

ACTES DE PAROLE, ACTES MENTAUX ET HABILITÉS DE PENSÉE AU SEIN DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES AVEC DES ENFANTS

ANDA FOURNEL¹, JEAN-PASCAL SIMON²

ABSTRACT. *Speech acts, mental acts and thinking skills in practices of philosophy for children.* This paper aims to describe the links between speech acts and thinking skills in a new type of corpus: the philosophical discussions with children. Reflective practices have been developing over the last twenty years in several countries from Lipman's educational program, called Philosophy for children. The majority of existing studies describing this conversation new form are produced in psychology, pedagogy and education sciences researches. Thus, linguistic analysis about this topic are few and recent (Auriac-Peyronnet & Colletta, 2015). To fill this lack, we propose to analyze philosophical discussions with regard to the relationships between dialog, speech and thought.

Keywords: *New corpus, interactional analysis, thinking skills, speech acts, verbal interactions, philosophy for children.*

REZUMAT. *Acte de vorbire, acte mentale și abilități cognitive în discuții filosofice cu copii.* Această lucrare își propune să descrie relația dintre actele de vorbire și abilitățile cognitive într-un nou tip de corpus, discuțiile filosofice cu copii. Practici de reflecție au fost dezvoltate în mai multe țări în ultimii 20 de ani, pornind de la programul educațional al lui Lipman, *Philosophy for children* (Filosofia pentru copii). Majoritatea studiilor care descriu acest tip de conversație sunt realizate în domeniul precum psihologia, pedagogia și științele educației și, prin urmare, analize lingvistice despre acest subiect sunt puține și recente (Auriac-Peyronnet & Colletta, 2015). Pentru a umple acest gol, analizăm discuții filosofice din perspectiva relațiilor dintre dialog, vorbire și gândire.

Cuvinte cheie: *corpus nou, analiză interacțională, abilități cognitive, acte de vorbire, interacțiune verbală, filosofie pentru copii.*

¹ **Anda FOURNEL** vient d'obtenir son doctorat en Sciences du Langage, à l'Université Grenoble Alpes. Elle est également diplômée en Philosophie (Roumanie) et en Sciences de l'Éducation (France). Ses recherches portent notamment sur les pratiques philosophiques avec les enfants, dans une perspective pragmatique. Courriel: anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

² **Jean-Pascal SIMON** est Maître de conférences en sciences du langage, laboratoire LiDiLEM, Université Grenoble-Alpes, France. Ses travaux de recherche portent sur les interactions verbales en situations didactiques. Dans ce cadre, ses travaux ont porté successivement sur la compréhension de texte, les conduites explicatives en classe maternelle et les discussions à visée philosophique. Courriel: jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr

Introduction

Notre contribution porte sur un genre d'oral réflexif qui se développe depuis une vingtaine d'années dans plusieurs pays à partir du programme éducationnel de Lipman (2003/2011): les discussions philosophiques conduites avec les enfants. Si ces discussions ont fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie, didactique et sciences de l'éducation, cette nouvelle forme d'oral est encore peu décrite sur le plan linguistique, les travaux dans ce domaine sont récents (Auriac-Peyronnet & Colletta, 2015).

Dans la suite de ces premiers travaux nous allons tenter de mettre en relation deux approches, l'une d'ordre cognitif qui s'intéresse aux habiletés de pensée, actes de pensées et état mental (Lipman, 2003/2011), l'autre linguistique, afin de voir quelles formes langagières prend l'activité cognitive dans ces discussions philosophiques.

Il s'agit d'une première problématisation et conceptualisation des relations que l'on peut observer entre habiletés de pensée et actes de langage, selon une analyse empirique et qualitative d'un corpus de discussions. Ainsi, notre but est de contribuer à l'avancée de l'analyse de ces discussions sous l'angle des rapports qu'entretiennent entre eux le dialogue, la parole et la pensée.

Corpus

Nos analyses porteront sur deux corpus:

1. le corpus *Philosophèmes*³, fruit d'un travail interdisciplinaire d'un collectif de linguistes (syntaxe, sémantique, pragmatique), didacticiens, psychologues, et philosophes, recueilli dans le cadre de deux projets soutenus financièrement (Daniel, 2009; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011) par les MSH de Lorraine (Specogna & Halté, 2009) et de Clermont-Ferrand (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2013).
2. un corpus recueilli à Grenoble dans le cadre du projet *Philéduc* (soutenu par AGIR 2013) et d'une thèse financée par la Région Rhône-Alpes⁴.

L'analyse s'appuiera sur une trentaine d'enregistrements issus de ces deux corpus de discussions philosophiques conduites avec des élèves de dernière année de primaire (10 ans) et de collège (12-14 ans). Les discussions

³ Décrit dans l'ouvrage Auriac & Colletta, 2015, ch.1: *Les raisons de la constitution du corpus Philosophèmes*, pp. 25-42.

