récitation visant l'apprentissage des formes correctes du français parlé (Lafontaine, Plessis-Bélair, &

Bergeron, 2007). Les composantes de l'oral s'y résument à un ensemble d'éléments prosodiques et linguistiques, passant de l'intonation à la prononciation, et leur apprentissage a comme visée « de bien se faire comprendre » (MÉQ, 1969, p. 14). Par conséquent, à l'instar du programme français, l'oral est davantage présenté comme une pratique subordonnée aux normes de l'écrit que comme un mode de communication spécifique. La plupart du temps, l'oral est davantage utilisé comme un support à l'enseignement des autres volets de la discipline plutôt que mobilisé dans des dispositifs où il ferait l'objet de l'attention pédagogique (Sénéchal, 2012). Il est également possible de remarquer que les objectifs de formation font abstraction des composantes discursive et interactionnelle de la communication orale, ce qui semble aujourd'hui paradoxal dans la mesure où, pour plusieurs, elles sont intimement liées aux rôles de l'oral dans la vie sociale ainsi que dans la dynamique d'apprentissage.

1.2.2 Vers une émancipation de l'oral : de pratique subordonnée à objet scolaire

À partir des années 1970, la francophonie vit une vague de réformes relatives à l'enseignement du français. Cet effort de réorganisation des contenus d'apprentissage s'effectue notamment sous l'impulsion de l'influence grandissante de la linguistique structurale qui contribue à faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière en stipulant qu'il a primauté sur l'écrit (Dolz & Schneuwly, 1998/2009). En prenant le langage comme objet d'étude dans une perspective descriptive, la linguistique structurale a contribué à faire émerger une conception de la langue comme système complexe qui ne se construit pas de la

même manière à l'oral et à l'écrit. L'on commence à aborder l'oral comme outil de d'expression de la pensée, et ce, sous l'impulsion d'un nouveau paradigme qui vient chapeauter l'enseignement du français oral, celui de la communication. L'oral devient à petits pas un objet scolaire que l'on tente d'aborder en situations authentiques en fonction de considérations communicationnelles (Lafontaine et al., 2007). En 1981, au Québec, ce souffle de renouveau dans les pays européens entraîne la publication d'un programme de formation par objectifs en cohérence avec les visées du Plan de rénovation français (Institut pédagogique national, 1970). Désormais, les priorités du MÉQ sont d'offrir aux élèves une maîtrise des discours oraux nécessaires aux interactions sociales (MÉQ, 1981). Au programme, l'on retrouve donc des « textes oraux », pour reprendre les termes du MÉQ, non cloisonnés au strict milieu scolaire, tels que la table ronde, le débat et l'entretien critique. Ces « textes oraux » ne sont pas sans rappeler les genres discursifs qui influencent actuellement les modèles didactiques d'enseignement de l'oral (Dolz & Schneuwly, 1998/2009; Lafontaine, 2001), tout en témoignant d'une relation encore marquée entre l'oral et l'écrit dans le programme de formation. Cette relation semble d'ailleurs influencer la présentation des objectifs de formation.

La conceptualisation de l'oral comme objet scolaire, également présente dans le Plan de rénovation français, comme le notent Dolz & Schneuwly (1998/2009), est à la base de la présentation des objectifs généraux de formation du programme de 1981. Toutefois, au lieu de présenter des objectifs exclusifs pour l'oral et l'écrit comme le fait la France, le programme québécois donne une place aux deux systèmes langagiers. C'est en ce sens que

les enseignants sont en contact avec des objectifs équivoques tels que « rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale » (MÉQ, 1981, pp. 16-17). Ces balises ministérielles ambiguës, appuyées sur une parallélisation oral-écrit, contribuent, en classe de français, à des activités d'expression orale qui se résument souvent à une oralisation de l'écrit (Lafontaine et al., 2007). Les multiples discours oraux se matérialisent en classe à travers une seule activité concrète : l'exposé oral sous diverses formes, telles que le compte rendu d'événements, l'exposé oral à caractère informatif ou l'exposé oral à caractère expressif (Sénéchal, 2012). Bien souvent, ces pratiques se situent bien loin du contexte naturel d'interlocution de l'oral, ce qui fait que les compétences pragmatiques ne sont peu ou pas travaillées en classe de français. De plus, la pratique de l'oral n'est souvent pas intégrée aux autres activités de la classe de français (Lafontaine et al., 2007). Le nouveau programme, qui va suivre en 1995, va toutefois contribuer au décloisonnement de la compétence à communiquer oralement dans la classe de français.

1.2.3 L'approche par compétences : pour une compétence à communiquer oralement

Avec l'approche par compétences du programme de la fin des années 90, le MÉQ (1995) a redéfini la place de l'oral en le situant explicitement comme compétence à construire en complémentarité avec l'écriture et la lecture. Pour s'approprier l'objet d'apprentissage qu'est l'oral, l'apprenant doit dorénavant être en mesure d'agir en contexte

(dans des situations jugées complexes), de mobiliser des ressources internes et externes et de réfléchir sur sa pratique et sur celle des pairs (Charbonneau & Ouellet, 2007; MÉQ, 1995), ce qui renvoie, à tout le moins en partie, à une conception socioconstructiviste de la compétence (Gagnon, 2008). Les balises ministérielles incitent à une diversification des pratiques et des contextes de communication orale, passant de l'exposé critique au débat (Lafontaine et al., 2007). Désormais, le programme appuie l'enseignement de l'oral sur différents genres (discussion, exposés explicatif et critique, débat) par rapport auxquels des précisions sont apportées. Les activités de communication orale, bien qu'étant interreliées à l'écriture et à la lecture, n'y sont plus assujetties, dans la mesure où la présentation des contenus d'apprentissage s'effectue distinctement pour chaque compétence disciplinaire (MÉQ, 1995). D'ailleurs, cette redéfinition de l'oral comme une compétence à part entière se reflète dans la place accordée à l'évaluation formative de l'oral en cours d'apprentissage, qui invite les enseignants à donner l'occasion aux apprenants de passer par un quelconque processus d'apprentissage avant que leur performance fasse l'objet d'une évaluation sommative (Lafontaine et al., 2007).

Le MÉQ y intègre également une idée de développement progressif et les objectifs varient en fonction des années du secondaire. Les contenus font d'abord l'objet d'une sensibilisation, puis d'un enseignement systématique, pour enfin être abordés dans une perspective de consolidation visant l'autonomie des élèves dans la prise en charge d'activités langagières ciblées, et ce, dans une variété de situations (MÉQ, 1995). Dans une certaine mesure, ces indicateurs guident l'enseignement en ciblant les années du secondaire

où certains actes discursifs doivent être abordés et dans quelle perspective ils doivent l'être. Par exemple, l'acte discursif micro-structurel « [q]uestionner ou reformuler les propos pour vérifier sa compréhension ou demander une clarification », relié à l'acte macro-structurel « [f]aire des interventions qui contribuent à la progression d'une discussion ou d'un débat », doit faire l'objet d'un enseignement systématique dès la première année du secondaire, mais ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique en 3^e et 4^e secondaire et est enseignée dans une perspective de consolidation à partir de la quatrième secondaire (MÉQ, 1995, p. 112). En plus de cette logique de progression, le référentiel ministériel commence à situer l'autocorrection ainsi que les métaconnaissances (identifier certains actes discursifs pris en charge par les pairs, déterminer le rôle qu'ils jouent dans le contexte de communication) comme des jalons de la construction des compétences langagières dans la mesure où les élèves ont à « observer, [à] évaluer et [à] modifier au besoin [leur] pratique » (MÉQ, 1995, p. 3).

Cependant, même si certains d'entre eux semblent pertinents, les indicateurs ciblant des actes discursifs sont peu nombreux et ils renvoient souvent à des items qui sont difficilement observables : « Situer régulièrement les interventions en tenant compte des règles établies et du déroulement de la discussion [...] » (MÉQ, 1995, p. 112). Dans cet exemple, il est possible de se demander si « situer des interventions » renvoie effectivement à une activité discursive concrète. De même, qu'entend-on par « régulièrement »? Comment un tel indicateur peut-il guider l'enseignement de la compétence discursive à l'oral? Ou son évaluation? Il semble donc que ces items demeurent très conceptuels.

Si la maîtrise de l'oral devient l'une des missions principales de l'éducation avec les différents programmes des années 2000 du MÉQ et, plus tard, du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports [MELS] (Sénéchal, 2012), c'est surtout dans sa dimension sociale et discursive. Dans le programme de formation du MELS de 2004, par exemple, l'élève doit être en mesure de prendre en considération les dispositions de ses interlocuteurs, d'organiser sa pensée avant de réagir aux propos d'un pair et de relier ses interventions à celles des autres par différents actes discursifs tels que la reformulation et le questionnement (MELS, 2004/2006, p. 141). La construction des trois compétences disciplinaires en français, dont *Communiquer oralement selon des modalités variées*, se structure désormais autour de « familles de situations », c'est-à-dire des « contextes spécifiques d'apprentissage » (MELS, 2004/2006, p. 89). Ces contextes (p. ex. « s'informer en ayant recours à l'écoute individuellement ou en interaction » ou « confronter et défendre des idées en interagissant oralement ») entretiennent entre eux des liens de parenté appuyés sur des objets langagiers et textuels à apprendre (Lafontaine et al. 2007), et ce, au détriment de l'approche par les genres présente dans le programme de 1995. Ce changement de perspective témoigne de la volonté du MELS d'insister sur la contextualisation des pratiques langagières ainsi que sur la possible transférabilité de ces pratiques dans un ensemble de situations interreliées.

Si le MELS insiste effectivement sur l'importance d'agir en contexte afin de construire la compétence à communiquer oralement, c'est notamment dans des contextes d'interlocution comme en témoignent les « formes » de communication orale proposées qui

regroupent, entre autres, l'échange en plénière, l'échange dialogué et le cercle de lecture (MELS, 2004/2006, p. 123). L'enseignant est représenté comme un médiateur qui, en plus de mettre en place les situations de communication exigées par le MELS, doit, en raison de leur caractère interactif, y favoriser « le partage d'idées et le travail en coopération » (MELS, 2004/2006, p. 93). La classe, quant à elle, se définit de plus en plus comme une communauté où le dialogue et la recherche de consensus deviennent centraux par rapport aux processus de résolution de problèmes (MELS, 2004/2006, p. 95). Malgré cette redéfinition théorique de la place des interactions sociales dans l'apprentissage de l'oral, le programme du MELS ne propose aucune balise pour guider l'observation et l'enseignement de l'oral en interaction, le référentiel n'étant composé que d'« indications pédagogiques » sommaires (MELS, 2004/2006, pp. 143-144).

Bref, si les compétences pragmatiques à l'oral semblent occuper plus de place dans les différents programmes ministériels des années 2000, cette place demeure plutôt symbolique en raison de l'absence d'indications précises qui pourraient guider leur enseignement et leur évaluation. Ce n'est qu'en 2011, à travers la publication d'une progression des apprentissages pour la discipline « Français, langue d'enseignement » que le MELS va tenter de fournir des indications plus précises en ciblant des contenus à apprendre ainsi que des habiletés à construire aux différents niveaux du secondaire. Toutefois, ces balises ne semblent que partiellement opérationnelles, notamment celles qui traitent de la dimension pragmatique de la compétence à communiquer oralement.

1.2.4 Le caractère équivoque des indicateurs de progression offerts par les cadres de référence actuels

En 2007, Lafontaine et Préfontaine soulignaient le manque d'indications pour guider l'observation et la progression des apprentissages oraux auxquels les enseignants de français sont confrontés (Lafontaine & Préfontaine, 2007). Depuis, malgré la publication récente d'un référentiel des objectifs d'apprentissage spécifiques (connaissances et stratégies) au niveau secondaire dans le domaine des langues et organisés selon une logique de progression (MELS, 2011), les indications demeurent difficilement opérationnelles, dans la mesure où le référentiel offre une catégorisation des contenus d'apprentissage selon des situations de communication qui relie systématiquement l'écrit et l'oral, à l'instar du programme de 1981. Malgré les indicateurs de progression répartis en fonction des compétences disciplinaires (« L : Lecture É : Écriture O : Communication orale »), il apparaît parfois difficile pour le praticien de discerner clairement la manière dont les contenus d'apprentissages devraient se manifester à l'oral en comparaison avec l'écrit. Ainsi, l'argumentation, comme mode de discours, est présentée simultanément pour l'oral et pour l'écrit, sans que des nuances concrètes soient explicitées à travers l'énonciation de certains objectifs d'apprentissage spécifiques à chacun des modes de discours. Par exemple, les objectifs « dégager ou présenter une thèse », « rejeter, refuser ou nier la thèse adverse [...] » et « repérer ou élaborer un ou des arguments » sont présentés de la même manière à l'oral et à l'écrit. C'est ainsi que des sous-objectifs propres à l'écrit, tels que « Reconnaître ou développer une stratégie employée selon un plan où [...] les contre-arguments sont

d'abord réfutés, puis la thèse exposée [...] » et « Déterminer ou utiliser [...] la phrase subordonnée corrélatrice de comparaison [...] » sont proposés comme balises pour guider l'enseignement de la compétence discursive à l'oral. Ces indications mettent en évidence des structures stables, textuelles ou syntaxiques, qui sont associées directement à des modèles élaborés pour l'écrit et qui, en ce sens, ne reflètent pas le caractère dynamique de la pratique de l'oral en interaction. En quoi la définition et l'utilisation d'une phrase subordonnée corrélatrice de comparaison est-elle pertinente dans un contexte d'interlocution? N'est-il pas possible à l'oral, voire courant, de comparer, de distinguer, de regrouper, sans que le passage par des marqueurs explicites soit nécessaire? Dans une perspective plus macro, jusqu'à quel point une structure prédéterminée du type thèse/anti-thèse/synthèse est-elle pertinente pour guider l'observation d'échanges oraux? S'appuyer sur de telles structures ne risque-t-il pas de conduire à des espaces interactifs marqués par la juxtaposition de points de vue plutôt que par la mise en relation des idées, des discours? Bref, les objectifs d'apprentissage actuellement proposés par le MÉLS ne reflètent pas les spécificités discursives et contextuelles de la variété des situations communicatives, ce qui rend ces indicateurs difficiles à réinvestir en classe, particulièrement en contexte d'interlocution.

La situation n'est pas bien différente du côté des référentiels européens, comme le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Il est possible d'y observer la même logique de parallélisation oral-écrit qui vient nuire au caractère opérationnel des indicateurs proposés pour guider l'observation et l'évaluation des compétences

pragmatiques à l'oral. À cet effet, prenons l'exemple de l'indicateur « cohérence et cohésion » de la compétence discursive, qui met l'accent sur l'adéquation à des « structures organisationnelles » et à des marqueurs linguistiques (« connecteurs »; « articulateurs ») très près de l'écrit (Conseil de l'Europe, 2000, p. 98). Sans être absents de l'oral, ces indicateurs reflètent mal le caractère dynamique et imprévisible des oraux polygérés et l'absence fréquente de marqueurs explicites pour signifier l'enchaînement des idées (Corminboeuf, 2010).

En aval des balises ministérielles, il importe d'aller voir du côté du matériel didactique et des grilles d'observation existantes pour mieux comprendre s'ils permettent d'orienter l'observation et l'évaluation de la communication orale.

1.2.5 Le traitement de l'oral dans le matériel didactique

L'enseignement, l'observation et l'évaluation de l'oral ne semblent pas orientés par le matériel didactique disponible au Québec. Parmi 25 manuels de français examinés en 2004, la plupart n'offraient pas de démarche d'enseignement de l'oral et seulement 2,5% s'y intéressaient particulièrement (Lafontaine, 2004). Pour Fisher (2012), les manuels disponibles en français, langue d'enseignement, proposent des séquences d'apprentissage de l'oral qui axent davantage sur un contenu à aborder que sur une réelle pratique communicationnelle, et ce, à l'instar des pratiques effectives d'enseignement de l'oral. Les activités de communication orale qui y sont présentées n'apparaissent pas aussi déterminantes que celles d'écriture ou de lecture. Souvent, les manuels paraissent leur

attribuer un statut facultatif (Fisher, 2012; R. Gagnon, 2007). En somme, on s'intéresse davantage aux résultats attendus à la suite d'une pratique à l'oral qu'à la manière de la mettre en œuvre. Autant dans les manuels québécois que dans le matériel COROME proposé en Suisse Romande, les compétences pragmatiques demeurent les grandes oubliées des propositions didactiques concernant l'oral. Elles sont soit réduites à certaines habiletés discursives macro-structurelles (élaboration d'un plan, détermination du sujet, etc.) ou, encore, aux caractéristiques de certains genres discursifs prédéterminés (R. Gagnon, 2007). Dans les deux cas, les balises ne permettent pas de refléter le caractère dynamique, évolutif et imprévisible de la pratique de l'oral en interaction. Comme le soulève d'ailleurs Nonnon (1996), l'oral en interaction appelle plutôt des indicateurs permettant de mettre à jour les déplacements dans les conceptions, dans les points de vue et dans les attitudes qui naissent des échanges et qui se multiplient à travers le parcours discursif. Le discours en interaction n'en est-il pas un de multiples déplacements, d'aller-retour, de délibération continue?

1.2.6 Les grilles d'observation existantes : l'exemple de la grille de Préfontaine et al. (1998)

Au Québec, la grille de Préfontaine et al. (1998) est utilisée dans plusieurs contextes scolaires pour observer et pour évaluer les quatre compétences liées à la communication orale (compétence linguistique-voix, compétence linguistique-langue, compétence discursive et compétence communicative). Cette grille, bien qu'aidante pour l'évaluation d'orateurs monogérés comme l'exposé oral, est difficilement utilisable pour les orateurs

polygérés, comme le dialogue philosophique. De tels oraux exigent des élèves de mobiliser leur compétence discursive en interagissant avec d'autres. Pourtant, la grille de Préfontaine et al. (1998) ne propose que deux composantes de la compétence discursive (l'organisation du discours et sa pertinence) dont les indicateurs semblent intimement liés à des oraux monogérés. L'on peut, en effet, se questionner sur l'utilité réelle d'indicateurs comme « dosage des informations », « compréhension du sujet », « qualité des informations » pour amener des apprenants à comprendre comment élaborer et organiser leur discours oral, a fortiori lorsque ce discours s'inscrit dans une interaction avec les pairs, laquelle nécessite spontanéité, adaptation et coordination de diverses ressources langagières (Pekarek-Doehler, 2006b; Pochon-Berger, 2010). Par exemple, l'indicateur « qualité des informations » apparaît nettement influencé par des intentions de communication dominantes en exposé oral, qui supposent souvent de transmettre des informations qui ont été amassées lors d'une période de préparation en fonction d'un thème bien précis. Dans ce contexte, l'indicateur « qualité des informations » peut sembler opportun, dans la mesure où il oriente l'observation vers la capacité du locuteur à sélectionner des informations pertinentes en amont de la communication orale, et ce, dans l'optique d'assurer la pertinence du discours selon le thème et l'intention de communication (décrire, expliquer, informer)³. Cependant, dans un contexte pédagogique interactif comme le dialogue philosophique, cet indicateur ne semble pas convenir, puisque l'objectif est rarement de

³ Encore faut-il que le jugement sur la qualité des informations soit appuyé sur des critères pertinents.

transmettre des informations « de qualité » sur un sujet donné, mais plutôt de se positionner, de délibérer, d'écouter, de questionner, et ce, sur des thèmes rarement familiers ou déterminés à l'avance (Gagnon, 2005). Effectivement, en contexte d'interlocution, l'objectif de l'observation n'est pas de détecter des indicateurs de savoirs préalablement organisés en dehors de l'interaction orale, puisqu'il n'est pas aisé d'organiser à l'avance des interactions à propos d'objets discursifs complexes (Schneeberger & Ponce, 2003).

1.2.7 Quel contexte pour l'observation des compétences pragmatiques?

Tout compte fait, du côté des référentiels ministériels comme du matériel didactique, peu de balises permettent d'approfondir notre compréhension de la manière dont les élèves élaborent et organisent leur discours oral en contexte d'interaction. Ce manque justifie d'autant plus l'importance d'alimenter la recherche sur la manifestation des compétences pragmatiques dans une variété de formes d'oraux polygérés en contexte scolaire. Toutefois, comme le rappelle Schneeberger et Ponce (2003), tout contexte d'interaction orale n'est pas nécessairement productif. Une étude menée par ces auteurs tend d'ailleurs à présenter les espaces pédagogiques où les élèves sont en mesure de mettre en relation leurs idées, à délibérer, à se questionner ensemble sur un sujet partagé et complexe, à conceptualiser et à remettre en question leur propre point de vue comme étant plus porteurs sur le plan des apprentissages que les situations d'interaction où les élèves s'attachent à leur point de vue, proposent à tour de rôle une idée et tentent de la défendre. Pour favoriser la richesse de nos observations, il convient donc de cibler un dispositif

pédagogique interactif porteur sur le plan des apprentissages sociocognitifs et, donc, susceptible de favoriser la manifestation des compétences pragmatiques.

Au Québec, la pratique du dialogue philosophique (PDP), dispositif pédagogique basé sur la pratique de l'oral en interaction, est de plus en plus présente dans les contextes scolaires, principalement dans le cadre de l'enseignement de l'éthique et culture religieuse (Gagnon, Bouchard, & Yergeau, 2013; Gagnon, Couture, & Yergeau, 2011). La PDP représente un contexte théoriquement riche pour l'observation des compétences pragmatiques. En effet, la PDP place les élèves en situation d'interlocution et les incite à prendre part à un processus de recherche philosophique en collaboration (Lipman, 2003/2006). Dans cette optique, en PDP, le processus d'apprentissage est principalement appuyé sur l'implication des élèves dans une recherche commune de sens, qui vient rarement sans de multiples négociations de sens et de nombreux déplacements dans les points de vue des élèves (Sasseville & Gagnon, 2012). En lien avec les postulats de Schneeberger et Ponce (2003) et de Nonnon (1996), c'est notamment cette dynamique dialogique, coopérative et évolutive qui fait de la PDP un contexte pédagogique interactif intéressant pour l'observation de la manifestation des compétences pragmatiques. Il convient également de souligner que le processus de recherche philosophique sur lequel s'appuie la PDP suppose d'aborder les sujets en fonction de différents aspects philosophiques, soit la logique, l'éthique, l'esthétique, l'épistémologie et la métaphysique (Sasseville & Gagnon, 2012). Dans cette optique, les élèves impliqués dans un dialogue philosophique sont invités, par l'enseignant-animateur, à aborder les sujets dans toute leur

complexité ou, à tout le moins, en complexifiant continuellement leurs conceptions initiales. Cette dimension de la PDP rejoint la conception de Schneeberger et Ponce (2003) d'un espace pédagogique riche sur le plan des interactions, de la génération d'idées et de leur mise en relation.

1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la lumière de ces réflexions, malgré le rôle central joué par les compétences pragmatiques en contexte social et scolaire, il semble que peu de données empiriques permettent de décrire ou de comprendre la manière dont les élèves élaborent et organisent un discours oral en commun. Ce manque d'arrimages empiriques est d'autant plus grand au niveau secondaire, où pourtant les interactions orales des élèves se complexifient et deviennent plus difficiles à observer et à évaluer sans le support d'indicateurs des activités discursives et interactionnelles des élèves. Puisque les élèves ont à construire un discours oral en interaction quotidiennement, il semble que l'étude des manifestations des compétences pragmatiques à l'oral en contexte pédagogique interactif doit être approfondie. Principalement en raison de sa dynamique dialogique, collaborative et évolutive, mais également par son inscription dans la complexité, c'est plus précisément vers la pratique du dialogue que nous avons dirigé notre regard dans le cadre de la présente recherche. En ce sens, nous espérons être en mesure de mieux décrire et comprendre la manière dont les compétences pragmatiques à l'oral se manifestent dans le cadre de la

pratique du dialogue philosophique au secondaire. Pour cette recherche, la question suivante a donc été ciblée :

- Comment les compétences pragmatiques se manifestent-elles dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire?

Pour répondre à cette question, deux objectifs de recherche ont été établis :

- Décrire et comprendre les manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques.
- Décrire et comprendre les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de ce chapitre, nous définirons les concepts principaux sur lesquels s'appuient nos objectifs de recherche, et ce, afin d'apporter un éclairage conceptuel sur l'objet investigué, les compétences pragmatiques à l'oral, ainsi que sur le contexte d'investigation, la pratique du dialogue philosophique au secondaire. Nous commencerons par situer, de façon générale, notre conception de « compétence » parmi les différentes propositions présentes dans la littérature. Nous poursuivrons en proposant des repères définitionnels spécifiques pour la compétence à communiquer oralement en s'inspirant des approches interactionnistes. Nous tenterons, ensuite, de distinguer les deux compétences pragmatiques retenues pour cette recherche, soit la compétence discursive et la compétence interactionnelle, d'en mettre au jour les composantes et d'en dégager des indicateurs théoriques pouvant orienter l'élaboration de notre cadre d'analyse. Enfin, nous dresserons un portrait des éléments constitutifs de la pratique du dialogue philosophique, et ce, selon le modèle de Lipman (2003/2006) et, plus précisément, ses remaniements en contexte québécois.

2.1 UNE DÉFINITION SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE COMPÉTENCE

Parmi le panorama impressionnant de propositions conceptuelles, nous nous appuyons sur une définition de « compétence » ancrée dans une posture socioconstructiviste et nettement inscrite dans le contexte de l'éducation. Gagnon (2008) propose une définition synthèse à partir des points de convergence significatifs de

différentes tentatives définitionnelles : « [...] **savoir-agir** fondé sur une **pratique réflexive** impliquant la **mobilisation** et la **combinaison efficace** de **ressources individuelles** (connaissances, habiletés, attitudes...) et **du milieu** (informations, personnes, matériel...) à l'intérieur de **situations-problèmes**⁴ jugées **complexes** » (Gagnon, 2008, p. 27). Cette définition s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste, comme en témoigne l'accent qu'elle met sur la relation entre l'individu et le milieu (Jonnaert, 2002; Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004). Ici, deux éléments nous apparaissent centraux dans la conceptualisation du développement d'une compétence en éducation. D'une part, la dimension réflexive de la compétence suppose que son acquisition s'appuie sur des retours « méta » dans une perspective de prise de conscience, mais également de régulation⁵(Minier, 1998). Cela suppose d'être à l'affut de ces possibles retours « méta » dans l'observation des compétences pragmatiques à l'oral. D'autre part, selon cette définition, être compétent suppose d'être en mesure de mobiliser et de coordonner des ressources à l'intérieur de situations-problèmes complexes.

⁴ Selon Gagnon (2008, p.27), « une situation-problème complexe est une situation dont le processus de problématisation revient aux élèves ; pour laquelle il y a plus d'une solutions possibles ; dont les critères de choix sont à déterminer ; qui implique une recherche ainsi qu'une évaluation de diverses informations [...]; qui comprend des espaces engageant les élèves dans des pratiques réflexives ; et qui implique la prise en compte d'une multiplicité d'aspects [...] »

Cette conception socioconstructiviste s'oppose à l'idée de décomposition des compétences d'origine cognitiviste. Comme le souligne Springer (2009, p. 514), « Nous avons, en tant que pédagogues, l'habitude de séparer, de diviser une activité en différentes parties, afin de permettre une réalisation aisée de ces parties. [...] Nous voulons croire que cette façon de simplifier n'altère en rien la totalité, oubliant de ce fait les interactions multiples que chaque élément entretient avec d'autres éléments et avec le tout ». Le pari que le cumul de savoirs parcellisés peut mener à la maîtrise d'une compétence en contexte est donc remis en question, et ce, en étroite relation avec les réflexions relatives à la « pensée complexe » de Morin (2014). Par conséquent, la construction d'une compétence est fortement arrimée au contexte dans lequel elle est mobilisée, contexte qui devrait proposer une tâche complexe pour favoriser la mobilisation de toutes les composantes de cette compétence considérées utiles et pertinentes en fonction du contexte. Cela justifie d'autant plus de retenir la PDP comme contexte d'observation pour cette recherche, puisqu'en plus de reposer sur une dynamique interactive et délibérative, elle s'intéresse à des problèmes philosophiques jugés complexes et elle s'appuie sur le principe de la sélection, de la mobilisation et de la combinaison de ressources en contexte, en fonction de la situation (Sasseville & Gagnon, 2012).

La définition socioconstructiviste de Gagnon (2008) trouve écho dans les balises théoriques proposées spécifiquement pour la compétence à communiquer oralement par les approches interactionnistes. D'ailleurs, la théorie socioconstructiviste serait interreliée à ces approches, leur point de convergence principal étant leur vision foncièrement sociale de l'individu et de son développement (Pekarek-Doehler, 2000). Dans cette optique, il importe

de comprendre les liens qu'il est possible de tracer entre la définition générale de Gagnon (2008) et la définition spécifique de la compétence à communiquer oralement issue d'une épistémologie interactionniste, et ce, pour situer le plus précisément possible notre objet de recherche.

2.2 LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT : LES REPÈRES DÉFINITIONNELS DES APPROCHES INTERACTIONNISTES

Pour comprendre la compétence à communiquer oralement, cette recherche s'appuie principalement sur les assises théoriques issues des approches interactionnistes, et ce, en complémentarité avec la définition générale de Gagnon (2008). Étant donné l'hétérogénéité disciplinaire des travaux du paradigme interactionniste, il convient de préciser que nous concentrerons notre regard sur ceux qui s'inscrivent nettement dans le domaine de la linguistique (Mondada, 2006; Mondada & Pekarek-Doehler, 2000; 2006b). Parmi les principales assises théoriques des approches interactionnistes de l'acquisition des langues, Pekarek-Doehler (2000, p. 4) distingue deux postulats principaux qui formeraient des points de convergence significatifs entre différentes propositions théoriques interactionnistes : « la sensibilité contextuelle des compétences langagières [et] la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive) ». Ces postulats épistémologiques

situent la compétence langagière à l'oral comme une activité⁶ *située, collective et observable*.

2.2.1 Compétence située

Sur la base d'une épistémologie interactionniste, mobiliser des compétences langagières revient essentiellement à prendre en charge des activités discursives contextualisées et interactionnelles. Effectivement, ce courant de la linguistique assoit sa conception du développement langagier (et cognitif) sur l'idée de la variabilité des compétences, leur construction et leur mobilisation étant étroitement dépendante des configurations discursives et interactionnelles au sein desquelles elles sont mobilisées (Pekarek-Doehler, 2000). Pour reprendre les termes de Garfinkel (1967), la compétence à communiquer oralement est donc fortement *indexicale*, c'est-à-dire qu'elle s'adapte au contexte local au sein duquel elle se manifeste et, lorsqu'elle est mobilisée dans le cadre d'une dynamique interactive, qu'elle est continuellement reconfigurée au fur et à mesure que les échanges progressent et que les interlocuteurs s'ajustent (Heritage, 1984). La nature située de la compétence langagière à l'oral s'inscrit donc en cohérence avec la métaphore de « mobilisation » présente dans la définition de Gagnon (2008) et inspirée de Perrenoud (2002). Cette idée de mobilisation suppose, selon Gagnon (2008, p. 32), que la compétence est « une construction toujours contextuelle et spécifique à un individu ou à un groupe »,

⁶ En lien avec une vision praxéologique du langage. (Bronckart, 2008). La praxéologie du langage étudie toute production langagière comme une « praxis » c'est-à-dire une « action » susceptible de conduire à des transformations sociales.

c'est-à-dire [que les combinaisons de ressources sous-jacentes à la mobilisation d'une compétence] « sont sans cesse organisées et réorganisées en fonction des paramètres de la situation [...] ».

Au-delà du contexte local, Vygotsky (1978) situe le processus d'apprentissage dans un contexte culturel et historique⁷. Dans cette perspective, l'efficiencia du processus d'apprentissage est intimement liée à la signification sociale des activités au sein desquelles l'apprenant s'engage (Pochon-Berger, 2010). Appliquée à la compétence à communiquer oralement, cette conceptualisation suppose une influence du contexte socioculturel sur la mobilisation de la compétence. Dans le cas de la présente recherche, par exemple, les configurations particulières de la pratique du dialogue philosophique devraient façonner la manière dont les compétences pragmatiques à l'oral se manifestent.

Dans cette logique, la compétence à communiquer oralement s'enracine plus dans la participation de l'apprenant à des interactions orales contextualisées et dans l'organisation en commun de tâches discursives que dans des séquences d'apprentissage prédéterminées où les tâches sont morcelées (Mondada & Pekarek-Doehler, 2004).

2.2.2 Compétence collective

Selon les approches interactionnistes, la compétence à communiquer oralement s'appuie sur les activités réciproques des interlocuteurs au sein d'un échange communicatif

⁷Selon Vygotsky (1978), les formes supérieures de cognition (abstraction, planification, raisonnement logique, etc.) sont médiatisées par différents instruments construits de manière collective au sein d'une culture donnée. Ces instruments renvoient autant à des objets concrets qu'à des contenus symboliques publiquement partagés.

(Pekarek-Doehler, 2006b). Ainsi, l'élaboration et l'organisation d'un discours oral sont vus sous l'angle d'activités sociales, ce qui suppose notamment que ces derniers ne sont pas pris en charge de façon isolée par un sujet parlant, mais plutôt co-construit de façon continue au cours d'une situation de communication orale (Pekarek Doehler, 2000). Selon Bronckart et al. (2005) et Pekarek-Doehler (2006b), les activités discursives à l'oral ne s'appuieraient donc pas seulement sur un ensemble d'éléments constitutifs individualisés et intériorisés (savoirs + savoir-faire + savoir-être), comme le proposent certains modèles mentalistes du concept de « compétence ». En contexte scolaire, par exemple, la nature collective des activités discursives des apprenants suppose de porter une attention particulière à la manière dont les interventions individuelles s'arriment les unes aux autres et s'influencent mutuellement pour former un discours commun (Pekarek-Doehler, 2007).

Cette conceptualisation de la compétence à communiquer oralement est en étroite relation avec les travaux de Vygotsky (1962), qui ont mis de l'avant la relation étroite entre l'activité sociale de l'apprenant et l'apprentissage. Au-delà de la situation suggérée par la définition de Gagnon (2008), la nature collective de la compétence à communiquer oralement se situe également tout près de la réciprocité entre les ressources individuels et du milieu ainsi que de l'idée de savoir-agir, qui implique un rapport à l'autre.

2.2.3 Compétence observable

Dans une perspective interactionniste, l'enjeu de l'observation et de l'évaluation de l'oral se situe plus du côté de ce qu'un locuteur est effectivement en mesure de faire dans une situation donnée que de ce qu'il pourrait potentiellement faire. Cependant, cela ne

suppose pas qu'il n'existe aucune ressource préexistante à la mobilisation des compétences en contexte, mais plutôt que les participants à un échange, ainsi que l'observateur (p. ex. l'enseignant) qui y assiste, s'appuient sur des éléments manifestes et descriptibles pour évaluer et réguler l'interaction (Mondada, 2006; Pochon-Berger, 2010). Sur la base d'un savoir partagé (modalité de gestion des tours de parole, règles de politesse, objectifs de communication, etc.), des interlocuteurs engagés dans une discussion sont en mesure d'ajuster, de coordonner et d'organiser leurs interactions, ce qui suppose que chaque locuteur, jusqu'à une certaine limite, est en mesure de reconnaître et de comprendre ses propres actions ainsi que celles mises en œuvres par les autres (Mondada, 2006). C'est sur la base de cette dynamique d'ajustements mutuels, appuyée sur un répertoire de ressources partagées et contextuelles, que les interactions orales s'organisent (Pekarek-Doehler, 2005). Cette dynamique est observable à travers la gestion des tours de parole et des enchainements entre les interventions (Pochon-Berger, 2010), mais également à travers des interventions métadiscursives, c'est-à-dire des interventions où l'énonciateur explicite, commente ou régule l'objectif ou la démarche de son discours (Brossard, 1994).

Le caractère observable de la compétence langagière à l'oral renvoie donc à cette idée de plus en plus répandue dans le domaine de l'éducation que la construction et la mobilisation d'une compétence, dans une perspective de développement et d'apprentissage, passe par des retours réflexifs sur le cours d'action, et ce, non seulement dans une perspective de prise de conscience des actions mises en œuvres, mais également dans l'optique de les évaluer et de les modifier au besoin (Vanhulle, 2004).

À la suite de cette tentative de définition à partir des postulats issus de l'interactionnisme et du socioconstructivisme, il convient de s'intéresser plus précisément à la dimension pragmatique de la compétence langagière à l'oral. En lien avec nos deux objectifs de recherche, nous nous appuierons notamment sur ces balises définitionnelles de la compétence langagière à l'oral pour guider notre analyse des manifestations des compétences pragmatiques dans le cadre de dialogues philosophiques.

2.3 DES INDICATEURS POUR LES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES À

L'ORAL

La dimension pragmatique de la compétence à communiquer oralement s'inspire des modèles de Canale et Swain (1980) et Bachman et Palmer (1996) (dans Bagarié et Mihaljević Djigunović (2007)). Retenus par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) (Conseil de l'Europe, 2000), ces modèles distinguent trois dimensions de la compétence à communiquer oralement⁸, soit la dimension linguistique, la dimension sociolinguistique et la dimension pragmatique. Selon ces modèles, chacune de ces dimensions est constituée de compétences plus spécifiques par rapport à la compétence à communiquer oralement, ce qui suppose que la mobilisation de cette dernière nécessite une coordination de différentes (sous-) compétences. La figure 1 permet d'illustrer, dans une certaine mesure, les relations hiérarchiques qui organisent les différentes dimensions et (sous-)compétences qui composent la compétence à communiquer oralement. Cette

⁸ Notons que, dans ces modèles, l'oral et l'écrit sont traités conjointement.

conceptualisation européenne se compare de celle préconisée au Québec par le MÉLS (2007), mais s'en distingue également. Elle s'en rapproche dans la mesure où elle s'appuie aussi sur une approche par compétences pour traiter de l'oral. Cependant, elle s'en distingue, puisque contrairement au MÉLS (2007), elle suppose l'existence d'une compétence « macro », au sens de Roegiers (2004), en fonction de laquelle un locuteur est en mesure de coordonner différentes ressources, incluant des (sous-)compétences, en contexte. Bien qu'un modèle présentant des compétences spécifiques subordonnées à une compétence principale entraîne certains glissements conceptuels (la distinction entre compétence « macro » et compétences « micro » demeure ambiguë dans la littérature), il semble qu'ils s'agisse du modèle le plus accepté dans les écrits recensés et le plus opératoire dans le contexte de notre recherche, dans la mesure où il met bien en valeur la complexité de la compétence à communiquer et de chacune de ces dimensions.

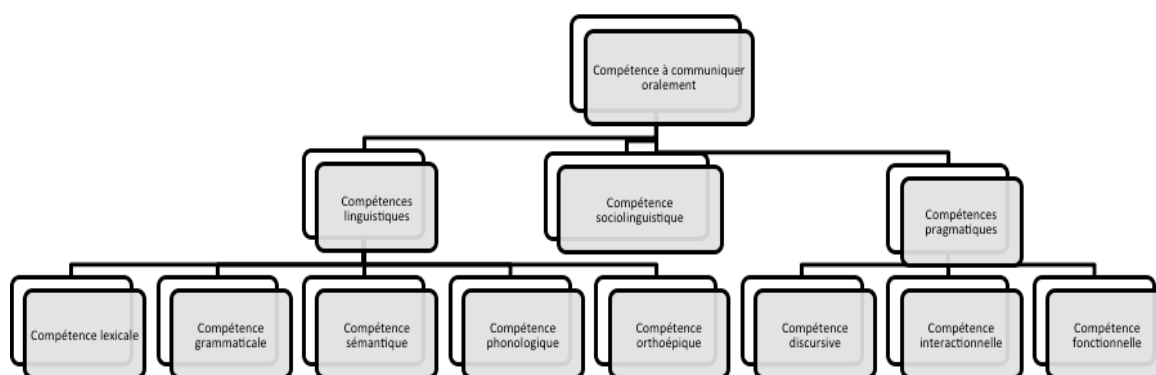


Figure 1 - La compétence à communiquer oralement selon le Conseil de l'Europe (2000)

En lien avec notre question de recherche, il convient de diriger notre attention vers la dimension pragmatique de la compétence à communiquer oralement. Selon le Conseil de l'Europe (2000), la dimension pragmatique de la compétence à communiquer oralement renvoie aux « [...] principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés,

utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives et segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 18). Bien que les auteurs du CECR insistent sur les compétences discursive et fonctionnelle pour représenter la dimension pragmatique de l'oral, nous croyons plus pertinent, dans un contexte d'interaction, de nous concentrer sur la compétence interactionnelle⁹, qui s'inscrit également dans une logique pragmatique (Mondada, 2006), plutôt que sur la compétence fonctionnelle. Contrairement à la compétence fonctionnelle, qui renvoie à un éventail de fonctions langagières (répondre à une question, exprimer la probabilité ou la certitude, exprimer l'obligation, etc.) créé afin d'outiller des locuteurs allophones (Van Ek & Trim, 1990), la compétence interactionnelle est beaucoup plus près de notre contexte de recherche, puisqu'elle reflète le caractère central des interactions orales dans la pratique du dialogue philosophique (Sasseville & Gagnon, 2012). Dans le cadre de cette recherche, le regard analytique est donc dirigé vers les compétences discursive et interactionnelle, pour lesquelles il convient de cibler des critères définitionnels pour guider ce regard lors de l'observation des dialogues philosophiques. Il convient tout de même de reconnaître que ces deux compétences sont en réalité fortement liées et que le traitement dichotomique proposé dans notre recherche est avant tout guidé par les exigences de l'analyse.

⁹ La compétence interactionnelle sera définie en détails plus loin dans ce chapitre

2.3.1 La compétence discursive

Pour rester près du contexte d'interlocution qui nous intéresse, nous avons principalement puisé nos ancrages théoriques du côté de l'analyse du discours-en-interaction, notamment alimenté par les travaux de Vion (1992) et de Kerbrat-Orecchioni (2005a). Bien qu'éloignées du contexte scolaire, ces recherches nous ont permis de dégager trois composantes de la compétence discursive qui s'inscrivent en cohérence avec les exigences des situations d'interlocution, où l'enjeu se situe dans ce qui est co-construit au fil du parcours discursif et dans la manière dont ce parcours est balisé par les interlocuteurs en action (Vion, 1992). Ces trois composantes sont les déplacements idéels, la délimitation du discours et l'organisation du discours.

2.3.1.1 *Les déplacements idéels*

Cette composante regroupe l'ensemble des activités langagières liées à la construction (conjointe) de sens (Vion, 1992). À cet effet, Nonnon (1996) souligne que l'objectif de l'observation dans un contexte d'interlocution n'est pas tant de détecter des indicateurs de savoirs préexistants en dehors du cours de l'action, mais plutôt d'être à l'affut des déplacements dans les points de vue des interlocuteurs, dans leurs catégories référentielles ou, encore, conceptuelles. Comme l'explique clairement Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 17), « parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». À cela, Vion (1992) ajoute que l'essentiel dans l'observation de la compétence discursive à l'oral concerne peut-être plus la manière dont les interlocuteurs gèrent les ruptures, la discontinuité thématique

et l'intégration d'objets discursifs différents et nouveaux, que la manière dont ils gèrent la cohérence et la structure du discours.

Bref, les déplacements idéels renvoient à un ensemble d'actes discursifs, c'est-à-dire des actions sociales exercées dans et par le discours oral (Kerbrat-Orecchioni, 2005b; Searle, 1972), traduisant un changement sur le plan des idées, des conceptions ou des représentations des locuteurs. Parmi la multitude d'actes discursifs recensés dans la littérature (Van Ek & Trim, 1990), certains semblent directement liés à la composante idéelle de la compétence discursive à l'oral dans les écrits. C'est le cas des actes d'étayage, des actes de désaccord, des actes de conceptualisation, des actes de reformulation ainsi que des actes de questionnement. Nous considérons ces différents actes discursifs comme des indicateurs théoriques de la composante « déplacements idéels ».

Les actes d'étayage. Le premier indicateur, les actes d'étayage, renvoie aux actes discursifs qui visent à accroître la vraisemblance, la crédibilité d'une intervention précédente, dans une logique de soutien, d'appui, voire de justification (Apothéloz & Miéville, 1989; Auriac-Peyronnet, 2003c; Grize, 1990). Selon cette définition, le concept ne renvoie donc pas aux actes d'étayage de l'enseignant, comme c'est coutume de l'entendre en éducation (Wood, Bruner, & Ross, 1976), notre attention étant plutôt centrée sur les actes des élèves en cohérence avec nos objectifs de recherche. Certaines grilles d'observation et d'évaluation de l'oral, dont celle de Préfontaine et al. (1998), s'intéressent à des actes d'étayage spécifiques comme l'explication et l'exemplification. Toutefois, étant donnée la dimension heuristique et constructive des interactions orales, nous croyons, avec d'autres (Nonnon, 1996; Pekarek-Doehler, 2007), que ces deux actes d'étayage ne peuvent

refléter à eux seuls la complexité des discours polygérés en contextes pédagogiques interactifs, dans la mesure où ces contextes supposent une reconfiguration constante des idées à étayer et des critères mêmes qui guident l'étayage.

Dans cette optique, nous supposons que l'indicateur « actes d'étayage », en étant plus général, s'adapte mieux aux contingences locales des dialogues philosophiques observés, dans la mesure où il ne circonscrit pas le regard analytique à l'une ou l'autre des diverses relations d'étayage qui peuvent marquer le déroulement des interactions orales. Ainsi, l'observation des actes d'étayage dans le contexte spécifique du dialogue philosophique pourrait contribuer à mettre en lumière différentes déclinaisons de cet indicateur spécifiques à cet espace interactif.

Les actes de désaccord. Bien que les actes d'étayage constituent un indicateur primordial pour observer l'élaboration d'un discours oral, nous croyons qu'ils constituent à eux seuls un indicateur limitatif pour l'observation des déplacements idéels dans un contexte scolaire d'interlocution. Le contexte d'interlocution rend l'élaboration du discours beaucoup moins linéaire et circonscrite que dans une dynamique monologique, comme l'on peut l'observer dans un exposé oral traditionnel (dont l'organisation dépend souvent d'un plan précis et ordonné). En effet, la négociation de sens qui caractérise, à divers degrés, toute interaction orale, suppose bien sûr que les idées émises soient étayées, mais également que des points de vue divergents se rencontrent et que des désaccords se manifestent (Angouri & Locher, 2012). Il n'y a qu'à penser aux échanges observables dans certains cercles littéraires, qui supposent souvent de nombreux revirements et qui ne se résument pas à une succession d'arguments préalablement organisés (Hébert, 2004).

Dans cette optique, nous croyons, comme d'autres (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Kim, 2001), que l'indicateur « actes de désaccord » est nécessaire pour rendre compte des situations de confrontation discursive qui marquent la plupart des oraux polygérés. Ces situations peuvent prendre la forme d'une opposition, d'une divergence ou, de manière moins tranchée, d'une nuance. Selon Kim (2001), les actes de désaccord se définissent comme une réaction oppositionnelle explicite vis-à-vis d'une intervention précédente. Par exemple, dans le cadre de certains cercles littéraires, il est possible de voir des élèves désapprouver une interprétation formulée par un pair et de proposer une interprétation différente (Hébert, 2004). Sur la base de la définition de Kim (2001), cette verbalisation d'une idée opposée par rapport à une proposition antérieure serait de l'ordre des actes de désaccord. Dans le cadre du dialogue philosophique, il nous semble que l'observation des actes de désaccord est susceptible de nous permettre d'approfondir notre compréhension de la dynamique de déplacements idéels, dans la mesure où à travers la manifestation d'un désaccord, le locuteur cherche en quelque sorte à transformer les croyances et les représentations de ses interlocuteurs et alimentent ainsi ces déplacements (Kim, 2001).

Les actes de conceptualisation. Les déplacements idéels peuvent également se manifester dans les actes de conceptualisation des élèves (Nonnon, 1996; Sasseville & Gagnon, 2012; Van Ek & Trim, 1990; Vion, 1992). Selon Sasseville et Gagnon (2012)¹⁰, les actes de conceptualisation visent à établir une base de signification commune structurant

¹⁰Ces auteurs abordent la conceptualisation sous l'angle d'une habileté de pensée et, donc, d'un acte cognitif. En cohérence avec le caractère observable de la compétence à communiquer oralement, nous nous concentrons toutefois sur les indices discursifs qui permettent d'inférer ces actes cognitifs.

le rapport au réel des interlocuteurs. Dans le cas de la pratique du dialogue philosophique en milieu scolaire, par exemple, la définition des notions à l'étude devrait principalement s'appuyer sur le travail de conceptualisation des élèves qui sont amenés, par l'animateur, à comparer/distinguer des notions intimement liées (comme amour et amitié), à définir, à apporter des nuances de sens, etc. (Gagnon, 2005). Selon Nonnon (1996), la signification des mots et des concepts mis en circulation dans le cadre d'une interaction orale fait l'objet de plusieurs remaniements, d'extensions de sens, de restrictions, ne serait-ce que pour en arriver ultimement à une signification partagée entre les interlocuteurs. L'analyse des actes de conceptualisation semble, par le fait même, primordiale dans l'observation des déplacements idéels dans un discours oral polygéré.

Les actes de reformulation. En plus des actes d'étayage, de désaccord et de conceptualisation, il convient de s'intéresser aux actes de reformulation comme quatrième indicateur théorique pour l'observation des déplacements idéels (Conseil de l'Europe, 2000; Nonnon, 1996; Vion, 1992). Selon Martinot et Romero (2009), les actes de reformulation se traduisent par la reprise d'une intervention précédente en conservant une partie invariante de l'intervention source, et qui peut également intégrer une partie variante. Nous interprétons donc les actes de reformulation dans deux sens complémentaires, soit l'action de formuler de nouveau des propos antérieurs sans en modifier le contenu (reprise) et l'action de formuler en d'autres mots une intervention antérieure (Vion, 2006).

Les reformulations apparaissent comme des indicateurs pertinents des déplacements idéels à l'oral. D'ailleurs, Nonnon (1996) traite des actes de reformulation comme des piliers de la structuration idéelle en interaction. Pour plusieurs (Martinot & Romero, 2009;

Vion, 1992, 2006), la caractéristique principale des actes de reformulation, bien avant leur rôle de régulation du discours (Mohamed Hassan, 2011), serait de contribuer à construire le sens d'un discours commun. Cette construction de sens passerait principalement par une complexification des énoncés antérieurs (Martinot, 2010). Par exemple, si l'enseignant demande à un élève de clarifier son intervention précédente, ce dernier va bien entendu reprendre en partie cette intervention (qui ne variera pas), mais va y adjoindre de nouvelles informations afin d'en clarifier ou d'en complexifier le sens. Ce passage d'un énoncé initial à une reformulation complexifiée peut bien sûr répondre à une fonction de régulation du discours (p. ex. assurer l'intercompréhension), mais il n'en demeure pas moins que le rôle discursif premier de la reformulation est de modifier des propos antérieurs, ce qui reflète nécessairement un déplacement, aussi infime soit-il, sur le plan des idées (qui peut se traduire par un approfondissement des propos antérieurs).

Pour ce qui est des reprises, même si l'on aurait également tendance à penser qu'elle ne joue qu'un rôle de régulation du discours (p. ex. répéter une information pour réparer un bris de communication), Vion (2006) croit qu'elles reflètent également une forme de déplacement sur le plan des idées. En effet, un locuteur peut difficilement reprendre des propos antérieurs sans se positionner, explicitement ou implicitement, par rapport à ces propos. Ce positionnement par rapport à l'énoncé initial, marqué par une forme ou une autre de distanciation (p. ex. l'intonation utilisée), va nécessairement en modifier le sens, ce qui contribue autant, sinon davantage, à l'évolution des échanges qu'à la régulation de leur déroulement.

Parmi les actes de reformulation, il conviendrait de distinguer les reformulations effectuées sur sa propre parole et les reformulations effectuées sur les paroles d'autrui, chaque type étant susceptible de remplir des fonctions différentes dans le discours (Vion, 1992).

Les actes de questionnement. Le dernier indicateur théorique de la composante « déplacements idéels » de la compétence discursive que nous avons repéré dans les écrits est l'acte de questionnement. Les actes de questionnement semblent jouer un rôle dans la construction conjointe de sens à l'oral (Nonnon, 1998). En s'appuyant sur les indicateurs proposés dans la taxonomie des fonctions langagières de Van Ek et Trim (1990), il est possible de définir les actes de questionnements comme des actes discursifs qui se traduisent par la formulation d'une interrogation par rapport aux objets discursifs en circulation ou, encore, une intervention précédente. Comme l'explique Nonnon (1998), les actes de questionnement sont des actes discursifs complexes qui jouent un rôle dans la génération et la transformation d'idées et, par expansion, dans l'apprentissage. Pour Nonnon (1998), l'une des visées principales des actes de questionnement est la clarification d'un énoncé précédent¹¹. Selon l'auteure, cette visée est particulièrement importante dans un contexte d'interaction orale en milieu scolaire, puisque c'est par le questionnement qu'un élève peut demander de l'aide ainsi que clarifier des éléments mal compris. Dans le cadre de dialogues philosophiques, par exemple, l'on peut s'attendre à ce que des élèves posent des questions aux autres, pour clarifier un objet discursif ou une intervention

¹¹ Il s'est avéré, dans le cadre de l'analyse des données, que les actes de questionnement sont liés à d'autres fonctions que celle de clarification.

précédente, et ce, notamment en lien avec la nature complexe des sujets discutés. À l’instar des autres indicateurs, les actes de questionnement sont susceptibles de favoriser la construction d’un sens partagé, de « contribuer à la construction d’une connaissance, en extension et en compréhension, en faisant pointer des caractéristiques spécifiques significatives de ce qu’on veut connaître [...] » (Nonnon, 1998, p. 62).

2.3.1.2 *La délimitation du discours*

Selon Vion (1992), la délimitation du discours renvoie aux interventions qui permettent de baliser des séquences discursives au-delà de la simple linéarité propre aux discours monogérés, en réponse à la nature tâtonnante et itérative des contextes d’interlocution. Ces interventions peuvent, par exemple, viser à situer une intervention particulière dans le cadre général de l’interaction ou à retracer le parcours discursif pour orienter la suite des échanges. À l’instar de Préfontaine et al. (1998), nous croyons que ce travail de délimitation du discours peut prendre appui sur les actes de synthèse. Selon Nonnon (1996), la synthèse de plusieurs interventions peut favoriser une réorganisation du traitement de l’objet discursif en circulation, notamment en situant ou en complexifiant cet objet à la lumière d’une vue d’ensemble du chemin discursif parcouru.

Par exemple, dans le cadre d’un dialogue philosophique sur la guerre, il est possible d’envisager qu’un élève synthétise les interventions précédentes pour dégager les angles d’investigation déjà abordés (p. ex. l’angle financier, l’angle politique, l’angle éthique, etc.) pour orienter le discours commun vers un aspect du sujet de discussion non abordé ou qui mériterait d’être approfondi (p. ex. l’angle religieux). Dans cette logique, l’acte de synthèse

permet aux interlocuteurs de délimiter la progression des échanges pour mieux en baliser la suite. Vu sous cet angle, cet indicateur s'inscrit en cohérence avec la dynamique d'interlocution qui caractérise notre contexte de recherche, puisque la délimitation du discours ne s'applique pas qu'à des interventions individuelles, mais plutôt à l'ensemble échanges co-construits par les interlocuteurs, ce qui rejoint les assises épistémologiques des courants interactionnistes (Pekarek-Doehler, 2000).

2.3.1.3 L'organisation du discours

Au sein de l'organisation globale d'une interaction orale, plusieurs auteurs proposent de distinguer trois séquences principales, soit l'ouverture, le corps et la clôture (Boucheriba, 2010; Colletta, 2004; Delcambre, 1996; Vasquez Pis, 1998). Pour l'analyse de la troisième composante de la compétence discursive, c'est-à-dire l'organisation du discours, nous concentrerons notre regard sur la manière dont les interlocuteurs organisent ces trois séquences. Selon Kerbrat-Orecchioni (2005a), la gestion de ces trois séquences constitue un indicateur pertinent de la compétence discursive en interaction. Puisqu'il s'agit d'ordinaire de séquences fortement routinisées (Najdyhor, 1998), leur observation permet de décrire les rituels discursifs particuliers au contexte d'interlocution au sein duquel l'observation a lieu. Dans cette optique, en lien avec la nature située de la compétence à communiquer oralement, l'observation de la gestion de ces séquences dans des dialogues philosophiques en contexte scolaire est à même de mettre en lumière les parcours discursifs dominants de cet espace pédagogique interactif et, par extension, de comprendre comment ils modulent la manière dont les élèves mobilisent leur compétence discursive à l'oral.

Du côté des interventions individuelles pouvant constituer un indicateur de l'organisation du discours, le Conseil de l'Europe (2000) propose de s'intéresser aux marques explicites d'anticipation du discours, c'est-à-dire les interventions qui s'appuient sur des organisateurs explicites pour marquer l'organisation du discours individuel (p.ex. « premièrement », « ensuite », etc.).

2.3.1.4 Synthèse des composantes et des indicateurs retenus pour l'observation de la compétence discursive

Ces trois composantes, ainsi que les indicateurs théoriques qui en découlent, nous ont permis d'élaborer un premier cadre d'analyse pour l'observation de la compétence discursive dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique. Pour orienter nos observations de la compétence discursive à l'oral, nous avons donc porté une attention particulière à cinq types d'actes discursifs susceptibles d'indiquer un déplacement idéal, soit les actes d'étayage, les actes de désaccord, les actes de conceptualisation, les actes de reformulation ainsi que les actes de questionnement. Nous nous sommes également intéressés à la manière dont les interlocuteurs délimitent leur discours oral, et ce, en ayant en tête les actes de synthèse comme indicateur théorique principal. Pour l'observation de l'organisation des interactions, nous avons distingué l'ouverture, le corps et la clôture des échanges, ce qui nous a permis d'établir un cadre d'observation de l'organisation du discours des élèves et des parcours discursifs principaux qui en émergent.

2.3.2 La compétence interactionnelle

Mondada (2006, p. 83) définit la compétence interactionnelle dans une perspective très englobante en la reliant à la « capacité de participer de manière adéquate à des interactions ». En complément à cette tentative définitionnelle, Pochon-Berger (2010) propose plutôt une définition de la compétence interactionnelle organisée autour des fonctions remplies par certaines procédures et interventions verbales qui permettent de gérer les échanges, de coordonner les interventions et d'organiser le cadre interactif, c'est-à-dire la gestion des tours de parole, les passages d'un locuteur à l'autre, etc. En lien avec la définition de « compétence » de Gagnon (2008), ces procédures et ces interventions explicites renvoient à autant de « ressources » pouvant être mobilisées par les participants à une interaction. Selon Pochon-Berger (2010), ces « ressources interactionnelles » sont mobilisées de manière récurrente et régulière dans les contextes d'interaction orale et ont comme visée principale d'assurer le maintien des relations intersubjectives.

Pochon-Berger (2010) décrit les ressources interactionnelles comme n'étant intelligibles qu'à la lumière du contexte particulier au sein duquel elles sont mobilisées. La sensibilité contextuelle de ces ressources commande donc des composantes et des indicateurs de la compétence interactionnelle plus orientés vers la fonction remplie par les ressources interactionnelles, en cohérence avec la définition de Pochon-Berger (2010), que vers des activités langagières précises déterminées a priori. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les ressources interactionnelles de Young et Miller (2004).

2.3.2.1 *Les ressources interactionnelles de Young et Miller (2004)*

Ces deux chercheurs américains abordent la compétence interactionnelle en fonction d'une recension des ressources de différents interlocuteurs au sein d'un cadre interactif particulier en milieu universitaire. Bien que leur origine empirique soit éloignée de notre propre contexte de recherche, ces ressources constituent des indicateurs théoriques de ce que les participants à une interaction mobilisent pour parvenir à cogérer les échanges, à assurer ce que les approches interactionnistes ont appelé la dynamique d'ajustements mutuels (Pekarek-Doehler, 2006b). À la lumière des travaux de Pochon-Berger (2010) et de Brossard (1994), nous avons réparti les ressources interactionnelles identifiées par Young et Miller (2004) en deux composantes principales de la compétence interactionnelle, soit la gestion de la cohérence interactive et les interventions métadiscursives.

La gestion de la cohérence interactive. Cette composante est définie comme l'« articulation entre [des] tours de parole, garantissant une continuité du discours à travers les changements de locuteurs » (Pochon-Berger, 2010, p. 95). Elle est donc intimement liée à la gestion des tours de parole et constitue, en ce sens, un des pivots de la participation à une interaction orale (Fasel Lauzon, Pekarek-Doehler, & Pochon-Berger, 2009). Le concept de « cohérence interactive » s'inscrit en complémentarité avec l'articulation des idées d'un seul énonciateur au cours d'une même intervention, qui renvoie plus à la compétence discursive (Pochon-Berger, 2010). Cette première composante regroupe deux indicateurs, soit la gestion des tours de parole, qui englobe autant l'appropriation du tour de parole par un locuteur et la transmission d'un tour de parole d'un locuteur à l'autre, et les enchaînements sur le discours d'autrui, parmi lesquels Pochon-Berger (2010) distingue les

expansions discursives et les enchainements contrastifs. Le premier type d'enchainements renvoie à un prolongement des tours de parole précédents par rapport à la manière d'aborder l'objet discursif en circulation. Le deuxième réfère plutôt à un travail divergent sur l'objet discursif en circulation ou, tout simplement, à la mise en circulation d'un nouvel objet qui peut traduire une rupture thématique.

Les interventions métadiscursives. Plus tôt dans ce chapitre, nous avons sommairement défini cette deuxième composante en précisant qu'elle réfère à des interventions où l'énonciateur explicite, commente ou régule l'objectif ou la démarche de son discours (Brossard, 1994). En lien étroit avec la dimension réflexive de la définition de Gagnon (2008) ainsi que la nature observable de la compétence langagière à l'oral, cette composante renvoie donc à ces séquences où les interlocuteurs mettent en suspens le cours « normal » des interactions orale pour analyser ou réguler le cadre interactif (Vion, 1992). Par « régulation », nous entendons « toutes les activités permettant de veiller au bon déroulement des actions successives qui conduisent au but, y compris en modifiant certaines des actions partielles, en modifiant les buts subordonnées » (Bange & Kerne, 1996, p. 71)

Selon Caron (1983), l'un des indicateurs de cette composante de la compétence interactionnelle regroupe les interventions sur le déroulement des échanges¹². Il s'agit d'interventions qui, par exemple, explicitent le chemin discursif parcouru, mettent en lumière un changement soudain dans la direction des échanges ou anticipent l'évolution de

¹² L'auteur distingue les constats, les anticipations et les rétroactions, mais ces trois catégories renvoient à un moment ou à un autre d'une même séquence d'échanges.

l'interaction. Selon Nonnon (1996), la portée de ces interventions dans la régulation des interactions s'appuie directement sur la manière dont elles sont mises en circulation, c'est-à-dire qu'elle dépend étroitement de la manière dont ces interventions sont étayées. Par exemple, dans le cadre d'un dialogue philosophique, l'on peut s'imaginer que si un élève tente d'anticiper l'évolution des échanges dans le but de les orienter dans une direction particulière, son intervention n'aura l'effet de régulation voulu que si sa prédiction est considérée comme valide par les interlocuteurs, au risque de nécessiter une forme ou une autre d'étayage.

Bref, cette composante suppose que la compétence interactionnelle peut se manifester à travers un discours sur le discours, une intervention explicite sur les échanges qui sont en train de se construire au moment même où l'intervention est formulée, sur des échanges qui la précèdent dans l'interaction ou, encore, sur des échanges hypothétiques que le locuteur anticipe.

2.3.2.2 *Synthèse des indicateurs retenus pour l'observation de la compétence*

interactionnelle

La gestion de la cohérence interactive et les interventions métadiscursives constituent les deux composantes qui nous ont permis d'élaborer un cadre d'analyse pour l'observation de la compétence interactionnelle dans le contexte de la pratique du dialogue philosophique. Pour orienter nos observations de la gestion interactive, nous tournons notre regard vers la gestion des tours de parole et les enchainements sur le discours d'autrui. Nous nous intéressons également à la manière dont les interlocuteurs interviennent pour

analyser ou réguler l'interaction, notamment à travers les interventions sur le déroulement des échanges.

2.4 LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : L'EXEMPLE DU MODÈLE LIPMANIEN EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Les composantes et les indicateurs propres à la compétence discursive et à la compétence interactionnelle définis ci-dessus permettent de mieux délimiter notre objet de recherche, c'est-à-dire les compétences pragmatiques à l'oral. Pour répondre à nos objectifs de recherche, il convient maintenant de poser les bases théoriques du contexte au sein duquel nous voulons étudier cet objet, soit la pratique du dialogue philosophique au secondaire. Pour ce faire, nous dresserons le portrait de cette pratique pédagogique interactive en mettant en lumière son arrimage épistémologique, la place que le dialogue y occupe, ses modalités de mise en œuvre, le rôle qu'y joue l'enseignant et le sens de sa nature philosophique.

2.4.1 L'arrimage épistémologique de la pratique du dialogue philosophique

Inspirée de la philosophie de l'éducation de Dewey, la pratique du dialogue philosophique vise, autant par sa mise en œuvre que par le rôle qu'y joue l'enseignant, à conserver la motivation intrinsèque des élèves à s'investir dans une recherche de sens avec des pairs (Daniel, 2005; Sasseville & Gagnon, 2012). Le pragmatisme de Dewey renvoie à une théorie de l'apprentissage qui pose que, dans et par l'interaction, il est possible de co-construire des savoirs (*learning by doing*), ce qui n'est pas sans rappeler la vision sociale de l'apprentissage très présente dans les milieux scolaires du Québec (MÉLS, 2007). Cette

posture se situe donc près de l'épistémologie socioconstructiviste, sur laquelle s'appuie la définition de Gagnon (2008), et de l'épistémologie interactionniste, les trois insistant sur la dimension sociale et actionnelle de l'apprentissage et, par extension, des compétences.

En cohérence avec ces ancrages épistémologiques, la tâche de construction de sens, dans la PDP, revient aux élèves, à ce qu'ils sont capables de faire en commun, et non uniquement à l'enseignant comme dans les approches traditionnelles (Lipman, 2003/2006). L'intervention pédagogique doit davantage viser à amener les élèves à générer et à évaluer des idées de manière critique et en interaction à travers le dialogue. D'ailleurs, la PDP vise ultimement à redéfinir les rapports aux savoirs¹³ des élèves en les amenant à réfléchir sur eux en fonction de leur propre participation à la recherche de sens en commun et, par extension, des multiples déplacements idéels qui naissent des échanges entre pairs (Gagnon, 2011a; Lipman, 2003/2006). Ce travail sur les rapports aux savoirs passe notamment par un travail sur le rapport aux idées, aux points de vue émis, qui ne sont pas évalués en fonction de leur « véracité », mais de leur « viabilité » dans le contexte des échanges et selon les critères que les élèves se seront eux-mêmes fixés et qui risquent d'être de nombreuses fois remaniés au cours des échanges (Nonnon, 1996). Les rapports aux savoirs, en PDP, semblent également influencés par la nature philosophique des sujets

¹³ Selon Gagnon (2011b, p.36), l'utilisation du pluriel dans le concept de « rapports aux savoirs » correspond mieux à une analyse située et contextuelle des savoirs, puisque le pluriel renvoie à une conception de « ce rapport comme étant «dans la tête» de l'élève, et ce rapport est toujours pensé en lien avec un corpus de savoir défini par la situation didactique. Dès lors, puisqu'il y a plusieurs élèves, ceux-ci auront des rapports différents au savoir abordé à l'intérieur de la situation, un savoir qui par ailleurs a subi une transposition didactique. »

abordés, puisque lorsque des savoirs d'autres disciplines (p. ex. sciences, histoire) sont évoqués, les rapports épistémologiques des élèves tendent à changer (Gagnon, 2011a).

2.4.2 Le dialogue comme moteur d'enseignement et d'apprentissage

Cette redéfinition des rapports aux savoirs en PDP, qui demeure plus théorique qu'empirique, concorde avec la vision heuristique et tâtonnante de l'interaction orale qui émerge des postulats interactionnistes. Cette vision tend à présenter la communication orale en interaction comme foncièrement constructive sur le plan des apprentissages et des compétences qu'elle sollicite. En lien avec le *learning by doing* de Dewey (1910), en PDP, une des intentions principales est d'amener les élèves à mieux penser en commun (ou de manière plus rigoureuse et constructive) en pensant en commun, comme l'on apprend à nager en nageant (Sasseville & Gagnon, 2012). D'ailleurs, pour Lipman (2003/2006), il faut faire du dialogue le principal moteur d'enseignement et d'apprentissage. Le dialogue n'est donc pas considéré en complémentarité avec le processus de pensée, mais il en constitue plutôt un pilier central (Lipman, 2003/2006). En relation avec les postulats interactionnistes, la PDP tend vers la collaboration de tous les élèves dans une recherche commune de sens qui leur permet de (co-)construire leur propre vision du monde et, ainsi, de favoriser leur autonomie intellectuelle. Le philosophe ne se résume pas à se poser des questions sur le monde de manière solitaire, comme certains ont tendance à le croire, puisque l'essentiel en PDP, c'est de se poser des questions et de réfléchir en commun à travers des échanges dialogiques (Sasseville & Gagnon, 2012).

La PDP évolue donc presque exclusivement autour des interactions orales entre les participants. Ces interactions, contrairement à un contexte de conversation, visent une progression de la réflexion commune, et ce, notamment à travers la construction de significations communes, une remise en question récurrente des étayages apportés, des opinions mises de l'avant (Lipman, 2003/2006). Théoriquement, ce sont d'ailleurs principalement les élèves qui déterminent et gèrent cette évolution. Ils doivent fixer eux-mêmes et en commun l'orientation de leurs échanges, puisque l'enseignant ne prend pas cette décision pour eux, contrairement à une dynamique pédagogique traditionnelle (Sasseville & Gagnon, 2012). Cela suppose de porter une attention particulière à la manière dont les élèves délimitent et organisent leur discours oral, en lien direct avec la compétence discursive à l'oral.

Le dialogue est donc au cœur de la PDP et influence tous les aspects de sa mise en œuvre en milieu scolaire. Pour décrire les modalités de cette mise en œuvre, nous nous appuyons principalement sur des expériences vécues en contexte scolaire québécois, avec des élèves de niveau secondaire, et ce, pour rester le plus près possible de notre contexte de recherche.

2.4.3 Les modalités de mise en œuvre

Un dialogue philosophique typique débute avec la lecture d'une histoire philosophique près de la réalité des participants et conçue pour eux. Cette histoire philosophique met habituellement en scène des jeunes de l'âge des participants (bien qu'il y ait moins de contes conçus spécifiquement pour le secondaire) qui sont eux-mêmes

impliqués dans un processus de recherche¹⁴ philosophique (présence de plusieurs points de vue, texte non moralisateur, personnages qui se posent des questions, etc.). Elle est considérée comme un tremplin dialogique, dans la mesure où elle amorce le partage en suscitant des interrogations chez les élèves, qui peuvent interpréter cette histoire de différentes manières (Daniel, 2005). Cette histoire est également vue comme un tremplin cognitif, puisqu'elle présente différentes manières de raisonner et différents propos qui s'appuient souvent sur des éléments de l'histoire de la philosophie et, par extension, qu'elle ouvre la voie vers une culture philosophique. Toutefois, dans l'optique de rendre la démarche d'apprentissage authentique, il est possible d'appuyer le dialogue sur d'autres éléments, tels que des vidéos, des pièces de théâtres, des œuvres d'art, des articles de presse ou encore des questions (Gagnon et al., 2011). À partir d'un élément déclencheur, les élèves sont invités à formuler des questions de recherche, unité pédagogique de base en PDP, puisque tout le processus est ancré dans ces questions significatives pour les élèves (Sasseville & Gagnon, 2012). En effet, pour favoriser l'implication des apprenants dans le processus, la sélection des thèmes de dialogue leur est laissée (Lipman, 2003/2006). Puis, l'enseignant peut inviter les élèves à classer les questions proposées (notamment pour voir si certaines s'entrecoupent ou s'il y en a qui sont préalables à d'autres) et, à travers un processus délibératif, à en sélectionner une qui sera discutée. Cette sélection peut, entre

¹⁴ En PDP, le processus de recherche ne renvoie pas, bien sûr, à des tâches formelles de recherche, mais bien à une démarche et à un ensemble d'habiletés de pensée (questionner, formuler un problème, émettre des hypothèses, en vérifier la valeur, etc.) qui permettent aux élèves d'enquêter sur les sujets abordés et de leur donner du sens (Sasseville & Gagnon, 2012).

autres, être orientée par la nature philosophique¹⁵ (ou non) des questions proposées, mais le choix revient aux élèves qui établissent, explicitement ou non, leurs propres critères de sélection. C'est dire que, dès le départ, dans le choix des questions, les élèves sont déjà investis dans un processus de co-construction de sens à travers des échanges oraux.

Ensuite, les élèves dialoguent par rapport à la question retenue sous l'œil attentif de l'enseignant, qui est vu comme un médiateur qui, par différentes interventions d'animation, guide les élèves dans leurs réflexions (Gagnon, 2005). C'est également l'enseignant qui, pour clore les échanges, invite souvent les élèves à porter un regard « méta » sur leur parcours discursif et réflexif, en les amenant à synthétiser les multiples idées émises et à évaluer leur manière d'interagir et de réfléchir en commun (Lipman, 2003/2006). Bref, l'enseignant joue un rôle clé dans la PDP, et ce, autant du côté de la mobilisation de ressources cognitives, discursives et interactionnelles par les élèves que de la mise en œuvre d'un retour réflexif sur cette mobilisation.

2.4.4 Le rôle de l'enseignant

En PDP, l'enseignant adopte un rôle d'animateur (ou, pour certains, de facilitateur), et ce, notamment dans le but d'amener les participants à mobiliser et à coordonner efficacement des habiletés de pensée en contexte d'interaction orale (Gagnon, 2005). En lien avec la définition de « compétence » de Gagnon (2008), ces habiletés constituent des

¹⁵ Par « nature philosophique », l'on entend une question qui est constituée de concepts aux contours flous qu'il est possible d'aborder sous une multitude d'angles, ce qui contribue à la réflexion (Sasseville et Gagnon, 2012). Pour reprendre les propos de Tozzi (2011), les questions de nature philosophique renvoient à des réponses plurielles et relatives.

ressources individuelles, d'ordre cognitif, que les élèves sont invités à mobiliser pour alimenter les processus de recherche de sens. Ces habiletés, lorsqu'elles sont verbalisées dans le cadre des échanges oraux, se manifestent à travers différents actes discursifs, tels que les actes d'étayage, de désaccord, de conceptualisation, etc. Comme le mentionne Grandaty (2006), dans un contexte d'interaction orale, la construction des manières de réfléchir semble indissociable des actes discursifs qui participent à leur mise en mots. Dans le cadre de la PDP, c'est cette mise en mots des habiletés de pensée qui permet aux élèves de les rendre accessibles pour leurs pairs et l'enseignant. C'est donc autant sur les actes discursifs observables que sur les habiletés de pensée qu'il est possible d'en inférer que l'animateur intervient pour amener les élèves à penser de manière rigoureuse et en commun.

Du point de vue de l'animation des échanges, pour soutenir les élèves dans l'élaboration d'un tissu discursif partagé et organisé autour d'objets complexes, la principale ressource discursive de l'enseignant, sans être la seule, est l'acte de questionnement (Gagnon, 2005; Sasseville & Gagnon, 2012). C'est grâce à ses questions ouvertes d'animation que l'enseignant peut graduellement contribuer à la rigueur des réflexions des élèves, mais également à la cohérence interactive du dialogue, notamment en incitant les élèves à arrimer leurs interventions à celles des autres (Trickey & Topping, 2004). C'est le rôle de l'enseignant de proposer des questions d'animation permettant de guider les élèves dans le processus délibératif de construction de sens et d'encourager la formulation d'idées et les déplacements idéels, et ce, en tentant de laisser le plus de place possible aux interactions des élèves (Daniel, 2005; Gagnon, 2005).

Dans la PDP, le rôle de l'enseignant est également nettement ancré dans une perspective « méta ». Puisque la formation de la pensée critique des élèves constitue l'un des principaux objectifs de la PDP, travailler la capacité des élèves à faire de leur pensée et de leur discours des objets de réflexion devient un enjeu central (Daniel, 2005; Sasseville & Gagnon, 2012). En effet, pour Lipman (2003/2006), l'une des caractéristiques principales de la pensée critique est qu'elle est autocritique (en mesure de s'évaluer) et autocorrectrice (en mesure de se corriger elle-même au besoin).

Pour soutenir la formation de la pensée critique des élèves, il importe donc pour l'animateur de traduire cette préoccupation « méta » à travers ses interventions d'animation. L'une des façons de faire consiste à nommer les habiletés de pensée mobilisées par les participants au fil du dialogue, en s'appuyant sur les indices discursifs qui permettent d'inférer ces habiletés. Ces interventions métadiscursives de l'enseignant permettent d'aider les apprenants à prendre conscience des différentes activités discursives mobilisées durant le dialogue et de les relier aux habiletés de pensée sous-jacentes. L'animateur peut également inviter les élèves à réfléchir sur leur manière d'interagir, de construire du sens en commun. Alors, c'est le cadre interactif lui-même qui devient l'objet du discours oral, ce qui s'inscrit en cohérence avec la conception de Brossard (1994) de la compétence interactionnelle à l'oral. Pour l'animateur, cela suppose, à travers différentes interventions, d'amener les élèves à analyser la démarche discursive et l'objectif des échanges, et ce, dans l'optique de les définir, de les évaluer et de les réguler au besoin.

Bref, à travers ces interventions d'animation, l'enseignant favorise la mobilisation de ressources individuelles et collectives par les élèves ainsi que la réflexion sur la manière

dont ces ressources sont mobilisées et des résultats auxquels ces mobilisations aboutissent. Il semble donc contribuer de façon importante à faire de la PDP un espace pédagogique interactif riche sur le plan des interactions, des mises en relation, des déplacements idéels et de la complexité (Schneeberger & Ponce, 2003). Cette complexité, cela dit, n'émane pas uniquement des interventions de l'enseignant, mais également de la nature philosophique du processus de recherche de sens dans lequel il tente d'engager les élèves et peut-être, dans une perspective plus générale, de toute activité de résolution de problème dans un contexte scolaire de coopération.

2.4.5 La nature philosophique du processus de recherche

Comme le soulève Gagnon (2005), bien que l'on parle de « processus » de recherche en PDP, leur mise en œuvre en situation ne correspond pas à une application mécanique marquée par la linéarité, comme le laisse croire le modèle de recherche scientifique traditionnel. Notamment en raison de leur caractère interactionnel, les processus de recherche philosophique s'actualisent plutôt selon un mode itératif et sont fortement modulés par les contingences locales (Gagnon, 2005). Cela ne suppose pas pour autant qu'il s'agisse de processus sans aucune structure, mais plutôt que l'articulation des phases qui les caractérisent est étroitement liée à la construction partagée, tâtonnante et heuristique du discours sur laquelle s'appuie la pratique du dialogue philosophique. Cette dimension heuristique et constructive des interactions orales en PDP semble dépendre étroitement de la nature philosophique des processus de recherche dans lesquels

s'investissent les élèves. Celle-ci s'appuie sur trois principes fondamentaux, soit la complexité, la faillibilité et la généricité (Gagnon, 2005).

La nature philosophique de la démarche de recherche en PDP suppose d'ancrer l'investigation dans la complexité. En cohérence avec la notion de pensée complexe de Morin (2014), il convient donc de guider les apprenants vers l'exploration d'une variété de dimensions d'un même problème (logique, éthique, métaphysique, esthétique et épistémologique), plutôt que de segmenter ce problème pour le simplifier, comme il est possible de l'observer dans des pédagogies cognitivistes (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2007). Gagnon (2005) situe ces différentes dimensions comme diverses formes de recherches philosophiques complémentaires en PDP, qui permettent de complexifier de manière continue les conceptions initiales des apprenants. Tant dans la pensée complexe de Morin (2014) qu'en PDP (Sasseville & Gagnon, 2012), il se dégage une perspective de mise en relation des idées, des concepts. L'objectif devient alors de relier les idées, de dessiner des relations le plus possible, plutôt que de les limiter, de les circonscrire ou de les morceler. Ce principe de complexité appelle également une progression itérative du discours, puisque l'objet discursif est susceptible d'être revisité selon une multitude d'angles et que chaque angle supplémentaire risque de transformer les idées émises précédemment dans le parcours discursif (Sasseville & Gagnon, 2012), ce qui nous permet d'anticiper de nombreux déplacements dans les conceptions des élèves.

Le principe de faillibilité nous apparaît également central à la nature philosophique du processus de recherche. Comme le soulève Gagnon (2005, p. 15), « [ê]tre faillibiliste, c'est croire que nos connaissances sont sujettes à des modifications, puisqu'il est toujours

possible de trouver des cas où celles que nous jugions vraies nous apparaissent fausses ». Ce principe s'inscrit dans le sillage de la pensée poppérienne (Popper, 1973), qui situe la réfutation au cœur du processus de recherche et de l'évolution des savoirs scientifiques. Cela suppose, pour les élèves, d'apprendre à considérer leurs points de vue, leurs idées comme falsifiables et évolutives, à être ouverts aux désaccords et aux remises en question. Comme le disait Popper (1973), face à notre ignorance infinie, nous sommes tous égaux. Dans cette optique, en PDP, les interventions peuvent toujours être colorées d'un contre-exemple et les critères, d'une contextualisation qui vient restreindre leur champ d'application ou modifier complètement le regard (ou le jugement) (Gagnon, 2005). Ainsi, en lien avec le concept de viabilité, ce qui semble «vrai» dans un contexte peut très bien apparaître erroné dans un autre. À l'instar de Nonnon (1996), on peut ainsi parler de la fonction épistémique et heuristique des interactions orales dans la mesure où ce sont les élèves qui doivent construire du sens et que ce sens est souvent appelé à être renégocié. D'ailleurs, l'aboutissement du processus de recherche philosophique relève davantage d'une problématisation nuancée que d'une affirmation définitive (Lipman, 2003/2006).