⁴ Thèse réalisée par Anda Fournel (laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes), avec le soutien de l'ARC (Communauté de Recherche Académique Rhône-Alpes), sur le sujet: « Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école ». Une version intégrale de la thèse sera disponible à partir de juillet 2018 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr>

ont été transcrites orthographiquement selon les règles en usage et présentent l'intégralité des propos des locuteurs⁵.

Cadre conceptuel

L'objectif que se donne Lipman dans son ouvrage *À l'école de la pensée* (2003/2011) est de proposer des concepts dans le cadre d'une « approche éducative qui cherche à faciliter l'amélioration de la réflexion » (p.153) par la pratique de la philosophie par les enfants. Sa conception prend racine dans le courant philosophique pragmatiste, inspiré notamment, pour la notion de pratique de la réflexivité en communauté, de Peirce (1877) et de Dewey (1938). Il a aussi des affinités avec la pragmatique du langage, principalement avec la théorie d'Austin (1970), pour les notions de « performatif » et d'« acte de langage ». C'est ce rapport qui nous a conduits à envisager une analyse de ces corpus qui articule deux approches: linguistique et philosophique.

Pour « réfléchir sur la pensée » et « caractériser la pensée réflexive » c'est-à-dire la décrire, la comprendre dans une perspective éducative qui vise à entraîner les enfants à penser⁶, Lipman propose plusieurs concepts. Il faut mettre en avant le terme d'« habileté de pensée », car Lipman s'intéresse à la pensée en tant que processus et non pas en tant que produit (qui serait « le pensé », l'opinion, le point de vue définitif, à l'opposé de la pensée réflexive). Il propose aussi le concept d'acte mental (par ex. *décider, exemplifier, justifier, etc.*) pour désigner les unités élémentaires du fonctionnement mental qui se développent en habiletés de pensée (*prendre une décision, donner des exemples et des contre-exemples, défendre ses opinions, etc.*) dans les discussions. Enfin, il propose de distinguer les actes mentaux des états mentaux qu'il définit comme attitude propositionnelle du locuteur vis-à-vis des propos qu'il énonce. Ce sont ces trois concepts que propose Lipman (2003/trad. 2011: 140 et suiv.);

- état mental
- acte mental⁷
- habileté de pensée

notre analyse va essayer de mettre en relation ces concepts qui relèvent d'une approche cognitive cherchant à décrire et modéliser le « penser » avec un certain nombre de concepts issus de la linguistique de l'interaction comme:

⁵ Pour plus de détails sur le profil et l'origine des locuteurs, voir le site du Corpus PHILOSOPHEME [en ligne: <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>], ainsi que la thèse de Anda Fournel (op. Cit.).

⁶ Que l'auteur développe dans la troisième partie de son ouvrage (2003/trad. 2011: 127-187).

⁷ Vu que Lipman utilise indifféremment acte mental et acte de pensée, du moins dans la traduction en français de son texte, nous considérons qu'il s'agit de synonymes et nous utiliserons exclusivement le terme d'acte mental.

- Incursion
- Transaction
- Échange
- Intervention
- Acte de langage

Nous reprenons ici le modèle genevois de Roulet (1999) et ses continuateurs, nous nous appuyerons également sur des notions venant de la sémantique: *dictum, modus...*

Traces langagières de la pensée

L'analyse qualitative de notre corpus a pour objectif de trouver, par l'exploration d'une activité langagière empirique, les traces des états mentaux, des actes mentaux et des habiletés de pensée dans les productions linguistiques des locuteurs. Etant donné qu'une grande partie de l'activité mentale des sujets est invisible, nous postulons que l'étude des interactions verbales ouvrira une fenêtre qui nous permet de « voir » les mouvements de pensée qui sont d'habitude difficilement observables. C'est ce qui constitue pour nous le préalable à une étude plus approfondie de la manière dont émergent, se développent et évoluent les habiletés de pensée. Il sera également possible de montrer comment cette pensée se coconstruit dans la dynamique des échanges et de l'activité d'énonciation des sujets parlants.

État mental et acte mental

Il faut tout d'abord revenir sur les concepts proposés par Lipman, notamment sur la distinction qu'il opère entre état mental et acte mental. En effet, elle ne nous semble pas toujours clairement établie dans le chapitre 7 du livre *A l'école de la pensée*. Lipman oppose état mental et acte mental en expliquant que si les actes mentaux sont des « *entités observables* » (*id.*: 141), les états mentaux ne le sont pas directement. Il poursuit son explication en précisant que les états mentaux peuvent être exemplifiés par des verbes comme « croire » et « savoir » ainsi que « conjecturer », « supposer », « douter ». La question de l'observabilité des états mentaux doit être discutée. Certes, tant qu'un état mental n'est pas verbalisé, il est difficilement observable⁸. Il n'en demeure pas moins qu'un état mental, comme le doute, peut être verbalisé de nombreuses manières comme quand Manon dans une discussion philosophique sur la justice répond à la question de l'animateur « bah *j(e) sais pas tellement*

⁸ Encore que l'attitude du locuteur, les éléments non verbaux du langage: gestes, mimiques, peuvent être des indicateurs de l'état mental de celui-ci.

moi »⁹. Elle exprime ici très clairement un état mental d'ignorance avec des ressources langagières essentiellement lexicales.