Pour ce qui est du troisième principe, bien que des expériences particulières, voire personnelles, puissent faire l'objet du processus de recherche philosophique, la généralité implique de dégager les dimensions génériques d'un problème afin d'alimenter plus facilement les interactions des élèves en situant l'objet du discours au niveau des conceptions, des idées, plutôt qu'au niveau des individus qui les énoncent et de leurs expériences particulières (Gagnon, 2005). Un dialogue philosophique organisé autour de la dimension générique d'un problème est d'ailleurs plus susceptible de conduire à la

manifestation d'actes de conceptualisation, puisque la nature abstraite des concepts traités demande d'établir des référents communs afin de permettre aux interactants de maintenir une certaine intercompréhension (Vion, 1992).

2.4.6 Synthèse des éléments constitutifs du contexte de recherche

En somme, ce portrait des éléments constitutifs de la PDP permet de mieux comprendre en quoi elle représente un contexte théoriquement riche pour l'observation des compétences pragmatiques. D'abord, les assises théoriques de ce dispositif pédagogique rejoignent les postulats socioconstructivistes et interactionnistes sur lesquels s'est construit notre conceptualisation de la compétence à communiquer oralement. Effectivement, les ancrages épistémologiques de notre objet et de notre contexte de recherche s'entrecroisent sur plusieurs plans, mais particulièrement dans leur conception analogue du concept de « compétence ». De plus, la PDP est organisée autour d'interactions orales, considérés par les interactionnistes comme la modalité fondamentale du discours oral (Pochon-Berger, 2010). À travers le rôle d'animateur de l'enseignant, la PDP est un contexte propice aux interventions métadiscursives, qui constituent une composante de la compétence interactionnelle. Les interventions d'animation, en complémentarité avec la nature philosophique du processus de recherche, contribuent à faire de la PDP un espace pédagogique interactif où le discours oral est (re)construit, (ré)organisé et (re)délimité constamment par les élèves.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 APPROCHE ET TYPE DE RECHERCHE

En lien avec les caractéristiques énoncées par Hatch (2002) et la définition-synthèse formulée par Savoie-Zajc (2011), notre recherche s'inscrit nettement dans une logique qualitative/interprétative. En effet, puisque nos objectifs de recherche concernent l'observation d'activités langagières telles qu'elles se manifestent en contexte de la pratique du dialogue philosophique en milieu scolaire, notre étude répond à la dimension située de la recherche qualitative/interprétative (Hatch, 2002). De plus, dans le cadre de notre démarche de collecte de données, la construction de sens est partagée entre l'interprétation du chercheur, celle des enseignants et celle des élèves (Paillé & Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc, 2011). Enfin, les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont de nature qualitative, c'est-à-dire qu'elles sont constituée d'extraits de verbatim et de descriptions détaillées de comportements verbaux qui ne peuvent être représentés par des nombres sans altérer grandement la signification sociale qu'ils représentent (Elliott & Timulak, 2005; Hatch, 2002).

Il importe également de signaler le caractère exploratoire de notre recherche. Comme nous l'avons mis en lumière précédemment, les manifestations des compétences pragmatiques en interaction, *a fortiori* en contexte de dialogue philosophique en milieu scolaire francophone, constituent un champ d'investigation peu documenté (Daniel et al.,

2011)¹⁶. En raison de la complexité et de la diversité de ses ramifications, notre objet et notre contexte de recherche demeurent donc peu étudiés. Selon Trudel, Simard, et Vonarx (2007, p. 39), les visées d'une recherche exploratoire sont de « clarifier un problème qui a été plus ou moins défini ». En d'autres mots, la recherche exploratoire vise à combler un manque, qui, dans notre cas, est davantage de nature empirique que théorique (Van der Maren, 2003).

3.2 PARTICIPANTS

Bien sûr, avant d'entamer le recrutement et la collecte de données, nous avons pris soin de soumettre ce projet de recherche au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC, qui l'a approuvé¹⁷. Par la suite, dans une logique d'échantillonnage par choix raisonné (Johnson & Christensen, 2012), nous avons sélectionné une école secondaire de la région de Québec où le dialogue philosophique est pratiqué sur une base régulière (hebdomadaire) par plusieurs groupes d'élèves, contexte relativement rare au Québec. Sur une base volontaire, un enseignant pratiquant le dialogue philosophique depuis plus de 10 ans avec ses élèves a manifesté son intérêt pour la recherche. Nous l'avons rencontré avant la première visite en classe avec les élèves afin de lui expliquer les buts de la recherche et la nature de sa participation et de celle de ses élèves. Nous lui avons distribué, lors de cette rencontre, un formulaire de consentement (appendice A).

¹⁶Cette recherche étudie l'incidence de la pratique du dialogue philosophique sur certaines composantes de la compétence discursive, et ce, en contexte préscolaire.

¹⁷ (# de référence : 602.423.01)

Avec l'approbation de la direction (appendice B) et en collaboration avec l'enseignant, quatre groupes-classes de 4^e et de 5^e secondaire ont été approchés pour réaliser notre collecte de données. Le recrutement des élèves à l'intérieur de chaque groupe-classe s'est effectué selon le taux de réponse à une participation volontaire (Van der Maren, 2003). Lors de notre première rencontre avec les différents groupes-classes, nous avons distribué et présenté un protocole de recherche que nous avons élaboré afin de clarifier les buts de notre recherche et le caractère volontaire de la participation (appendice C). Au cours de cette première rencontre, nous avons également distribué un formulaire de consentement destiné aux élèves participant à la recherche (appendice D). Les élèves avaient le choix de participer aux dialogues philosophiques filmés sans nécessairement participer à un entretien individuel. Tous les élèves des groupes sélectionnés ont accepté de participer aux dialogues philosophiques filmés (pour un total de 101 élèves). De plus, quatre élèves issus de deux groupes différents ainsi que l'enseignant ont accepté de participer à un entretien individuel. La taille de notre échantillon repose sur une logique de stabilisation, dans la mesure où nous voulions suffisamment des données d'observation et d'entretiens à analyser pour être en mesure de stabiliser raisonnablement notre cadre d'analyse, c'est-à-dire d'en arriver à un point où l'analyse de nouvelles données n'entraînaient plus l'ajout de nouvelles catégories d'analyse, et, ainsi, dégager un portrait des manifestations des compétences pragmatiques à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. Cet objectif de stabilisation n'a toutefois été que partiellement atteint pour ce qui est des données d'entretien, et ce, en raison du faible nombre d'élèves volontaires pour réaliser un entretien.

3.3 MODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour mener à bien notre collecte de données, nous nous sommes appuyés sur deux modes de collecte, soit l'observation non participante et l'entretien semi-dirigé. Afin d'assurer la description et la compréhension la plus riche possible des manifestations des compétences pragmatiques à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques, l'utilisation complémentaire de ces deux modes de collecte nous est apparue comme un choix logique. L'observation nous a permis de porter un regard sur les compétences pragmatiques telles qu'elles se manifestent en situation et l'utilisation de l'entretien semi-dirigé est venue, quant à elle, enrichir et valider ce regard (Johnson & Christensen, 2012; Savoie-Zajc, 2011).

3.3.1 L'observation non participante

Le premier mode de collecte de données que nous avons retenu est l'observation non participante. L'utilisation de ce mode de collecte de données est en lien direct avec nos objectifs de recherche reliés à la description des manifestations des compétences pragmatiques, puisqu'elle nous permet de porter un regard sur les actions en situation (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Martineau (2005, p. 6) définit l'observation comme « [u]n outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes ». Ce mode de collecte est donc très près des enjeux des approches interactionnistes, qui axent sur ce qui est effectivement mobilisé *in situ* (Pekarek-Doehler, 2006a).

Par rapport à notre rôle d'observateur, nous nous situons à proximité de ce que certains appellent *observateur non participant* ou *observateur complet* (Hatch, 2002; Johnson & Christensen, 2012; Martineau, 2005). Ainsi, comme nous l'avons laissé entendre plus tôt, les participants étaient très conscients de prendre part à une recherche et de notre rôle d'observateur. Nous étions présent en classe lors des cinq dialogues philosophiques filmés pour assurer l'enregistrement des séances, mais nous ne sommes pas intervenu dans les échanges en demeurant en retrait du cercle formé par les élèves et l'enseignant. Il convient de mentionner que les élèves étaient habitués à la présence d'observateurs, puisqu'ils ont eux-mêmes été appelés à observer leurs pairs en interaction à certains moments de l'année scolaire, ce que nous n'avons toutefois pas observé. Nous avons profité de notre présence durant les dialogues philosophiques pour prendre des notes descriptives préliminaires qui devaient permettre au besoin d'apporter des informations contextuelles supplémentaires lors de l'analyse des séquences vidéo, mais surtout de dégager des pistes à investiguer de manière approfondie lors des entretiens individuels ou, en d'autres mots, d'avoir une expérience commune de dialogue philosophique par rapport à laquelle échanger avec les élèves interviewés. En plus de nous permettre de recueillir des données précises sur les activités langagières des élèves grâce aux enregistrements vidéo, l'observation non participante nous a donc également permis de tisser des liens entre les données descriptives préliminaires et le discours des élèves et de l'enseignant interviewés (Bélanger, 2006).

Pour réaliser nos observations, nous avons utilisé trois instruments : un enregistreur numérique, une caméra vidéo ainsi que des notes de terrain (Martineau, 2005).

L'enregistreur numérique et la caméra vidéo ont été utilisés en complémentarité. Les enregistrements vidéo et audio des dialogues philosophiques ont permis d'effectuer une analyse systématique des manifestations des compétences pragmatiques. Le caractère permanent de ces sources de données nous a permis d'écouter, de visionner et d'analyser les mêmes séquences à plusieurs reprises et, ainsi, d'étudier notre objet de recherche dans toute la complexité de ses manifestations (Jacobs, Kawanaka, & Stigler, 1999). Non seulement les enregistrements ont permis de décrire les manifestations des compétences pragmatiques de façon détaillée en fonction des indicateurs théoriques, mais ils ont également permis de repérer des activités langagières non anticipées qui auraient autrement passées inaperçues (Knoblauch, 2012). Si l'enregistreur numérique nous a permis de bien capter les interventions orales lorsque la caméra ne le permettait pas, cette dernière a, quant à elle, facilité la discrimination des locuteurs ainsi que le repérage de certains comportements non verbaux (p. ex. la prise de notes durant les échanges). Durant chaque activité, nous avons utilisé un cahier afin de recueillir des notes descriptives par rapport aux particularités de chaque dialogue philosophique, ce qui nous a permis de contextualiser les échanges lors des entretiens individuels et d'avoir des références communes avec les élèves et l'enseignant interviewés, comme mentionné plus tôt.

D'ailleurs, l'observation des activités langagières ne saurait être considérée comme suffisante en elle-même. C'est pourquoi son utilisation en complémentarité avec les entretiens individuels nous est apparue plus que nécessaire.

3.3.2 L'entretien semi-dirigé

Pour augmenter la validité de nos analyses, mais également pour approfondir notre compréhension des compétences pragmatiques, telles qu'elles se manifestent en PDP, il nous a semblé précieux de mener des entretiens individuels afin que les élèves et l'enseignant puissent exprimer plus avant leurs conceptions des compétences pragmatiques à l'oral en contexte de dialogue philosophique. Ces entretiens ont permis de confirmer certaines de nos observations, mais également d'apporter un éclairage supplémentaire sur des composantes des compétences peu documentées par les données vidéo. Elles ont constitué un moment propice pour tenter de dégager du sens, et ce, dans le but de contextualiser et relativiser notre analyse (Baribeau & Royer, 2012). Comme le soulève Hatch (2002, p. 91), l'utilisation de l'entretien « permet de découvrir les structures de sens que les participants utilisent pour organiser leurs expériences et donner du sens à leur monde. Ces structures de sens sont souvent hors de la portée de l'observation directe [...] ».

C'est l'entretien semi-dirigé qui a été retenu pour notre collecte de données. Cette forme d'entretien nous a permis de cibler à l'avance des questions directrices, en lien avec nos ancrages théoriques, tout en restant ouvert à l'exploration des pistes mises de l'avant par les participants lors de l'entretien (Hatch, 2002). En ce sens, nos entretiens ont été orientés par des questions ciblées en lien avec la composante discursive et la composante interactionnelle de la compétence à communiquer oralement et leurs indicateurs théoriques. Nous avons procédé ainsi dans l'optique de permettre une analyse transversale des données d'observation et des données d'entretien en utilisant les mêmes ancrages théoriques comme

repères pour la compréhension des activités langagières en contexte de dialogue philosophique (Paillé, 2006).

Tous les entretiens ont été transcrits sous forme de verbatim pour faciliter leur analyse. Un code de transcription, indiqué dans le tableau 1, a été utilisé afin de marquer certaines spécificités du discours oral. Il s'agit du code proposé par le logiciel de transcription que nous avons utilisé (*Transana*). Ce code a permis de conserver les hésitations et les accentuations dans le discours des participants, ce qui a contribué à la justesse de l'analyse. Toutefois, une transcription plus approfondie des particularités de l'oral n'a pas été jugée nécessaire pour les fins de la présente recherche. D'ailleurs, pour faciliter la compréhension des extraits utilisés dans la présentation des résultats, ce code a toutefois été combiné avec certaines marques de ponctuation propres à l'écrit.

Tableau 1 - Code de transcription (Jefferson, 1984)

Symbole	Nom	Signification
(.)	Pause	Indique une brève pause dans le discours
-	Interruption	Indique une interruption abrupte dans l'intervention
:::	Prolongement	Indique le prolongement d'un son
((italique))	Activités non verbales	Indique une activité non verbale

L'analyse des données d'entretien a permis de valider et d'enrichir les cadres d'analyse utilisés pour traiter les données issues des activités filmées (Hatch, 2002; Van der

Maren, 2003). Ainsi, l'analyse des entretiens s'est inscrit dans une dynamique de triangulation des données, puisque les différents modes de collecte ont été utilisés pendant la recherche pour augmenter la pertinence et la fiabilité de la démarche d'analyse des données (Savoie-Zajc, 2011).

Pour réaliser les entretiens semi-dirigés avec l'enseignant et les quatre élèves, nous avons utilisé deux guides d'entretien distincts, soit un pour l'enseignant et un pour les élèves (appendices E et F). Les deux guides partagent de nombreux points communs, les distinctions étant surtout reliées à des questions d'adaptation (du registre de langue, de l'orientation des questions). Des questions ont été formulées pour investiguer des points précis liés aux compétences pragmatiques (manifestation de différents actes discursifs, gestion des tours de parole, enchaînement sur le discours d'autrui). Toutefois, puisque la réalisation des entretiens visait aussi à enrichir nos cadres d'analyse, nous avons tenté de rester le plus près possible des préoccupations des participants en demeurant ouvert aux sujets émergents lors des entretiens. D'ailleurs, nous avons utilisé nos guides d'entretien avec flexibilité, c'est-à-dire que la formulation et l'ordre des questions ont varié d'un entretien à l'autre. Nous avons procédé ainsi pour arrimer les questions d'entretien à l'expérience personnelle des participants. On a donc mis plus de temps à explorer certaines questions avec certains participants tandis qu'avec d'autres, elles ont pris moins d'importance, mais toutes les questions ont été abordées de façon systématique avec les différents participants. À cet égard, il convient de préciser que nous n'avons pas priorisé l'uniformisation du processus d'entretien, mais plutôt la compréhension des conceptions particulières que l'enseignant et les élèves interviewés se font des compétences

pragmatiques en contexte de dialogue philosophique, et ce, dans le but de rendre le plus riches possible les données d'entretien (Martineau, 2005).

En plus d'un guide d'entretien, nous avons utilisé un enregistreur numérique pour faciliter la transcription des entretiens en verbatim. Nous n'avons pris pratiquement aucune note durant les entretiens afin de nous concentrer sur les interactions avec les participants. Comme le souligne Poisson (1991), la prise de notes peut distraire l'attention de l'interviewé et troubler sa concentration, et ce, particulièrement en contexte d'entretien individuel. En ce sens, l'enregistreur numérique nous est apparu comme un outil essentiel afin de recueillir des données permanentes et pouvoir ainsi mener les analyses.

3.4 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Notre collecte de données a été réalisée au cours d'une même semaine, du lundi au vendredi, à la fin du mois de mars 2014. En raison des nombreuses implications des élèves en dehors de l'école et de l'éloignement du contexte de recherche, nous avons convenu avec l'enseignant de réaliser la collecte dans un laps de temps limité. L'enseignant nous avait préalablement avisé qu'il s'agissait d'une semaine où au moins un dialogue philosophique allait être réalisé avec chacun des quatre groupes d'élèves impliqués. Le Tableau 2 présente la répartition des activités de collecte de données au cours de cette semaine. Un des quatre groupes a été filmé à deux reprises dans le cadre de deux dialogues philosophiques différents (séances B et C). Dans l'école où s'est déroulée la collecte, les journées étaient réparties en quatre périodes de 75 minutes chacune, trois en avant-midi et

une en après-midi. Toutefois, puisque les élèves participants faisaient partie d'un programme d'étude spécifique, certains cours étaient donnés sur l'heure du diner.

Tableau 2 - Déroulement de la collecte de données

Déroulement de la collecte de données Du 24 au 28 mars 2014				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Rencontre avec les différents groupes-classes pour distribuer le protocole de recherche et obtenir le consentement des élèves	2 ^e et 3 ^e période : Enregistrement de deux dialogues philosophiques avec deux groupes d'élèves différents - <i>Séance A (citation de Theodor W. Adorno)</i> - <i>Séance B (série d'images sur le thème de la beauté)</i> Recrutement pour les entretiens individuels parmi les élèves volontaires	Heure du diner : Réalisation d'un entretien individuel (É01)	Heure du diner : Réalisation de deux entretiens individuels (É02 et ENS)	1 ^e période : Réalisation de deux entretiens individuels (É03 et É04) 2 ^e période, heure du diner et 4 ^e période : Enregistrement de trois dialogues philosophiques avec trois groupes d'élèves différents - <i>Séance C (série d'images sur le thème de la beauté)</i> - <i>Séances D et E (documentaire sur les pseudo-experts)</i>

Une première rencontre avec les élèves a d'abord permis d'expliquer les buts de la recherche et la nature de la participation attendue grâce au protocole de recherche et de distribuer le formulaire de consentement, que les élèves ont signé et remis à la fin de la rencontre. Les élèves des quatre groupes ciblés pour la collecte de données ont donc été invités à participer à un ou plusieurs dialogues philosophiques filmés et enregistrés dans le cadre de leur cours de philosophie au cours de la semaine. L'animation de tous les dialogues philosophiques a été assumée par l'enseignant participant. Nous avons placé une caméra vidéo dans un coin de la classe, de manière à avoir tous les élèves dans le champ de la caméra, puisqu'il n'y a eu aucun refus de participer. Chaque dialogue a duré environ 75 minutes, sauf la séance D qui n'a duré que 50 minutes.

Les activités se sont déroulées en conformité avec les modalités de mise en œuvre décrites dans le chapitre précédent, c'est-à-dire qu'elles ont été amorcées en prenant appui sur un support (citation philosophique de Theodor W. Adorno (séance A), série d'images sur le thème de la beauté (séances B et C) ou documentaire sur les pseudo-experts (séances D et E)), elles se sont poursuivies par la collecte et la classification de questions de recherche formulées par les élèves et elles ont évolué à travers les échanges des élèves autour de la question de recherche sélectionnée et des sujets émergents. Une seule séance s'est terminée par un bref retour synthèse (environ 3 minutes) durant lequel l'enseignant a invité les élèves à expliciter les habiletés de pensée qu'ils avaient repérées durant le dialogue philosophique (qui a duré deux cours, soit les séances B et C). Les enregistrements vidéo ont été transférés sur un disque dur sécurisé à partir de la caméra après chaque journée de collecte. C'est à partir de ce disque dur que les analyses ont été réalisées grâce au logiciel *QSR Nvivo 10*.

En parallèle avec l'enregistrement des dialogues philosophiques, nous avons réalisé un entretien individuel d'une durée d'environ 30 minutes avec chacun des quatre élèves volontaires ainsi qu'avec l'enseignant participant. Nous nous sommes assuré d'avoir observé un dialogue philosophique impliquant les élèves interviewés avant de réaliser l'entretien avec eux, et ce, afin de partager des expériences communes qui ont permis de contextualiser les échanges. Tous les entretiens ont été menés directement à l'école durant des périodes libres ou, avec l'accord des enseignants responsables, durant un cours. Tous les entretiens ont débuté par la lecture du protocole d'entretien (appendices G et H). Cette lecture visait principalement à rappeler la nature volontaire de la participation à l'entretien

et les mesures prises pour assurer la confidentialité, ainsi qu'à expliquer le déroulement de l'entretien. Ensuite, avec l'approbation de l'enseignant ou de l'élève, nous avons réalisé l'entretien en nous appuyant sur les questions prédéterminées. Par la suite, dans un délai raisonnable, la transcription des données audio en verbatim a été effectuée grâce au logiciel *Transana*. Chaque verbatim a ensuite été enregistré en format PDF afin d'en permettre l'analyse avec le logiciel *QSR Nvivo 10*.

3.5 ANALYSE DES DONNÉES

Comme il est possible de le remarquer, nos données de recherche sont issues de deux modes de collecte, soit des observations non participantes avec le support d'enregistrements vidéo et des entretiens individuels transcrits sous forme de verbatim. À la suite de la collecte de données, nous avons d'abord procédé à l'analyse des dialogues philosophiques filmés, et ce, en utilisant les indicateurs théoriques issus de notre recension d'écrits ainsi que des indicateurs émergents comme unités d'encodage. L'analyse des dialogues philosophiques a principalement été réalisée directement sur les enregistrements vidéo. Seules certaines séquences ont été transcrites en verbatim pour des fins de diffusion¹⁸, ce qui a nécessité une codification des participants. Nous avons, par la suite, réalisé l'analyse des entretiens individuels en utilisant les mêmes unités d'encodage que pour l'analyse des dialogues philosophiques dans une logique de triangulation.

¹⁸ Pour le code de transcription, voir tableau 1

3.5.1 Analyse des données issues des dialogues philosophiques filmés

Pour effectuer l'analyse des données issues des observations, nous avons procédé à une analyse à même les séquences vidéo issues des cinq dialogues philosophiques auxquels nous avons assisté (Knoblauch, 2012; Maor, 2000). Le logiciel QSR Nvivo 10 nous a permis de réaliser le codage directement dans les enregistrements vidéo afin de répondre à certaines exigences de l'analyse des interactions orales, notamment liées à la préservation de leur caractère temporel et actionnel (Mondada, 2012). Pour segmenter le corpus en unités analysables, nous nous sommes appuyés sur les concepts de « séquence » et d'« intervention ». La séquence est définie par Kerbrat-Orecchioni (1990) comme un bloc d'interventions reliées par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. L'objet d'une séquence peut très bien évoluer, mais elle ne doit pas comprendre de rupture (arrêt complet des échanges pour une durée significative). L'intervention, quant à elle, renvoie à une contribution d'un locuteur particulier dans le cadre d'une séquence particulière (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Nous avons analysé le corpus en fonction d'une démarche d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012), en utilisant nos indicateurs théoriques comme unités d'encodage, mais en laissant place aux indicateurs émergents dans le but de préciser et de bonifier notre cadre d'analyse défini en amont en fonction des particularités de notre contexte de recherche. D'ailleurs, quatre indicateurs de la compétence discursive à l'oral¹⁹ ainsi que plusieurs indicateurs et sous-

¹⁹ Voir Tableau 3. Tableau synthèse des indicateurs de la compétence discursive dans le chapitre 4 (indicateurs émergents)

indicateurs reliés à la compétence interactionnelle²⁰ ont émergé durant le processus d'analyse. Leur intégration dans nos cadres d'analyse s'est effectuée dès qu'une première séquence qui ne pouvait être classée en fonction des indicateurs théoriques a été repérée, ce qui n'a donc pas nécessité de recommencer le processus d'analyse chaque fois que des indicateurs émergeaient.

Selon Paillé et Mucchielli (2012, pp. 147-148), une catégorie conceptualisante se définit « comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». C'est dire que, dans le cadre d'un processus d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes, dès la première vague d'analyse des données, « le chercheur [...] va mettre en marche ce travail de conceptualisation et de théorisation dans le temps présent de son analyse conceptuelle [...] » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 262). Ce processus d'analyse suppose donc que le chercheur porte un regard interprétatif sur les données lors du processus d'encodage. Pour réduire les risques que cette distance interprétative nuise à la validité des analyses, nous avons procédé à des séances d'intercodage avec le comité de recherche à quelques reprises. Ces séances ont permis de mettre en lumière l'instabilité de certains indicateurs, ce qui a parfois exigé un recodage des séquences concernées. Ces séances d'intercodage ont également permis de stabiliser certains indicateurs émergents et de mieux en délimiter les contours.

²⁰ Voir Tableau 3. Tableau synthèse des indicateurs de la compétence interactionnelle dans le chapitre 4 (indicateurs émergents)

Pour assurer la transmission des résultats de recherche, certaines séquences (au moins une pour chaque indicateur et sous-indicateur) ont été transcrites sous forme de verbatim. Dans les séquences vidéo transcrites, chaque interlocuteur a été identifié à l'aide d'un code en fonction du dialogue philosophique concerné (séance A, B, C, D ou E). Puisque l'ensemble des enregistrements vidéo n'a pas été transcrit en verbatim, la codification des élèves s'appuie sur l'ordre de leur prise de parole dans les séquences transcrites. Par exemple, le deuxième élève à prendre la parole dans les séquences transcrites de la séance B a été identifié par le code E2 (B). Il est à noter qu'un même élève peut avoir été encodé différemment dans une autre séance, car le but n'était pas ni d'identifier les élèves ni de décrire leur compétence individuelle, mais bien de distinguer les interlocuteurs dans chaque séance. De même, le codage des élèves dans le cadre des entretiens individuels n'a pas été effectué en relation avec les codes utilisés pour les différentes séances de dialogue philosophique.

Pour valider et enrichir nos cadres d'analyse ainsi que pour mieux comprendre les manifestations des compétences pragmatiques à l'oral dans les dialogues philosophiques filmés, nous avons procédé à l'analyse des entretiens individuels avec quatre élèves et l'enseignant.

3.5.2 Analyse des données issues des entretiens individuels

Comme l'enjeu de la triangulation se situe moins du côté de l'addition de différents types de données, mais plus de leur mise en relation, nous avons utilisé le même processus d'analyse ainsi que les mêmes codes pour procéder au traitement des données issues des

entretiens individuels. Dès le début du processus d'analyse, les verbatims ont été découpés en fonction des indicateurs et des sous-indicateurs issus de nos ancrages théoriques et de l'analyse des dialogues philosophiques. L'utilisation des mêmes cadres d'analyse nous a permis de porter un regard croisé sur les données d'observation et les données d'entretien et, dans cette optique, de relier efficacement le discours des élèves et de l'enseignant interviewés avec les activités langagières observées en contexte.

Après avoir analysé successivement les dialogues philosophiques filmés ainsi que les entretiens individuels, nous avons procédé, dans une logique itérative, à des relectures conceptuelles ciblées dans le corpus de données. Ces relectures ont été menées jusqu'à l'atteinte d'une stabilisation satisfaisante des cadres d'analyse, c'est-à-dire au moment où les séances d'encodage et d'intercodage supplémentaires n'ont plus entraîné de glissement majeur dans les indicateurs et les sous-indicateurs des manifestations des compétences pragmatiques à l'oral.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de la collecte et de l'analyse des données menées grâce aux modes et aux outils de collecte décrits dans le chapitre précédent. Nous faisons donc état des observations qui s'en dégagent en lien avec nos deux objectifs de recherche formulés à la fin du premier chapitre :

- Décrire et comprendre les manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques.
- Décrire et comprendre les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques.

Pour rester près de ces objectifs, le présent chapitre est organisé en fonction des deux compétences pragmatiques à l'oral ciblées dans notre cadre théorique, c'est-à-dire la compétence discursive et la compétence interactionnelle. De plus, la présentation des résultats pour chaque compétence est alimentée par l'examen systématique des activités langagières en situation grâce aux cinq dialogues philosophiques enregistrés. Cette analyse est occasionnellement complétée par les entretiens semi-dirigés réalisés avec quatre élèves volontaires et l'enseignant participant.

4.1 PORTRAIT GÉNÉRAL DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE À L'ORAL

Parmi les trois composantes principales de la compétence discursive issues de notre recension d'écrits, ce sont des déplacements idéels qui ont été le plus fréquemment identifiés dans les dialogues philosophiques étudiés. Parmi les 314 minutes de vidéo

analysées, 1108 séquences encodées se réfèrent à un déplacement sur le plan des idées, tandis que 32 séquences sont liées à la délimitation du discours, et seulement 7 séquences ont été repérées par rapport à l'organisation du discours. L'indicateur de déplacement idéal le plus fréquemment observé dans les dialogues philosophiques analysés est l'acte d'étayage. Les actes d'étayage représentent à eux seuls 31,32% des déplacements idéels observés, suivis par les actes de prise de position (15,69%) et les actes de désaccord (11,95%). Ces données indiquent que, régulièrement, les élèves étayaient une idée, prenaient position ou exprimaient un désaccord par rapport à un point de vue. Parmi les autres déplacements idéels que nous avons identifiés, les actes de conceptualisation, les actes de questionnement, les actes de reformulation et les actes de rupture idéelle ont été identifiés, mais dans une moins grande proportion, et ce, dans chacun des dialogues philosophiques du corpus. Notons que les actes de prise de position ainsi que les actes de rupture idéelle constituent des catégories émergentes par rapport à notre cadre théorique, et que leur intégration au cadre d'analyse s'est effectuée très tôt durant le processus d'analyse.

Dans le but de dresser un portrait général des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans les dialogues philosophiques observés, nous proposons un tableau regroupant les différentes composantes, avec le nombre de séquences encodées pour chacune d'elle, les différents indicateurs qui y sont liés, leur définition, leur fréquence d'encodage, les sous-indicateurs qui y correspondent ainsi que la distribution de chacun en pourcentage.

Tableau 3 - Tableau synthèse des indicateurs de la compétence discursive

Composantes (# de séquences encodées)	Indicateurs (% de la composante)	Définition	Fréquence d'encodage	Sous-indicateurs (% des séquences encodées)
Déplacements idéels (1108)	Actes d'étayage (31,32%)	Actes discursifs qui visent à accroître la vraisemblance, la crédibilité d'une intervention précédente, dans une logique de soutien, d'appui, voire de justification (Apothélos & Miéville, 1989)	347 séquences encodées	Interventions illustratives (56%)
				Interventions raisonnées ou critériées (44%)
	Actes de prise de position (indicateur émergeant) (16,43%)	Actes discursifs qui marquent explicitement un positionnement par rapport à un objet discursif en circulation ou qui réaffirme ce positionnement malgré le cheminement discursif parcouru	182 séquences encodées	Prises de position initiales (67,22%)
				Prises de position réaffirmées (32,78%)
	Actes de reformulation (13,63%)	Actes discursifs qui se traduisent par la reprise d'une intervention précédente en conservant une partie invariante de l'intervention source, et qui peut également intégrer une partie variante (Martinot & Romero, 2009)	150 séquences encodées	Reformulations de sa propre parole (50%)
				Reformulations de la parole d'autrui (50%)
	Actes de conceptualisation (11,55%)	Actes discursifs qui visent à établir une base de signification commune structurant le rapport au réel des interlocuteurs (Sasseville & Gagnon, 2012)	128 séquences encodées	Interventions à dominante conceptuelle (75,78%)
				Parenthèses conceptuelles (24,22%)
	Actes de désaccord (10,74%)	Actes discursifs qui marquent l'opposition (entière ou partielle) par rapport à une intervention précédente (Angouri & Locher, 2012)	119 séquences encodées	Interventions de nuance (57,98%)
				Interventions d'opposition (42,02%)
	Actes de questionnement	Actes discursifs qui se traduisent par la formulation d'une	106 séquences encodées	Questions de mise à l'épreuve (51,40%)

	(9,57%)	interrogation par rapport aux objets discursifs en circulation ou, encore, une intervention précédente (Van Ek & Trim, 1990)		Questions de clarification (48,60%)
	Actes de rupture idéelle (indicateur émergeant) (6.76%)	Actes discursifs qui renvoient explicitement à une rupture sur le plan des idées, du savoir, de la connaissance	75 séquences encodées	
Délimitation du discours (32)	Circonscription de la portée du discours (indicateur émergeant) (100%)	Actes discursifs qui visent à clarifier l'intention de communication, la portée des propos ou, en d'autres mots, leur champ d'influence	32 séquences encodées	Circonscriptions préventives (75%)
				Circonscriptions correctives (25%)
Organisation du discours (7)	Marques explicites d'anticipation (71,43%)	Utilisation d'organiseurs explicites pour marquer l'organisation du discours individuel	5 séquences encodées	
	Brouillons de l'oral (indicateur émergeant) (28,57%)	Utilisation de l'écrit en cours d'interaction afin d'organiser le discours oral se traduisant par des manifestations non verbales (regard à ses notes, utilisation du crayon pour marquer la progression dans les différents points à aborder durant la prise de parole)	2 séquences encodées	

4.2 PORTRAIT DÉTAILLÉ DES MANIFESTATIONS DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE À L'ORAL

Afin de dégager un portrait détaillé des manifestations de la compétence discursive à l'oral, nous présenterons d'abord la fréquence d'encodage de chaque indicateur dans les vidéos analysées. Pour chaque indicateur, nous présenterons les sous-indicateurs émergents

que le processus d'analyse a permis de dégager. Chaque sous-indicateur sera, ensuite, illustré à l'aide d'extraits de dialogues philosophiques. Des extraits des entretiens individuels permettront de valider ou de compléter ce portrait au besoin. Les composantes et les indicateurs seront traités en fonction de l'ampleur de leur présence dans le corpus étudié, et ce, dans un ordre décroissant.

4.2.1 Déplacements idéels

4.2.1.1 Actes d'étayage

Les actes d'étayage représentent les manifestations de déplacements idéels les plus fréquemment observées dans les dialogues philosophiques analysés (30% de tous les déplacements idéels encodés). L'analyse des cinq dialogues du corpus nous a amené à distinguer deux sous-indicateurs pour les actes d'étayage, soit les interventions raisonnées ou critériées ainsi que les interventions illustratives. Nous avons repéré 194 interventions illustratives (56%) comparativement à 153 interventions raisonnées ou critériées (44%). Cette prépondérance des interventions illustratives dans nos observations est cohérente par rapport aux propos des élèves interviewés, qui ont mentionné étayer leurs idées principalement à l'aide d'exemples. Les deux sous-indicateurs ont été identifiés dans tous les dialogues philosophiques du corpus à l'étude. Précisons également que nous avons observé des locuteurs étayant leur propre position, mais également des locuteurs étayant l'intervention d'autrui.

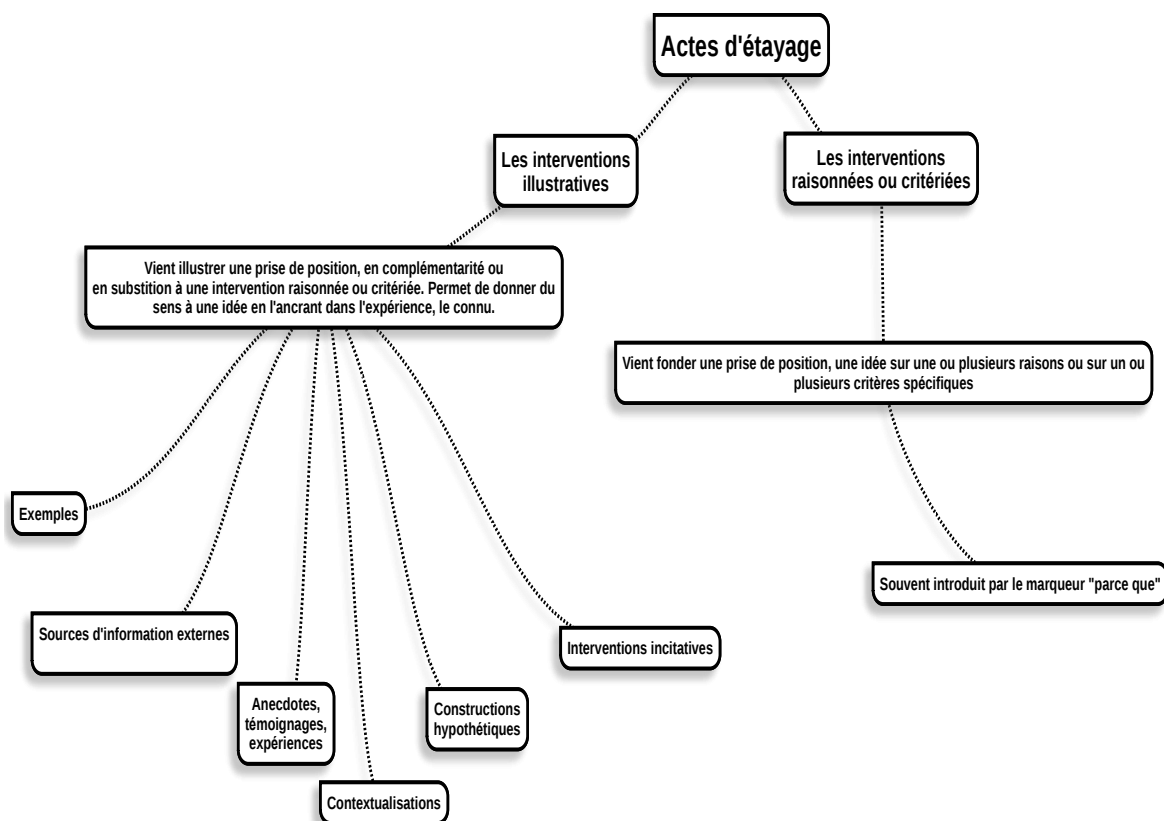


Figure 2 - Schéma des actes d'étayage

Les interventions illustratives renvoient à des interventions visant à illustrer une prise de position ou une idée en l'ancrant dans l'expérience, dans le connu, en lui donnant une substance pour en clarifier le sens et rendre le référent intelligible pour les interlocuteurs. Elles s'inscrivent en complément ou en substitution à une intervention raisonnée ou critériée. Ces interventions peuvent prendre une multitude de formes, comme des exemples (« Dans le temps médiéval, les femmes rondes y trouvaient ça beau là »), des anecdotes (« [Pour étayer un jugement esthétique] Moi, ça me rappelle beaucoup des souvenirs- de quand j'tais jeune »), des hypothèses (« Peut-être que eux, quand y nous r'gardent, y nous trouvent laites »), etc. Regardons une intervention illustrative où un élève

incite ses pairs à imaginer, à partager une expérience en lien avec la musique. Précisons que, durant cet extrait, une musique classique jouait en arrière-plan :

É1 (A) : Avec ce genre de musique-là aussi, c'qui est fou c'est que (.) Juste le fait de fermer vos yeux ok. Pis imaginez vous de quoi qui va avec la musique pis c'qui est cool c'est qu'on aura jamais (.) la même chose qu'on va imaginer. Pis c'est ça la musique en fait, ça nous fait:::

É2 (A): Rêver

L'élément d'étayage, dans ce cas-ci, constitue difficilement une raison ou un critère. En effet, l'É1 (A) propose plutôt aux interlocuteurs de partager une expérience afin d'ancrer dans une intelligibilité commune l'idée que la musique fait rêver chaque personne différemment. Pour les élèves interviewés, ce rôle des interventions illustratives dans la construction d'un sens partagé est une dimension essentielle des actes d'étayage. En effet, tous les élèves interviewés s'entendent pour dire que, lorsqu'ils mobilisent un acte d'étayage, comme une justification, ce n'est pas pour convaincre les interlocuteurs d'adhérer à leur point de vue, mais plutôt pour les amener à comprendre un point de vue qui est différent du leur. À ce propos, É02 nous explique que l'étayage est important « parce-((*raclement de gorge*)) y'a des liens qui s'font dans not' tête(.) que les aut' f'ront pas nécessairement ».

Les interventions raisonnées ou critériées, quant à elles, comportent des éléments d'étayage spécifiques visant à fonder une prise de position antérieure. Ces éléments d'étayage sont soit des raisons ou des critères, mais nous les avons traités sans distinction compte tenu de l'ambiguïté conceptuelle qui les entoure. L'extrait suivant comporte

plusieurs interventions raisonnées ou critériées proposées en rafale par rapport à la dimension esthétique d'une image représentant une femme-girafe :

Ens : Alors pourquoi vous avez dit que c'est laid ou très laid ?

É3 (A) : Pa'ce que c'est pas agréable à r'garder.

É4 (A) : Ça inspire la douleur.

Ens : Chut ! Pas tout l'monde en même temps. Samuel.

É5 (A) : Pa'ce que c'est différent.

L'on voit ici trois interventions raisonnées ou critériées distinctes formulées par trois élèves différents. À travers leur intervention, chaque élève propose un élément d'étayage spécifique afin d'appuyer leur prise de position en réponse à la question de l'enseignant. Dépendamment de l'interprétation qui en est faite, ces éléments pourraient autant constituer des raisons que des critères. Par exemple, l'élément d'étayage formulé par É4 (A) semble autant pouvoir constituer une raison qui vient justifier sa prise de position antérieure (la femme-girafe est laide parce qu'elle inspire la douleur), qu'un critère servant à distinguer ce qui est laid de ce qui est beau (plus ça inspire la douleur, plus c'est laid). C'est pourquoi un sous-indicateur englobant les deux concepts (raison et critère) nous est apparu plus opérationnel.