L'opposition entre acte et état mental est à envisager, selon nous, plutôt en reprenant une opposition que l'on retrouve également dans l'analyse linguistique, par exemple des verbes d'état et d'action que propose Vendler (1957)¹⁰. L'état se caractérise par le fait qu'il est non dynamique alors que l'action est dynamique (elle peut être également bornée et ponctuelle alors que l'état est, par nature, non borné), plus que par son degré d'observabilité. Ce n'est donc pas le critère d'observabilité qui permet de les différencier: l'état mental n'est pas moins observable que l'acte mental, les deux sont observables (ou non), nous faisons l'hypothèse qu'ils diffèrent par la nature des traces langagières par lesquelles ils se manifestent dans les discussions.

Tableau 1. Acte et état mental

État mental	Acte mental
Observable si verbalisé	
Non dynamique	Dynamique
Non borné	Borné

État mental

Lipman définit l'état mental comme la relation qu'entretient le locuteur avec ce qu'il énonce. Il illustre cela par une série de verbes marquant les états mentaux « penser, suspecter, imaginer, conjecturer, supposer, douter » (*ibid.*: 142) en précisant que « tous ces verbes représentent les états mentaux qui sont des attitudes à l'égard de la phrase » (pp.146-147). Quoi qu'il en soit de l'exactitude des notions utilisées sur le plan linguistique,¹¹ cette formulation nous permet de faire le lien entre une approche cognitive et une perspective linguistique. Nous avons déjà proposé de faire le lien entre la définition d'état mental par Lipman et la distinction proposée par Bailly entre *dictum* et *modus* (Simon, 2015, pp. 275-276). Bailly (1965: 36) définit le *dictum* comme « la représentation reçue par les sens, la mémoire ou l'imagination » et le *modus* « l'opération psychique du sujet pensant ». C'est toujours cette perspective psychologique que l'on peut voir chez Lipman quand il propose le concept d'attitude propositionnelle (*ibid.*: 145-147),

⁹ Cet exemple est extrait de la discussion analysée dans Simon, J.-P & Tozzi, M. (2017), l'extrait se trouve page 64.

¹⁰ Vendler, Z. (1957), "Verbs and time", *The Philosophical Review*, vol. 66, 2, 143-160. Lipman cite d'ailleurs cet auteur dans son ouvrage.

¹¹ On pense ici à la notion de « phase » inapplicable aux discours oraux.

définie comme l'attitude du locuteur vis-à-vis d'un contenu sémantique. Ce qui se modélise ainsi: R(S, P), où « S » est le sujet psychologique, l'énonciateur dans le contexte de la discussion à visée philosophique, « P » une proposition, le point de vue, l'exemple, la distinction, et « R » le verbe d'attitude propositionnelle, comme « croire », « savoir » (cf. Fisette, D. & Poirier, P. (2001: 160); on peut classer ces verbes selon différentes valeurs sémantiques, comme le propose Tobback (2008: 74):

1. **« les verbes de perception sensorielle ou cognitive:** *connaître, considérer, croire, découvrir, deviner, écouter, entendre, estimer, imaginer, juger, montrer, penser, présumer, regarder, savoir, sentir, supposer, trouver, voir;*
2. **les verbes de communication (officielle):** *affirmer, déclarer, dire, prétendre;*
3. **les verbes causatifs, de volonté et les verbes exprimant une appréciation ou une préférence:** *aimer, commander, craindre, demander, espérer, exiger, ordonner, préférer, souhaiter, vouloir. »*

Ce classement est simplement mentionné comme exemple, d'autres analyses sémantiques des verbes étant possibles. Alors que les verbes des catégories 1 et 2 expriment clairement un état mental, précisant la valeur épistémique et cognitive que le locuteur attribue à la proposition « P » qu'il formule, certains des verbes de la 3e catégorie relèvent davantage d'une intention pragmatique du locuteur à l'égard de son interlocuteur: commander, exiger...

Une autre précision est importante: il ne faut pas considérer que ces verbes expriment *par nature* un état mental, c'est seulement le contexte dans lequel ils sont utilisés qui permet de le déterminer. En effet, quand un locuteur dit « je suppose » il peut se trouver qu'en disant cela il effectue un acte mental plus qu'il n'exprime un état mental. C'est donc le contexte qui permet de déterminer si un énoncé est la trace d'un état ou d'un acte mental. Ainsi, on peut dire qu'une structure syntaxique à attribut de l'objet du type: « *Je suppose X faux* » est la trace d'une attitude (stable et non bornée) de l'énonciateur par rapport à X, énoncé qu'il faut différencier de « après ce que je viens d'entendre j'en viens à penser que X est faux » qui témoignerait d'un acte mental.

Ainsi, un état mental peut être marqué, dans l'énoncé, de différentes manières comme l'illustrent ces interventions:

- **par un marquage lexical:** verbe d'opinion exprimant l'opinion ou une **périphrase verbale** qui exprime l'ignorance ou la certitude.

10: **Nathan:** bah moi (je) suis pas trop d'accord avec Elsa pa(r)c(e) que c'est vrai qu(e) quand on t(e) prête quelque chose faut plutôt le/le/le

redonner mais euh/on/déjà **on sait pas trop si**/c'est prêté ou donner alors ça sert à rien de la redonner si tu sais pas déjà si elle est à elle

Exemple n°1 (*Vie prêtée, vie donnée, CM2*)¹²

284: **Judith**: **j'en suis sûre que** si par exemple # une femme qui aime pas ses enfants s'ils meurent elle va quand même avoir une p(e)tite larme

Exemple n°2 (*Amour, 5e*)

- avec l'utilisation de **l'imparfait d'atténuation**:

298: **Benoit**: moi je **pensais** que **peut-être** heumm (...) »

Exemple n°3 (*Pourquoi on dit c'est pas juste, CM2*)

- par un **adverbe** pour formuler un état de doute:

504: **Norbert**: ben on peut pas **vraiment** définir l'amour ça dépend des personnes

Exemple n°4 (*Amour, 5e*)

par l'emploi du **conditionnel** qui témoigne d'un état mental de conjecture:

2: **Hawa**: bah je **dirais** elle est plus prêtée pa(r)c(e) que/euh la vie bah elle va pas durer longtemps pa(r)c(e) qu'on va mourir

Exemple n°5 (*Vie prêtée, vie donnée, CM2*)

Le tableau ci-dessous présente quelques-unes des traces langagières possibles d'états mentaux dans les discours.

Tableau 2. Traces langagières des états mentaux

État mental	Trace dans le langage
Disposition psychologique du sujet par rapport à la thématique de la discussion: croire, connaître, douter, avoir confiance ¹³ ... que l'on peut représenter ainsi: R(S, P) où R = relation propositionnelle S = sujet psychologique P = proposition	Les éléments suivants peuvent témoigner de l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de l'énoncé: <ul style="list-style-type: none"> • Marquage lexical <ul style="list-style-type: none"> ◦ semi-auxiliaires, ◦ adverbes, • Morphosyntaxe <ul style="list-style-type: none"> ◦ imparfait de mise à distance, ◦ mode conditionnel, subjonctif • Périphrases verbales

¹² Pour chaque exemple cité, nous donnons le titre de la thématique abordée, ainsi que le niveau scolaire.

¹³ Verbes proposés par Lipman (voir commentaire 13: 141).

Acte mental

Selon Lipman (*Ibid*: 140), le processus de pensée est composé d'actes mentaux qui sont des « unités de fonctionnement mental ». Pour lui, « penser c'est orchestrer de manière plus ou moins habile tous ces actes et ces états » (*Ibid*: 149). Pour définir son concept d'acte mental, il fait explicitement référence aux travaux d'Austin (1970) notamment à la classification des verbes (Lipman, *ibid*: 147). Ainsi, d'après lui, l'acte mental est à considérer comme une « réalisation » à l'instar de la dimension performative du langage théorisée par Austin (1970) dans *Quand dire c'est faire* et reprise depuis par de nombreux linguistes¹⁴. A partir de quelques exemples d'actes mentaux¹⁵, nous allons voir à travers quels types d'actes langagiers ils se manifestent.

Donner une raison

Sasseville & Gagnon (2012: 134) définissent l'acte mental du type « donner une raison » comme le fait de « mettre à jour le "lieu" d'où on se place pour dire ce que l'on pense ». Dans l'exemple n°6, Melvil réalise cet acte mental en donnant la raison pour laquelle il trouve injuste que sa sœur ait plus de droits que lui, du fait de sa situation dans la fratrie.

61: **Melvil**: ben moi j(e) pense qu'on dit c'est pas juste parce que c'est vraiment pas juste fin par exemple heu// ma sœur des fois elle a plus de droits que moi et là je dis que c'est pas juste// par exemple elle peut se coucher plus tard que moi parc(e) que son école elle commence plus tard// et ça j(e) trouve ça pas juste **pa(r)ce que j(e) suis plus grand**

Exemple n°6 (*Pourquoi on dit c'est pas juste, CM2*)

L'assertion d'explication: « parce que je suis le plus grand » est la trace objective de l'acte mental « donner une raison ». On peut même penser qu'il se réalise par acte langagier, que l'on peut paraphraser ainsi: « je pense que c'est injuste parce que dans la fratrie je me place avant ma sœur ».