4.2.1.2 Actes de prise de position

Dans les dialogues philosophiques analysés, nous avons repéré 182 interventions à travers lesquelles les élèves prenaient explicitement position par rapport à l'objet discursif en circulation. Pour ces actes de prise de position, nous distinguons deux sous-indicateurs, soit les prises de position initiales et les prises de position réaffirmées. Nous avons

principalement repéré des prises de position initiales (67,22%), suivies par les prises de position réaffirmées (32,78%). En lien avec ces proportions, notons également que 33,88% des prises de positions initiales sont réaffirmées par la suite. Les deux sous-indicateurs sont présents dans tous les dialogues philosophiques analysés.

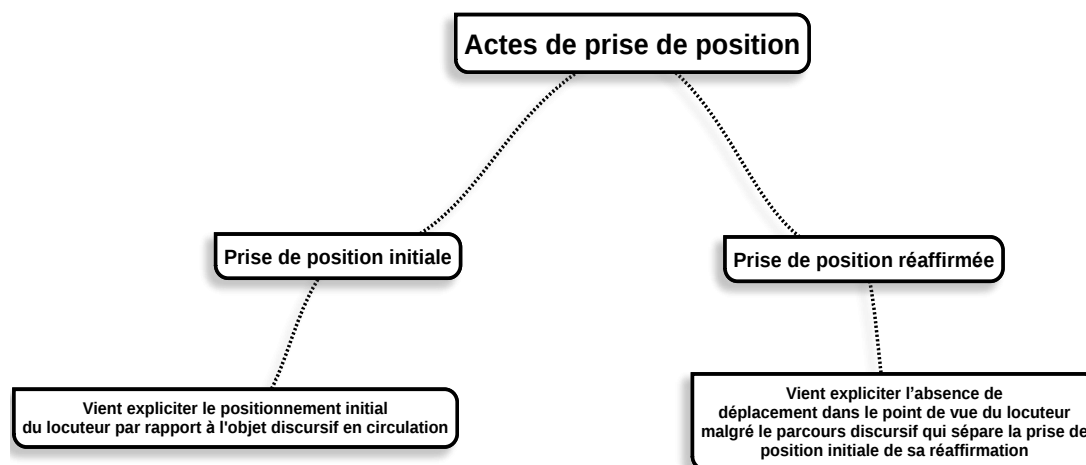


Figure 3 - Schéma des actes de prise de position

Les prises de position initiales traduisent explicitement l'orientation première du locuteur par rapport au thème ou à la question qui fait l'objet des échanges, comme il est possible de l'observer dans cet extrait qui porte sur la beauté d'une fleur :

É2 (C) : C'est une fleur (.) avant.

Ens : C'est la fleur avant, c'est vrai. Mais on va passer à l'aut' tout d'suite.

É1 (C) : Aye non, moi j'ai de quoi à dire là-d'sus.

Ens : Ok. Vas-y.

É1 (C) : Moi, je trouve ça beau, pa'ce que ça nous aide à :: Ça prend le CO₂ pis ça le transforme en O₂. Pis ça nous permet de-

Dans cet échange, É1 (C) se positionne explicitement par rapport à l'esthétique de l'image d'une fleur projetée sur un écran à l'avant de la classe (« Moi, je trouve ça beau [...] »).

Comme il est possible de le voir, la prise de position est directement suivie d'une intervention raisonnée ou critériée. Nous avons observé cet enchaînement discursif à maintes reprises dans le corpus à l'étude, sans toutefois qu'il soit systématique.

De son côté, la prise de position réaffirmée se distingue de la prise de position initiale dans la mesure où elle constitue une reprise d'une prise de position antérieure dans le fil de l'interaction. Elle témoigne donc d'une absence de déplacement dans le point de vue du locuteur malgré le parcours discursif qui sépare la prise de position initiale de sa réaffirmation:

É6 (A) : C'est plate, mais j'va aller sauver l'être humain si j'ai la chance d'aller le sauver, à place de sauver l'chat.

Ens : Pourquoi ?

É6 (A) : Ben je sais pas c'est ::: C'est comme- Je sais pas (.) C'est comme (.) instinctif.

[...]

É7 (A) : Ouais. Si si (.) Si le p'tit – Si l'chat tu l'as depuis qu't'es ::: jeune, pis qu't'as l'humain que tu connais à moitié pas ?

É6 (A) : Ben ::: Moi j'prendrais quand même l'humain là.

Dans cet extrait, malgré la difficulté d'É6 (A) d'étayer son point de vue auprès de l'enseignant ainsi que le questionnement d'É7 (A) qui tend à mettre à l'épreuve la prise de position initiale, É6 (A) vient réaffirmer son point de vue en fin de séquence, signalant du même coup que le parcours discursif n'a pas modifié sa prise de position initiale.

4.2.1.3 *Actes de reformulation*

Nous avons repéré 150 interventions traduisant un acte de reformulation dans le corpus à l'étude. Nous avons identifié autant d'actes de reformulation de la parole d'autrui que d'actes de reformulation de sa propre intervention. Pourtant, selon une affirmation de É03 énoncée lors des entretiens individuels, les reformulations de la parole d'autrui sont habituellement plus présentes en dialogue philosophique que les reformulations de sa propre parole, puisqu'il s'avère plus difficile de dire en d'autres mots sa propre intervention : « ton idée est tellement construite comme ça que tu fais comme (.hhh) : “Je sais pas comment l'expliquer dans d'autres termes ». Pour ce qui est des actes de reformulation de la parole d'autrui, l'analyse des données nous a conduit à distinguer les marques d'adhésion à une intervention antérieure (43,47%), les reformulations réparatrices (39,14%) et les marques de rejet des propos d'un pair (17,39%). Du côté des actes de reformulation de sa propre intervention, nous distinguons les reformulations réparatrices (85,58%) des reformulations de rectification (14,42%).

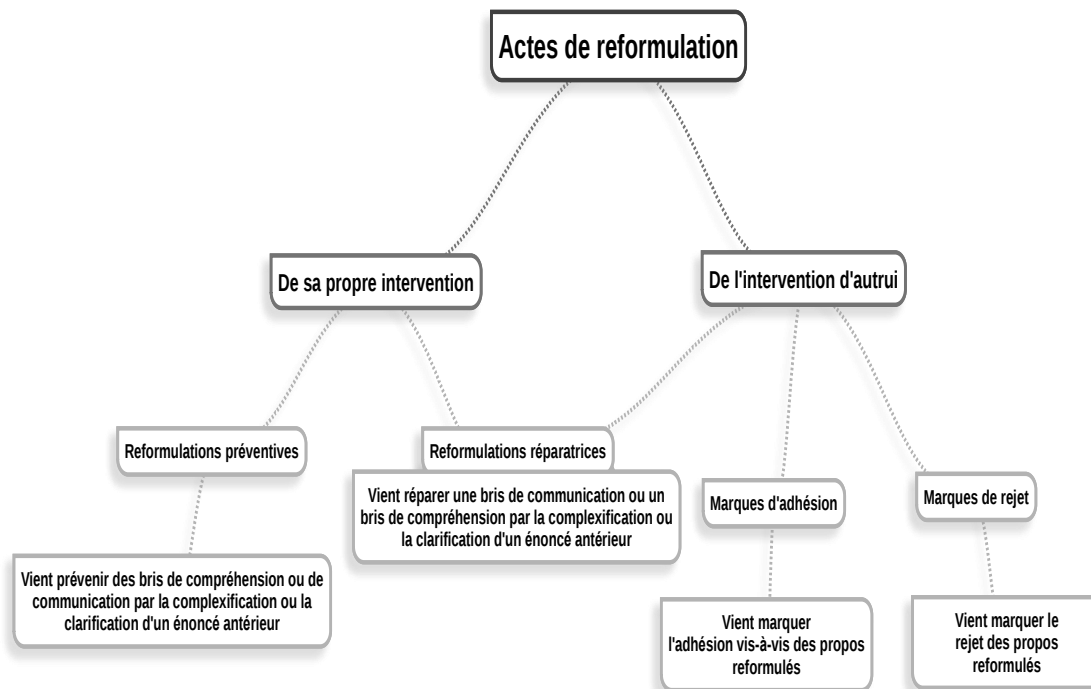


Figure 4 - Schéma des actes de reformulation

Lorsque les élèves reformulent les propos d'un pair dans le cadre des dialogues philosophiques analysés, c'est notamment pour marquer leur adhésion vis-à-vis des propos reformulés, comme il est possible de l'observer dans cet échange sur la beauté d'un visage :

Ens : É2 (B) dit que c'est beau pa'ce que c'est symétrique et proportionné.

É3 (B) : ((rires)) C't'une bonne qualité.

É1 (B) : Ben ouais. Ben la normalité là.

Dans cet échange, l'intervention de É1 (B) vient marquer son adhésion aux propos de É2 (B), et ce, avec un marqueur explicite d'adhésion (« Ben ouais. »). En complément à ce marqueur, É1 (B) reformule les propos d'É2 (B), ce qui semble renforcer son adhésion en signifiant que le locuteur s'associe à l'intervention précédente en la reformulant à sa manière.

Nous avons aussi repéré quelques cas où l'acte de reformulation marque davantage le rejet d'une intervention antérieure, comme l'illustre la reformulation présentée dans l'exemple suivant :

É4 (B) : *C'tait pour exterminer cette race-là. La race des juifs.*

Ens : *Cette eth- cette ethnie-là.*

É4 (B) : *Ethnie, oui 'scusez.*

É5 (B) : *Race :::*

É4 (B) : *J'm'excuse ((rires))*

Ici, É5 (B) reprend une partie de l'intervention précédente afin de se distancier par rapport au terme utilisé par É4 (B), à l'instar de l'enseignant. Ce que la transcription n'illustre que partiellement (avec le prolongement de la syllabe finale), c'est l'intonation utilisée par É5 (B) lors de sa reformulation du mot *race*, qui semble marquer un malaise par rapport au terme utilisé par É4 (B). Précisons que pour les marques de rejet, nous n'avons repéré que des reformations dans les mêmes mots (reprise directe), ce qui suppose que dans les dialogues philosophiques analysés, les élèves n'ont pas reformulé (en d'autres mots) les propos d'un pair pour marquer le rejet.

Que ce soit par une reformulation des paroles d'autrui ou de sa propre parole, nous avons repéré de nombreuses reformulations réparatrices (53 séquences encodées), qui venaient réparer un bris de communication (un allocutaire qui n'a pas entendu ou qui ne se rappelle plus exactement ce que le locuteur avait dit) ou un bris de compréhension (un allocutaire qui explicite ne pas comprendre une intervention du locuteur), et ce, par la complexification ou la transformation d'un énoncé antérieur. Le prochain échange, portant sur ce qu'il convient de croire ou de ne pas croire, contient une telle reformulation :

É3 (E) : *Non mais 1+1 (.) C'est des choses qu'on a inventées. T'sais mettons euh (.) 1+1, c'est nous qui l'a inventé fait que- c'est- c'est plus facile à croire. Mais mettons, la planète terre, tu l'as pas inventée. Comment tu pourrais croire, par exemple, qu'est ronde ? J'sais pas si vous comprenez ?*

Ens : Non.

É3 (E) : Mettons 1+1, ceux qui'ont inventé les nombres là. C'est nous qui l'a inventé. Fait qu'c'est facile de nous croire. Là tu transmets c'que t'as inventé. Mais mettons la planète ou que'que chose comme ça, c'est pas nous qui l'a inventé, fait qu'comment tu peux croire ?

L'on peut observer ici que l'enseignant, qui n'a pas saisi, explicite son incompréhension à l'élève, ce qui amène ce dernier à reformuler son intervention précédente en mettant l'accent sur l'idée de transmission des inventions (ce qui constitue un déplacement par rapport à l'énoncé initial). Il s'agit d'un exemple qui reflète bien les manifestations des reformulations réparatrices, notamment puisqu'on y voit l'enseignant inciter le locuteur à une reformulation. Cette tendance est très présente dans le corpus étudié, la majorité des reformulations réparatrices étant déclenchées à la suite d'une demande de l'enseignant.

Nous avons également observé à quelques reprises un locuteur qui reformulait sa propre intervention au cours d'une même prise de parole en la complexifiant ou en la clarifiant. Ces reformulations préventives semblent subvenir lorsqu'un élève juge que sa formulation initiale risque d'être mal comprise ou, tout simplement, qu'elle n'était pas adéquate ou inexacte. Dans cette optique, le locuteur reformule une partie de son intervention, en y ajoutant des informations ou en modifiant l'élément du discours mis en relief, comme dans l'extrait qui suit où l'élève tente de déterminer des critères pour cibler quand il convient de croire en quelque chose :

Ens : J'disais comment faire pour savoir que notre jugement est bien posé pour qu'on s'trompe pas? Qu'on s'fasse pas avoir?

É2 (E) : C'est ça. Ça dépend en quoi tu veux croire ou- (.) Dans ta tête, c'est quoi qui fait que que'que chose est vrai.

Ici, É2 (E) vient reformuler préventivement la première partie de sa réponse à la question de l'enseignant sans qu'il n'y ait eu de demande de la part des pairs ou de l'enseignant. Si dans la formulation initiale, l'élève insiste sur l'idée de « volonté de croire », dans la reformulation, il met plutôt l'accent sur les critères pour déterminer la véracité d'une croyance. Dans ce cas-ci, la reformulation réparatrice marque un déplacement entre une idée initiale et une idée rectifiée.

Selon les élèves interviewés, plusieurs facteurs incitent les locuteurs à reformuler leur propre intervention ou celle d'autrui. Les trois facteurs principaux que nous avons répertoriés sont la requête explicite de l'enseignant (É01 : « Ben t'as ENS qui nous pose la question euh : “T'es, t'as tu- tu pourrais-tu le dire en d'autres mots, parce que je pense qu'y'en a qui ont pas compris. »), la prise de conscience individuelle d'un locuteur (É03 : « Si tu vois que t'as pas utilisé les bons mots ou que ::: ») ou un signal d'incompréhension plus ou moins explicite du reste de la classe (É02 : « Pas mal toute la classe sont genre : “Hein, quoi ?” »).

4.2.1.4 Actes de conceptualisation

Dans notre corpus, nous avons identifié 128 séquences où les interventions des élèves traduisaient des actes de conceptualisation. Nous avons repéré davantage de moments où les actes de conceptualisation constituent la dominante de l'intervention (75,78%) que de moments où ils ont une valeur parenthétique dans le discours (24,22%). Ces deux sous-indicateurs de l'acte de conceptualisation sont présents dans tous les dialogues philosophiques analysés.

Toutefois, nous avons remarqué que les actes de conceptualisation sont plus fréquemment mobilisés dans les dialogues philosophiques portant sur des thèmes ambigus ou immatériels (la beauté, l'expertise) que dans les dialogues concernant des sujets matériels (les abattoirs, les camps de concentration). Cette observation est appuyée par les propos de l'enseignant interviewé qui mentionne que « quand c'est équivoque, c'est ambigu:: euh- euh:: on tente de définir pour s'donner que'que'chose de commun (.) un point commun ».

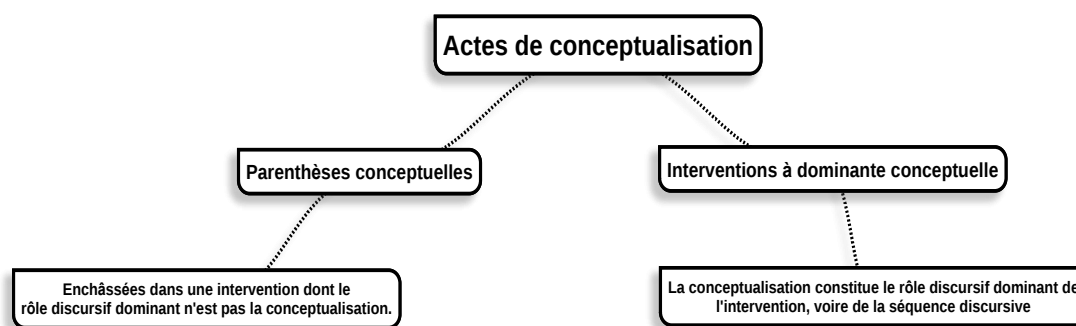


Figure 5 - Schéma des actes de conceptualisation

Les interventions à dominante conceptuelle renvoient à des interventions où l'acte de conceptualisation constitue la dominante discursive, c'est-à-dire que le rôle premier de l'intervention est de travailler le sens de concepts, et ce, la plupart du temps dans une séquence discursive également axée sur la conceptualisation (p. ex. une séquence où les élèves tentent de définir un concept comme « beauté »). L'extrait suivant présente un échange sur le thème des experts et des faux experts :

Ens : Est-ce que croire, c'est ne pas connaître ?

É2 (E) : Non, croire c'est penser que que'que chose est vrai ou existe.

Dans cet extrait, l'intervention de É2 (E) vient proposer une définition de « croire » en réponse à la question de l'enseignant. Le rôle de cet acte de conceptualisation dans le discours est donc principalement de travailler le sens du concept. Les parenthèses conceptuelles, au contraire, renvoient à des actes de conceptualisation qui sont nettement enchâssés dans des interventions dont le rôle discursif n'est pas la conceptualisation, mais plutôt l'étayage ou la manifestation d'un désaccord par exemple. La séquence qui suit illustre une parenthèse conceptuelle enchâssée dans une intervention d'étayage sur la légitimité de manger certaines viandes :

É8 (A) : On dit que mettons tu t'en vas euh ::: T'sais que dans les pays y vont manger (.) mettons le chat pis l'chien. Pour nous là, t'entends dire ça, tu fais comme- Tu trouves pas ça normal.

[...]

É8 (A) : On trouve pas ça normal. Pourquoi ? Ben pa'ce qu'on a été habitué à c'que un chat pis un chien, c't'un animal de compagnie. Pis tu l'tues pas, tu l'manges pas (.)

É7 (A) : Comme y'en a qui mange pas les vaches.

Dans cette séquence, bien que É8 (A) apporte des critères définitionnels pour le concept d' « animal de compagnie », l'acte de conceptualisation est enchâssé dans une intervention à dominante d'étayage. L'intervention s'inscrit dans une série d'échanges où deux points de vue opposés par rapport à la consommation de viande (est-ce bien ou mal de manger de la viande?) sont tour à tour étayés et remis en question. L'intervention de É8 (A) vient appuyer la légitimité de manger uniquement certaines viandes, et ce, en définissant un type de viande qu'il n'est pas acceptable de manger à ses yeux.

Bien que ces deux sous-indicateurs se distinguent par leur position dans le discours, ils se rejoignent par leurs visées discursives, dans la mesure où, comme le mentionne l'enseignant-animateur : « [Les élèves] définissent quand qu'y s'rendent compte que le langa:::ge (.) commun (.) est insuffisant pour la compréhension. Que:: y parlent de::: d'un mot pis que finalement y s'rendent compte que::: y'en discutent, y'en discutent, y'en discutent- que c'est- trop équivoque- pour que les positions s'rejoignent. Ben là y sentent le besoin d'le définir ». Qu'il s'agisse d'une parenthèse conceptuelle ou d'une intervention à dominante conceptuelle, les actes de conceptualisation répondent donc à des exigences d' « intercompréhension » . de « clarification » et de « complexification », pour reprendre les propos des élèves interviewés. D'ailleurs, pour É04, les actes de conceptualisation seraient des jalons essentiels de la « progression » des échanges.

4.2.1.5 *Actes de désaccord*

Nous avons encodé un total de 119 actes de désaccord, répartis dans l'ensemble des dialogues philosophiques analysés. Nous avons majoritairement repéré des interventions de nuance (57,98%), suivies par les interventions d'opposition (42,02%). Il ressort donc de nos observations que, lorsque les élèves explicitent un désaccord dans les dialogues philosophiques analysés, ils le font principalement pour nuancer l'intervention précédente d'un interlocuteur. Toutefois, cela ne les empêche pas de régulièrement s'opposer, de manière plus ou moins ferme, au propos d'un pair.

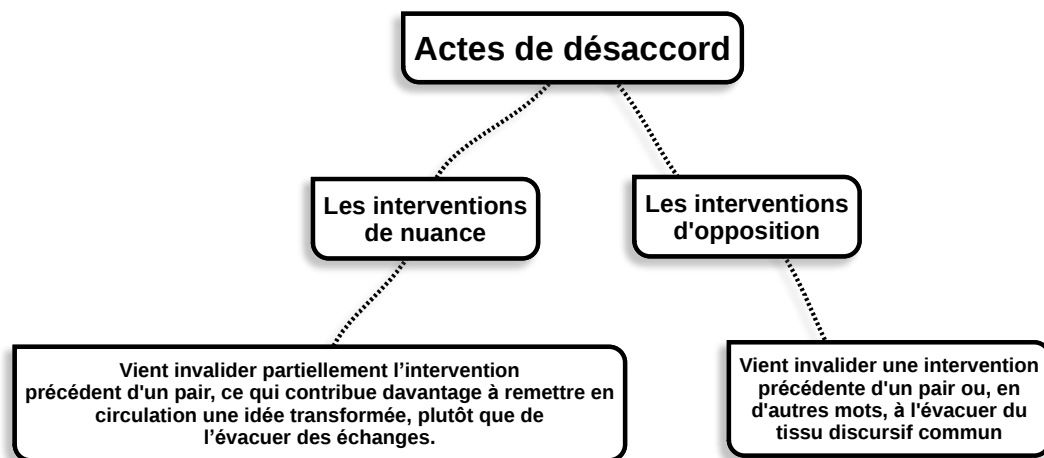


Figure 6 - Schéma des actes de désaccord

Les interventions de nuance, bien qu'elles reflètent un désaccord par rapport à une intervention précédente, ne viennent qu'invalider partiellement l'intervention d'un pair, ce qui contribue davantage à remettre en circulation une idée transformée, plutôt que de l'évacuer des échanges. Il est possible d'observer une telle intervention dans le prochain extrait où deux élèves tentent de déterminer ce qui caractérise un expert du football:

É1 (D) : Non mais, mettons le football là (.) Y peut être expert pa'ce qu'i'est gros pi y'est lourd. [...]

É2 (D) : Mais le football, c'est pas jus' être gros pis rentrer dans du monde là.

É1 (D) : Non je sais, mais :::

Dans cet exemple, É2 (D) vient nuancer l'intervention d'É1 (D) en indiquant que le football ne se résume pas aux éléments ciblés dans l'intervention précédente. Nous y observons un acte de désaccord dans la mesure où nous supposons que, si l'élève propose cette nuance, c'est probablement qu'il n'était pas en accord avec l'intervention précédente, qu'il jugeait

inexacte ou limitative dans sa formulation initiale. En proposant cette nuance, É2 (D) incite donc É1 (D) à approfondir son intervention initiale. Lorsque nous allons du côté des entretiens individuels pour comprendre la présence marquée des interventions de nuance, il ressort des propos des élèves que c'est principalement la volonté de faire « avancer la recherche [...] dans l'bon sens » (É03) qui motive la manifestation d'un désaccord dans un dialogue philosophique. Un lien est donc établi, par É03, entre la progression adéquate d'une recherche de sens en commun et la manifestation de désaccord.

Selon É02, il arrive également que, lorsque les interventions sont jugées nettement invalides, les élèves s'empressent de la « déconstruire pour pus qu'on en parle ». Contrairement aux interventions de nuance, les interventions d'opposition se traduisent par l'explicitation d'un désaccord franc qui tend nettement vers l'invalidation d'une idée ou, en d'autres mots, vers l'évacuation d'une intervention précédente du tissu discursif commun. Le prochain extrait met en scène une intervention d'opposition au cours d'une discussion sur la beauté d'un coucher de soleil:

É11 (C) : Ben admettons qu'quelqu'un euh- aurait la phobie d'l'eau là, y'aurait p't'être pas remarqué- qu'c'tait beau- [une image de coucher de soleil]

É2 (C) : Ben là ! C'pas pa'ce que tu penses à un coucher d'soleil que tu penses que tu vas aller t'noyer là.

Comme il est possible de le remarquer dans cette séquence, l'intervention de É2 s'inscrit nettement en opposition avec l'intervention précédente de É1. Malgré tout, les interventions d'opposition semblent parfois jouer un rôle de soutien à l'intercompréhension pour les élèves interviewés. À ce propos, É02 mentionne que, lorsqu'il explicite une opposition

franche, ce n'est « [p]as nécessairement pour déconstruire, mais pour (.) l'amener à réfléchir sur son point, à le reformuler p't'être d'une façon, pour que tout l'monde comprenne (.) c'qui veut dire ». Vues sous cet angle, les interventions d'opposition s'inscrivent nettement comme moteur de déplacement idéal.

4.2.1.6 *Actes de questionnement*

Dans les dialogues analysés, nous avons ciblé 106 séquences²¹ où les élèves posaient une question à leurs pairs ou à l'enseignant, que nous avons catégorisées sous l'indicateur « acte de questionnement ». Bien que notre recension d'écrits ne nous ait pas amené à cibler les actes de questionnement comme un indicateur de déplacement idéal, leur rôle dans la transformation et la clarification des points de vue nous semble intimement lié à cette composante de la compétence discursive. Pour les actes de questionnement, nous distinguons deux sous-indicateurs, soit les questions de mise à l'épreuve (51,40%) et les questions de clarification (48,60%). Les deux types d'actes de questionnement sont présents dans tous les dialogues analysés.

²¹ Ce nombre n'inclut pas les actes de questionnement de l'enseignant, qui intervient d'ailleurs principalement par le questionnement pour alimenter les échanges.

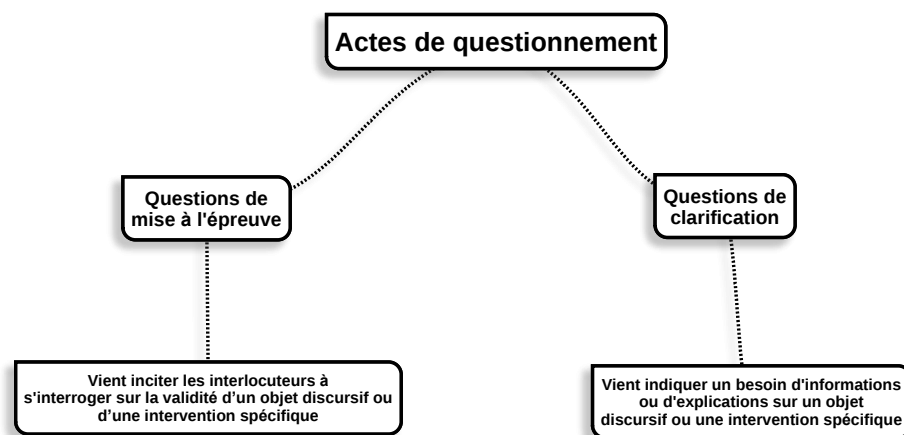


Figure 7 - Schéma des actes de questionnement

Les questions de mise à l'épreuve renvoient à des interrogations lancées par les élèves à travers lesquelles ils invitent les interlocuteurs à questionner la validité d'un objet discursif ou d'une intervention spécifique. Dans le prochain extrait, l'acte de questionnement de É9 (A) s'inscrit dans une longue séquence où différents élèves interviennent afin d'étayer la position selon laquelle la vie humaine a plus de valeur que la vie animale :

É9 (A) : Non mais j'voulais juste (.) genre dire c'est qui- qui'a dit genre ::: que c'tait mieux de tuer des animaux que des humains ? Genre, c'est qui qui'a imposé ce standard-là à la société que genre ::: tuer un animal c'tait moins grave que tuer un humain ?

L'exemple met en scène une question de mise à l'épreuve qui invite les interlocuteurs à se questionner sur la position, partagée par plusieurs élèves, selon laquelle la vie humaine a plus de valeur que la vie animale. Comme il est possible de le remarquer, le rôle discursif des questions de mise à l'épreuve n'est pas tant de marquer un désaccord (ce qui justifie la distinction entre les indicateurs), mais plutôt d'inciter, par le questionnement, à la manifestation d'actes de désaccord ou de prise de position divergente par rapport à un point de vue accepté par un ou plusieurs locuteurs. Les questions de clarification, de leur côté,

viennent indiquer un besoin d'informations ou d'explications sur un objet discursif ou une intervention spécifique :

Ens : Y'a des connaissances qui se contredisent.

É2 (D) : Exemple ?

É3 (D) : Pourrais-tu nous donner un exemple ?

Dans cette situation, les questions des élèves incitent l'enseignant à étayer sa position selon laquelle certaines connaissances se contredisent. Dans cette optique, les questions de clarification sollicitent un déplacement idéal en demandant au locuteur ciblé de préciser ou justifier son intervention antérieure.

4.2.1.7 Actes de rupture idéale

Dans les dialogues analysés, nous avons ciblé 75 séquences où les élèves formulaient des interventions du type : « je ne sais pas » ou « je ne comprends pas ». Nous avons regroupé ces interventions sous l'indicateur « actes de rupture idéale ». Ces actes discursifs consistent en une explicitation d'une rupture sur le plan des idées, du savoir, de la connaissance ou de la compréhension. Bien que notre recension d'écrits ne nous ait pas amené à cibler ce type d'interventions comme un indicateur de déplacement idéal, nous croyons que les actes de rupture idéale constituent parfois une explicitation d'une idée émergente, une idée qui semble faire son chemin dans les processus cognitifs du locuteur, mais que ce dernier n'arrive pas encore à formuler. Effectivement, lorsque l'acte de rupture

idéelle ne marque pas la fin d'une intervention²², il semble traduire une idée qui n'est pas aboutie ou, en d'autres mots, une tentative de prolongement d'une prise de parole jusqu'à ce que le locuteur soit en mesure de formuler une idée naissante. L'extrait qui suit met en scène une telle intervention, et ce, en réponse à une question lancée par l'enseignant par rapport à la beauté :

Ens : Mais- Mais, ça s'explique pas toujours le beau ::: ce qu'on trouve beau ou laid ?

É6 (B) : Ben pas physiquement d'après moi.

Ens : Pourquoi ?

É6 (B) : Ben j'sais pas, on contrôle pas l'physique là. Ben j'sais pas com- Mais une personne peut être belle pour quelqu'un pis l'autre peut être belle- pis t'sais. C'est dur de juger aussi sur le physique là. Je sais pas pourquoi mais :::

Comme il est possible de le remarquer, É6 (B) ponctue son intervention de différents actes de rupture idéelle (« j'sais pas » ; j'sais pas com- » ; « j'sais pas pourquoi »). Contrairement à ce que cet indicateur peut laisser présager, les actes de rupture idéelle ne supposent pas nécessairement que le locuteur n'est pas en mesure d'intervenir, de répondre à une question ou de se prononcer sur un objet discursif quelconque. Ils indiquent davantage que l'idée émise dans la prise de parole n'est pas aboutie, mais plutôt en construction au cours de l'intervention.

²² Bien sûr, lorsque l'acte de rupture clôt ou résume une intervention, il n'est pas possible de juger s'il traduit une idée émergente ou une quelconque réflexion non formulée.

4.2.2 Délimitation du discours

4.2.2.1 Actes de circonscription de la portée du discours

Par rapport à la délimitation du discours, nous avons repéré 32 actes de circonscription de la portée du discours. Cet indicateur émergent renvoie à des interventions où les élèves clarifient leur intention de communication, la portée de leurs propos ou, en d'autres mots, leur champ d'influence. Nous distinguons les circonscriptions préventives (75%) des circonscriptions correctives (25%). Dans la plupart des cas, les élèves précisaient la portée de leur discours sans qu'une intervention d'un pair ou de l'enseignant soit nécessaire.

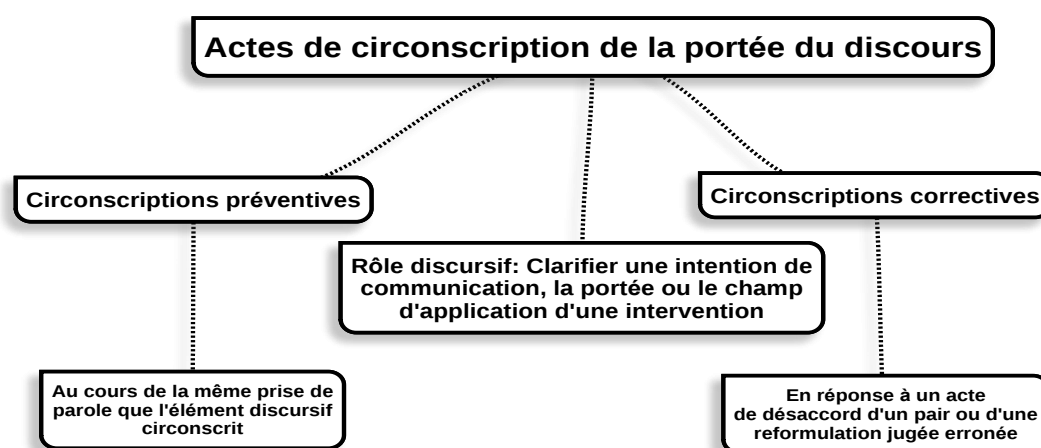


Figure 8 - Schéma des actes de circonscription de la portée du discours

Les circonscriptions préventives renvoient à des actes de circonscription de la portée du discours mobilisés au sein de la même prise de parole que l'élément discursif circonscrit. L'intervention qui suit présente une élève qui exclut d'emblée une interprétation possible de son intervention qui porte sur l'esthétisme d'une femme girafe :

É7 (A) : Si euh :: Pa'ce que- T'sais, moi j'hésitais entre mettre laid ou beau. Mais si tu prendrais comme (.) une aut' femme-. [...] J'veux pas être raciste, mais exemple une belle noire ok.

Cette intervention illustre une manière dont un élève peut, dans le cadre d'un dialogue philosophique, circonscrire préventivement et explicitement la portée de son discours. Dans ce cas-ci, l'exclusion d'emblée d'une interprétation possible vient délimiter l'intervention en la distançant de la sphère des propos racistes. Au contraire, les circonscriptions correctives sont mobilisées en réponse à une intervention d'un pair ou de l'enseignant. L'extrait qui suit illustre ce deuxième sous-indicateur dans le cadre d'un échange sur la relation entre les concepts de connaissance, de savoir et de croyance :

Ens : Explique-moi ça comment c'est possible connaître sans savoir là.

É2 (E) : Ben si tu crois- Ben si tu crois à que'que chose qui'existe pour de vrai. Tu y crois, t'es pas sûr. Tu penses que ça existe, mais dans l'fond tu l'connais, tu l'sais finalement. C'est jus' tu l'sais pas qu'c'est vrai.

É5 (E) : Ouais mais (.) Tu pourrais croire sans savoir.

[...]

É6 (E) : Mettons c'est comme avoir foi en Dieu là. Tu crois en Jésus, mais tu l'connais pas. Fait qu't'sais. Tu pourrais y croire sans connaître.

É2 (E) : Non mais, j'parle pas d'une personne, j'parle plus d'un- d'un fait.

Dans cet échange, l'intervention finale d'É2 (E) vient circonscrire son intervention précédente en précisant son champ d'application (fait versus personne). Il le fait en réponse à l'intervention d'É6 (E), où il semble voir une interprétation erronée de ses propos, comme en témoignent d'ailleurs les marqueurs explicites de rejet qui amorcent la dernière intervention (« Non mais [...] »). Ici, plutôt que de prévenir une interprétation jugée erronée, la circonscription vient plutôt en corriger une.

L'une comme l'autre, les circonscriptions préventives et les circonscriptions correctives se traduisent donc à travers différents éléments discursifs explicites, comme la spécification d'un domaine d'application (É3 (A) : « En termes de musique, ouais. »), une expression de modération (É8 (A) : « À dose modérée ») ou encore l'exclusion d'interprétations possibles (É3 (A) : « Ben moi j'veux pas dire que c'est correct l'affaire de l'abattoir pis toutes là, mais j'veux juste dire que (.) »).

4.2.2.2 Actes de synthèse

Contrairement à ce que laissait présager notre cadre théorique, nous n'avons observé aucun acte de synthèse dans les dialogues philosophiques du corpus. Toutefois, les entretiens individuels nous ont apporté un éclairage intéressant sur les conceptions des élèves et de l'enseignant-animateur par rapport au rôle des actes de synthèse dans la délimitation du discours. Les propos d'É03 sont particulièrement éloquents à cet égard, puisqu'il semble associer la synthèse à une boussole qui permettrait aux interlocuteurs de se repérer dans le fil discursif en construction :

É03: [On fait des synthèses] [p]our euh (.) être sûrs qu'on est- bien rendu où.

INT: Dans quel sens?

É03: Dans quel sens, ben dans l'fond(.) on va comme::: tirer plein d'hypothèses, pis::: plein d'justifications, pis là on va s'faire comme un compte-rendu. "Ok bon, là on a dit ça avec euh(.) telle information:: qui pourrait(.)

INT: Fait qu'c'est vraiment pour en revenir là, refaire le fil d'la discussion puis euh.

É03: Pour pouvoir ercontinuer euh (.) dans not' bonne lignée là.

D'ailleurs, selon É04, puisque les actes de synthèse permettent de recadrer les échanges, c'est l'ensemble de la communauté formée des interlocuteurs qui subit un réajustement. Pour illustrer cela, É04 propose l'exemple d'une synthèse qui suit immédiatement une séquence de conceptualisation :

É04: Pis quand qu'on::: quand qu'on commence pas tout d'suite la question pis qu'on commence par définir les termes d'la question, ben là faut faire une synthèse sur les thèmes qu'on a définis pa'ce que::: y'en a beaucoup. Fait que::: T'sais mettons que j'prends euh:: euh::: "l'apparence définit-elle la beauté?", ben là faut justifier c'est quoi l'apparence, c'est quoi la beauté c'est quoi ci- fait qu'là euh, faut faire une synthèse de-de c'qu'on a euh:: Ouais, pour ajuster la communauté avec les définitions qu'on a faites ouais.

Malgré le rôle que semblent jouer les actes de synthèse dans la délimitation du discours, il semble clair pour certains des élèves interviewés qu'ils n'auront pas tendance, lors de leur participation à des dialogues philosophiques, à mobiliser cet acte discursif par eux-mêmes, mais plutôt à la demande de l'enseignant. Les élèves n'ont toutefois pas été amenés à justifier cette absence de prise en charge autonome des actes de synthèse dans le cadre des entretiens.

4.2.3 Organisation du discours

Nous avons observé très peu de manifestations pouvant se rapporter à l'organisation du discours dans le corpus étudié (7 séquences encodées). À de très rares occasions, nous avons repéré des marques explicites d'anticipation de l'organisation du discours individuel, comme l'illustre l'intervention suivante : « É8 (A) : Aye j'ai deux affaires à dire. Premièrement- ». Par ailleurs, également à de très rares occasions, nous avons pu identifier

une utilisation de l'écrit en cours d'interaction afin d'organiser le discours oral. Ces « brouillons de l'oral » ont été repérés grâce aux enregistrements vidéo, à travers des manifestations non verbales qui semblaient clairement traduire, chez certains élèves, un appui sur des notes écrites lors de la prise de parole (voir tableau 3).

Toutefois, les entretiens individuels ont permis de mettre en lumière les conceptions des élèves et de l'enseignant-animateur par rapport aux manières dont les élèves organisent leur discours collectif dans le cadre de dialogues philosophiques. Nous avons questionné les élèves et l'enseignant par rapport à la gestion de la séquence d'ouverture, à la gestion du corps de l'interaction et à la gestion de la séquence de clôture.

4.2.3.1 *Gestion de la séquence d'ouverture*

Pour les élèves et l'enseignant interviewés, l'ouverture des dialogues philosophiques suit un modèle qui ne varie pas beaucoup d'un dialogue à l'autre. En effet, la description proposée par tous les élèves ainsi que par l'enseignant regroupe les mêmes trois étapes, soit la lecture d'un texte ou l'écoute d'une vidéo, la formulation de questions de recherche en sous-groupes et le choix d'une question de recherche principale. Pour É04, la lecture d'un texte ou l'écoute d'une vidéo est nécessaire à la mise en contexte de l'échange. Cette mise en contexte, souvent sélectionnée par l'enseignant, remplirait une fonction de déstabilisation selon ce dernier :

ENS : si y'a pas un mouvement qui amène l'aut' à- présenter ou à proposer sa réaction y'aura jamais d'créé- y'aura jamais d'communauté qui va s'créer pa'ce qui'aura pas d'échanges. T'sais on va rester- camper: "Ah y dit ça, parfait, c'est c'que j'ai compris pis j'arrête là". Alors moi- pour moi c't'important qui'est cet élément qui les amène à aller plus loin dans:::

Malgré le processus de déstabilisation en amont, ce n'est toutefois pas toujours les élèves qui vont amorcer la discussion, parce que « si personne ose commencer parce qu'il est un peu gêné, ENS va déclencher » (É01). Selon É01, É02 et É04, lorsque l'échange est entamé, les premiers pas de l'interaction s'inscrivent souvent dans une séquence de conceptualisation, « pour être sûrs qu'on s'en va tous dans la même direction » (É04).

4.2.3.2 *Gestion du corps de l'interaction*

É01 et É04 indiquent qu'il y a peu de régularités dans le corps de l'interaction, ce qui ne permet pas aux interlocuteurs d'anticiper le parcours discursif qui sera suivi : « [c]'est que, dans l'fond, c'est que: ça ça décolle souvent de la même façon pour atterrir de la même façon, mais qu'y'a tout l'temps(.) un: détour qui va s'passer que tu t'attends pas à ça. ».