Inférer

Un des enjeux des discussions philosophiques, par rapport aux autres formes d'oral pédagogique, est d'apprendre à penser de manière cohérente et

¹⁴ Comme Moeschler (1985, pp.31-32) qui propose une typologie des actes de parole.

¹⁵ Le sujet sera loin d'être épuisé, nous n'allons nous appuyer que sur quelques actes mentaux. Il y en a de nombreux et les listes d'habiletés de pensée sont, à ce jour, multiples: Lipman (*ibid*: 154) en mentionne une vingtaine, Sasseville & Gagnon (2012) en proposent beaucoup plus (voir la partie II.1 Les conduites des enfants).

logique et d'envisager les conséquences du point de vue ou de l'idée que l'on soutient (Simon, J.-P., & Boulnois, M., 2016: 27), cela suppose de réaliser l'acte de pensée qui consiste à « inférer » (Lipman *ibid.*: 154) ou encore à mettre « en évidence les conséquences (sur le plan logique ou moral, par exemple) des positions soutenues (Sasseville & Gagnon, 2012: 99). C'est ce que fait Lou dans cette intervention:

142: **Lou:** dit « bah moi je dirais c'est pas de l'injustice **parce que// les deux auront eu de l'injustice et donc ça sera pas de l'injustice// ça sera les deux pareils en fait** »

Exemple n°7 (*Pourquoi on dit c'est pas juste, CM2*)

Par ses propos Lou montre qu'elle envisage les conséquences, d'une situation dans laquelle deux groupes subissent une même injustice, elle en infère:

1. sur le plan pratique, il s'agit de deux situations (d'injustice) équivalentes;
2. et que moralement, le résultat est juste.

Deux actes de langage sont mobilisés, une assertion d'explicitation: « je dirais non P parce que X » et une assertion d'explication (X): « Q et donc non P ».

Cet exemple montre bien que la relation entre acte de pensée et acte de langage n'est pas à concevoir comme une relation bi-univoque: *un acte de langage « X » => un acte mental « x »*, mais qu'elle doit être envisagée dans le cadre d'une configuration plus complexe où l'attribution de la valeur cognitive à un acte de langage¹⁶ dépend du contexte dans lequel il apparaît (il n'y a rien de bien nouveau puisque nous retrouvons là une des constantes de l'analyse du discours et la perspective sémiologique saussurienne (Bulea-Bronckart, 2009: 136 et suiv.).

C'est pourquoi nous proposons de conduire une analyse en partant du principe que si certains actes mentaux se réalisent à travers un acte langagier et/ou une intervention, d'autres seront constitués de plusieurs actes au sein d'une même intervention, voire de plusieurs interventions dans le cadre d'un échange langagier plus complexe dans le cas des habiletés de pensée telles que Lipman les définit.

Questionner

Dans notre corpus, le plus souvent, c'est l'animateur qui est le déclencheur de ce type d'acte mental:

237: **Animateur:** « si les humains sont intelligents # les animaux aussi # et alors c'est la même intelligence # **c'est la même chose être intelligent pour un animal et <être intelligent> pour un être humain ↑** »

Exemple n°8 (*Intelligence humaine – animale, 5e*).

¹⁶ Voir même son rôle cognitif.

Pour cela, il réalise un acte directif (demande de dire), ici uniquement marqué par l'intonation montante.

On trouve également des traces d'acte de se questionner dans les propos des enfants principalement à deux moments:

1) quand on leur demande, au début de la discussion de rappeler la question qui a été choisie:

8: **Lucie(ens):** alors on a choisi la question de Jean est-ce que vous vous souvenez quelle est la question de Jean// Laura ↑

9: **Laura: pourquoi on se pose des questions**

Exemple n°9 (*Pourquoi on se pose des questions, CE2/CM1*)

2) lors de la phase de recherche de questions de problématisation, qui, dans la démarche de Lipman, suit la lecture d'un texte et précède la discussion proprement dite:

58: **Chrystelle (E):** on réfléchit à des questions que soulève ce texte// qu'est-ce qui nous étonne là-dedans et qu'est-ce qui fait que// on pourrait discuter euh: philosophie// donc on réfléchit// tu écoutes {pause pour la réflexion} (...)

63: **Salma: pourquoi le peintre il a pas voulu euh:// aller euh: chez l'em/ chez le**

64: **Chrystelle (E): chez l'empereur {Salma: oui chez l'empereur} (...)**

67: **Sean: pourquoi le/ l'empereur a voulu deux dra/deux dragons heu: pas d'autre animal↑**

Exemple n°10 (*Dragons, 6e*)

Cette fois, l'acte mental n'est pas réalisé par un acte de langage de type directif, mais assertif. En effet, même si sur le plan syntaxique il s'agit d'une forme canonique de question du type « pourquoi P? », sur le plan pragmatique ce n'est pas une requête, puisque, vu le contexte, on n'attend pas une réponse, mais l'intervention répond à une demande de dire. Nous considérons donc qu'il s'agit d'un acte assertif particulier qui est en fait une **assertion de question**.

Exemplifier

Cet acte mental est important, car il permet de justifier, nuancer, préciser son point de vue, d'en évaluer la validité. Exemplifier doit être envisagé non seulement comme la convocation d'exemple, mais aussi de contre-exemple (Sasseville & Gagnon, 2012: 137). L'acte mental d'exemplification peut permettre de définir une notion, comme le fait ici Delphine:

153: **Animatrice 1**: oui # c'est quoi un état d'esprit (...)

155: **Delphine**: ben c'est chacun va penser c(e) qu'i(l) veut # **par exemp(l)e** on dit une méchanc(e)té à quelqu'un # ben l'aut(r)e i(l) va l(e) prendre mal donc i(l) va i(l) va faire pareil et ça va continuer # et après ben on va emmener euh nos copains [et; ou] nos copines avec nous et ça va # <ça va se xx>

Exemple n°11 (*Conflits, 5^e*) ou encore argumenter:

191: **Martin**: <ben> # ben si **pa(r)ce que** j(e) vais pas rien dire si on m'insulte (...)

Exemple n°12 (*Conflits, 5^e*)

C'est encore un acte assertif qui est réalisé, l'exemplification (ici générique) est mise au service d'une argumentation du type: P parce que Q.

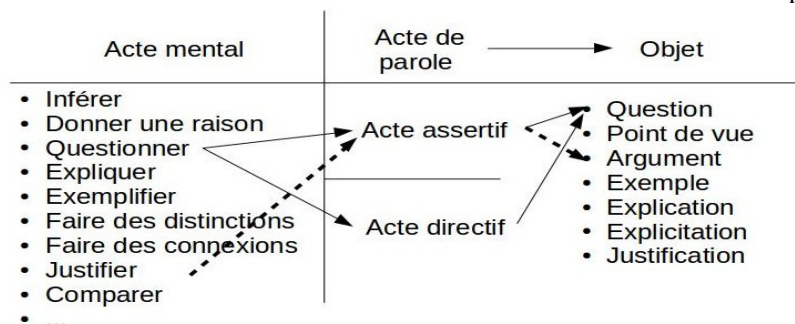
Il faut donc différencier ces actes assertifs de ceux qui ont été rencontrés plus haut c'est pourquoi nous précisons qu'il s'agit d'une **assertion d'exemple** (ou de contre-exemple).

L'analyse des traces de ces quelques actes mentaux nous a permis d'entrevoir quelles relations on peut établir entre acte mental et acte de parole. Cela nous conduit aussi, partant du modèle, réduit à trois types d'actes, proposé par Sperber et Wilson (1989):

- dire que = acte assertif
- demander de dire = acte directif
- dire de faire quelque chose = acte performatif

à proposer un second niveau d'analyse de ces actes, en affinant cette typologie par l'ajout d'un critère qui prend en compte l'objet sur lequel porte l'acte. Ainsi nous avons vu que l'on peut considérer différents types d'assertions: assertion d'explication, de question, d'exemple; de même, on peut envisager différents types d'actes directifs selon qu'ils sollicitent la formulation d'une question, d'un exemple. Ainsi, le schéma qui suit propose quelques exemples de mise en correspondance entre des actes mentaux et des actes langagiers.

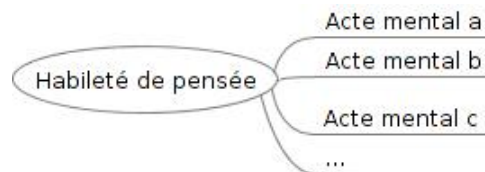
Illustration 1. Tentative de mise en relation entre acte mental et acte de parole



Habiletés de pensée

Le troisième concept proposé par Lipman est celui d'habileté de pensée, qu'il définit comme un développement des actes mentaux dans une réalisation plus ou moins aboutie (*ibid.*: 148). Notre lecture de la suite de son développement nous conduit à penser qu'il faut voir les habiletés de pensée comme un ensemble d'actes mentaux qui se développent dans le cadre de la discussion considérée comme l'espace et le lieu de leur pratique. Cela permet de faire le lien entre le cadre théorique proposé par Lipman et les principes de l'analyse interactionnelle, en prenant comme modèle les travaux de Roulet, Filliettaz & Grobet (2001). Nous faisons référence notamment au principe de structuration hiérarchique, avec lequel nous proposons de lire la relation envisagée par Lipman entre acte mental et habileté de pensée.