Toutefois, bien que le déroulement des interactions durant les dialogues philosophiques ne semble pas pouvoir être clairement anticipé par les participants, deux types de parcours discursif nous ont été décrits par les interviewés (figure 9). Le premier type, décrit par É02, résume le corps de l'interaction à une mise en circulation « [d]es opinions d'tout l'monde, pis après on met ça ensemble ». Ce premier type renvoie donc à un discours commun davantage marqué des actes de prise de position (opinion), probablement étayés (actes d'étayage) et, par la suite, synthétisés, ce que nous n'avons pas observé dans les dialogues analysés.

Le deuxième type, décrit par l'enseignant, suppose une tentative de définition en ouverture d'interaction, suivie d'une mise à l'épreuve des critères définitionnels initiaux en

corps d'interaction : « Ensuite euh- euh:: donner des exemples ou illustrer d'une certaine façon pis ensuite l'épreuve des faits pour euh- voir est-ce que ça marche dans toutes les circonstances? Est-ce que y'a d'aut'(.hhh) situations qui peuvent amener qui permet d'nuancer pour ensuite revenir à not' définition principale. Fait qu'c'est souvent c'te jeu là mais- toujours en:: en approfondissant ».

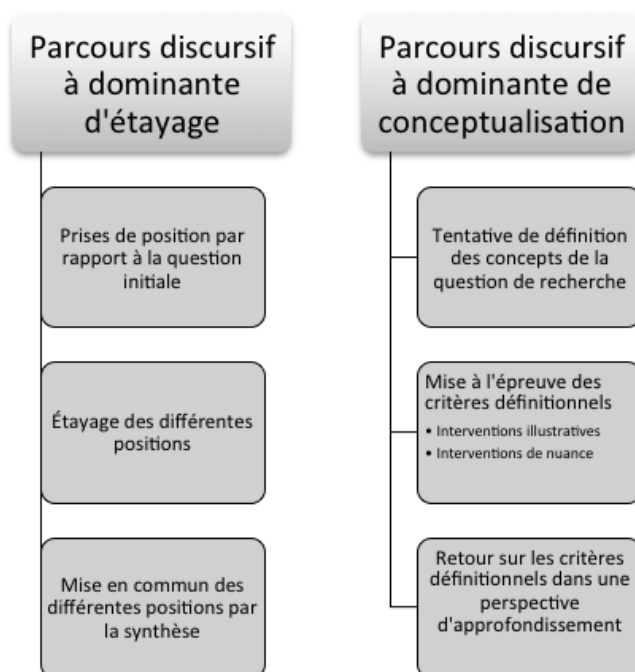


Figure 9 - Schéma de deux types de parcours discursifs observés dans les dialogues philosophiques

4.2.3.3 Gestion de la séquence de clôture

Si le corps de l'interaction se caractérise par la mise en relation de différentes prises de position ou, encore, par la mise à l'épreuve d'une définition initiale construite en commun, c'est dans une perspective davantage individuelle que collective que les dialogues philosophiques auraient tendance à aboutir. En effet, l'interaction se termine souvent, à la demande de l'enseignant, par un « compte-rendu individuel », comme l'indique É03. Ce

compte rendu peut prendre différentes formes, telles que la formulation d'une nouvelle question (É01), un résumé des habiletés de pensée observées (É01) ou la rédaction d'une réflexion personnelle (É03). Bien que deux des élèves interviewés nous aient parlé du compte-rendu écrit comme mode de gestion de la séquence de clôture, tous les élèves questionnés ont mentionné être très souvent rattrapés par la cloche, ce qui ne leur permet pas de clore l'interaction.

4.3 PORTRAIT GÉNÉRAL DE LA COMPÉTENCE INTERACTIONNELLE

Ce sont la gestion de la cohérence interactive et les interventions métadiscursives qui ont guidé l'analyse de la compétence interactionnelle dans les dialogues philosophiques observés. La gestion de la cohérence interactive (appropriation du tour de parole, enchaînement sur le discours d'autrui) représente 87,82% de toutes les séquences encodées en lien avec la compétence interactionnelle à l'oral. Au total, 1513 séquences ont été identifiées comme des manifestations de la gestion des tours de parole ou de l'enchaînement sur le discours d'autrui. Ce nombre élevé de séquences codées s'explique par le caractère systématique de notre processus d'analyse des données. Dans cette optique, tous les changements de locuteur ont été codés comme des manifestations de la gestion des tours de parole et de l'enchaînement sur le discours d'autrui, et ce, afin de dégager des tendances quant à la manière utilisée par les élèves et l'enseignant pour assurer les passages d'un locuteur à un autre. Notons toutefois que les interventions encodées dans cette catégorie ne constituent pas en soi des actes explicites de régulation de l'interaction, actes qui ont plutôt été identifiés comme des interventions métadiscursives (12.18%). Les

interventions métadiscursives sont présentes dans tous les dialogues philosophiques analysés.

Dans le but de dresser un portrait général des manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans les dialogues philosophiques observés, nous proposons un tableau regroupant les différentes composantes, avec le nombre de séquences encodées pour chacune d'elles, leurs différents indicateurs, la définition de ces indicateurs, leur fréquence d'encodage, les différents sous-indicateurs qui y sont liés ainsi que la distribution de chacun en pourcentage.

Tableau 4 - Tableau synthèse des indicateurs de la compétence interactionnelle

Composantes (nb de séquences encodées)	Indicateurs (% de la composante)	Définition	Fréquence d'encodage	Sous-indicateurs (% des séquences encodées)		
Gestion de la cohérence interactive (1513)	Gestion des tours de parole (50,10%)	Séquence discursive marquant l'appropriation ou la transmission du tour de parole d'un locuteur à un autre (Pochon-Berger, 2010)	758 séquences encodées	Appropriations spontanées de la parole (62,53%)	Demandes de parole (15,24%)	
				Transmissions sélectives assumées par l'enseignant (22,23%)		
	Enchaînements sur le discours d'autrui (49,9%)	Rapport qu'il est possible d'établir entre des tours de parole adjacents dans l'interaction, mais aussi entre des tours de parole éloignés. (Pochon-Berger, 2010)	755 séquences encodées	Enchaînements responsifs (43,18%)	Enchaînements contrastifs (23,97%)	
				Expansions discursives (21,85%)	Enchaînements interrogatifs (8,21%)	Ruptures thématiques (2,78%)
Interventions métadiscursives (166)	Mises en relation explicites d'interventions (57,41%)	Interventions qui soulignent explicitement la relation entre deux interventions pour introduire	93 séquences encodées			

		une intervention en la situant par rapport à une intervention précédente.		
	Interventions sur le déroulement des échanges (17,28%)	Interventions qui explicitent le chemin discursif parcouru, qui mettent en lumière les changements soudains dans la direction des échanges, qui anticipent l'évolution du dialogue ou, même, qui tentent d'orienter cette évolution.	28 séquences encodées	
	Interventions d'explicitation d'un ou de plusieurs actes discursifs (17,28%)	Interventions qui comportent une indication explicite liée à un acte discursif en train d'être mobilisé, préalablement mobilisé, qui va être mobilisé ou non mobilisé.	28 séquences encodées	
	Interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation (8,03%)	Interventions qui viennent rappeler ou clarifier l'objet discursif en circulation.	13 séquences encodées	

4.4 PORTRAIT DÉTAILLÉ DES MANIFESTATIONS DE LA COMPÉTENCE

INTERACTIONNELLE À L'ORAL

Pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, qui était de décrire et de comprendre les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de

dialogues philosophiques, il importe de s'intéresser aux manières dont cette compétence est mobilisée en contexte de dialogue philosophique, mais également au regard que portent les participants afin de mieux comprendre leur vision de cette mobilisation. Sur la base des données d'observation, les composantes et les indicateurs seront traités en fonction de l'ampleur de leur présence dans le corpus étudié, et ce, dans un ordre décroissant. Des extraits des entretiens individuels permettront de valider ou de compléter ce portrait au besoin.

4.4.1 Gestion de la cohérence interactive

4.4.1.1 Gestion des tours de parole

Dans les dialogues analysés, nous avons ciblé 758 séquences marquant l'appropriation ou la transmission du tour de parole d'un locuteur à un autre. Conformément à nos ancrages théoriques, nous avons réuni ces séquences sous l'indicateur « gestion des tours de parole ». Pour la gestion des tours de parole, nous distinguons trois sous-indicateurs, soit les appropriations spontanées de la parole (62,53%), les transmissions sélectives assumées par l'enseignant (22,23%) et les demandes de parole (15,24%). Ces données supposent que, dans les dialogues philosophiques à l'étude, plus de la moitié des tours de parole sont saisis au vol spontanément par les élèves désirant intervenir. Par ailleurs, ces proportions indiquent également que l'enseignant joue un rôle important quant à la gestion des tours de parole dans les dialogues analysés. Si, lors de l'analyse, nous avons distingué les transmissions sélectives assumées par l'enseignant et les demandes de parole (avec main levée), précisons que ces deux sous-indicateurs supposent une

intervention de l'enseignant. Pour bien représenter l'implication de l'enseignant dans les dialogues que nous avons observés, il conviendrait donc de dire que celui-ci gère 37,47% de tous les tours de parole que nous avons identifiés. Ces sous-indicateurs ont été repérés dans tous les dialogues philosophiques du corpus.

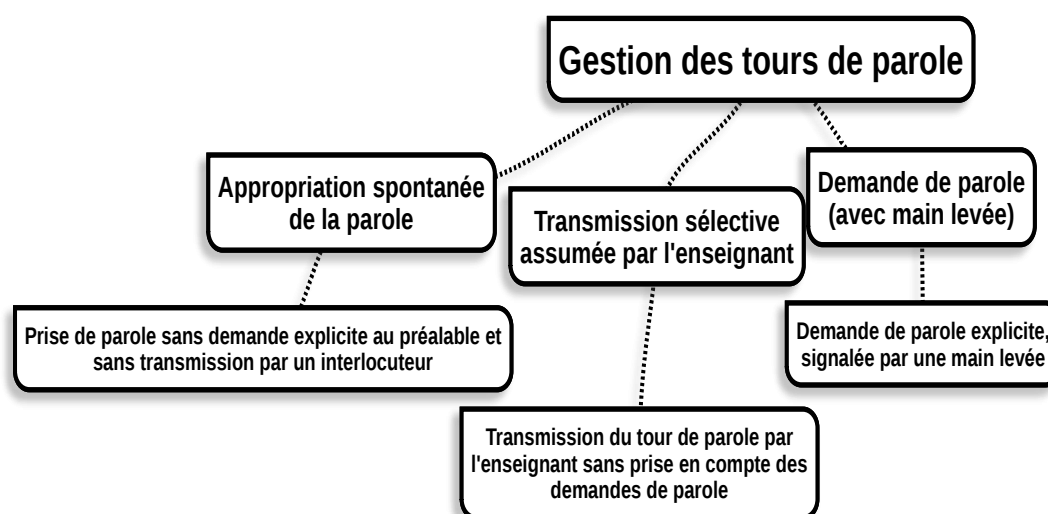


Figure 10 - Schéma de la gestion des tours de parole

4.4.1.2 Appropriation spontanée de la parole (sans main levée)

À de nombreuses reprises dans le corpus étudié, les élèves ont pris la parole de manière spontanée sans en avoir fait la demande au préalable ou sans qu'une autre personne leur accorde le droit de parole. Parmi les appropriations spontanées de la parole, nous avons distingué deux contextes de manifestation: les appropriations réactives ainsi que les réappropriations. Nous avons repéré 368 interventions (77,54% de toutes les appropriations spontanées) introduites par une appropriation réactive de la parole, ce qui en fait le mode de

prise de parole le plus fréquent dans le corpus étudié. Les appropriations réactives renvoient à des appropriations spontanées qui surviennent sans qu'il y ait eu une demande de prise de parole préalable et, dans la plupart des cas, en réaction à un propos d'un pair. Les appropriations réactives se distinguent des réappropriations, dans la mesure où ces dernières regroupent les appropriations spontanées qui sont situées à la suite d'une première prise de parole interrompue par une ou plusieurs appropriations réactives. Il est difficile d'illustrer une appropriation réactive sous forme de verbatim sans la présenter en parallèle à une réappropriation. Dans cette optique, l'échange sur le thème de laideur qui suit comporte une appropriation réactive (É2 (C)) ainsi qu'une réappropriation (É11 (C)).

ENS : Pour qu'ce soit pas beau ça prend comme un ::: répulsif, que'que chose qui'est repoussant là.

É10 (C) : Ou que'que chose qui nous attire pas.

É11 (C) : Ben admettons qu'quelqu'un euh- aurait la phobie d'l'eau là, y'aurait p't'être pas r'marqué- qu'c'tait beau-

É2 (C) : Ben là ! C'pas pa'ce que tu penses à un coucher d'soleil que tu penses que tu vas aller t'noyer là.

Élèves : ((rires))

É11 (C) : Non mais- Y'en a qui sont- sont effrayés par l'eau.

Dans cet exemple, il est possible de voir comment la réappropriation, comme l'appropriation réactive, suppose souvent d'interrompre un tour de parole en cours. Toutefois, contrairement à l'appropriation réactive, la réappropriation répond souvent à une interruption préalable, et ce, afin de compléter un tour de parole interrompu ou, encore, pour réagir à une intervention précédente. Dans l'exemple précédent, É11 (C) se réapproprie le tour de parole après l'intervention d'É2 (C) afin d'y réagir (« Non mais- »).

L'appropriation réactive d'É2 (C) témoigne d'une tendance marquée dans les dialogues analysés. Les élèves ont en effet souvent tendance à interrompre une intervention en cours afin de marquer un désaccord par rapport aux propos d'un pair. Ces interventions, plutôt que de s'insérer au sein d'une pause dans le discours de l'interlocuteur, vont brusquement couper une intervention en cours, ou s'y superposer. Notons toutefois que plusieurs actes d'étayage par rapport au discours d'un pair sont également introduits dans le tissu discursif de manière abrupte. C'est notamment souvent le cas des expansions discursives enchâssées, dont nous discuterons de manière approfondie plus loin dans ce chapitre. Nous avons également repéré un grand nombre de séquences où une ou plusieurs appropriations réactives survenaient en réponse à une question lancée sans cible précise par l'enseignant ou un élève. Dans ces contextes, plusieurs élèves s'approprient la parole simultanément afin de proposer des pistes de réponse à la question proposée.

Pour les élèves et l'enseignant interviewés, si les appropriations réactives sont aussi présentes dans les dialogues philosophiques, c'est qu'il s'agit d'un mode de fonctionnement bien intégré par les participants et qui, selon nos observations, est utilisé en parallèle avec un mode de fonctionnement basé sur la demande de parole (main levée). En fait, selon É02, chacun des deux modes de gestion des tours de parole serait mobilisé dans des contextes différents : « Quand y'a en un qui s'met à parler, parce que y'a parlé avant les aut' on l'écoute. [...] Pas vraiment besoin d'lever a main, quand on est vraiment partis pis qu'tout l'monde participe, là, on a besoin, on a besoin d'la main. ». Ce commentaire d'É02 rejoint plus ou moins nos observations, dans la mesure où les appropriations réactives que

nous avons repérées sont réparties également au fur et à mesure du déroulement des échanges, indépendamment du taux de participation des élèves.

4.4.1.3 Transmission sélective assumée par l'enseignant

Nous avons identifié 169 séquences où l'enseignant donne la parole à un élève sans tenir compte des demandes de parole ou, en d'autres mots, des mains levées. Nos données indiquent que l'enseignant-animateur décide un peu plus souvent de donner la parole de manière sélective (sans prendre en compte les demandes de parole) qu'en respectant les demandes des élèves. Cependant, il convient de préciser que ces transmissions sélectives regroupent autant les moments où l'enseignant demande à un élève de préciser un tour de parole précédent (« C'est-à-dire »), les demandes de reprise en vue de rectifier un bris de communication (« Dis donc ça plus fort É6 (E), c't'intéressant ») ou, encore, les invitations lancées à reformuler ou à expliquer une intervention issue d'un dialogue antérieur ou simplement éloignée dans le tissu discursif.

4.4.1.4 Demande de parole (main levée)

Les demandes de parole explicites (avec la main levée) constituent le troisième mode de gestion des tours de parole (15,24% de la fréquence d'encodage) dans les dialogues philosophiques analysés. À plusieurs reprises, nous avons observé des élèves qui lèvent la main en attendant que l'enseignant leur accorde la parole, et ce, malgré les nombreuses appropriations réactives, réappropriations et transmissions sélectives qui parsèment l'intervalle entre la demande et la prise de parole. Il convient d'ailleurs d'indiquer que nous n'avons encodé dans cet indicateur que les demandes de parole qui

débouchent effectivement sur une prise de parole. Nous tenons également à signaler que, malgré l'entrecroisement récurrent d'appropriations spontanées, de transmissions sélectives et de demandes de parole, nous n'avons identifié pratiquement aucune réaction d'élève (seulement un cas) visant à demander le respect des demandes de parole.

4.4.2 Enchainements sur le discours d'autrui

Pour ce qui est des enchainements sur le discours d'autrui, en plus des deux sous-indicateurs issus de notre cadre théorique (expansion discursive et enchainement contrastif), nous avons repéré des enchainements interrogatifs ainsi que des enchainements responsifs. À la différence de nos ancrages théoriques, nous avons également distingué les enchainements contrastifs des ruptures thématiques, dans la mesure où ces deux indicateurs ne semblent pas répondre à la même logique interactionnelle, le premier renvoyant à l'introduction dans le discours d'une position contrastée par rapport à l'intervention précédente et le second, à une rupture dans le thème abordé. Ce sont des enchainements responsifs qui ont été identifiés le plus souvent dans les dialogues analysés (43,18%), suivis par les expansions discursives (21,85%), les enchainements contrastifs (23,97%), les enchainements interrogatifs (8,21%) et les ruptures thématiques (2,78%).

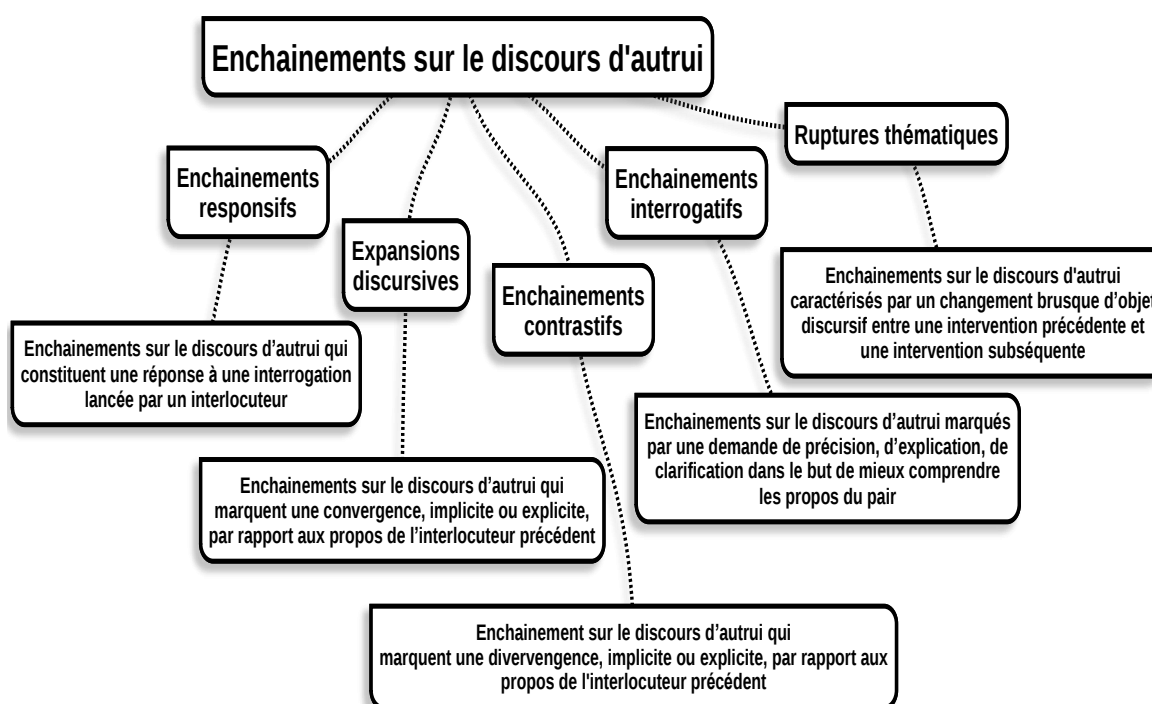


Figure 11 - Schéma des enchainements sur le discours d'autrui

4.4.2.1 Enchainements responsifs

Nous avons repéré 326 enchainements responsifs dans le corpus étudié. Il s'agit donc des enchainements sur le discours d'autrui le plus fréquents. Les enchainements responsifs regroupent tous les enchainements sur le discours d'autrui qui constituent une réponse à une interrogation lancée par un interlocuteur. Dans le corpus étudié, ces enchainements sont presque uniquement des réponses à des questions mises en circulation par l'enseignant-animateur. En cohérence avec la fréquence importante de tours de parole transmis par l'enseignant, ces données témoignent de la participation marquée de l'enseignant dans la gestion de l'interaction, principalement sous forme d'actes de questionnement, dans les dialogues philosophiques analysés :

ENS : Ceux- Ceux et celles qui'ont trouvé ça beau, pourquoi vous avez trouvé ça beau ?

É1 (B) : Moi j'trouve ça beau justement pa'ce que ça apporte la vie. J'voyais plus ça- côté là que l'côté esthétique là. Quand tu vois une femme enceinte, t'a juge pas esthétiquement.

Dans cet extrait, l'intervention d'É1 (B) n'est ni une expansion sur le discours de l'enseignant, ni une position contrastée, ni en totale rupture par rapport à la question de l'enseignant. Dans cette optique, le processus d'analyse a mis en lumière l'importance d'un sous-indicateur émergeant afin de classer ces enchainements, qui apportent clairement une réponse à l'intervention interrogative qui les précède. Comme la fréquence d'encodage élevée de ce sous-indicateur le laisse présager, les élèves participants aux dialogues philosophiques analysés interviennent majoritairement en réponse à une interrogation lancée par l'enseignant. D'ailleurs, ce que les proportions citées plus tôt ne révèlent pas complètement, ce sont les séquences discursives suscitées par une interrogation lancée au préalable. En effet, il nous est apparu, lors de l'analyse des dialogues philosophiques, que les interrogations de l'enseignant jouaient souvent un rôle de moteur interactionnel, dans la mesure où les questions lancées pouvaient mettre en branle une séquence d'enchainements sur le discours d'autrui, comme il est possible de l'observer dans cet échange sur le thème des croyances:

ENS : Alors quand on peut ::: départager le vrai du faux ? On le sait pas plus là.

É2 (E) : On peut p't'être jus' pas non plus là.

É1 (E) : Ça dépend là.

ENS : Tu penses qu'on peut pas É2 ?

É2 (E) : *Ben c'est vrai pour toi. Pis tant mieux si ça fonctionne pour toi, mais ça veut pas dire que c'est ça.*

É3 (E) : *Ben j pense qu'on croit qu'est-ce qu'on veut croire.*

ENS : *C'est-à-dire ?*

É3 (E) : *Tu vas pluss être tenté à croire quelque chose qui va faire ton bonheur. Mettons toi tu-*

É4 (E) : *Ben c'est un peu la naïveté ça.*

É3 (E) : *Oui. Ben j pense que tu vas pluss être porté à croire que'que chose (.) qui va'être bon pour toi ou qui va être pluss-*

É4 (E) : *Non mais si t'es indifférent à une chose ?*

É5 (E) : *Qui fait ton affaire là.*

Dans cet extrait, on remarque que la question lancée par l'enseignant a suscité trois interventions responsives successives, soit celles d'É1 (E), d'É2 (E) et d'É3 (E). De plus, lorsque l'enseignant relance É3 par une nouvelle interrogation, la réponse de l'élève fait l'objet de deux reformulations distinctes (É4 (E) et É5 (E)) ainsi que d'un acte de questionnement (« Non mais si t'es indifférent à une chose ? »). Il est possible d'entrevoir dans cet extrait la manière dont un acte de questionnement de l'enseignant peut, dans les dialogues analysés, susciter de multiples enchainements sur le discours d'autrui de la part des élèves.

4.4.2.2 Expansions discursives

Dans les dialogues philosophiques du corpus, nous avons repéré à 165 reprises des enchainements sur le discours d'autrui qui marquaient une expansion discursive, c'est-à-dire un prolongement de l'intervention précédente par rapport à la manière d'aborder l'objet discursif en circulation. Ces enchainements supposent donc une convergence,

implicite ou explicite, par rapport aux propos de l'interlocuteur précédent, ce qui les distingue nettement des enchainements contrastifs.

Le processus d'analyse des données nous a amené à distinguer les expansions discursives enchâssées (52,12%) et les expansions discursives autonomes (47,88%). Les expansions enchâssées ont une valeur nettement parenthétique par rapport à l'intervention d'un pair, ce qui signifie que, bien qu'elles constituent effectivement un prolongement ou un ajout par rapport aux propos antérieurs, elles n'auraient vraisemblablement aucun sens sans être directement adjointes à ces derniers. Parmi les expansions discursives enchâssées, nous retrouvons donc principalement des propositions de formulation pour compléter l'intervention hésitante d'un pair :

É04 (A) : On a dit qu'on comparait les abattoirs pour mettons euh ::: les génoc- les génocides qui'avaient eu là. Mais ::: est-ce que c'est (.) c'est vraiment comparable ? Parce que j'veux dire- quand qu'on a amené- quand qu'on amène les ani- les animaux à l'abattoir, c'pas pour exterminer cette- cette euh :::

É11 (A) : Race là

É04 (A) : Race là, c'est pour s'en nourrir. C'pas pour les-

É07 (A) : C'est pas pour les mêmes raisons.

É04 (A) : C'pas pour les mêmes raisons ouais. Comme quand qu'on a été mettre les-les-les juifs- Ben pas « on » là. Mais quand que- Y'a eu le-le

É11 (A) : L'holocauste.

É04 (A) : L'holocauste.

Cet extrait montre bien la valeur parenthétique des expansions enchâssées. Les élèves proposent de courtes interventions dont la valeur interactionnelle se traduit par un prolongement partiel de l'intervention antérieure pour soutenir un pair dans la formulation

de sa propre intervention, notamment en proposant une formulation (É11 (A) : « Race là ») ou une reformulation (É07 (A) : « C'est pas pour les mêmes raisons. ») pour une partie de l'intervention antérieure. En plus de leur valeur parenthétique, les expansions enchâssées se caractérisent également par leur concision (parfois limitées à un seul mot) ainsi que par la présence d'expressions déictiques (expressions qui servent à désigner, comme « c'est » et « cela ») renvoyant à un ou plusieurs éléments de l'intervention précédente d'un interlocuteur.

Les expansions discursives autonomes, de leur côté, s'inscrivent en continuité par rapport à une intervention précédente, dans la mesure où ce type d'enchaînements a une valeur interactionnelle marquée par la convergence dans la manière d'aborder l'objet discursif. Sur le plan discursif, ces enchaînements permettent souvent d'introduire de nouveaux éléments d'étayage pour la même position que celle adoptée par le locuteur précédent, mais qui peuvent être traités indépendamment de l'intervention antérieure:

É2 (D) : Moi je pourrais dire euh- : « Oui-oui, c'te fille-là c't'une experte là (.) C'pas vraiment une experte mais c'est jus' un mot là, pour dire qu'est bonne là. Non mais j'veux dire, reste que- C'est juste un mot là. Ah oui ! euh ::: Admettons : « É4 est experte en science là, sérieux est vraiment bonne ». C'est jus' un mot que j'ai utilisé. J'pourrais dire : « Est vraiment bonne là ». Ce serait comme une expression.

É3 (D) : Ouais c'est ça. Dans l'fond ::: Admettons, utiliser le mot « expert » comme ::: n'importe quoi là. D'la manière dont on l'utilise, c'est jus' pour dire que c'est que'qu'un qui'est bon, qui s'y connaît, mais pas de manière parfaite mais- dans les faits, ce serait ça, mais aujourd'hui y'est utilisé de cette manière-là pis c'est pour ça que ::: l'reportage a été fait, pour dire qui'a des soi-disant experts au- aujourd'hui (.) on attribue c'mot-là trop facilement.

Comme il est possible de le remarquer dans cet extrait, l'intervention d'É3 (D) s'inscrit en continuité avec l'intervention d'É2 (D), marquant une convergence sur le plan interactionnel. Dans une logique discursive, cet enchaînement se traduit par un étayage de la prise de position avancée par É2 (D), voulant que le concept d'« expert » soit utilisé comme une expression synonyme de « bon » ou « vraiment bon ». Cet exemple illustre donc la relation étroite entre les actes d'étayage et les expansions discursives. Contrairement à une expansion enchâssée, le sens de cette expansion autonome peut être traité indépendamment de l'intervention antérieure qu'elle prolonge. En effet, É3 (D) rappelle la prise de position qui est étayée (« D'la manière dont on l'utilise, c'est jus' pour dire que c'est que qu'un qui'est bon, qui s'y connaît [...] ») et ajoute un élément d'étayage sur la base d'une source d'information externe (« c'est pour ça que :: l'reportage a été fait, pour dire qu'y'a des soi-disant experts au- aujourd'hui (.) on attribue c'mot-là trop facilement »). De là l'idée d'expansion discursive autonome : « expansion » parce qu'il y a prolongement sur le discours d'autrui et « autonome » parce que le sens de cette expansion n'est pas assujéti à l'intervention antérieure.

4.4.2.3 *Enchaînements contrastifs*

Nous avons ciblé plusieurs enchaînements (181 séquences encodées) qui marquaient, sur le plan interactionnel, une divergence par rapport aux propos auxquels ils sont reliés. Nous avons regroupé ces enchaînements dans le sous-indicateur « enchaînements contrastifs ». Sur le plan discursif, ces enchaînements introduisent systématiquement une manifestation d'acte de désaccord. Nous avons encodé les

enchainements contrastifs indépendamment des actes de désaccord dans la mesure où plusieurs actes de désaccord peuvent être regroupés dans une seule et même intervention amorcée par un enchainement contrastif. Le prochain échange, relatif à la beauté de Scarlett Johansson, permet d'illustrer les manifestations variées liées à ce sous-indicateur:

É7 (B) : Aye moi j'ai d'quoi à dire là-d'sus. T'sais vous dites symétrique et euh ::: et euh ::: Ben t'sais mettons là. Mettons, prenons son exemple, est mince elle là ::: probablement là.

É8 (B) : Ben là on y voit la face.

ENS : Est assez musclée quand même.

É7 (B) : Pis a l'a sûrement les seins r'faites là. Fait qu'ça c'est pas tant sy ::: proportionnel et symétrique- Ben c'est pas proportionnel à son corps là. Quelqu'un de tout p'tit avec euh ::: des seins gros d'même là. C'pas sy-

ENS : J'vois pas où tu veux nous amener avec ça.

É7 (B) : Ben ça-ça-ça, ça veut pas dire (.) ça veut pas dire nécessairement que si c'est symétrique que c'est beau.

É1 (B) : Ouais mais on parlait du- on parlait du visage là.

É7 (B) : Ben de toutes là, vous avez dit-

É1 (B) : Si ses yeux sont d'même ((pointe ses tempes)) ce s'ra pas terrible là.

É7 (B) : Ben y'en a qui trouve ça beau.

É6 (B) : Ben y'a plein d'monde qui sont d'même là.

É5 (B) : Ben y'a les asiatiques y sont toutes bridés t'sais y-

É1 (B) : J'ai pas dit les yeux d'même ((se bride les yeux)), j'ai dit les deux yeux icitte ((pointe ses tempes)).

Dans cet échange, le contre-exemple lancé par É7 (B) est directement suivi par deux enchainements contrastifs successifs (É8 (B) et ENS) qui en éprouvent la pertinence dans le fil discursif. É7 (B) prend alors position plus clairement, ce qui amène É1 (B) à délimiter

précisément la portée des critères définitionnels face auxquels É7 (B) s'oppose. Dans un autre enchaînement contrastif, É7 (B) manifeste son refus par rapport à la circonscription proposée, sans qu'il ait le temps de l'étayer. L'échange se poursuit par une intervention illustrative d'É1 (B) qui est éprouvée par trois enchaînements contrastifs presque simultanés dans l'échange. É1 (B) réagit lui-même à travers un enchaînement contrastif afin de rectifier l'interprétation des interlocuteurs quant à son intervention précédente. Il est possible d'observer, dans cet extrait, qu'un échange peut se construire et progresser principalement sur la base d'enchaînements contrastifs dans le cadre des dialogues philosophiques observés.

Le rôle de moteur interactif du contraste d'idées, de la divergence d'opinions a d'ailleurs été soulevé par certains élèves en entretien individuel. À ce sujet, É02 indique que « [la] divergence d'opinion (.) c'est ça qui est constructif là. Comment on peut réfléchir plus profondément si on pense toute dans le même sens ? ». Pour É02 et É04, la progression des échanges et l'approfondissement des réflexions sont directement liés à l'introduction de divergences d'opinions dans le discours commun. Comme la fréquence importante d'enchaînements contrastifs permet de le supposer, les élèves introduisent fréquemment des positions contrastées par rapport à l'objet discursif en circulation dans les dialogues du corpus. Toutefois, comme l'indique l'enseignant interviewé, il convient de distinguer « confrontation » de « contraste », les deux n'allant pas de pair en dialogue philosophique. Comme il l'explique : « dans leur mode d'interaction avec les pairs souvent c'est (.) confrontation, on est dans (la) confrontation, y'- y'en a un faut qui soit meilleur que l'aut' pis que (.) alors qu'[en dialogue philosophique] on est pus dans (la) compétition on est

dans- la collaboration là ». Cependant, comme É01 le soulève, cette dynamique de confrontation n'est pas complètement absente des dialogues philosophiques : « au début, t'sais ça s'peut que deux ou trois interventions que [...] ça s'pogne un p'tit peu là ».

4.4.2.4 *Enchainements interrogatifs*

Nous avons repéré 62 moments où le passage d'un élève à un autre dans le cadre d'un échange s'inscrivait dans une perspective d'interrogation, sans qu'il y ait remise en question de l'intervention précédente. Dans cette optique, les enchainements interrogatifs renvoient à des enchainements sur le discours d'autrui marqués par une demande de précision, d'explication, de clarification dans le but de mieux comprendre les propos du pair. L'extrait qui suit, portant sur le thème de l'expertise, traduit bien la visée discursive d'intercompréhension dans laquelle s'inscrivent explicitement les enchainements interrogatifs :

ENS : Donc on pourrait voir la personne qui est vraiment experte (.) pis celle qui s'fait passer pour un expert.

[...]

É3 (D) : Qu'est-ce tu veux dire quand tu dis une personne qui'est vraiment experte ?

ENS : Ben j'sais pas- J'disais ça à partir de c'que lui disait.

Dans cette séquence, l'enchainement d'É3 (D) par rapport à l'intervention de l'enseignant ouvre sur un acte de questionnement, un questionnement qui vise à éclaircir des propos antérieurs, à assurer une certaine intercompréhension. Aussi, comme il est possible de le

remarquer dans l'extrait, les enchainements interrogatifs permettent, dans certains cas, d'amorcer ou d'alimenter une séquence discursive à dominante conceptuelle.

Par ailleurs, nous avons observé plusieurs enchainements interrogatifs situés dans des espaces discursifs où il y avait bris de communication ou de compréhension pour un ou plusieurs locuteurs, ce qui entraînait une demande d'information :

É4 (D) : Mettons Sidney Crosby là. Expert du Hockey- [...] C'est l'expert du hockey. Y connaît toute sur le hockey pis y'est maître de tout c'qui s'peut pas pis- c'est l'meilleur joueur au monde, fait que lui c't'un expert. Parce que y'a une parfaite connaissance du hockey-

É5 (D) : Qui ça ?

Élèves : Sidney Crosby.

Comme il est possible de l'observer, l'enchainement d'É5 (D) sur le discours d'É4 (D) semble résulter d'un bris de communication, puisqu'É5 (D) demande une information qui avait déjà été mise en circulation plus tôt dans l'intervention d'É4 (D).

4.4.2.5 Ruptures thématiques

Le dernier type d'enchainements que nous avons observé dans les dialogues philosophiques du corpus renvoie à une rupture thématique par rapport à une intervention précédente. Si tous les autres types d'enchainements supposaient que le passage d'une intervention à l'autre ne modifiait pas significativement l'objet discursif en circulation (le thème, le concept ou l'idée discutés), les ruptures thématiques sont caractérisées par un changement brusque d'objet discursif entre une intervention précédente et une intervention subséquente. En comparaison avec les autres types d'enchainements, nous avons repéré relativement peu de ruptures thématiques dans le corpus à l'étude (21 séquences encodées).

Le décalage qui caractérise les ruptures thématiques que nous avons observées semble indiquer que le locuteur qui prend la parole n'a pas suivi le fil des échanges ou, dans un contexte où la demande de prise de parole (main levée) tarde à être accordée, qu'il n'a pas adapté son intervention à l'évolution des échanges. Toutefois, dans certains cas, la rupture thématique semble avoir une utilité sur le plan interactionnel, puisqu'elle introduit une intervention métadiscursive qui vient réguler les échanges. C'est notamment le cas dans l'extrait qui suit, où deux élèves échangent sur la relation entre beauté et rareté :

É8 (C) : Est-ce que ça serait le contraire de l'omniprésent admettons ?

É2 (C) : Le contraire de quoi ?

É8 (C) : Le contraire de l'omniprésent. C'est comme que quelque chose qu'tu vois ::: pas tous les jours. Qu'tu vois rarement.

É9 (C) : J'comprends pas. C'est quoi, ça veut dire qu'pour toi la beauté c'est rare ?

É8 (C) : Euh :::

É9 (C) : C'est ça qu'ça veut dire dans l'fond ton affaire ?

É8 (C) : On peut dire ça d'même ((intervention saccadée)). Non pluss- pluss.

É9 (C) : Ça veut dire que toutes les films hollywoodiens avec des acteurs comme Brad Pitt-

É8 (C) : Ben là tu me laisses parler ou euh :::?

On peut voir comment le dernier enchaînement de l'échange entre É8 (C) et É9 (C) marque une rupture par rapport au sujet dominant, c'est-à-dire un changement marqué d'objet discursif. Ce dernier échange rompt avec une série d'interventions sur la relation entre beauté et rareté pour introduire une intervention métadiscursive visant à réguler l'échange, à rectifier son déroulement. L'objet du discours passe donc de la relation « beauté-rareté »

au discours lui-même, dans une logique « méta ». Si le locuteur rompt la continuité thématique de l'échange, c'est parce qu'il semble juger qu'il y a un déséquilibre dans la gestion des tours de parole entre É9 (C) et lui et qu'il convient d'intervenir sur ce déséquilibre.

4.4.3 Interventions métadiscursives

Nous avons repéré 166 interventions dont la dimension « métadiscursive » s'appuyait sur des éléments explicites du discours. Cette composante de la compétence interactionnelle renvoie à des interventions qui visent explicitement à mettre en lumière ou à réguler le cadre interactif, l'activité discursive en cours. Pour cette composante, nous distinguons quatre indicateurs, soit les mises en relation explicites d'interventions (57,41%), les interventions sur le déroulement des échanges (17,28%), les interventions d'explicitation d'un ou de plusieurs actes discursifs (17,28%) et les interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation (8,03%). Ces données supposent que, dans les dialogues philosophiques à l'étude, les élèves interviennent plus fréquemment pour tenter de réguler le cadre interactif que pour expliciter ce qui est en train d'avoir lieu au sein de la dynamique interactionnelle. Lorsque des interventions métadiscursives sont mobilisées, c'est principalement pour mettre en relation explicitement des idées.