Illustration 2. Représentation hiérarchique des relations entre habiletés de pensée et actes mentaux



En effet, Lipman donne comme exemple d'habileté de pensée la prise de décision (*ibid.*: 149) qui, dit-il, « doit être considérée comme une habileté de pensée, alors *décider* est l'acte mental qui en est le noyau ». Plus loin, il précise que cette habileté mentale est reliée à d'autres actes mentaux, comme « faire la distinction », qui permet de décider entre deux éléments d'une alternative, par exemple. On peut voir dans cette manière dont sont présentées les choses une structure hiérarchique qui peut être récursive si une habileté de pensée est elle-même constituée d'autres habiletés de pensée et pas seulement d'actes mentaux.

Si on ramène ce modèle à un cas concret comme l'habileté de pensée « prise de décision » on peut considérer que son développement peut mobiliser des actes mentaux comme « écouter », « questionner », « comparer », « faire des différences » et « décider » on peut alors rapprocher cette manière d'analyser la pensée collective en actes du modèle genevois mentionné plus haut, ce qui donnerait :

On peut, en fin de compte, croiser analyse des processus de pensée et

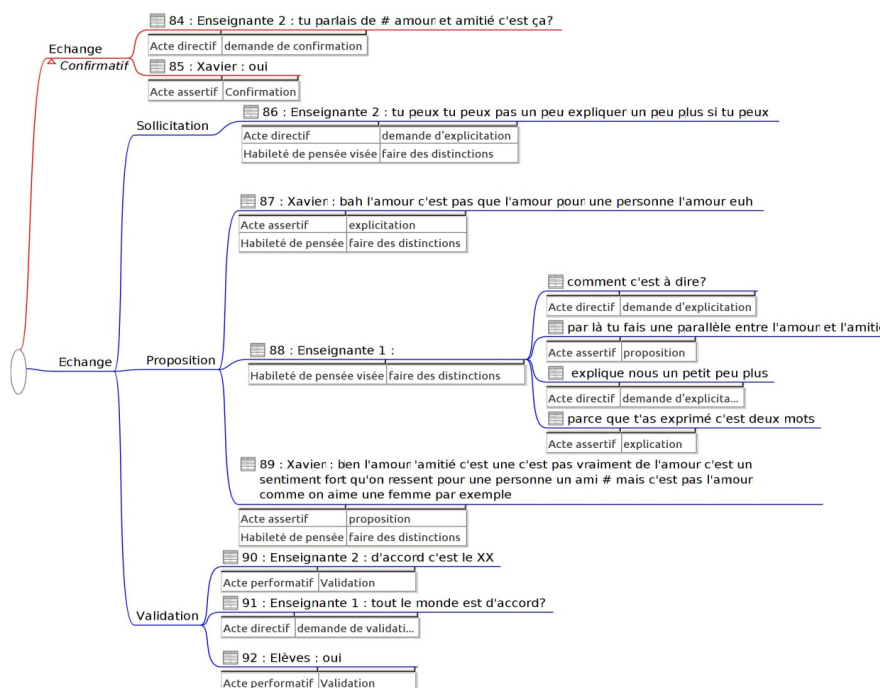
Illustration 3. Exemple de structure hiérarchique habileté de pensée / actes



analyse des interactions verbales, afin de rendre compte de la dimension interactionnelle de la pensée collective à l'œuvre dans une discussion philosophique. L'analyse de l'extrait qui suit illustre comment une habileté de pensée se développe lors d'un échange conversationnel.

Cet échange débute par un échange confirmatif entre l'enseignante 2 et Xavier (84-85). Cela permet aux interlocuteurs de s'ajuster sur un objet commun de discours et de pensée.

Illustration 4. Échanges conversationnels (Amour, 5e)



Le second échange (de 86 à 92) montre comment est sollicitée et réalisée une habileté de pensée. Il s'agit d'un échange prototypique constitué des trois temps classiques: sollicitation/ proposition/ validation. L'objet de cet échange est de faire une distinction entre amour et amitié, ce qui mobilise l'habileté de pensée « faire des distinctions et des connexions adéquates » (Lipman, *ibid.*: 165). Ces deux termes ont été apportés un peu plus tôt dans la discussion par Xavier (Tour de parole n°73) quand il propose une définition de l'amour: « c'est un sentiment pour une personne chère à nos yeux **ça peut-être de l'amitié ou de l'amour** ». Analysons cette intervention: Xavier donne d'abord une définition en compréhension: « sentiment pour une personne ». Il donne une définition en extension avec deux exemples dans laquelle le concept englobant se retrouve englobé, ce qui conduit à une représentation du type « l'ensemble des éléments A contient des A ou des B ». Ce qui est contradictoire, si on considère qu'un élément ne peut pas se contenir lui-même.