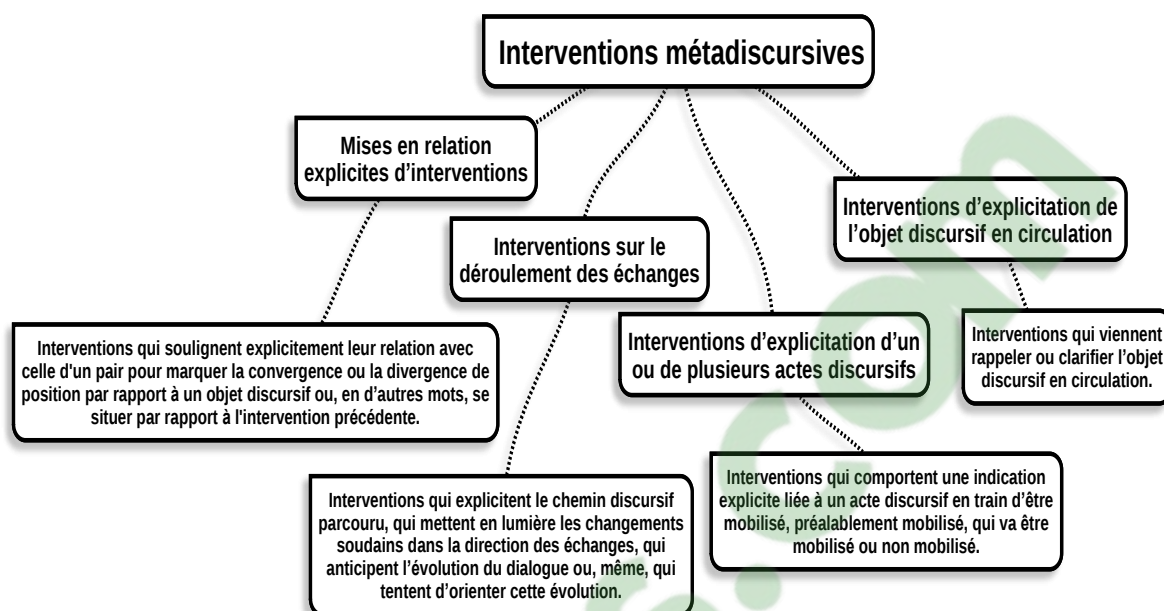


Figure 12 - Schéma des interventions métadiscursives

4.4.3.1 Mises en relation explicites d'interventions

Nous avons identifié 93 interventions qui soulignaient explicitement leur relation avec celle d'un pair pour marquer la convergence ou la divergence de position par rapport à un objet discursif et, donc, pour se situer par rapport à l'intervention précédente. Nous avons réuni ces interventions sous l'indicateur « mises en relation explicites d'interventions », pour insister sur le caractère observable de ces mises en relation dans le discours (contrairement à des enchaînements où les liens qu'il est possible de tisser demeurent implicites). Dans tous les cas, ces mises en relations viennent introduire une prise de position (convergente ou divergente) par rapport à une intervention précédente, et ce, dans la plupart des cas, à travers un rappel de l'intervention précédente dans des formulations du type « Tantôt euh:: É6 (D) a dit que [...] ». Ces mises en relation explicites sont particulièrement présentes dans des contextes où l'intervention d'un locuteur

rompt avec la continuité thématique immédiate des échanges (en raison d'une demande de parole qui tarde à être accordée), mais s'inscrit en cohérence avec une ou plusieurs interventions antécédentes plus ou moins éloignées dans le parcours discursif : « Ça remonte à y'a un bout là, c'est quand É8 (A) disait qu'i'était pas d'accord avec la citation ».

Comme il est possible de le remarquer, les mises en relation explicites d'interventions supposent souvent le passage par un acte de reformulation (sans qu'elles ne s'y réduisent), puisque pour rappeler une intervention antérieure avec laquelle un locuteur veut lier sa propre intervention, celui-ci doit la remettre en circulation et, donc, la formuler de nouveau. Ce type d'actes de reformulation, composantes fréquentes des mises en relation explicites d'interventions, ont une valeur nettement interactionnelle, ce qui nous a amené à ne pas les classer en tant que sous-indicateur de la compétence discursive.

Toutes les mises en relation explicites d'interventions ne comprennent pas une reformulation des propos d'autrui. Lorsque les interventions concernées par la mise en relation sont rapprochées dans le discours, il n'est pas rare que le locuteur indique l'intervention à laquelle il se réfère simplement à travers un déictique, comme dans l'exemple suivant qui traite de la beauté :

É7 (A) : J'trouve que c't'un icône féminin:::

[...]

É10 (A) : Ben c'est ça que j'voulais dire.

Dans cet extrait, la mise en relation explicite d'interventions s'appuie sur le déictique « ça », qui renvoie à l'intervention d'É7 (A) pour signifier une convergence des idées.

Parfois, les mises en relation explicites qui s'appuient sur un déictique visent clairement à éviter la répétition de deux interventions similaires. Dans ces cas, la mise en relation permet au locuteur de signaler que son intervention se situe si près de la précédente, qu'il devient inutile de la formuler :

ENS : É11 (A)

É11 (A) : Pour la même raison là.

Dans ce type de mises en relation explicites d'interventions, l'une des interventions mises en relation demeure donc implicite, l'idée du locuteur n'étant formulée qu'à travers le rappel de l'intervention précédente d'un pair.

À la lumière des entretiens individuels, les interventions de l'enseignant ne sont pas indépendantes de la fréquence des mises en relation explicites dans le corpus étudié. En effet, selon l'enseignant, les élèves n'ont pas naturellement tendance à faire des liens avec les propos des interlocuteurs. Pour l'enseignant, c'est à travers ses interventions que les élèves apprennent progressivement à mettre en relation leur intervention avec une intervention précédente : « J'les pousse à faire des liens pis- y- souvent y::: les liens y s'rendent compte que::: ((*inspiration exagérée*)) c'pas si évident qu'ça faire des liens [...] Ah- plus ça va, à force de faire ça (.) plus que quand qu'y prennent la parole, c'est en lien ». L'enseignant interviewé met l'accent sur l'importance de ce jeu de mise en relation, étant donné que « les propos isolés [n']accrocheront pas. [...] ça va être laissé d'côté ». Pour É04, cette nécessité de mettre en relation les interventions est liée à l'importance de mettre les interlocuteurs en contexte lorsque l'on prend la parole. En effet, cet élève affirme utiliser des mises en relation explicites pour resituer les interlocuteurs qui « sont comme- dans une

aut' phase », étant donné la progression rapide des échanges lors de certains dialogues philosophiques.

4.4.3.2 *Interventions sur le déroulement des échanges*

À 28 reprises dans le corpus étudié, nous avons repéré des interventions concernant le déroulement des échanges, c'est-à-dire des interventions métadiscursives qui explicitent le chemin discursif parcouru, qui mettent en lumière les changements soudains dans la direction des échanges, qui anticipent l'évolution du dialogue ou, même, qui tentent d'orienter cette évolution. Ces interventions sont relativement peu fréquentes dans les dialogues observés. Cependant, elles sont révélatrices du regard « méta » que les élèves portent sur leurs échanges en action.

Par exemple, pour rappeler ce dont il a été discuté, un élève résume le trajet discursif parcouru jusqu'à maintenant : « Ben genre euh :::, on a vu le ::: ça [la beauté] par rapport à plusieurs cultures ». Cette intervention se situe davantage au niveau de la manière dont l'objet discursif (la beauté) a été abordé par le groupe d'interlocuteurs (niveau *méta*) qu'au niveau de l'objet discursif en tant que tel. Ces interventions sur le déroulement des échanges peuvent également concerner ce qui se passe dans l'immédiat de l'échange, comme un changement non anticipé de l'objet discursif en circulation : « On change carrément de sujet ((*rires*)) ». Dans ce cas, l'intervention sur le déroulement des échanges semble remplir une fonction de recadrage de la dynamique interactionnelle, puisqu'en explicitant un changement brusque dans la direction des échanges, le locuteur signale aux interlocuteurs que la trame discursive (de quoi parle-t-on ? Dans quel but ? Pour répondre à

quelle question ?), qui avait été établie explicitement ou implicitement, n'est pas respectée. Bien sûr, cela ne veut pas dire que ce recadrage sera accepté par les interlocuteurs. Nous avons également repéré des interventions sur le déroulement des échanges qui anticipaient l'évolution du dialogue. Ces interventions sont particulièrement présentes au moment du choix de la question initiale du dialogue philosophique, et ce, pour influencer le choix de la question. Par exemple, pour suggérer aux interlocuteurs de ne pas choisir une question X, un élève met en lumière que, à travers des échanges sur une autre question, ils en viendront de toute manière à discuter de cette question X : « Mais non, mais- On va en arriver là [à discuter d'une question précise] de toute manière ». Enfin, les interventions sur le déroulement des échanges peuvent également venir orienter directement l'évolution des interactions en proposant clairement un angle pour aborder l'objet discursif en circulation : « J'aimerais ça qu'on distingue préjugé et stéréotype ».

Bref, lorsque les élèves portent un regard « méta » sur le déroulement des échanges, ce n'est donc pas seulement pour informer les interlocuteurs, mais également pour réguler le cadre interactif.

4.4.3.3 *Interventions d'explicitation d'un ou de plusieurs actes discursifs*

Dans les cinq dialogues philosophiques du corpus, nous avons observé 28 interventions qui comportent une indication explicite liée à un acte discursif en train d'être mobilisé, préalablement mobilisé, qui va être mobilisé ou non mobilisé par le locuteur. Dans l'indicateur « interventions d'explicitation d'un ou plusieurs actes discursifs », nous avons donc regroupé les interventions qui comprennent des termes qu'il est possible

d'associer à un acte discursif et, par extension, à une habileté de pensée sous-jacente. Parmi ces termes, les plus fréquents dans le corpus étudié sont « comparer » et « distinguer », qu'il est possible d'associer à un acte de conceptualisation, « exemple », qu'il est possible d'associer à un acte d'étayage, et « contre-exemple », qu'il est possible d'associer à un acte de désaccord. Ces termes sont utilisés spontanément par les locuteurs, contrairement à d'autres, comme « métacognition » et « synthèse », qui font d'abord l'objet d'une intervention de l'enseignant avant d'être utilisés par les élèves. D'ailleurs, pour É02, l'enseignant joue un rôle important dans l'explicitation des actes discursifs (ou habiletés de pensée sous-jacentes, dans la mesure où il « dit : chercher pour telle ou telle euh ::: (.) habil[e]tés de pensée ». Il viendrait donc orienter l'attention des élèves sur certaines habiletés de pensée spécifiques (qu'il est possible de relier aux actes discursifs mobilisés en dialogue philosophique), et ce, en utilisant un métalangage pour en parler. Dans la plupart des interventions d'explicitation d'un acte discursif observées, les élèves nomment spécifiquement et explicitement un acte discursif, parce qu'ils ne sont pas en mesure de mobiliser cet acte. Par exemple, un élève va signaler aux interlocuteurs qu'il ne peut pas illustrer une prise de position (É2 (E) : « J'ai pas vraiment d'exemple »), qu'il n'est pas en mesure de distinguer (É3 (C) : « Ben j'sais pas (.) J'pas sûr de pouvoir distinguer ça ») ou de comparer (É11 (A) : « J'peux pas comparer »). En fait, le fait de nommer un acte discursif qu'il est difficile de mobiliser est une tendance forte dans le corpus étudié, les élèves explicitant davantage les actes discursifs non mobilisés que les actes discursifs mobilisés.

Nous avons, tout de même, repéré quelques interventions d'explicitation d'un ou de plusieurs actes discursifs à travers lesquels les locuteurs intervenaient sur un acte discursif préalablement mobilisé ou anticipaient un acte discursif qu'ils allaient mobiliser, comme il est possible de l'observer dans l'extrait qui suit, portant sur l'expertise:

*É7 (D) : Euh ::: Ben c'tait pour dire que j't'un peu d'accord avec É8 (D).
Pour av- être expert, faut avoir de l'expérience- parc'que ça- ça l'dit. Pis
j'va faire une comparaison a'ec les jeux vidéo. [...]*

4.4.3.4 Interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation

Comme dernier indicateur des interventions métadiscursives, nous avons identifié 13 séquences où l'intervention d'un locuteur venait rappeler ou clarifier l'objet discursif en circulation. Dans tous les cas que nous avons observés, lorsqu'un locuteur rappelle ou tente de clarifier l'objet discursif en circulation (ou ce qui devrait, selon lui, être discuté), c'est pour recadrer un échange qui semble, à ses yeux, s'écarter d'une ligne directrice préétablie ou d'un sujet déterminé. À l'image de certaines interventions sur le déroulement des échanges, les interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation semblent toutes s'inscrire dans une perspective de recadrage des interactions, comme il est possible de l'observer dans l'intervention d'É7 (E), qui tente de rappeler la question initiale pour réorienter les échanges : « [...] Parc'que t'sais la question, c'tait pas de- de dire « faut pas croire en ::: faut pas croire en rien pis (.) Méfiez-vous tout le temps ». C'tait plus de savoir (.) quand est-ce qu'on peut démêler le vrai du faux. ». L'intervention d'É7 (E) semble indiquer qu'il n'est pas en accord avec l'interprétation de la question initiale qu'ont faite les autres élèves et qui teinte la dynamique interactionnelle. Dans cette optique, il formule de

nouveau la question initiale pour signaler aux interlocuteurs ce qui devrait, selon lui, faire l'objet des échanges. Toutes les interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation que nous avons observées s'inscrivent dans cette logique de recadrage des échanges. Bien sûr, étant donné le faible nombre d'interventions repérées, il est difficile de déterminer s'il s'agit ou non d'une tendance dans le cadre de dialogues philosophiques.

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1 INTRODUCTION

La présente étude vise à décrire et à comprendre, dans une logique exploratoire, les manifestations des compétences pragmatiques, soit la compétence discursive et la compétence interactionnelle, dans le cadre de dialogues philosophique au deuxième cycle du secondaire. Elle s'inscrit dans une perspective interactionniste de la compétence, ce qui suppose que l'attention a été dirigée sur les activités discursives des apprenants telles qu'elles se manifestent en contexte. À la suite de la présentation des résultats de la recherche, il convient de procéder à leur interprétation afin d'apporter un éclairage, à tout le moins partiel, sur les compétences pragmatiques à l'oral, mais surtout sur les relations possibles entre le contexte de dialogue philosophique et les manifestations observées.

Une interprétation des résultats est donc proposée en réponse aux deux objectifs de cette recherche. Par la suite, une réflexion permettra de mettre en lumière la contribution de la recherche aux savoirs scientifiques et d'ouvrir sur des perspectives de recherches futures. Enfin, les dispositifs méthodologiques employés ainsi que le cadre d'analyse retenu feront l'objet d'une analyse critique afin d'identifier les principales limites de l'étude.

5.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

5.2.1 Décrire et comprendre les manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de la pratique de dialogues philosophiques au secondaire.

En lien avec les réflexions théoriques de Nonnon (1996) et les observations empiriques de Vion (1992), les interactions orales en dialogues philosophiques se sont révélées être le lieu de plusieurs déplacements sur le plan des idées chez les élèves. En effet, comme la fréquence d'encodage des déplacements idéels en témoigne, les élèves interviennent nettement plus souvent pour étayer leur point de vue, proposer des définitions, des comparaisons, des distinctions, remettre en questions les idées des pairs que pour organiser ou délimiter le discours. Nous avons donc observé peu d'actes discursifs qui visent à informer ou à fournir des explications sur un sujet précis, comme c'est souvent le cas dans les oraux monogérés (Lafontaine & Préfontaine, 2007; Tochon, 2001).

Cela suppose que, dans ce contexte, la compétence discursive à l'oral est mobilisée principalement à travers une grande variété d'actes discursifs (d'étayage, de désaccord, de questionnement, etc.), variété qui reflète bien la complexité de la compétence discursive et la nature tâtonnante et heuristique de la réflexion philosophique qui se déroule conjointement. En effet, il nous semble que le processus de recherche qui a pris place dans les dialogues philosophiques observés, contrairement à ce que laisse entendre Lipman (2003/2006) lorsqu'il parle du processus de recherche, ne s'est pas déployé de façon linéaire, mais bien dans une logique itérative, qui s'est traduite par de nombreux aller-

retour entre la question initiale des dialogues philosophiques et les multiples ramifications explorées par les élèves. Au lieu d'une structure et d'une intention de communication prédéterminées, auxquelles l'on peut s'attendre dans un exposé oral type et qui appellent certains actes discursifs plus que d'autres, le discours oral, dans les dialogues philosophiques observés, s'est construit progressivement et collectivement, sous l'impulsion des activités discursives et cognitives des élèves, spontanées ou sollicitées par l'enseignant, un peu à l'image d'une toile d'araignée que les locuteurs découvriraient graduellement à la lumière d'une chandelle, mais dont ils n'arriveraient pas à comprendre toute la complexité. Cette construction particulière du discours oral, liée à la nature philosophique du processus de recherche et aux interventions de l'enseignant, s'est notamment traduite par une tendance marquée chez les élèves à se situer par rapport aux sujets ambigus et équivoques des échanges, à explorer la complexité de ces sujets en explicitant les alternatives possibles, les points de vue divergents, les failles de raisonnement potentielles et à tenter de baliser les objets discursifs abordés par la conceptualisation.

5.2.1.1 *Se situer par rapport à des objets discursifs équivoques*

La prépondérance des actes d'étayage et de prise de position dans les dialogues philosophiques observés nous apparaît intimement liée à la nature philosophique du processus de recherche dans lequel les élèves sont impliqués et, par extension, au caractère équivoque des concepts abordés. En effet, si les élèves interviennent aussi fréquemment pour prendre position, il est possible de penser que c'est en réponse à l'absence de position qui serait

d'emblée considérée véridique ou définitive, de position qui ne laisserait aucunement place à la nuance ou à la contextualisation, en lien avec le principe de faillibilité sur lequel s'appuie la nature philosophique du processus de recherche (Gagnon, 2005). Les thèmes abordés lors des dialogues philosophiques observés, comme « l'expertise » et la « beauté », constituent des objets discursifs complexes qui renvoient à des interprétations plurielles et évolutives, comme en témoignent d'ailleurs les nombreuses reformulations de sa propre intervention que nous avons observées. En effet, selon nos résultats, certaines de ces reformulations jouent un rôle de complexification d'une idée préalablement énoncée, ce qui semble indiquer que les élèves modifient souvent leurs interprétations des objets discursifs au cours des échanges. Il semble que ces repositionnements fréquents par rapport aux objets discursifs ne soient pas sans lien avec la complexité des concepts abordés, avec leur degré d'abstraction, mais également avec leur instabilité (contrairement à des concepts jugés plus stables, comme les concepts scientifiques) aux yeux des élèves (Sasseville & Gagnon, 2012). Les élèves sont donc particulièrement portés, en contexte de dialogue philosophique, à prendre position, à se repositionner fréquemment (ne serait-ce qu'en apportant une nuance) par rapport à l'objet discursif en circulation et à tenter d'étayer ces positions en fonction de leur conception de cet objet, laquelle semble souvent se transformer au fil des interactions. Au cours des échanges, malgré la présence de prises de positions réaffirmées, l'orientation initiale des élèves par rapport au thème discuté est susceptible de changer, et ce, à la lumière des prises de position des pairs et de leurs actes d'étayage dans un jeu de négociation de sens, où les points de vue des uns se construisent sur la base des points de vue des autres, et ce, en se complexifiant toujours un peu plus. Nos observations tendent

donc à confirmer la nature constructive des échanges oraux (Gilly, 1988; Nonnon, 1996), à tout le moins tels qu'ils se déploient dans la PDP.

La nature philosophique du processus de recherche ne semble également pas indépendante de la forme qu'ont pris les actes d'étayage dans les dialogues analysés. Sur la base de nos données d'observation et d'entretiens, il semble que l'étayage de prises de position se fasse majoritairement à travers des interventions illustratives et, aux dires des élèves interviewés, particulièrement à l'aide d'exemples. Cette utilisation des interventions illustratives par les élèves s'inscrit en filiation avec le principe de généricité de la PDP (Gagnon, 2005), qui suppose, d'un côté, que les problèmes de recherche soient abordés en fonction de leur dimension générique et, de l'autre, pour assurer une certaine intercompréhension, qu'il faille établir des référents communs. Bien que notre recension d'écrits nous avait amené à anticiper que ces référents communs allaient être principalement coconstruits sur la base d'actes de conceptualisation (Vion, 1992), il semble que les interventions illustratives, à travers les repères concrets et connus qu'elles proposent, participent également à la mise en place d'un « espace minimal d'intercompréhension » (Nonnon, 1996, p. 77). Selon nos observations, bien que le discours commun gravite souvent autour de sujets complexes et génériques (expertise, beauté, savoir, connaissance, etc.), le parcours discursif semble marqué par un va-et-vient fréquent entre des éléments conceptuels abstraits (prises de position, raisons, critères, définitions), d'un côté, et des interventions illustratives qui viennent ancrer ces éléments conceptuels dans des situations concrètes ou des contextes précis, de l'autre. Bien sûr, cette hypothèse d'une possible relation entre la nature philosophique du processus de recherche

et la présence marquée d'interventions illustratives nécessiterait, pour être validée, de procéder à une analyse comparative avec d'autres contextes d'interaction orale, comme des échanges en classe de sciences par exemple.

Bien que la nature philosophique du processus de recherche semble avoir une incidence sur la tendance des élèves à prendre position par rapport à l'objet discursif en circulation et à étayer cette position, nos observations indiquent que les interventions de l'enseignant jouent également un rôle dans cette orientation particulière. Nous avons effectivement remarqué une séquence discursive spécifique à la suite de nombreuses prises de position, c'est-à-dire la séquence prise de position initiale d'un élève – demande d'étayage de l'enseignant (« pourquoi ? ») – étayage de la prise de position initiale ou rupture idéale (« j'sais pas »). Dans ce type de séquence, le passage de la prise de position à l'étayage n'est pas direct (initié par l'élève), s'appuyant plutôt sur une intervention interrogative de l'enseignant, ce qui tend à indiquer son influence dans la manière dont les élèves se situent par rapport aux objets discursifs en circulation (Trickey & Topping, 2004). Bien que le nombre de prise de position initiée par une question de l'enseignant soit très variable d'une séance à l'autre, il convient de noter que la diminution de ce type de séquence coïncide avec une augmentation des prises de position non étayées, ce qui semble appuyer l'hypothèse que les interventions de l'enseignant, dans les dialogues observés, sont liées à la prépondérance des actes d'étayage dans les dialogues observés. Dans cette optique, bien que le fait d'explicitement sa position par rapport au sujet discuté semble représenter une activité discursive spontanée chez les élèves, le fait d'étayer cette position semble plus liée aux interrogations de l'enseignant qui parsèment l'interaction en PDP.

Cette situation nous amène à penser que les actes d'étayage représentent, à tout le moins en partie, une activité discursive induite par l'enseignant, ce qui pose la question de l'influence du contexte et de ses exigences particulières (ici, les interventions d'animation) sur les manifestations de la compétence discursive (Hellermann & Pekarek-Doehler, 2010). Y aurait-il autant d'actes d'étayage dans une situation de communication où les élèves seraient plus autonomes, où le parcours discursif ne serait pas guidés par l'enseignant-animateur ? La question se pose et mériterait d'être vérifiée dans le cadre d'une autre recherche.

5.2.1.2 Complexifier par la divergence et le désaccord

Nous interprétons la présence marquée des actes de désaccord en lien avec la complexité qui émerge de la nature philosophique des dialogues observés. Effectivement, il nous semble que les élèves et l'enseignant se servent des positions divergentes, des opinions contrastées pour explorer en profondeur et de manière rigoureuse les sujets complexes abordés. Le rôle de moteur discursif du contraste d'idées, de la divergence d'opinions a d'ailleurs été explicitement soulevé par certains élèves et par l'enseignant en entretien individuel, en cohérence avec le « falsificationnisme » de Popper (1973), qui situe le désaccord et la réfutation au cœur de l'avancement d'un processus de recherche. Pour illustrer cette hypothèse, il convient d'analyser chacun des deux sous-indicateurs liés aux actes de désaccord. D'abord, du côté des interventions de nuance, elles contribuent à remettre en circulation des idées transformées, précisées. Elles semblent donc favoriser la dimension constructive et la rigueur des interactions orales en permettant de guider

l'investigation en fonction d'idées jugées plus valides par les interlocuteurs ou, à tout le moins, mieux comprises par ces derniers. Du côté des interventions d'opposition, celles que nous avons observées semblent souvent tendre à évacuer des interventions jugées nettement invalides, ce qui peut également contribuer à la rigueur de la démarche de recherche philosophique sous-jacente aux interactions orales, puisque cette démarche risque moins d'être guidée par des critères, des raisonnements, des hypothèses jugés erronés par les interlocuteurs.

Cela dit, en cohérence avec le principe de complexité à la base de cette recherche, il semble que les actes de désaccord contribuent également à intégrer dans le tissu discursif des positions divergentes, des idées contrastées, qui constituent autant d'avenues d'investigation possibles par rapport au thème abordé et qui participent à mettre en lumière la complexité de ce dernier (Sasseville & Gagnon, 2012). Par exemple, dans le cadre des échanges observés, lorsqu'un élève s'opposait explicitement (intervention d'opposition) à un jugement esthétique préalablement formulé, cette intervention d'opposition contribuait souvent à l'émergence de critères ou à l'intégration d'angles nouveaux et, dans cette optique, complexifiait le cadre d'analyse des élèves pour aborder les objets du discours. Lorsqu'un élève proposait une nuance pour une intervention antérieure (intervention de nuance), cette nuance conduisait parfois à la reformulation de cette intervention (reformulation de sa propre parole), une reformulation qui intégrait des précisions particulières ou qui en restreignait le champ d'application et, dans cette optique, contribuait à la dimension constructive des échanges. C'est dans une logique similaire que semble se situer certains actes de reformulation des propos d'autrui observés dans notre corpus. Ces

reformulations, par l'orientation (adhésion vs rejet) et la complexification qu'il est possible d'y observer, s'inscrivent également dans ce jeu de co-construction. Cependant, il est difficile de dire si ce sont les marques d'adhésion ou les marques de rejet qui favorisent plus l'avancement des échanges, puisque nous avons observé plus de marques d'adhésion que de marques de rejet, ce qui permet difficilement d'établir une base comparative. Nos observations rejoignent donc les propos de Morin (2014), qui situe l'apprentissage comme un mécanisme complexe, et par extension, la complexité comme une condition de l'apprentissage.

Intégrer continuellement des idées transformées et des angles d'investigation nouveaux dans les échanges suppose, de la part des élèves, une certaine disposition à revenir sur leurs points de vue, dans l'optique de les nuancer ou de les préciser en y intégrant souvent des angles nouveaux émergeant des interactions, ce qui rejoint le principe de faillibilité de la PDP (Gagnon, 2005). Sans être en elle-même observable, cette disposition s'est traduite, dans les dialogues observés, par des reformulations de sa propre intervention fréquentes, reformulations qui semblaient parfois traduire une certaine autocorrection des raisonnements sous-jacents. En effet, il nous semble que certains actes de reformulation aient une valeur autocorrectrice, qui se traduit notamment par l'explicitation d'un glissement entre une idée initiale et une idée nouvelle (« [en parlant d'une photo de femme] Tantôt j'disais qu'était pas belle, mais avec c'que t'a dit, là j'dirais qu'elle est belle»). Bien que cette valeur autocorrectrice ne puisse être associée à tous les actes de reformulation de sa propre intervention observés, il n'est pas interdit de penser que la fréquence importante de ces actes dans le corpus étudié n'est pas indépendante de la

disposition des élèves à s'autocorriger et, par extension, à la nature du processus de recherche dans la PDP (Lipman, 2003/2006). Nous avons également interprété la tendance des élèves à circonscrire la portée de leur discours comme une manifestation du principe de faillibilité, puisque ces circonscriptions semblaient témoigner d'une certaine prise de conscience chez les élèves que ce qui apparaît vrai dans un contexte peut très bien apparaître erroné dans un autre, comme le mentionne Gagnon (2005). Enfin, nous avons repéré à quelques reprises des marques de réserve ou d'incertitude, à travers des adverbes exprimant le doute (p. ex. « peut-être ») ou certaines formulations interrogatives (« Ça pourrait-tu être...? »), dans les interventions des élèves. Bien que ces marques n'aient pas fait l'objet d'un encodage systématique, elles nous apparaissent révélatrice par rapport à la manière dont les élèves conçoivent leur point de vue, c'est-à-dire dans une perspective de doute, d'incertitude, et ce, toujours en lien avec le principe de faillibilité de la PDP et les rapports aux savoirs particuliers qui s'en dégagent (Gagnon, 2011c).

5.2.1.3 Baliser par la conceptualisation

La fréquence des actes de conceptualisation ne nous semble pas indépendante du rapport que les élèves entretiennent avec plusieurs concepts traités dans les dialogues philosophiques, des concepts considérés comme instables et abstraits (Gagnon, 2011a), en lien avec le principe de généricité à la base du dispositif. La nature de ces concepts semble inciter les élèves à s'engager fréquemment dans des séquences de conceptualisation afin de poser les bases d'un réseau de significations communes. D'ailleurs, l'intention de communication principale qui se dégage des entretiens (3 élèves sur quatre) est « de se

faire comprendre » par les pairs, d'atteindre une intercompréhension satisfaisante. Durant le processus d'analyse des dialogues philosophiques, les divers actes de conceptualisation nous sont apparus comme des traces de cette intention de communication. La présence des interventions à dominante conceptuelle témoigne clairement de l'importance des interventions visant à définir, à catégoriser, à comparer ou à distinguer des éléments conceptuels dans le cadre des dialogues observés. Il s'agit d'ailleurs d'une fonction discursive qui contribue à structurer le déploiement des échanges, comme en témoigne l'un des parcours discursifs types que les élèves interviewés nous ont décrits (voir figure 9 dans le chapitre précédent). Nous avons d'ailleurs observé que les interventions à dominante conceptuelle s'inscrivent principalement dans des séquences discursives plus ou moins longues où la macro-fonction discursive est de définir un ou plusieurs concepts, et ce, en réponse à une question initiale nettement conceptuelle (« Qu'est-ce qu'un expert ?), à une question de l'enseignant (Quels seraient les critères stéréotypés de la beauté ?) ou à une intervention d'un élève (É1 (D) : « Faudrait qu'on définisse c'est quoi un expert avant d'dire qu'on peut pas être un expert [...] »). La présence de ces séquences discursives tend à confirmer le caractère central de la conceptualisation dans le processus de recherche philosophique sous-jacent (Lipman, 2003/2006).

Les parenthèses conceptuelles, quant à elles, tendent à indiquer que, même si les élèves n'interviennent pas dans le cadre de séquences à dominante conceptuelle, ils parsèment leurs interventions de précisions conceptuelles, et ce, en fonction de ce qui peut être interprété comme une visée d'intercompréhension, puisqu'ils coupent une intervention dont la fonction discursive n'est pas conceptuelle, comme un acte de désaccord ou un

étayage, pour fournir des éléments de définition ou des distinctions notionnelles. Dans un contexte discursif comme la PDP, où les sujets abordés sont abstraits et complexes, nous interprétons ces parenthèses conceptuelles comme des signes d'une volonté des élèves d'être compris par leurs pairs (Vion, 1992), comme s'il s'agissait d'une condition primordiale pour faire progresser les échanges et la réflexion philosophique sous-jacente. Il n'est pas interdit d'induire, à partir de ces interprétations, une certaine prise de conscience chez les élèves que ce qui est clair pour eux ne le sera pas nécessairement pour les interlocuteurs, prise de conscience possiblement liée aux exigences particulières de la PDP et à l'expérience des élèves dans ce contexte.

5.2.2 Décrire et comprendre les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de la pratique de dialogues philosophiques au secondaire.

Notre cadre théorique nous avait permis de cibler certaines ressources interactionnelles, comme la gestion des tours de parole, les enchaînements sur le discours d'autrui et les interventions métadiscursives, comme indicateurs de la compétence interactionnelle à l'oral. En lien avec la nature située et contingente de la compétence à communiquer oralement (Mondada, 2006), nos données nous ont permis de préciser ces indicateurs en fonction des exigences particulières des dialogues philosophiques analysés. Sur le plan de la gestion des tours de parole, nos analyses ont mis en lumière la coexistence, dans les dialogues observés, de trois modes de gestion des tours de parole (appropriations spontanées de la parole, demande de parole et transmission sélective assumée par l'enseignant), les trois étant, selon les dires de l'enseignant en lien avec la nature collective

de la compétence à communiquer oralement, au service du processus de co-construction de sens. Du côté des enchainements sur le discours d'autrui, au-delà des expansions discursives et des enchainements contrastifs annoncés par notre recension d'écrits, il semble que l'émergence des enchainements responsifs témoigne du déploiement particulier des chaînes de discours dans les dialogues philosophiques du corpus, et ce, en lien direct avec le rôle d'animation de l'enseignant (Gagnon, 2005; Sasseville & Gagnon, 2012). Enfin, sur le plan des interventions métadiscursives, en cohérence avec la nature observable de la compétence à communiquer oralement (Pochon-Berger, 2010), nos données indiquent que les élèves portent un regard « méta » sur leurs interactions orales afin de baliser ces interactions (p. ex. en rappelant aux pairs le chemin discursif parcouru), ce qui contribue à inscrire le cadre interactif dans une intelligibilité commune (De Fornel, Quéré, & Ogien, 2001; Garfinkel, 1967; Heritage, Press, Albaret, & Quéré, 1991). Toutefois, ils le font davantage dans une visée de régulation, comme en témoignent les interventions de mise en relation explicites, les interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation et certaines anticipations par rapport au parcours discursif.

5.2.2.1 *Des modes de gestion des tours de parole complémentaires*

Nos données d'observation, confirmées en partie par les entretiens individuels, indiquent que trois modes de gestion des tours de paroles coexistent dans les dialogues philosophiques analysés. En effet, il semble exister un certain laisser-aller dans la gestion des tours de parole, un laisser-aller qui n'est pas total, puisque plusieurs élèves lèvent la main et attendent leur tour de parole, mais qui est tout de même marqué par la fréquence

importante des appropriations spontanées de la parole, notamment pour expliciter un désaccord ou pour répondre à une question lancée sans cible précise. En fonction de leur fréquence de manifestation respective, il est possible de hiérarchiser ces différents modes de gestion des tours de parole en situant les appropriations spontanées au premier rang, les transmissions sélectives au deuxième et les demandes de parole, qui constituent un mode de gestion assez répandu en contexte scolaire québécois, au troisième. Cette hiérarchisation ne reflète toutefois pas la valeur que les élèves accordent à chacun des modes de gestion des tours de parole, valeur que nous avons peu documentée.

Bien que certains élèves interviewés indiquent que les appropriations spontanées constituent un mode de gestion des tours de parole accepté par les élèves, nous croyons qu'il convient de nuancer cette opinion. Il semble que si les élèves ont tendance à intervenir spontanément, c'est peut-être en raison de la dynamique évolutive des échanges qui suppose parfois des changements d'objets discursifs rapides et l'apparition fréquente de nouveaux points de vue. Il est donc possible de tisser un lien entre la nature des échanges en dialogue philosophique, caractérisée par de multiples tâtonnements, une progression rapide et organisée autour de sujets équivoques (qui appellent des interprétations plurielles) et la présence marquée des appropriations spontanées. À l'instar d'autres oraux polygérés où les élèves prennent généralement la parole librement (p. ex. la discussion, certains débats), les élèves auraient tendance à « attraper la balle au vol », à saisir les occasions d'intervenir sans attendre le droit de parole, et ce, pour ne pas que leur intervention devienne hors sujet ou, comme en témoigne la prépondérance des appropriations réactives, pour éviter que des idées jugées invalides soient intégrées dans le tissu discursif sans être, à

tout le moins, nuancées ou mises à l'épreuve. Cela n'implique pas nécessairement que ce mode de gestion des tours de parole soit apprécié par tous les élèves, mais bien qu'il soit à tout le moins toléré, comme une liberté nécessaire pour assurer la qualité des échanges et de la recherche philosophique en parallèle. Cette hypothèse rejoint les propos de l'enseignant, qui mentionne explicitement que ce mode de gestion de tours de parole ne semble pas « offusquer » les élèves. D'ailleurs, bien que nous n'ayons pas procédé à une analyse systématique des interventions de l'enseignant, nos observations révèlent qu'il n'intervient que très rarement pour freiner une prise de parole spontanée, laissant souvent les élèves gérer eux-mêmes leurs échanges. En entretien, l'enseignant a associé cette liberté partielle accordée aux élèves à l'apprentissage d'un nécessaire « décentrement de sa propre position » chez les élèves, comme si chaque prise de parole considérée individuellement était moins décisive que le caractère collectif du processus d'investigation dans le cadre du dispositif de dialogue philosophique étudié. Cette insistance sur le caractère collectif du processus de recherche, non sans lien avec la nature de la compétence à communiquer oralement selon les interactionnistes (Pochon-Berger, 2010), n'est probablement pas indépendante de la présence des transmissions sélective assumées par l'enseignant, ce dernier jugeant parfois pertinent de cibler des élèves dont l'intervention pourrait alimenter la recherche ou d'amener certains à reformuler, à préciser, à complexifier une intervention antérieure pour contribuer à la rigueur du processus.

Cette cohabitation des modes de gestion des tours de parole n'est donc pas indépendante du type de gestion de l'enseignant, qui indique d'ailleurs ne pas être tellement « mains levées pis tour de parole », laissant plus souvent les élèves « interagir

entre eux ». Il semble que le déploiement particulier de la gestion des tours de parole n'est pas sans lien avec le modèle particulier de PDP que nous avons observé. En effet, selon Lipman (2003/2006), la PDP devrait être orientée par l'interaction même entre les élèves, et ce, en fonction d'une visée de co-construction de sens par les élèves, qui suppose une certaine symétrie (même si elle n'est pas complète) dans la relation communicationnelle entre les élèves et l'enseignant. Bien sûr, l'enseignant conserve son rôle de médiation et de gestion de classe, mais de manière moins marquée afin de laisser place à la progression de la réflexion commune. Il n'est pas interdit de croire que, dans un modèle comme celui de Tozzi (2011), où plus d'importance est accordée à l'attribution de rôles spécifiques aux élèves (dont le rôle de « gardien de la parole »), ou celui de Brénifier (2007), où les interventions de l'enseignant prennent beaucoup plus place dans les échanges, les modes de gestion des tours de parole observés n'auraient pas été les mêmes.

5.2.2.2 Des chaînes de discours alimentées par l'enseignant

Sous l'angle des enchaînements sur le discours d'autrui, nous interprétons la prépondérance des enchaînements responsifs comme un indice de l'importance des interventions de l'enseignant dans la manière dont l'interaction se construit et s'organise dans les dialogues philosophiques analysés. Cet indice nous révèle notamment que les interventions d'animation se traduisent principalement par des actes de questionnement, auxquels les élèves tentent de répondre par différents actes discursifs. Dans la mesure où les enchaînements responsifs conduisent à une variété d'actes discursifs et que ces actes font souvent eux-mêmes l'objet d'enchaînements contrastifs ou d'expansions discursives, il

n'est pas interdit d'interpréter la modalité interrogative des interventions de l'enseignant comme un moteur interactionnel, contribuant à amorcer des échanges nouveaux ou à relancer des échanges en déclin. Ces données sont particulièrement intéressantes, car certains semblent penser que les interventions de l'enseignant pourraient freiner les échanges et les réflexions des élèves (Lévine, 2001). Il nous semble plutôt que les élèves ne mobilisent pas leurs compétences pragmatiques de manière autonome dans les dialogues philosophiques observés, ce qu'il importe de prendre en considération dans l'interprétation des résultats. En effet, c'est principalement sous l'impulsion des interventions interrogatives de l'enseignant que les élèves mobilisent des actes discursifs ou, sur le plan interactionnel, enchainent leurs propos à ceux des autres. En lien avec les écrits théoriques liés à l'animation en PDP (Gagnon, 2005; Sasseville & Gagnon, 2012), nous supposons que les diverses interventions de l'enseignant appellent certains actes discursifs plus que d'autres, ce qui pourrait, dans les dialogues observés, avoir grandement influencé la manifestation de la compétence discursive. Une étude s'intéressant spécifiquement à la relation entre activités discursives de l'enseignant-animateur et celles des élèves dans des dialogues philosophiques pourrait permettre de vérifier cette hypothèse. Une telle étude permettrait également de vérifier si les interventions de l'enseignant viennent effectivement alimenter les échanges entre les élèves au lieu de les gêner.

Cela dit, nous avons également observé, dans des proportions équivalentes, plusieurs expansions discursives et enchainements contrastifs. Cette présence marquée et proportionnelle de ces deux types d'enchainement laisse entendre que les élèves, lorsqu'ils répondent directement à une question de l'enseignant ou d'un pair, interviennent autant

pour introduire des éléments discursifs (p. ex. arguments, exemples, positions, etc.) divergents par rapport aux propos antérieurs d'un pair que pour introduire des éléments discursifs convergents. Cet équilibre entre la divergence et la convergence dans les chaînes de discours des élèves n'est pas sans rappeler le caractère équivoque des objets discursifs en circulation, des objets ambigus par rapport auxquels les élèves ne semblent pas toujours en mesure d'atteindre un consensus. Même si certains élèves parviennent à partager une position par rapport aux sujets abordés, il y a une partie du groupe qui continue d'introduire des opinions divergentes, dans angles d'approche et des contextes différents qui nuancent ou complexifient la position partagée, et ce, dans un jeu de (re)positionnement constant, puisque cet équilibre entre divergence et convergence se maintient au fur et à mesure que le dialogue progresse. Même lors de la clôture d'un dialogue (clôture que nous avons pu observer lors d'une seule séance), les élèves n'arrivent pas à un consensus clair par rapport à la réponse à apporter à la question de recherche initiale, mais plutôt à un certain équilibre entre des positions contrastées, ce qui rejoint l'idée d'une « problématisation nuancée », dont parle Lipman (2003/2006), comme aboutissement de la PDP. Il semble donc que le caractère équivoque des objets discursifs abordés en PDP influence la mobilisation de la compétence interactionnelle des élèves, dans la mesure où il contribue à la diversité des enchaînements sur le discours d'autrui qu'il est possible d'y observer. Cette diversité est, en elle-même, susceptible d'alimenter la dynamique interactive, puisque les échanges ne semblent pas atteindre un niveau consensuel suffisant pour justifier l'arrêt de la délibération. Bien sûr, d'autres hypothèses pourraient expliquer cette délibération continue, comme le manque de temps, dont ont parlé certains élèves interviewés, ou le manque

d'informations, puisque l'approche Lipman ne comprend pas de sources externes d'information.

5.2.2.3 *Des interventions métadiscursives au service de la régulation des interactions*

Pour ce qui est des interventions métadiscursives, nos données indiquent qu'elles sont utilisées principalement dans une logique de régulation du cadre interactif. Nous avons bien observé certains élèves intervenir pour rendre intelligible ce cadre, lui donner corps à travers des interventions qui contribuent à en dessiner la forme, et ce, principalement à travers des interventions rétrospectives sur le déroulement des échanges. Toutefois, c'est dans une logique de régulation que la majorité des interventions métadiscursives tendent à s'inscrire (Bange & Kerne, 1996; Caron, 1983). Nos données indiquent que c'est principalement par des mises en relation explicites d'interventions que les élèves régulent le cadre interactif. La fréquence de ces interventions métadiscursives témoigne d'une tendance chez les élèves à tisser explicitement une relation entre leur intervention et celle d'un pair, et ce, que ce soit sous forme d'expansion discursive ou d'enchaînement contrastif. L'importance pour les élèves de créer un réseau explicite de relations entre leurs interventions semble rejoindre les principes de complexité et de généricité de la PDP. En effet, la nature complexe des objets investigués rend probable les égarements, les nouvelles avenues discursives dont la relation avec ce qui précède n'est pas évidente. Comme É02 l'a laissé entendre en entretien, les élèves sont conscients que les liens qu'ils font dans leur tête ne sont pas nécessairement évidents pour tous les interlocuteurs, ce qui nécessite un passage par l'explicite. Dans une logique similaire, la généricité vers laquelle semble tendre

les dialogues suppose que les anecdotes personnelles, qui ont bien sûr un sens pour l'individu qui les énonce, soient liées aux propos des pairs ou à des concepts abordés à titre d'illustrations dans le but de mettre en place une base de signification commune, et ce, en lien direct avec la nature collective de la compétence à communiquer oralement. Comme l'enseignant l'a mentionné en entretien, si les interventions métadiscursives se manifestent le plus souvent à travers des mises en relation explicites d'interventions, ce n'est pas indépendamment des interventions de l'enseignant, qui « demande systématiquement » aux élèves dont l'intervention est trop anecdotique ou isolée dans le parcours discursif de faire des liens avec ce qui a été dit avant.

Nous interprétons également les interventions d'explicitation d'un ou de plusieurs actes discursifs dans une logique de régulation. Comme illustré dans le précédent chapitre, les élèves explicitent surtout les actes discursifs qu'ils ne mobilisent pas (« J'ai pas d'exemples » ; « Y'a pas vraiment d'raison »). En cohérence avec la nature observable de la compétence à communiquer oralement, il est plus fréquent pour les locuteurs de nommer un acte discursif qui ne sera pas mobilisé et qui ne fera, donc, pas partie des interventions observables, que de nommer un acte qui est effectivement mobilisé en contexte et qui, du même coup, constitue un phénomène intelligible pour les interlocuteurs (Mondada, 2006). Par exemple, un élève qui mentionne aux autres qu'il n'a pas de raison pour justifier sa position vient, en fait, d'expliciter un acte discursif (intervention raisonnée ou critériée), ce qui inscrit son intervention dans une logique « méta ». Comme il est possible de l'observer dans cet exemple, l'acte discursif nommé par l'élève n'est pas mobilisé, ce que l'élève mentionne d'ailleurs explicitement. Puisque ce cas de figure est fréquent dans notre corpus,

il devient intéressant de se questionner sur la valeur interactionnelle de ces explicitations d'acte discursif non mobilisé. On peut supposer que, si un locuteur explicite un acte discursif qu'il ne mobilise pas ou qu'il n'arrive pas à mobiliser, c'est peut-être qu'il juge que cet acte n'est pas pertinent dans le contexte (dans le cas d'un acte discursif commandé, par exemple lorsque l'enseignant demande : « Peux-tu nous donner un exemple de ce que tu dis ? » et que l'élève ne parvient pas à répondre à la demande) ou qu'il signale aux interlocuteurs qu'il a besoin de soutien dans la mobilisation de cet acte. Ces deux hypothèses s'inscrivent dans une logique de régulation des interactions, dans la mesure où elles supposent toutes deux que l'explicitation d'un acte discursif non mobilisé permet au locuteur d'orienter les échanges, soit pour éviter de répondre à un acte de questionnement précédent, soit pour demander du soutien aux interlocuteurs.

Comme illustré dans la présentation des résultats, les interventions d'explicitation de l'objet discursif en circulation et certaines anticipations du déroulement des échanges semblent également répondre à des exigences de régulation. À toutes les occasions où nous avons observé un élève expliciter l'objet discursif en circulation (p. ex. pour réorienter les échanges vers la question initiale) ou anticiper le déroulement possible des échanges (p. ex. pour influencer le choix de la question initiale), les interventions visaient, plus ou moins explicitement, à cadrer ou à orienter l'interaction orale et, par extension, le processus de recherche philosophique.

Bref, cette prépondérance de la visée régulatrice dans les interventions métadiscursives ne semble pas indépendante de la nature des échanges et de la recherche en dialogue philosophique (Sasseville & Gagnon, 2012). En effet, explorer « à l'aveugle »,

sans ligne directrice fournie d'emblée par l'enseignant, des thèmes complexes dont les ramifications sont obscures pour les élèves (et l'enseignant), implique certainement une part de flottements, de « fausses routes », de détours qui font perdre de vue la ou les raisons qui animent le parcours discursif, raisons qui prennent la forme d'une ou de plusieurs questions de recherche dans les PDP observées. Naviguer dans la complexité et essayer d'en dégager collectivement du sens rend donc nécessaire, à certains moments clés, des interventions sur le cadre interactif lui-même, en vue de rappeler la ligne directrice que les locuteurs se sont fixés en début de dialogue, de mettre en relation la diversité d'idées émises afin d'en faire un tout le plus cohérent possible, de retracer le chemin discursif parcouru pour mieux en baliser la suite.

5.3 SYNTHÈSE DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : LE CARACTÈRE SITUÉ DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES À L'ORAL

Se questionner sur les indicateurs qui permettent de décrire et de comprendre l'élaboration, l'organisation et la gestion du discours oral d'élèves dans un espace pédagogique interactif comme le dialogue philosophique, c'est également devoir se questionner sur le rapport qui existe entre le contexte de mobilisation des compétences et la manière dont elles sont mobilisées (Sasseville & Gagnon, 2012). En effet, l'analyse des dialogues philosophiques nous a conduit à plusieurs reprises à réfléchir aux relations étroites qu'il est possible d'établir entre les exigences et les objectifs particuliers des dialogues philosophiques et les manifestations des compétences discursive et interactionnelle qu'il nous a été possible d'observer.

Soulignons que le dialogue philosophique est un espace interactif où la délibération, comme mode de discours, est mise à l'avant plan. La nature philosophique du processus d'investigation et les interventions d'animation de l'enseignant favorisent l'émergence de points de vue variés et évolutifs par rapport aux objets des échanges. En raison du caractère souvent générique et équivoque des sujets, les différents points de vue sont alors définis, étayés, remis en question, remaniés et parfois évacués, et ce, dans l'optique d'en arriver à une compréhension plus fine, plus complexe des objets investigués (Lipman, 2003/2006; Sasseville & Gagnon, 2012). Cette volonté d'approfondissement semble nettement alimentée par l'enseignant-animateur. En effet, si nos ancrages théoriques nous ont permis d'envisager les interactions orales en fonction de leur valeur épistémique et heuristique, ce que nos résultats mettent en lumière, c'est que cette valeur, dans le modèle de dialogue philosophique que nous avons étudié, est intimement liée aux interventions de l'enseignant-animateur.

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que la compétence discursive des élèves se soit manifestée principalement par des actes d'étayage, de reformulation et de désaccord, qui s'inscrivent de manière cohérente dans la dynamique de co-construction de sens dans lequel les participants semblent accepter de s'impliquer lors de dialogues philosophiques. Cette dynamique demande aux élèves de fréquemment appuyer leurs propositions sur des raisons, des critères ou différentes illustrations, mais également de se positionner par rapport aux thèmes abordés et aux points de vue des interlocuteurs, ce qui les amène souvent à proposer des nuances et à modifier des prises de position antérieures pour en arriver à un sens partagé, et ce, notamment grâce aux interventions de l'enseignant. Ce sens

partagé est également le produit de maintes séquences de conceptualisation dans lesquelles les élèves s'engagent, avec ou sans l'intervention de l'enseignant.

Probablement en lien avec la perspective lipmanienne de la PDP et de la déclinaison québécoise observée, mais peut-être aussi en fonction de l'expérience des élèves dans cette pratique (la plupart des participants pratiquant le dialogue philosophique depuis 4 ou 5 ans), il n'est également pas surprenant que la compétence interactionnelle se soit manifestée à travers une gestion des tours de parole principalement marquée par les appropriations spontanées, sans main levée. En effet, et l'enseignant interviewé l'a lui-même dit, ce modèle de PDP semble caractérisé par une certaine liberté, sans qu'il soit total, des élèves dans la gestion des tours de parole, laisser-aller lié à la primauté du processus d'investigation collectif sur les points de vue individuels. Du côté des enchaînements sur la parole d'autrui, nous interprétons la prépondérance des enchaînements responsifs comme un indice du rôle de moteur discursif des interventions de l'enseignant. Ces dernières semblent constituer un jalon essentiel de la dynamique de co-construction de sens qui caractérise les dialogues observés. En effet, il semble que les interventions de l'enseignant sont étroitement liées à la manière dont les élèves mobilisent leurs compétences pragmatiques. Cependant, puisque nous n'avons pas analysé directement ces interventions, il ne nous est pas possible de clarifier exactement en quoi et de quelle(s) manière(s) les actes de questionnement de l'enseignant contribuent à alimenter les échanges. Enfin, sous l'angle métadiscursif, il semble que, si les élèves portent un regard « méta » sur leurs interactions orales, c'est notamment pour assurer cette « intelligibilité commune » dont parle Garfinkel (1967), intelligibilité qui pousse les élèves à nommer les actes discursifs

mobilisés et à rappeler l'objet des échanges à leurs pairs. Cependant, il semble que ce regard réponde surtout à une visée de régulation des interactions orales, et ce, principalement à travers des mises en relation explicites d'interventions, qui apparaissent particulièrement pertinentes en fonction de la complexité des objets investigués.

5.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Il convient alors de se demander si tous les actes discursifs que nous avons observés seraient mobilisés aussi fréquemment et de la même manière dans d'autres espaces pédagogiques interactifs et dans d'autres contextes socioculturels, si les tours de parole seraient gérés de façon similaire dans un autre modèle de la PDP. Par exemple, pourrions-nous nous attendre à observer autant d'interventions de nuance dans un contexte de débat, où les positions des interlocuteurs sont beaucoup plus tranchées que dans un dialogue philosophique? Y aurait-il encore plus d'interventions illustratives dans le cadre d'un cercle de lecture, où l'appréciation des élèves doit souvent s'appuyer sur des éléments du texte à l'étude? Les actes de conceptualisation seraient-ils aussi fréquents dans des échanges en sciences, où les concepts sont vus comme beaucoup plus stables et objectifs? Et en histoire? Du côté de la compétence interactionnelle, assisterions-nous à une gestion des tours de parole beaucoup plus encadrée par l'enseignant dans un dispositif de dialogue philosophique comme celui de Tozzi (2011), dans un dispositif ouvert comme celui de Lévine (2001) ou avec des élèves moins expérimentés dans cette pratique? Y aurait-il autant de mises en relation explicites d'interventions dans un espace pédagogique interactif où l'enseignant n'intervient pas à cet effet ou prend en charge complètement cette mise en

relation des idées ? Puisque la recherche a eu lieu dans une école favorisée et dans des groupes-classes plus ou moins multiculturels, il est également possible de se questionner sur l'influence de l'origine socioculturelle des élèves sur les données recueillies. Est-ce que la situation aurait été la même en contexte montréalais multiculturel ? Dans un milieu défavorisé ? Dans une classe comportant différents troubles de comportement ?

Dans le même ordre d'idées, d'autres indicateurs et sous-indicateurs pourraient-ils émerger des contextes mentionnés ci-dessus (pour ne nommer que ceux-là), selon leurs exigences et leurs objectifs particuliers ? Au début de cette recherche, nous supposions que d'investiguer les manifestations des compétences pragmatiques dans le contexte particulier de dialogues philosophiques permettrait de fournir des balises pertinentes pour l'observation de la compétence à communiquer oralement dans toute interaction orale en contexte scolaire francophone. En réponse à cette hypothèse initiale, il convient donc d'insister sur le caractère situé des compétences pragmatiques à l'oral, caractère qui ne semble pas permettre une application directe des indicateurs de cette recherche dans tout espace pédagogique interactif. Les composantes, les indicateurs et les sous-indicateurs documentés dans le cadre de cette recherche lèvent bel et bien le voile sur la dimension pragmatique de la communication orale, dimension dont la complexité est occultée dans le matériel actuel, ce qui se traduit souvent par son évacuation des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Cela dit, bien que les balises proposées ici puissent orienter d'éventuelles réflexions didactiques, leur utilisation dans d'autres dispositifs d'interlocution mériterait d'être investiguée dans le cadre de recherches ultérieures. Sans de telles

recherches, il demeure difficile de statuer sur une possible transversalité de l'éclairage empirique que nous avons apporté sur les compétences pragmatiques à l'oral.

D'ailleurs, cet éclairage empirique a été influencé par les orientations méthodologiques retenues dans le cadre de cette recherche. Il convient alors d'investiguer ces orientations pour mieux comprendre leur rapport avec nos résultats de recherche et en dégager les limites possibles. Nous nous questionnons donc, dans la prochaine section, sur le choix de l'analyse vidéo comme modalité principale d'analyse des données ainsi que sur la dichotomisation des compétences pragmatiques sur laquelle s'appuie notre cadre d'analyse.

5.5 LIMITES DE LA RECHERCHE

5.5.1 Une conception dichotomique des compétences pragmatiques : quels enjeux pour l'analyse?

Bien que de distinguer systématiquement la compétence discursive et la compétence interactionnelle ait permis de mettre en lumière certaines manifestations particulières de ces deux dimensions de la compétence à communiquer oralement, des glissements dans l'analyse de certains actes discursifs semblent indiquer qu'une conception dichotomique des compétences pragmatiques ne vient pas sans risque. En effet, sur la base des entretiens individuels avec les élèves, il semble qu'une analyse strictement discursive de certaines interventions, *a priori* liées à la compétence discursive, ne reflète pas entièrement l'éventail de leurs fonctions dans les échanges.

Par exemple, É01 donne une fonction interactionnelle aux actes de conceptualisation, puisque selon lui, le fait d'apporter un éclairage conceptuel sur la question initiale peut favoriser la prise de parole de certains interlocuteurs moins investis dans l'échange : « Souvent, moi pourquoi je le fais, c'est: un peu pour donner une idée globale de la question, ou bien pour aider ceux qui parlent un peu moins dans la classe (.) à être-- à comprendre la question pis oh, qui poussent peut-être une idée pis qui se dégènent à parler [...] ». Puisque cette visée interactionnelle des actes de conceptualisation, liée à la gestion des tours de parole, relève davantage d'une intention, qui n'apparaît pas explicitement dans le discours et qui n'est verbalisée que par un seul élève interviewé, il demeure difficile de confirmer qu'il s'agit bel et bien d'une fonction de la conceptualisation qui est fréquente et partagée par les élèves participants à des dialogues philosophiques. Cependant, les propos d'É01 révèlent un possible double ancrage de certains actes discursifs, ces actes jouant un rôle sur le plan discursif et sur le plan interactionnel en simultanée. C'est d'ailleurs dans cette logique double que les participants interviewés situent les actes de reformulation.

En effet, lorsque nous les avons questionnés par rapport à la mobilisation d'actes de reformulation de la parole d'autrui, les participants ont notamment insisté sur le rôle interactionnel de mise en relation de différentes interventions, en parallèle à leur rôle discursif, comme le reflètent ces propos de l'enseignant : « Fait qu't'sais y reprennent tel quel, mais c'est jamais tel quel pour ce que c'est, mais c'est pour au't chose souvent. [...] Y font- Y créent des liens entre les propos. C'est souvent ça ». Pour mettre en relation des interventions, les élèves passeraient donc souvent par la reformulation afin de remettre en

circulation une intervention antérieure, et ce, notamment en raison de l'évolution rapide de l'interaction. Nous avons d'ailleurs supposé cette possible dimension interactionnelle des actes de reformulation dans le chapitre précédent, puisque nos observations nous ont permis de constater une relation étroite entre la manifestation de mises en relation explicites d'interventions (indicateur de la compétence interactionnelle) et d'actes de reformulation (indicateur de la compétence discursive). Nous n'avons d'ailleurs pas occulté ce possible double ancrage des actes de reformulations dans notre cadre théorique (Mohamed Hassan, 2011), positionnant toutefois le discursif au-dessus de l'interactionnel dans nos priorités d'observation.

Sur le plan de l'analyse, ce double ancrage potentiel supposerait de tenter de traiter chacune des activités discursives repérées en fonction de cette double perspective ou, en d'autres mots, de considérer les compétences pragmatiques comme un bloc monolithique dont chacune des composantes auraient des caractéristiques discursives ainsi que des caractéristiques interactionnelles. Dans une telle analyse, il conviendrait alors de décrire et de comprendre toute manifestation des compétences pragmatiques en fonction d'un regard analytique reliant constamment le discursif et l'interactionnel, ce qui ne vient pas sans danger de réduire la précision de l'analyse de chacun de ces aspects, à moins de concentrer le regard sur des séquences plus limitées (à l'inverse de la présente recherche) ou sur des actes discursifs particuliers. Dans cette optique, bien que la conception dichotomique retenue dans cette recherche puisse être considérée comme une limite, il semble qu'elle a été au service du portrait général et initial que nous avons tenté de dresser par rapport aux manifestations des compétences pragmatiques dans des dialogues philosophiques.

5.5.2 Quel dispositif méthodologique pour observer la compétence à communiquer oralement?

Pour observer les manifestations des compétences pragmatiques en contexte, nous nous sommes principalement appuyés sur une observation non participante et asynchrone, à l'aide d'enregistrements vidéo. Bien entendu, le fait d'être observé et filmé lors des dialogues philosophiques a pu présenter un certain inconfort pour les élèves, ce qui a pu se traduire par une altération de leurs interactions naturelles (inconfort que nous avons tenté de minimiser en rassurant les élèves sur la confidentialité des observations). Toutefois, ce choix de dispositif méthodologique a été justifié en fonction d'exigences liées au caractère actionnel et temporel des interactions orales (Knoblauch, 2012; Maor, 2000; Mondada, 2012). De plus, les enregistrements nous ont permis d'étudier les interactions des élèves dans toute leur complexité en donnant la possibilité de visionner à plusieurs reprises de courtes séquences pour en décoder le plus de paramètres possibles. Le logiciel *QSR Nvivo 10* a été un outil précieux à cet égard, puisqu'il nous a permis de coder directement sur les séquences vidéo, nous évitant par le fait même de transcrire intégralement de nombreuses heures d'échanges oraux impliquant des groupes-classes d'environ trente étudiants. Le logiciel nous a d'ailleurs permis de procéder à quelques séances d'intercodage avec les membres du comité de recherche, puisqu'il nous était possible de visionner de nouveau les séquences vidéo associées à chacun des indicateurs et des sous-indicateurs des compétences pragmatiques utilisés comme catégories d'analyse et, ainsi, assurer une certaine cohérence intersubjective dans le processus d'analyse.

Malgré ces avantages, il est possible de dégager certaines limites de ce dispositif méthodologique. D'abord, les séances d'intercodage n'ont ciblé que certains indicateurs dont les critères définitionnels ne permettaient pas de les distinguer suffisamment d'autres indicateurs, ce qui entraînait certains glissements lors de l'analyse. Bien que l'intercodage ait pallié ces glissements, il n'a pas été appliqué systématiquement sur l'ensemble des séquences encodées (dans une perspective de contre-codage), ce qui constitue certainement une limite, puisque la stabilité globale de l'analyse n'a pas été examinée.

Ensuite, l'absence de transcriptions écrites intégrales n'a pas permis d'effectuer une analyse fine du discours qui aurait permis de dégager de possibles invariants dans la formulation et la structuration des actes discursifs (formulations des actes d'étayage, des actes de désaccord, des mises en relation explicites, etc.), invariants qui se seraient inscrits en cohérence avec la nature observable de la compétence à communiquer oralement. En effet, dégager les formulations spécifiques à travers lesquelles se manifestent les actes discursifs nous aurait permis de répondre à notre premier objectif de recherche avec beaucoup plus de précision. Du même coup, une telle analyse du discours nous aurait peut-être permis de fournir des balises plus près des besoins des praticiens, parce qu'elles auraient constitué autant de manières de faire, ou plutôt des manières de dire, que les enseignants auraient pu enseigner et évaluer (p. ex. comment formuler un acte de questionnement, comment formuler un acte de désaccord, comment structurer un acte d'étayage, etc.). Bien sûr, à l'instar des indicateurs retenus pour cette recherche, ces manières de dire, malgré leur grande précision, auraient été influencées par le contexte de

leur manifestation, ce qui aurait également nécessité un effort de transposition didactique pour permettre leur utilisation en classe.

Cela dit, une analyse aussi fine n'aurait pu être effectuée sur une quantité équivalente de séquences vidéo, nécessitant plutôt de cibler certaines séquences à transcrire dans l'ensemble des dialogues observés en vue d'en faire un examen pointu. Toutefois, si la transcription écrite aurait permis d'apporter de nombreuses précisions par rapport au déploiement langagier des actes discursifs, il semble qu'elle n'aurait pas permis de mettre à jour les tendances liées aux types d'enchaînement sur le discours d'autrui et les modes de gestion des tours de parole que notre processus d'analyse a permis de dégager. Ces indicateurs auraient été plus difficilement observables en verbatim, puisque leur observation dépendait de manifestations non verbales ainsi que de la temporalité des échanges oraux (Mondada, 2012). Ce que nous croyons donc important de souligner ici, c'est que le portrait que nous avons dressé des manifestations des compétences pragmatiques dans des dialogues philosophiques pourrait très bien être précisé dans des recherches futures par une analyse discursive des caractéristiques langagières (les mots fréquemment utilisés, l'organisation syntaxique fréquente des actes discursifs, etc.) de chacun des indicateurs et de sous-indicateurs de cette recherche.

Comme autre limite, il convient de soulever le possible déséquilibre entre les données d'observation et les données d'entretien. Bien que, dès le début processus de recherche, les entretiens aient été situés dans une perspective de triangulation des sources, il semble que la densité de l'analyse des séquences vidéo, et donc des observations du chercheur, a submergé l'analyse des données d'entretien, beaucoup moins abondantes. La

quantité de données d'entretien s'explique notamment par le faible taux de participation volontaire pour l'entretien de la part des élèves. En effet, si aucun d'eux n'a refusé de participer aux dialogues filmés, seulement cinq d'entre eux ont accepté de réaliser un entretien individuel. En raison de problèmes techniques, seulement quatre entretiens avec des élèves ont pu être conservés pour fins d'analyse. Ainsi, si les entretiens ont apporté un éclairage pertinent sur certains aspects des compétences pragmatiques occultés dans les données d'observation en plus de confirmer plusieurs observations du chercheur, il se peut que le faible nombre d'entretiens réalisés n'ait pas permis de mettre au jour certaines conceptions ou certaines bases de signification par rapport à la PDP chez les élèves. Il est également possible de penser que les réflexions des élèves interviewés ne soient pas partagées par une majorité de participants, ce que nous n'avons pas pu vérifier. Bref, bien que nous croyions avoir répondu à la dimension descriptive et à la dimension compréhensive de nos objectifs de recherche, il semble que nous ne l'ayons pas fait de manière égale.

Cette réflexion lève le voile sur l'importance de poursuivre la documentation des conceptions et des représentations des élèves par rapport aux interactions orales en PDP. En effet, la quasi-absence de données d'observation par rapport à certaines composantes des compétences pragmatiques à l'oral (p. ex. l'organisation du discours, la délimitation du discours) met partiellement en lumière les limites que le regard descriptif seul ne permet de dépasser. Ces limites ne sont donc pas sans rappeler l'importance d'aller du côté du regard que les acteurs des dialogues philosophiques portent eux-mêmes sur cette pratique. Ce

passage nous apparaît essentiel pour mieux comprendre les données descriptives, ce qui constitue probablement une lacune de cette recherche.

5.6 APPORTS DE LA RECHERCHE

Avant d'aborder les apports de cette recherche, il convient d'en rappeler le caractère exploratoire. Puisque les manifestations des compétences pragmatiques en contexte scolaire francophone, en général, et en contexte de PDP, en particulier, constituent un objet peu documenté, notre recherche visait davantage à poser les premières balises de ce terrain d'investigation afin d'en dresser un portrait initial qui pourrait ouvrir la voie à des recherches plus approfondies. Cela dit, il nous apparaît primordial de mettre lumière les apports de notre étude, et ce, en lien avec la recherche en PDP et en didactique de l'oral, mais également sous l'angle pratique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au secondaire.

Par les composantes et les indicateurs qu'elle propose, notre recherche contribue à fournir des balises empiriques pour étudier les compétences pragmatiques en contexte scolaire francophone, qui constitue, selon notre recension d'écrits, un objet peu documenté (LeCunff, 2012). Ces balises peuvent guider l'étude de ces compétences dans d'autres contextes d'oraux polygérés, en prenant toutefois en compte les particularités contextuelles de ces oraux à travers un effort de transposition. Dans une perspective d'enseignement, notre recherche contribue à mettre au jour une des zones d'ombre les plus importantes de la compétence à communiquer oralement. Le manque de données empiriques par rapport aux manifestations de la dimension pragmatique de la compétence à communiquer oralement ne

permettait pas aux praticiens d'appuyer leur enseignement et leur évaluation sur des éléments observables et définis, situation à laquelle notre recherche permet partiellement de pallier. Malgré la sensibilité contextuelle des compétences pragmatiques à l'oral, les praticiens disposent dorénavant d'un matériau de base, qui rend compte des multiples composantes de ces compétences, afin d'entamer une transposition didactique et d'intégrer des indicateurs précis à leur enseignement. Cet apport devient particulièrement important à la lumière du rôle de moteur sociocognitif des compétences pragmatiques à l'oral (Auriac-Peyronnet, 2003c; Daniel, 2003, 2005; LeCunff, 2004; Nonnon, 1996, 1998; Toczec-Capelle, 2003), rôle que notre recherche tend d'ailleurs à confirmer.

Dans une perspective de recherche en didactique de l'oral, malgré le caractère situé de la compétence à communiquer oralement, les chercheurs ne font désormais plus face à un manque flagrant d'ancrages empiriques pour amorcer l'investigation des compétences pragmatiques dans les divers oraux polygérés qui ont cours dans les contextes scolaires francophones, plus particulièrement au niveau secondaire. Il est possible de réinvestir notre cadre d'analyse dans ces différents contextes afin d'étudier les similitudes et les différences avec la PDP, de préciser ce cadre en fonction des exigences particulières de ces contextes et de construire progressivement un répertoire d'actes discursifs et de ressources interactionnelles reflétant les particuliers de plusieurs espaces pédagogiques interactifs. Ce répertoire, en reflétant les exigences particulières de différents oraux polygérés, serait plus aisément transposable dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Bref, notre recherche a permis de mettre à jour la complexité de la compétence à communiquer oralement, précisément dans sa dimension pragmatique. Cette complexité indique que les recherches

doivent être poursuivies pour documenter la mobilisation des compétences pragmatiques dans différents espaces pédagogiques interactifs en contexte scolaire francophone, et ce, pour contribuer à en faire des objets d'enseignement et d'évaluation à part entière.

Notre recherche a également permis de dégager des indicateurs et des sous-indicateurs empiriques ou de préciser des indicateurs théoriques afin de mieux décrire et de mieux comprendre le déploiement particulier des compétences pragmatiques à l'oral en contexte de PDP. Dans le sillage de cet effort de description et de compréhension, il semble que nous ayons contribué à amorcer une réflexion par rapport au rôle de la PDP, en lien avec sa nature philosophique et les interventions de l'animateur, dans la mobilisation de la compétence à communiquer oralement. En effet, bien notre approche méthodologique ne nous permette pas de confirmer ce rôle, les relations étroites que nous avons observées entre les principes de complexité, de faillibilité et de généricité sur lesquels s'appuie la PDP, certaines interventions de l'enseignant et la diversité des manifestations des compétences pragmatiques nous permet d'envisager la PDP comme un espace pédagogique propice à la mobilisation des compétences discursive et interactionnelle à l'oral, conformément aux critères de Schneeberger et Ponce (2003). Notre recherche met également en évidence que, pour poursuivre cette réflexion et mieux comprendre le rôle des dialogues philosophiques dans la construction des compétences pragmatiques, il conviendrait de mener d'autres recherches portant un regard évaluatif sur la mobilisation des compétences pragmatiques en PDP, et ce, dans une perspective longitudinale et développementale. Cela supposerait de distinguer des indicateurs de maîtrise et des indicateurs de lacune pour chacune des compétences et d'observer la relation entre une

pratique à long terme du dialogue philosophique et la manifestation de ces indicateurs pour évaluer s'il y a une amélioration ou non.

Enfin, en cohérence avec les précédents apports, notre recherche a également contribué à la réflexion sur la nature située de la compétence à communiquer oralement, qui caractérise actuellement principalement le paysage de la didactique du français, langue seconde, sous l'impulsion de l'épistémologie interactionniste (Mondada & Pekarek-Doehler, 2004). Les indices de la sensibilité contextuelle des compétences pragmatiques qu'il nous a été possible d'observer soutiennent l'hypothèse qu'une application directe de grilles d'évaluation ou d'observation de l'oral dans des contextes de communication orale en interaction diversifiés n'est pas viable. En effet, nos résultats appellent à une utilisation prudente des grilles et de référents ministériels actuellement disponibles, puisque les critères qu'ils proposent sont susceptibles de ne pas refléter justement le déploiement particulier de la compétence à communiquer oralement dans les diverses formes d'oraux polygérés qui ont cours en milieu scolaire francophone (PDP, cercles de lecture, conseils de coopération, débats, tables rondes, etc.). Au contraire, notre recherche tend à confirmer la nécessité de préciser ces ressources pour venir en aide aux praticiens, qui semblent avoir besoin d'éléments à enseigner et de critères d'évaluation cohérents par rapport aux espaces d'interaction orale qu'ils mettent en place.

6. CONCLUSION

Depuis un certain nombre d'années, plusieurs recherches en didactique des langues et en linguistique ont contribué à préciser la compétence à communiquer oralement afin d'en faire un objet d'enseignement et d'évaluation pour les praticiens des divers ordres d'enseignement. Toutefois, étant donné la complexité de cette compétence, il semble que les dimensions discursive et interactionnelle constituent toujours des zones d'ombre pour les praticiens. Pourtant, en contexte d'oraux polygérés comme la PDP, les différentes manières selon lesquelles les élèves élaborent et organisent un discours oral en commun apparaissent comme particulièrement essentielles. Le manque d'indications didactiques pour guider l'enseignement et l'évaluation de ces dimensions peut en partie expliquer la faible présence de ces oraux en contexte scolaire. Par notre recherche, nous avons tenté d'éclairer ces zones d'ombre en nous appuyant sur une observation systématique dans le cadre de cinq dialogues philosophiques impliquant des élèves de quatrième et de cinquième secondaire. Par la même occasion, cette recherche nous a permis de mieux comprendre les relations entre la PDP et les manifestations des compétences pragmatiques à l'oral.

En effet, notre recherche indique que les manifestations des compétences pragmatiques en contexte de dialogues philosophiques sont complexes et variées. Pour la compétence discursive, nous avons remarqué une présence marquée de certains actes discursifs particuliers, soit les actes de prise de position, d'étayage, de contextualisation et de désaccord. Pour la compétence interactionnelle, nous avons observé trois modes de gestion des tours de parole distincts, passant d'une certaine liberté de parole chez les élèves

à une implication plus marquée de l'enseignant. D'ailleurs, nos données tendent à indiquer que l'enseignant joue un rôle dans la manifestation des compétences pragmatiques, comme en témoignent notamment les enchaînements discursifs alimentés par ses actes de questionnement. Enfin, nos données indiquent que, dans les dialogues observés, les élèves interviennent souvent afin de réguler les échanges, notamment en anticipant l'évolution des échanges ou en nommant des actes discursifs précis.

Bref, les interventions de l'enseignant, en complémentarité avec la nature philosophique des processus de recherche, semblent liées aux manifestations particulières de ces compétences. Toutefois, notre recherche n'a pas permis de clarifier le(s) rôle(s) de l'enseignant dans le déploiement de ces compétences en dialogue philosophique, puisque notre regard s'est concentré sur les interventions des élèves. Certains indices nous amènent, malgré tout, à croire que les interventions de l'enseignant constituent un moteur discursif et interactionnel important qui a fort probablement influencé la mobilisation des compétences pragmatiques par les élèves, ce qu'il conviendrait d'explorer dans le cadre de recherches futures.

Nous croyons également que nos résultats soutiennent l'importance de préciser le regard posé sur ces compétences en contexte pédagogique interactif. Si l'on a tendance à évaluer et à enseigner ces compétences sur la base de critères larges, comme la pertinence et l'organisation du discours, ou normatifs, comme « lever sa main avant de prendre sa parole », il convient de se demander si les enseignants ne gagneraient pas plutôt à diriger leur attention sur des actes discursifs ou des ressources interactionnelles particuliers,

comme la manière dont leurs élèves étayent leur point de vue, expriment un désaccord, définissent un concept, reformulent les propos d'un pair, gèrent les tours de parole, enchainent leur propos sur ceux des autres, etc. Bref, nous nous questionnons sur la pertinence didactique de l'utilisation de critères descriptifs appuyés sur des indicateurs observables (l'élève mobilise tel acte discursif de telle manière) plutôt que de critères normatifs flous (« connaissance suffisante du sujet » ou « sujet bien circonscrit »), qui peuvent faire l'objet d'interprétations fort variées, dans l'évaluation et l'enseignement des compétences pragmatiques à l'oral.

Dans l'optique de préciser l'observation des compétences pragmatiques durant les oraux polygérés, cette recherche a permis de dégager des indicateurs et d'en décrire les manifestations, proposant de nouvelles pistes pour l'observation de ces compétences et initiant du même coup une réflexion sur leur évaluation dans des espaces pédagogiques interactifs. La manière dont nos indicateurs théoriques se sont précisés, voire transformés par la mise à l'épreuve empirique soulignent l'importance de fournir aux enseignants des indicateurs adaptés aux différentes situations d'interlocution dans lesquelles ils sont susceptibles de placer leurs élèves, et ce, afin de soutenir adéquatement l'enseignement et l'évaluation des compétences discursive et interactionnelle à l'oral. Réinvestir et tester les indicateurs de la présente recherche dans d'autres espaces pédagogiques interactifs semble ainsi représenter une avenue de recherche féconde pour alimenter la didactique de l'oral.

RÉFÉRENCES

- Angouri, J. & Locher, M. A. (2012). Theorising disagreement *Journal of Pragmatics*(44), 1549-1553.
- Apothéloz, D. & Miéville, D. (1989). Matériaux pour l'étude des relations argumentatives *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*. Suisse: Peter Lang.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003a). L'approche dispositif-processus-produit. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 45-50). Bruxelles: de Boeck.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003b). À propos de la verbalisation en groupe d'experts. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 119-136). Bruxelles: de Boeck.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003c). L'évaluation des compétences argumentatives. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 169-204). Bruxelles: de Boeck.
- Auriac-Peyronnet, E. (2004). Pensée réflexive et habiletés argumentatives. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafontaine (Éds.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (pp. 151-182). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bagarié, V. & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bange, P. & Kerne, S. (1996). La régulation du discours en L1 et en L2. *Études romanes*, 35, 69-103.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.

- Bergeron, R., Tamsé, S. & Lachance, B. (2012). Développer des pratiques langagières orales argumentées dans le cadre des enseignements scientifiques et technologiques en formation initiale au primaire. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 113-132). Montréal: Éditions Peisaj.
- Boucheriba, N. (2010). Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE. *Synergies Algérie*(9), 191-200.
- Brénifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Paris: Éditions Alcofribas Nasier.
- Bronckart, J.-P. (2008). *Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage*. Communication présentée au Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (2005). Introduction: pourquoi repenser l'enseignement des langues? Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 7-40). Lille: Presses du Septentrion.
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères*, 9, 29-36.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1-47).
- Caron, J. (1983). *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Charbonneau, J. & Ouellet, L. (2007). Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation à l'école québécoise. Dans L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair & R. Bergeron (Éds.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 141-160). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5e éd.). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Colletta, J.-M. (2004). L'approche interactionniste des conduites langagières. Dans J.-M. Colletta (Éd.), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* (pp. 376). Sprimont: Mardaga.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Corminboeuf, G. (2010). La causalité sans les connecteurs "causaux". Préalables épistémologiques. *Linx*, 62-63, 39-62.
- Daniel, M.-F. (2003). Une coopération de haut niveau: l'exemple de la philosophie pour enfants. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 239-250). Bruxelles: De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of Philosophy on Discursive and Language. Competence on Four-Year-Old Pupils. *Creative education*, 2(3), 296-304.
- De Fornel, M., Quéré, L. & Ogien, R. (2001). *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris: La découverte.
- Delcambre, I. (1996). Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? *Langue française*, 112(1), 106-123. doi: 10.3406/lfr.1996.5363
- Dewey, J. (1910). *How we think*. États-Unis D.C. Heath & Co.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (4e éd.). Paris: ESF.
- Elliott, R. & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. Dans J. Miles & P. Gilbert (Éds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. New York Oxford University Press.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek-Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 121-142.

- Fisher, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 51-66). Montréal: Éditions Peisaj.
- Forget, M.-H. (2012). Places et rôles de l'oral dans l'activité d'écriture d'une justification: une « ontométhode »? Dans R. Bergeron, Plessis-Bélair, G. (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 237-252). Québec: Peisaj.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique* Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Éducation et formation*, e-288, 25-35.
- Gagnon, M. (2011a). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian journal of education*, 32(1), 128-178.
- Gagnon, M. (2011b). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42.
- Gagnon, M., Bouchard, E. & Yergeau, S. (2013). *Intégrer la CRP en ÉCR : quels impacts sur l'intervention éducative des enseignants?* Communication présentée au 81e Congrès de l'ACFAS, Université Laval.
- Gagnon, M., Couture, E. & Yergeau, S. (2011). Pratiquer le dialogue philosophique en communauté de recherche au secondaire : quels en sont les apprentissages pour les élèves? *Vie pédagogique* (159), 39-40.
- Gagnon, R. (2007). Analyse critique du traitement de la communication orale dans des moyens d'enseignement québécois et suisses romands. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éds.), *Regards québécois sur la didactique de l'oral*. Montréal: PUQ, 63-87.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall Inc. .

- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (Éds.), *Enseigner* (pp. 106-116). Paris: PUF.
- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. Dans A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Éds.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 19-28). Suisse: L'Harmattan.
- Goetz, P. J. & Shatz, M. (1999). When and how peers give reasons: justifications in the talk of middle school children. *Journal of Child Language*, 26(3), 721-748.
- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères*, 24-25, 137-150.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe: des objets travaillés aux objets enseignés? Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Éds.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles: De Boeck.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. France: Ophrys.
- Halté, J.-F. & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Hellermann, J. & Pekarek-Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45. doi: 10.1080/19463011003750657
- Heritage, J. C. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology* Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. C., Press, P., Albaret, M. & Quéré, L. (1991). L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication. *Réseaux*, 9(50), 89-130.
- Institut pédagogique national. (1970). *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Département de la Recherche Pédagogique.

- Jacobs, J. K., Kawanaka, T. & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, 31, 717-724.
- Jefferson, G. (1984). Transcription notation. Dans J. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of social interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educationnal research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (4e éd.). United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome 1*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005a). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005b). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement* Paris: Armand Colin.
- Kim, J.-M. (2001). *Accord et désaccord dans le débat radiophonique en français et en coréen* (Thèse de doctorat), Université Lumière, Lyon [En ligne]. theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=362&action=pdf (Page consultée le 10 juin 2014)
- Knoblauch, H. (2012). Introduction to the special issue of Qualitative Research: video-analysis and videography. *Qualitative Research*, 12(3), 251-254.
- Kucharczyk, R. (2009). Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE. *Synergies*, (6), 77-89.
- Kyrtzis, A., Ross, T. S. & Koymen, S. B. (2010). Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development. *Journal of Child Language*, 37(1), 115-144. doi: 10.1017/s0305000908009069
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. (Doctorat Thèse), Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Lafontaine, L. (2004). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise*. Communication présentée aux Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. *Québec français*, 161, 83-85.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. & Bergeron, R. (2007). Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair & R. Bergeron (Éds.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 2-41). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 47-66.
- LeCunff, C. (2004). *Enseignement de l'oral intégré aux apprentissages disciplinaires, et socialisation*. Communication présentée aux Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec.
- LeCunff, C. (2012). Les discours oraux dans les tâches scolaires en interaction: un objet d'enseignement à définir. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. (pp. 35-50). Montréal: Éditions Peisaj.
- Lévine, J. (2001). *Ateliers de philosophie de l'A.G.S.A.S.: Spécificités, pratiques et fondements*
- Lipman, M. (2003/2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (N. Decostre, Trad. 2e éd.). Bruxelles: de Boeck et Larcier.
- Maor, D. (2000). *Video analysis: adding another dimension to qualitative research*. Communication présentée à l'Annual meeting of American Educational research association, New Orleans.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 5-17.