Ainsi, l'enseignante 2 en 86, par un acte directif de « demande d'explicitation », vise l'habileté de pensée « faire des distinctions » qui est travaillée dans les interventions 87 à 89, aboutissant à la distinction entre amour-amitié et amour. Nous voyons ainsi comment par ses interventions l'enseignante permet à Xavier d'exercer et de s'exercer à une habileté de pensée qu'il avait peut-être exercée en lui-même, mais qui n'était pas visible ni compréhensible pour ses interlocuteurs. Cette schématisation montre bien comment plusieurs types d'actes de langage entrent au service de l'exercice d'une habileté de pensée et permettent au bout du compte à Xavier de verbaliser (en 89) le résultat de cette habileté de raisonnement.

Conclusion

Cette contribution nous a permis, d'une part, de mettre au clair les concepts d'état mental, acte mental et habileté de pensée proposés par Lipman. En effet, dans la traduction de son ouvrage, on trouve assez souvent employées conjointement des formulations variées: p.e. habileté mentale, habileté de pensée. D'autre part, elle montre comment, par une analyse pragmatique et linguistique des interactions, on peut voir les actes mentaux et les habiletés mentales à l'œuvre, qu'elles soient sollicitées (c'est le plus souvent le cas) ou spontanées.

Ce travail argumente en faveur des analyses plus détaillées des corpus qui pourront contribuer à une meilleure connaissance de ce genre d'oral scolaire, qu'il vaudrait mieux qualifier d'oral épistémique, afin de proposer aux animateurs des ateliers philosophiques des repères pour la conduite et l'accompagnement de ces pratiques de pensée coconstruite.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AURIAC-SLUSARCZYK, E. & LEBAS-FRACZAK, L., *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*. Projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offres dans le programme: projet structurant en SHS. Convention 939.92-65731/19474, 2011.
- AURIAC-PEYRONNET, E., & BLASCO-DULBECCO, M., *Quand les enfants philosophent: Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. [Clermont-Ferrand]: Presses universitaires Blaise Pascal: Maison des Sciences de l'Homme, 2013.
- AURIAC-PEYRONNET, E., COLLETTA, J.-M., & Laboratoire Acté (Clermont-Ferrand), *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal, 2015.
- AUSTIN, J.L., *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil (ouvrage original publié en 1962), 1970.
- BALLY, C., 4e ed.. *Linguistique générale et linguistique française*. A. Francke, a.g. Verlag, Berne, 1932/1965.
- BULEA BRONCKART, E. « Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des « figures d'action » ». In: *Estudos linguisticos*, n° 3, 2009, pp. 135-152.
- DANIEL, M.-F., *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans*; projet 2008-410-076 accepté. Canada: CRSH 2009-2012.
- DEWEY, J. *Logique: la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Paris: Presses Universitaires de France (ouvrage original publié en 1938).
- FISSETTE, D. & POIRIER, P. (2001), *Philosophie de l'esprit: état des lieux*, Vrin, 1993, pp.160.
- LIPMAN, M., *À l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique 2e édition* (traduit par Nicole Decostre). Bruxelles: De Boeck Université (Ouvrage original publié en 2003), 2011.
- MOECHLER, J., *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique des discours*, Hatier, « Coll. L.A.L », 1985.
- PEIRCE, C. S., « The Fixation of Belief » in *Popular Science Monthly* 12 (November), 1877, pp. 1-15.
- ROULET, E., *La description de l'organisation du discours*. Paris, Didier, 1999.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L. et GROBET, A., *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang, 2001.
- SASSEVILLE, M., GAGNON, M., *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Presses de l'Université de Laval, 2012.
- SIMON, J.-P & TOZZI, M., *Paroles de philosophes en herbes, regards croisés sur une discussion sur la justice en CM2*, Grenoble: UGA Editions, 2017.
- SIMON, J.-P., « La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophique »; In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (éd.), *Les ateliers de philosophie Une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015.

- SIMON, J.-P., & BOULNOIS, M., « Comment faire de la philosophie avec les enfants? » in *Recherche en Éducation, Les ateliers-philo en contexte scolaire*, (24), 2016, pp. 22-29.
- SPECOGNA, A. & LECLAIRE-HALTE, A., *Dialogue, REflexivité, ECOle, Axe 2 Langue, Texte et Documents Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine*, 2009.
- SPERBER D., & WILSON D., *La pertinence: communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.
- TOBBACK E., « La structure à attribut de l'objet des verbes d'attitude propositionnelle: réflexions sur le rôle du verbe », in *Travaux de linguistique*, 2 (n° 57), 2008, pp. 73-88.
- VENDLER, Z., « Verbs and time », *The Philosophical Review*, vol. 66, 2, 1957, pp.143-160.