- Martinot, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique? *Travaux de linguistique*, 61, 63-96.
- Martinot, C. & Romero, C. (2009). La reformulation : acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*(52), 7-18.
- MÉLS (2004/2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Montréal, Canada: Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Montréal, Canada: Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*. Québec: Service de l'information du ministère de l'Éducation.
- MÉQ (1981). *Programmes d'études. Le français langue maternelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1995). *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Minier, P. (1998). La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Éds.), *Métacognition et compétences réflexives* (pp. 261-284). Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Mohamed Hassan, R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte*. (Ph.D), Université de Montréal, Montréal.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2012). Video analysis and the temporality of inscriptions within social interaction: the case of architects at work. *Qualitative Research*, 12(3), 304-333.

- Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, 12.
- Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the french second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe* (2e éd.). Paris: Points.
- Najdyhor, D. (1998). La conduite d'un entretien en polonais langue étrangère Dans M. Souchon (Éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (pp. 459-470). France: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Nonnon, É. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. *Langue française*, 112(1), 67-87.
- Nonnon, É. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement: situations et tâches langagières. *Repères*, 17, 55-85.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, 12, 2-15.
- Pekarek-Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J. P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 41-68). France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Pekarek-Doehler, S. (2006a). « CA FOR SLA » : analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 123-137.
- Pekarek-Doehler, S. (2006b). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 4-45.

- Pekarek-Doehler, S. (2007). L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche. Dans L. Gajo (Éd.), *Langues en contexte et en contact. Cahiers de l'ILSL no. 23* (pp. 125-136): Université de Lausanne.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral: construction sociale, construction cognitive. Dans M. Grandaty & G. Turco (Éds.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 225-258). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Pochon-Berger, E. (2010). *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants français*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Neuchâtel, Suisse.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. France: Payot.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. & Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal, Canada: Les Éditions Logiques.
- Roegiers, X. (2004). *Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?* UNESCO. Genève.
- Sasseville, M. & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école: des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., pp. 123-148).
- Schneeberger, P. & Ponce, C. (2003). Tirer parti des échanges langagiers entre pairs pour construire des apprentissages en sciences. *Aster*(37), 53-82.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.

- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Québec.
- Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français: changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-200). Montréal: Éditions Peisaj.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: de Boeck
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 511-523.
- Tochon, F. V. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke: CRP.
- Toczek-Capelle, M. C. (2003). La coopération en classe: quels dispositifs? Perspective psychosociale. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 51-66). Bruxelles: de Boeck.
- Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. *L'apprentissage du philosophe*. Repéré le 15 mars, 2013, à <http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). "philosophy for children": a systematic review. *Research papers in education*, 19(3), 365-380.
- Trudel, L., Simard, C. & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 38-45.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1990). *Threshold*. Cambridge: Conseil de l'Europe.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31.

- Vasquez Pis, J. (1998). Enjeux didactiques et symboliques de la relation expert/apprenant. Dans M. Souchon (Éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (pp. 127-136). France: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- Vion, R. (2006). Reprises et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (2e éd.; traduit par Hanfmann, E. & Vakar G.). Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society* (2e éd.; traduit par Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E.).Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.
- Young, R. F. & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

APPENDICE A

Formulaire de consentement - Enseignant

Déclaration de consentement pour les *enseignants* participant au projet de recherche intitulé :

« La manifestation des compétences pragmatiques à l'oral dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique au secondaire »

Description du projet

Ce projet de recherche, mené par Étienne Bouchard (étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi) vise à décrire la manière dont les élèves du secondaire construisent leur discours oral et interagissent entre eux lorsqu'ils sont engagés dans un dialogue philosophique en classe. Notre intention ***n'est pas*** d'évaluer les élèves, mais de ***décrire*** comment ils interagissent à l'oral. À travers leurs interactions, nous nous intéresserons à la manière dont ils organisent leur discours oral ainsi qu'aux déplacements qu'il est possible d'observer dans leurs points de vue, leurs représentations et leur compréhension des concepts discutés. Nous nous intéressons également à la manière dont les élèves gèrent leurs interactions, ce qui renvoie notamment au système de gestion des tours de parole qu'ils mettront en place. Pour cette recherche, les élèves travailleront en plénière à l'intérieur d'une activité en classe de dialogue philosophique **filmée** et enregistrée d'une durée d'environ **60 minutes**. Les activités de collecte de données seront menées à l'école, lors des périodes de classe.

Les activités seront menées en conformité avec le déroulement prévu de leurs cours, et ce, tant en ce qui a trait au contenu notionnel qu'aux compétences à développer. En plus d'animer les activités en communauté de recherche filmées, vous serez invité(e) à prendre part à une entrevue **enregistrée** d'environ **75 minutes** durant laquelle vous aurez, sur la base de votre expérience de la pratique du dialogue philosophique, à discuter avec le chercheur sur la manière dont les élèves construisent et organisent leur discours en commun dans ce contexte particulier.

Évaluation des avantages et des risques

Il ne semble pas y avoir d'inconvénients significatifs reliés à votre participation ou à celle de vos élèves. D'ailleurs, les activités observées s'inscriront dans le déroulement normal de votre cours. Toutefois, le temps accordé à la réalisation de l'entretien constitue, en quelque sorte, une tâche supplémentaire et bénévole à votre charge de travail habituelle. Pour minimiser cet inconvénient, nous tenterons de réaliser l'entretien avec la plus grande adéquation possible avec votre horaire de travail. Par ailleurs, votre participation et celle de vos élèves comprennent certains avantages, dont celui de contribuer activement au développement des connaissances dans le domaine. Elle aidera les chercheurs en éducation, les professeurs d'université et les enseignants à mieux comprendre les manières dont les élèves interagissent à l'oral dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique. Plus précisément, elle permettra de mieux comprendre de quelles manières les

élèves construisent un discours oral en commun, l'organisent et gèrent leurs interactions dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche.

Confidentialité des données et diffusion des résultats

Les activités en classe seront filmées (sur bande vidéo) et enregistrées (sur bande audio). Les données ainsi recueillies seront ensuite transcrites en partie, sans référence au nom des participants. De sorte que **nous nous engageons à protéger en tout temps la confidentialité des enseignants et des élèves en remplaçant leur nom par un code afin qu'il soit impossible de les identifier personnellement.** Le nom de votre école ne sera pas divulgué. La captation vidéo ne servira que pour une partie préliminaire de l'analyse qui sera effectuée par le chercheur et son comité de recherche et qui permettra de cibler des séquences à transcrire. Seuls le chercheur et son comité de recherche auront accès aux données audio et vidéo, et ces personnes s'engagent sur l'honneur à ne divulguer aucune information qui permette d'identifier les participants. Tous les documents seront conservés sous clé à l'Université du Québec à Chicoutimi au bureau du professeure Constance Lavoie, directrice de recherche, et détruits dans un délai minimum de sept (7) ans suivant la fin de la recherche. Les informations pourront également être utilisées dans le cadre de projets ultérieurs, toujours sous la direction de M. Bouchard, qui seront soumis aux mêmes règles de confidentialité. Les résultats obtenus pourraient servir à des publications éventuelles, mais nous nous engageons à n'y inclure aucune information permettant de retracer les élèves, les enseignants ou les établissements d'enseignement.

Modalités relatives à la participation

- Votre participation (ainsi que celle de vos élèves) est *volontaire*, chacun peut donc se retirer en tout temps, sans préjudice ni justification de leur part.
- Dans l'éventualité où un élève ou vous-même se retirez du projet, aucune information le concernant ne sera retenue pour les analyses et la publication d'articles.
- Aucun résultat individuel ne sera diffusé ou rendu accessible aux participants.
- Les chercheurs se réservent le droit de retirer un sujet participant à la recherche, par exemple, dans le cas où son implication pourrait poser un problème d'ordre éthique.

Si vous avez des questions ou que vous souhaitez obtenir davantage d'information sur cette recherche, vous pouvez contacter (via courrier, courriel ou téléphone) le chercheur principal, Étienne Bouchard, étudiant à la maîtrise en éducation à l'UQAC, sa directrice de recherche, Constance Lavoie, professeure régulière au Département des sciences de l'éducation de l'UQAC ou, encore, son co-directeur, Mathieu Gagnon, professeur agrégé à la Faculté d'éducation de

l'Université de Sherbrooke. Toute question concernant l'éthique de la recherche de l'UQAC peut également être adressée au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC.

Coordonnées

Chercheur principal <i>Étienne Bouchard, étudiant à la maîtrise</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec</i> <i>G7h 2B1</i> <i>Tél. : 581 230-1600</i> <i>Adresse électronique :</i> etienne.bouchard@ugac.ca	Directrice de recherche <i>Constance Lavoie, Ph.D</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec</i> <i>G7h 2B1</i> <i>545-5011 poste 4304</i> <i>Adresse électronique :</i> constance.lavoie@ugac.ca
Directeur de recherche <i>Mathieu Gagnon, Ph. D.</i> <i>2500, boulevard de l'Université,</i> <i>Sherbrooke, Québec</i> <i>J1K 2R1</i> <i>Tél. : 819 821-8000, poste 62864</i> <i>Adresse</i> <i>électronique : Mathieu.Gagnon3@USherbrooke.ca</i>	Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC <i>Comité d'éthique de la recherche</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec</i> <i>G7H 2B1</i> <i>Tél. : 418 545-5011, poste 2493</i> <i>Adresse électronique : cer@ugac.ca</i>

(voir pages suivantes)

Signatures requises

- *J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.*
- *Je suis satisfait des renseignements qui m'ont été fournis.*
- *Je sais que les élèves et moi-même sommes libres de participer et que nous demeurons libres de se retirer en tout temps, sans préjudice ni justification.*
- *Je certifie avoir bénéficié du temps voulu pour prendre ma décision.*

Prière de cocher :

☐ *Je consens à ce que les informations obtenues soient utilisées dans le cadre de projets futurs et dirigés par M. Bouchard. Ces projets seront soumis aux mêmes règles de confidentialité, devront avoir obtenu une certification éthique et porteront sur des objets de recherche similaires, en l'occurrence le discours oral en interaction et la pratique du dialogue philosophique.*

☐ *J'accepte d'être filmé et enregistré durant la collecte de données.*

☐ *J'accepte de participer à une rencontre individuelle enregistrée de 75 minutes.*

ENSEIGNANT

- *Je, sous-signé, consens librement à participer à la recherche décrite dans ce formulaire:*

Nom de l'enseignant

Signature de l'enseignant

Date

CHERCHEUR

- *Je, sous-signé, certifie de l'exactitude des informations fournies et m'engage à respecter les règles d'éthique décrites dans ce formulaire:*

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Note : Vous devez remplir et signer les pages 3 et 4 du formulaire et remettre la quatrième au chercheur.

Signatures requises

- *J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.*
- *Je suis satisfait des renseignements qui m'ont été fournis.*
- *Je sais que les élèves et moi-même sommes libres de participer et que nous demeurons libres de se retirer en tout temps, sans préjudice ni justification.*
- *Je certifie avoir bénéficié du temps voulu pour prendre ma décision.*

Prière de cocher :

☐ Je consens à ce que les informations obtenues soient utilisées dans le cadre de projets futurs et dirigés par M. Bouchard. Ces projets seront soumis aux mêmes règles de confidentialité, devront avoir obtenu une certification éthique et porteront sur des objets de recherche similaires, en l'occurrence le discours oral en interaction et la pratique du dialogue philosophique.

☐ J'accepte d'être filmé et enregistré durant la collecte de données.

☐ J'accepte de participer à une rencontre individuelle enregistrée de 75 minutes.

ENSEIGNANT

- *Je, sous-signé, consens librement à participer à la recherche décrite dans ce formulaire:*

Nom de l'enseignant

Signature de l'enseignant

Date

CHERCHEUR

- *Je, sous-signé, certifie de l'exactitude des informations fournies et m'engage à respecter les règles d'éthique décrites dans ce formulaire:*

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Note : Vous devez remplir et signer les pages 3 et 4 du formulaire et remettre la quatrième au chercheur.

APPENDICE B

Formulaire de consentement - Direction

Saguenay, 17 mars 2014

Demande d'autorisation pour la réalisation d'une recherche dans votre école

Monsieur,

Par la présente, je sollicite votre autorisation pour réaliser, au sein de votre école, la recherche intitulée « La manifestation des compétences pragmatiques à l'oral dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique au secondaire ». Je mène cette recherche dans le cadre de ma maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi. La réalisation de l'étude nécessitera la participation d'un groupe de première secondaire et d'un groupe de deuxième secondaire dans le cadre de leur cours de philosophie. Ce projet aidera les chercheurs en éducation, les professeurs d'université et les enseignants à mieux comprendre les manières dont les élèves interagissent à l'oral dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique.

Avec votre autorisation, celle de l'enseignant responsable ainsi que celle des élèves participants, les élèves auraient à travailler en plénière à l'intérieur d'une activité en communauté de recherche philosophique **filmée** et enregistrée d'une durée d'environ **60 minutes**. Cette activité sera menée à l'école, lors d'une période de classe. Elle sera menée en conformité avec le déroulement prévu du cours de philosophie, et ce, tant en ce qui a trait au contenu notionnel qu'aux compétences à développer. De plus, deux élèves de chaque groupe, s'ils acceptent, seraient invités à participer à une brève entrevue d'environ **60 minutes**. Ces entrevues auraient lieu sur les heures de classe durant les périodes de cours de philosophie. Des mesures devraient être prises en collaboration avec l'enseignant participant pour éviter que la période d'absence des élèves ait des répercussions négatives sur leurs apprentissages. De plus, nous procéderions à une entrevue enregistrée d'environ **75 minutes** avec **NOM DE L'ENSEIGNANT**, à condition bien sûr d'obtenir SON consentement. Cette entrevue pourrait avoir lieu durant les périodes de travail de nature personnelle de l'enseignant ou, encore, en dehors des heures de cours, et ce, dans l'optique de minimiser les impacts sur sa tâche d'enseignement.

La participation des élèves et de l'enseignant à cette recherche serait bien sûr volontaire. Les élèves qui feront le choix de ne pas participer à la recherche agiront à titre d'observateurs lors des activités menées en classe. Des dispositions seront également prises pour que les élèves ne participant pas à la recherche ne soient pas filmés ou enregistrés. Il ne semble pas y avoir d'inconvénients significatifs reliés à la participation des élèves. Bien entendu, le fait d'être observé lors des activités peut présenter un certain inconfort pour eux. Nous tenterons de minimiser cela en rassurant les élèves sur la confidentialité des observations. Il va sans dire que nous veillerons à ne pas

sacrifier la qualité de la formation académique offerte aux élèves. Nous prendrons donc les mesures nécessaires afin que cette recherche n'ait pas d'impacts négatifs sur leur cheminement scolaire.

Si vous avez des questions ou que vous souhaitez obtenir davantage d'information sur cette recherche, vous pouvez contacter (via courrier, courriel ou téléphone) le chercheur principal, Étienne Bouchard, étudiant à la maîtrise en éducation à l'UQAC, sa directrice de recherche, Constance Lavoie, professeure régulière au Département des sciences de l'éducation de l'UQAC ou, encore, son codirecteur, Mathieu Gagnon, professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Toute question concernant l'éthique de la recherche de l'UQAC peut également être adressée au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC.

Coordonnées

Chercheur principal <i>Étienne Bouchard, étudiant à la maîtrise</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec</i> <i>G7h 2B1</i> <i>Tél. : 581 230-1600</i> <i>Adresse électronique : etienne.bouchard@uqac.ca</i>	Directrice de recherche <i>Constance Lavoie, Ph.D</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec</i> <i>G7h 2B1</i> <i>545-5011 poste 4304</i> <i>Adresse électronique : constance.lavoie@uqac.ca</i>
Codirecteur de recherche <i>Mathieu Gagnon, Ph. D.</i> <i>2500, boulevard de l'Université,</i> <i>Sherbrooke, Québec</i> <i>J1K 2R1</i> <i>Tél. : 819 821-8000, poste 62864</i> <i>Adresse électronique : mathieu.gagnon3@USherbrooke.ca</i>	Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC <i>Comité d'éthique de la recherche</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec</i> <i>G7H 2B1</i> <i>Tél. : 418 545-5011, poste 2493</i> <i>Adresse électronique : cer@uqac.ca</i>

(voir pages suivantes)

Signatures requises

- *J'ai lu et compris le contenu de la présente lettre.*
- *Je suis satisfait des renseignements qui m'ont été fournis.*
- *Je sais que les élèves et les enseignants sont libres de participer et qu'ils demeurent libres de se retirer en tout temps, sans préjudice ni justification.*
- *Je certifie avoir bénéficié du temps voulu pour prendre ma décision.*

DIRECTION

- *Je, sous-signé, consens librement à ce que la recherche décrite dans ce formulaire se déroule dans l'école secondaire sous ma direction:*

Nom de la direction

Signature de la direction

Date

CHERCHEUR

- *Je, sous-signé, certifie de l'exactitude des informations fournies et m'engage à respecter les règles d'éthique décrites dans ce formulaire:*

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Note : Vous devez remplir et signer les pages 3 et 4 du formulaire et remettre la quatrième au chercheur.

Signatures requises

- *J'ai lu et compris le contenu de la présente lettre.*
- *Je suis satisfait des renseignements qui m'ont été fournis.*
- *Je sais que les élèves et les enseignants sont libres de participer et qu'ils demeurent libres de se retirer en tout temps, sans préjudice ni justification.*
- *Je certifie avoir bénéficié du temps voulu pour prendre ma décision.*

DIRECTION

- *Je, sous-signé, consens librement à ce que la recherche décrite dans ce formulaire se déroule dans l'école secondaire sous ma direction:*

Nom de la direction

Signature de la direction

Date

CHERCHEUR

- *Je, sous-signé, certifie de l'exactitude des informations fournies et m'engage à respecter les règles d'éthique décrites dans ce formulaire:*

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Note : Vous devez remplir et signer les pages 3 et 4 du formulaire et remettre la quatrième au chercheur.

APPENDICE C
Protocole de recherche

Je réalise actuellement ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans le cadre de mon projet de recherche, je m'intéresse plus particulièrement au discours oral et à la manière dont il se manifeste dans la pratique du dialogue philosophique. Je sollicite votre participation pour ma recherche qui vise à **décrire**, et non à **évaluer**, comment le discours oral se construit en interaction dans le cadre de la communauté de recherche philosophique. Je demande donc votre accord pour une participation volontaire à ma recherche en tenant compte des points suivants :

- Votre participation vous demanderait de prendre part à une activité en communauté de recherche philosophique **filmée** d'une durée d'environ **75 minutes**.
- Cette activité sera effectuée à l'école, lors d'une période de votre cours d'éthique et culture religieuse. Ainsi, il ne s'agit pas d'un travail supplémentaire, puisque **l'activité va s'insérer dans le déroulement normal de votre cours**.
- Deux élèves de votre groupe auraient également à participer à une petite entrevue **enregistrée** afin de discuter de leur expérience en communauté de recherche philosophique.

Soyez assurés que seuls mon comité de recherche et moi aurons accès aux données audio et vidéo, et nous nous engageons sur l'honneur à ne divulguer aucune information ne permettant de vous identifier. **Votre nom n'apparaîtra pas dans la recherche**, tout sera fait de façon confidentielle. Pour ce faire, nous utiliserons un **code** pour remplacer votre nom **afin qu'il soit impossible de vous identifier personnellement**. Vous aurez bien sûr le droit de vous retirer de l'étude en tout temps.

J'espère fortement que vous acceptiez de participer à ma recherche. Cette dernière permettra de mieux comprendre ce qui est en jeu du côté de la communication orale dans la pratique du dialogue philosophique.

Étienne Bouchard
Étudiant à la maîtrise en éducation

APPENDICE D
Formulaire de consentement - Élèves

**Déclaration de consentement pour les élèves de deuxième cycle du secondaire participants
au projet de recherche intitulé :**

**« La manifestation des compétences pragmatiques à l'oral dans le cadre de la pratique du
dialogue philosophique au secondaire »**

Description du projet

Ce projet de recherche, mené par Étienne Bouchard (étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi) vise à décrire la manière dont les élèves du secondaire construisent leur discours oral et interagissent entre eux lorsqu'ils sont engagés dans un dialogue philosophique. Notre intention **n'est pas** de t'évaluer, mais de **décrire** comment tu interagis à l'oral. Pour cette recherche, tu seras **filmé** lors d'une discussion philosophique d'une durée d'environ **60 minutes**. Cette activité sera menée à l'école, lors des périodes de classe. Tu seras également invité à participer à une courte entrevue d'environ **60 minutes** afin de discuter de ton expérience de la pratique du dialogue philosophique. Il va sans dire que nous serons très soucieux de ne pas porter atteinte à ta réussite scolaire. En ce sens, l'activité à laquelle tu devras participer dans le cadre de cette recherche va s'insérer dans le déroulement normal du cours de philosophie. Les entretiens se dérouleront quant à eux durant les heures de classes lors d'un de tes cours de philosophie, au moment qui conviendra le mieux à ton enseignant et à toi-même. Des mesures seront prises en collaboration avec ton enseignant afin que le temps de classe que tu pourrais manquer n'est pas de répercussions négatives sur tes apprentissages. De plus, si tu fais le choix de ne pas participer à la recherche, tu ne seras pas exclus de l'activité de classe, mais nous ne compileront aucune observation à ton sujet.

Évaluation des avantages et des risques

Il n'y a pas d'inconvénients significatifs reliés à ta participation. Bien entendu, le fait d'être observé lors des activités peut présenter un certain inconfort. Nous tenterons de minimiser cela en t'assurant de la confidentialité des observations et en participant activement avec ton enseignant à la réalisation des activités. Par ailleurs, la participation à cette étude comprend certains avantages. En ce sens, lors du retour à la fin de l'activité, tu seras invité, avec les autres élèves et avec le chercheur, à réfléchir à la manière dont tu utilises ta compétence à communiquer oralement dans la pratique du dialogue philosophique. Il s'agit sans doute d'un avantage puisque la réflexion sur sa pratique langagière est considérée comme un facteur favorisant le développement de la compétence à communiquer oralement. En outre, ta participation aidera la communauté scientifique et professionnelle en éducation à mieux comprendre les manières dont tu interagis à l'oral dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique.

Confidentialité des données et diffusion des résultats

Les activités en classe seront filmées (sur bande vidéo) et enregistrées (sur bande audio). Les données ainsi recueillies seront ensuite transcrites en partie, sans référence à ton nom. De sorte que **nous nous engageons à protéger en tout temps ta confidentialité en remplaçant ton nom par un code et en ne mentionnant pas le nom de ton école afin qu'il soit impossible de t'identifier personnellement.** La captation vidéo ne servira que pour une partie préliminaire de l'analyse qui sera effectuée par le chercheur et son comité de recherche et qui permettra de cibler des séquences à transcrire. C'est principalement sur ces transcriptions que nous ferons nos analyses. Seuls le chercheur et son comité de recherche auront accès aux données audio et vidéo, et ces personnes s'engagent sur l'honneur à ne divulguer aucune information. Tous les documents seront conservés sous clé à l'Université du Québec à Chicoutimi au bureau du professeure Constance Lavoie, directrice de recherche, et détruits dans un délai minimum de sept (7) ans suivant la fin de la recherche. Les informations pourront également être utilisées dans le cadre de projets ultérieurs, toujours sous la direction de M. Bouchard, qui seront soumis aux mêmes règles de confidentialité. Les résultats obtenus pourraient servir à des publications éventuelles, mais nous nous engageons à n'y inclure aucune information permettant de te retracer ou d'identifier ton école.

Modalités relatives à la participation

- Ta participation est *volontaire*, tu peux donc te retirer en tout temps, sans préjudice ni justification de ta part.
- Dans l'éventualité où tu te retirerais du projet, aucune information te concernant ne sera retenue pour les analyses et la publication d'articles.
- Aucun résultat individuel ne sera diffusé ou rendu accessible aux participants.
- Les chercheurs se réservent le droit de retirer un sujet participant à la recherche, par exemple, dans le cas où son implication pourrait poser un problème d'ordre éthique.

Si tu as des questions ou que tu souhaites obtenir davantage d'information sur cette recherche, tu peux contacter (via courrier, courriel ou téléphone) le chercheur principal, Étienne Bouchard, étudiant à la maîtrise en éducation à l'UQAC, sa directrice de recherche, Constance Lavoie, professeure régulière au Département des sciences de l'éducation de l'UQAC ou, encore, son co-directeur, Mathieu Gagnon, professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Toute question concernant l'éthique de la recherche de l'UQAC peut également être adressée au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC.

Coordonnées

Chercheur principal <i>Étienne Bouchard, étudiant à la maîtrise</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec, G7h 2B1,</i> <i>581 230-1600; etienne.bouchard@uqac.ca</i>	Directrice de recherche <i>Constance Lavoie, Ph.D</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec, G7h 2B1</i> <i>418-545-5011: constance_lavoie @uqac.ca</i>
Directeur de recherche <i>Mathieu Gagnon, Ph. D.</i> <i>2500, boulevard de l'Université,</i> <i>Sherbrooke, Québec, J1K 2R1</i> <i>Tél. : 819 821-8000 : Mathieu.Gagnon3@USherbrooke.ca</i>	Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC <i>Comité d'éthique de la recherche</i> <i>555, boulevard de l'Université</i> <i>Chicoutimi, Québec, G7H 2B1</i> <i>418-545-5011 poste 2493; cer@uqac.ca</i>

(voir pages suivantes)

Signatures requises

- *J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.*
- *Je suis satisfait des renseignements qui m'ont été fournis.*
- *Je sais que je suis libre de participer et que je demeure libre de me retirer en tout temps, sans préjudice ni justification.*
- *Je certifie avoir bénéficié du temps voulu pour prendre ma décision.*

Prière de cocher :

☐ Je consens à ce que les informations obtenues soient utilisées dans le cadre de projets futurs et dirigés par M. Bouchard. Ces projets seront soumis aux mêmes règles de confidentialité, devront avoir obtenu une certification éthique et porteront sur des objets de recherche similaires, en l'occurrence le discours oral en interaction et la pratique du dialogue philosophique.

☐ J'accepte d'être filmé et enregistré durant la collecte de données.

☐ J'accepte de participer à une rencontre individuelle enregistrée d'une heure.

ÉLÈVE

- *Je, sous-signé, consens librement à participer à la recherche décrite dans ce formulaire:*

Nom de l'élève

Signature de l'élève

Date

CHERCHEUR

- *Je, sous-signé, certifie de l'exactitude des informations fournies et m'engage à respecter les règles d'éthique décrites dans ce formulaire:*

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Note : Vous devez remplir et signer les pages 3 et 4 du formulaire et remettre la quatrième au chercheur.

Signatures requises

- *J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.*
- *Je suis satisfait des renseignements qui m'ont été fournis.*
- *Je sais que je suis libre de participer et que je demeure libre de me retirer en tout temps, sans préjudice ni justification.*
- *Je certifie avoir bénéficié du temps voulu pour prendre ma décision.*

Prière de cocher :

☐ *Je consens à ce que les informations obtenues soient utilisées dans le cadre de projets futurs et dirigés par M. Bouchard. Ces projets seront soumis aux mêmes règles de confidentialité, devront avoir obtenu une certification éthique et porteront sur des objets de recherche similaires, en l'occurrence la pensée critique et les rapports aux savoirs des élèves.*

☐ *J'accepte d'être filmé et enregistré durant la collecte de données.*

☐ *J'accepte de participer à une rencontre individuelle enregistrée d'une heure.*

ÉLÈVE

- *Je, sous-signé, consens librement à participer à la recherche décrite dans ce formulaire:*

Nom de l'élève

Signature de l'élève

Date

CHERCHEUR

- *Je, sous-signé, certifie de l'exactitude des informations fournies et m'engage à respecter les règles d'éthique décrites dans ce formulaire:*

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Note : Vous devez remplir et signer les pages 3 et 4 du formulaire et remettre la quatrième au chercheur.

APPENDICE E

Guide pour les entretiens individuels - Élèves

Date et heure : _____

Code d'identification : _____

Lieu de l'entrevue : _____

Nom de l'intervieweur : _____

Durée de l'entrevue : _____

Guide pour les entretiens individuels (élèves)

Questions liées à la dimension discursive de la compétence langagière à l'oral :

1. Lorsque tu prends part à des discussions en communauté de recherche philosophique (CRP), qu'observes-tu par rapport aux manières dont les participants construisent et organisent leur discours oral?
 - a. *En CRP, quelles sont tes principales intentions de communication? En d'autres mots, quels sont les buts de tes échanges avec les autres participants?*
 - b. *Selon toi, est-ce que les élèves ont un rôle à jouer en début de discussion en CRP?*
 - i. *Si oui, comment décrirais-tu ce rôle?*
 - ii. *Si non, comment décrirais-tu le déroulement de cette étape?*
 - c. *Selon toi, est-ce que les élèves ont un rôle à jouer en fin de discussion en CRP?*
 - i. *Si oui, comment décrirais-tu ce rôle?*
 - ii. *Si non, comment décrirais-tu le déroulement de cette étape?*
 - d. *Est-ce qu'il t'arrive de faire des synthèses lors que tu participes à une CRP? Et les autres élèves?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? Comment t'y prends-tu? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu les utilises?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu que les synthèses ne soient pas utilisées en CRP?*
 - e. *Est-ce qu'il t'arrive de travailler sur des concepts en CRP, de les définir, de les distinguer et de les organiser?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu le fais?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu que la conceptualisation ne soit pas employée en CRP?*
 - f. *Est-ce qu'il t'arrive de justifier ton point de vue dans le cadre d'une CRP? Et celui des autres élèves?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu utilises la justification?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu que l'évaluation ne soit pas employée en CRP?*
 - g. *Est-ce qu'il t'arrive d'évaluer ton propre point de vue en CRP? Et celui des autres élèves?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu utilises l'évaluation?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu que l'évaluation ne soit pas employée en CRP?*
 - h. *Est-ce qu'il t'arrive de reformuler tes propos en CRP? Et celui des autres élèves?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu utilises la reformulation?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu que l'évaluation ne soit pas employée en CRP?*

- i. *Est-ce qu'il t'arrive de redire tels quels tes propos en CRP? Et celui des autres élèves?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu utilises la répétition?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu que la répétition ne soit pas employée en CRP?*

Questions liées à la dimension interactionnelle de la compétence langagière à l'oral :

- 2. En CRP, qu'observes-tu par rapport aux manières dont les participants interagissent à l'oral?
 - a. *Est-ce qu'il existe une certaine régularité dans le déroulement des échanges qu'il est possible d'observer en CRP?*
 - i. *Si oui, de quelle manière un dialogue philosophique évolue-t-il la plupart du temps et comment expliques-tu cette régularité?*
 - ii. *Si non, comment expliques-tu cette grande diversité dans l'évolution des échanges en CRP?*
 - b. *En CRP, est-ce que cela t'arrive de ne plus te sentir impliqué (intéressé, investi) dans la discussion et de le communiquer aux autres?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu?*
 - c. *Au contraire, est-ce que cela t'arrive de te sentir très impliqué (intéressé, investi) dans la discussion et de le communiquer aux autres?*
 - i. *Si oui, pourquoi le fais-tu? De quelles manières t'y prends-tu?*
 - d. *En PDP, est-ce que les élèves ont un rôle à jouer dans la gestion des tours de parole?*
 - i. *Si oui, de quelles manières s'y prennent-ils?*
 - ii. *Si non, comment décrieriez-vous la manière dont s'effectue la gestion des tours de parole?*
 - e. *En PDP, est-ce que tu penses que les participants traduisent leurs attitudes (positives, négatives, neutres) à travers leurs interactions? En d'autres mots, est-ce que les interventions des participants reflètent leurs attitudes?*
 - i. *S'ils traduisent leurs attitudes à travers leurs interactions, comment s'y prennent-ils?*
 - ii. *Si non, existe-t-il d'autres moyens pour toi de connaître les attitudes des autres élèves en CRP?*
 - *Si oui, lesquels?*
 - f. *En CRP, est-ce qu'il vous arrive de discuter à propos de la manière dont vous interagissez, dont vous discutez?*
 - i. *Si oui, pourquoi le faites-vous? De quelles manières vous y prenez-vous? Y a-t-il des moments particuliers dans la CRP où tu utilises la reformulation?*
 - ii. *Si non, comment l'expliques-tu?*

APPENDICE F
Guide pour l'entretien individuel - Enseignant

Date et heure : _____

Code d'identification : _____

Clicours.COM

Lieu de l'entrevue : _____

Nom de l'intervieweur : _____

Durée de l'entrevue : _____

Guide pour les entretiens individuels (enseignant)

Questions liées à la dimension discursive de la compétence langagière à l'oral :

3. Selon vous, comment la compétence discursive à l'oral est-elle mobilisée dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique (PDP)? En d'autres mots, qu'observez-vous par rapport aux manières dont les élèves construisent et organisent leur discours oral dans la PDP?
 - a. *Est-ce qu'il existe une certaine régularité dans les intentions de communication (convaincre, expliquer, raconter, décrire, délibérer, etc.) qu'il est possible d'observer dans la PDP?*
 - i. Si oui, quelles sont les intentions dont la présence est la plus marquée et comment expliquer cette régularité?
 - ii. Si non, comment expliquez-vous cette grande diversité dans les intentions qui orientent le discours?
 - b. *En PDP, est-ce que ce sont les élèves qui gèrent l'ouverture et la clôture des échanges?*
 - i. Si oui, de quelles manières si prennent-ils?
 - ii. Si non, comment décririez-vous la ou les manières dont vous gérez ces différentes étapes?
 - c. *Est-ce que les synthèses à l'oral jouent un rôle dans la PDP du côté des élèves?*
 - i. Si oui, de quelles manières les élèves utilisent-ils la synthèse? Y a-t-il des moments particuliers dans la PDP où de telles pratiques sont observées?
 - ii. Si non, comment expliquez-vous que les synthèses ne soient pas utilisées par les élèves?
 - d. *Est-ce que les élèves conceptualisent, c'est-à-dire qu'ils définissent, distinguent, organisent le réel, à l'oral dans le cadre de la PDP?*
 - i. Si oui, de quelles manières les élèves s'y prennent-ils? Y a-t-il des moments particuliers dans la PDP où de telles pratiques sont observées?
 - ii. Si non, comment expliquez-vous que la conceptualisation ne soit pas employée par les élèves?
 - e. *Est-ce que les élèves étayent le point de vue dans le cadre de la PDP? Et celui de leurs pairs?*
 - i. Si oui, de quelles manières les élèves s'y prennent-ils? Y a-t-il des moments particuliers dans la PDP où de telles pratiques sont observées?
 - ii. Si non, comment expliquez-vous que cette absence d'étayage?
 - f. *Est-ce que les élèves évaluent leur propre point de vue dans le cadre de la PDP? Et celui de leurs pairs?*
 - i. Si oui, de quelles manières les élèves s'y prennent-ils? Y a-t-il des moments particuliers dans la PDP où de telles pratiques sont observées?
 - ii. Si non, comment expliquez-vous que cette absence d'évaluation?
 - g. *Est-ce que les élèves reformulent leurs propos ou celui de leurs pairs dans le cadre de la PDP?*

- i. *Si oui, de quelles manières les élèves utilisent-ils la reformulation? Y a-t-il des moments particuliers dans la PDP où de telles pratiques sont observées?*
- ii. *Si non, comment expliquez-vous que la reformulation ne soit pas employée par les élèves?*
- h. *Est-ce que les élèves reprennent parfois tels quels leurs propos ou celui de leurs pairs dans le cadre de la PDP?*
 - i. *Si oui, de quelles manières les élèves utilisent-ils la reprise? Y a-t-il des moments particuliers dans la PDP où de telles pratiques sont observées?*
 - ii. *Si non, comment expliquez-vous que la reprise ne soit pas employée par les élèves?*

Questions liées à la dimension interactionnelle de la compétence langagière à l'oral :

4. Selon vous, comment la compétence interactionnelle à l'oral est-elle mobilisée dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique (PDP)? En d'autres mots, qu'observez-vous par rapport aux manières dont les élèves gèrent leurs interactions orales dans la PDP?
 - a. *Est-ce qu'il existe une certaine régularité dans le déroulement des échanges qu'il est possible d'observer dans la PDP?*
 - i. *Si oui, de quelle manière un dialogue philosophique évolue-t-il la plupart du temps et comment expliquer cette régularité?*
 - ii. *Si non, comment expliquez-vous cette grande diversité dans l'évolution des échanges dans la cadre de la PDP*
 - b. *En PDP, est-ce que les interactions des élèves permettent de manifester leur investissement (et leur désinvestissement) dans la discussion?*
 - i. *Si les interactions permettent de manifester leur investissement, comment cela se traduit-il?*
 - ii. *Si les interactions permettent de manifester leur désinvestissement, comment cela se traduit-il?*
 - iii. *Si les élèves ne traduisent ni leur investissement ni leur désinvestissement à travers leurs interactions, existe-t-il d'autres moyens pour connaître le degré d'implication des élèves dans la tâche?*
 - *Si oui, lesquels?*
 - c. *En PDP, est-ce que les élèves ont un rôle à jouer dans la gestion des tours de parole?*
 - i. *Si oui, de quelles manières s'y prennent-ils?*
 - ii. *Si non, comment décririez-vous la manière dont s'effectue la gestion des tours de parole?*
 - d. *En PDP, est-ce que les élèves traduisent leurs attitudes à travers leurs interactions?*
 - i. *S'ils traduisent leurs attitudes à travers leurs interactions, comment s'y prennent-ils?*
 - ii. *Si non, existe-t-il d'autres moyens pour connaître les attitudes des élèves dans le cadre de la PDP?*
 - *Si oui, lesquels?*
 - e. *En PDP, est-ce que les élèves discutent à propos des manières dont ils interagissent et dont ils construisent leur discours?*
 - i. *Si oui, de quelles manières les élèves s'y prennent-ils?*
 - ii. *Si non, comment l'expliquez-vous?*

APPENDICE G
Protocole d'entretien (enseignant)

Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer pour réaliser une entrevue. Comme nous en avons déjà discuté, je m'intéresse, dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, plus particulièrement au discours oral et à la manière dont il s'organise dans la pratique du dialogue philosophique.

La présente entrevue va me permettre de mieux comprendre votre point de vue, celui d'un enseignant pratiquant le dialogue philosophique en classe, sur les manières dont les élèves interagissent et construisent leur discours oral en communauté de recherche philosophique. L'entrevue devrait durer environ **75 minutes**.

Avant de commencer, je tiens à vous rappeler qu'**il vous est possible de l'interrompre en tout temps si vous le désirez**. Je vais enregistrer l'entrevue à l'aide d'un enregistreur numérique, et ce, uniquement dans l'optique de rester le plus fidèle possible à ce que vous allez dire. Seuls mon comité de recherche et moi aurons accès aux données audio, et nous nous engageons sur l'honneur à ne divulguer aucune information qui pourrait vous identifier. Votre nom n'apparaîtra pas dans la recherche, tout sera fait de façon confidentielle.

L'entrevue va se dérouler de la manière suivante :

- 1- Je vais vous poser une ou deux questions générales en lien avec la manière dont les élèves interagissent et construisent leur discours dans le cadre de la pratique en communauté de recherche philosophique. N'hésitez pas à me demander des clarifications lorsque vous le jugez nécessaire.
- 2- Pour chaque question générale, il se peut que je revienne sur des éléments plus précis afin de mieux comprendre votre point de vue.
- 3- Finalement, nous tenterons ensemble d'effectuer une brève synthèse des éléments qui auront été abordés au fil de notre entrevue.

Je vous remercie grandement du temps que vous prenez pour partager avec moi.

Étienne Bouchard
Étudiant à la maîtrise en éducation

APPENDICE H
Protocole d'entretien (élèves)

Protocole d'entrevue avec les élèves

Je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer pour réaliser une entrevue. Comme je vous l'ai dit en classe, je m'intéresse plus particulièrement au discours oral et à la manière dont il s'organise dans la pratique du dialogue philosophique.

La discussion que nous allons avoir va me permettre de mieux comprendre ton point de vue, celui d'un élève pratiquant le dialogue philosophique en classe, sur les manières dont les participants interagissent et construisent leur discours oral en communauté de recherche philosophique. L'entrevue devrait durer environ **20 minutes**.

Avant de commencer, je tiens à te rappeler qu'**il t'est possible de l'interrompre en tout temps si tu le désires**. Je vais enregistrer l'entrevue à l'aide d'un enregistreur numérique, et ce, uniquement dans l'optique de rester le plus fidèle possible à ce que tu vas dire. Seuls mon comité de recherche et moi aurons accès aux données audio, et nous nous engageons sur l'honneur à ne divulguer aucune information qui pourrait t'identifier. Ton nom n'apparaîtra pas dans la recherche, tout sera fait de façon confidentielle.

L'entrevue va se dérouler de la manière suivante :

- 1- Je vais te poser une ou deux questions générales en lien avec la manière dont les participants interagissent et construisent leur discours dans le cadre de la pratique en communauté de recherche philosophique. N'hésite pas à me demander des clarifications lorsque tu le juges nécessaire.
- 2- Pour chaque question générale, il se peut que je revienne sur des éléments plus précis afin de mieux comprendre ton point de vue.
- 3- Finalement, nous tenterons ensemble d'effectuer une brève synthèse des éléments qui auront été abordés au fil de notre entrevue.

Je te remercie grandement du temps que tu prends pour partager avec moi.

Étienne Bouchard
Étudiant à la maîtrise en éducation