

Dialogues et hétérogénéité des interactions en classe: le cas d'une leçon de philosophie au secondaire II

Tania Zittoun et Michèle Grossen

UNE APPROCHE DIALOGIQUE POUR L'ÉTUDE DES INTERACTIONS EN CLASSE

Il y a de nombreuses manières de décrire et de comprendre ce qu'est une classe d'école. On peut par exemple la décrire comme une mini-société, ou comme une situation sociale constituée par un cadre spécifique – matériellement défini par les quatre murs d'un local, symboliquement constitué par des règles, des sonneries, des rôles sociaux – tenue par un contexte institutionnel, au sein duquel des interactions spécifiques se déroulent. On peut aussi examiner comment ce cadre, ou ce champ social, évolue au travers du temps, s'inscrivant à la fois dans une histoire plus large et générant des micro-histoires d'apprentissages (Carpendale & Müller, 2004; Goffman, 1974; Perret-Clermont, Carugati & Oates, 2004; Zittoun & Perret-Clermont, 2009). De telles approches, si elles ont l'avantage de révéler une partie de la complexité relationnelle et sociale qui s'y joue, tendent néanmoins à isoler la classe du reste du monde, à souligner la très grande spécificité de ce qui s'y déroule et qui serait alors détaché d'autres situations sociales, d'autres aspects de la vie des personnes impliquées. En conséquence, les interactions qui s'y déroulent, les modalités relationnelles qui les caractérisent, les objets scolaires en jeu, apparaissent eux-mêmes comme détachés ou isolés du tissu social plus large. Pour dépasser ce point de vue, des approches plus récentes, que l'on désignera par le terme générique d'«approche dialogique», ont souligné la flexibilité relative de ces cadres et évoqué des communautés aux frontières plus molles, plus perméables, en communication avec d'autres (Akkerman & Bakker, 2011; Tanggaard, 2008).

Une approche dialogique nous paraît également à même de montrer les liens entre ce qui a ainsi été isolé, ou la manière dont la classe et les interactions qui s’y déroulent entrent en relation avec d’autres interactions, situations et entités sociales.

L’approche dialogique en psychologie a été inspirée par les travaux de Bakhtine (1987, 1998), qui portent sur la littérature et montrent comment dans le discours en général, une pluralité de «voix» coexistent; comment ces voix reprennent ou font écho à d’autres situations sociales, à la fois dans leur contenu (comme lorsque l’on cite les mots des autres) et dans leur genre; comment aussi tout discours peut être vu à la fois comme la réponse à un discours précédent et comme l’anticipation d’un discours à venir. Cette approche s’est développée pour examiner les modalités interactives dans des situations duales, ou de groupe et, plus généralement, dans les échanges sociaux, notamment dans les situations scolaires (Grossen & Salazar Orvig, 2011; Grossen, 2010; Ligorio, 2010; Linell, 2009; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007; Marková, 2007). Elle permet d’être attentif à différentes formes de dialogue: (1) le dialogue entre des personnes présentes, par exemple entre deux élèves; (2) le dialogue avec une personne absente (idéale, remémorée, etc.), par exemple quand un élève s’imagine ce que pourrait lui dire son enseignant; (3) le dialogue entre situations, par exemple quand une situation de classe de littérature fait écho à une situation similaire, plus tôt dans le temps; (4) le dialogue avec des éléments culturels, comme des livres ou des films qui sont eux-mêmes porteurs des voix d’autres personnes, sous forme cristallisée; (5) enfin, le dialogue plus global qui peut être généré par la pluralité de ces autres dialogues – par exemple lorsque le dialogue avec un enseignant en présence contredit ce qui émerge du dialogue avec un livre (Zittoun & Grossen, 2012). Comme on le voit, une telle approche met en évidence les dynamiques de circulation des significations au travers des personnes, des situations et du temps. Elle invite à être attentif à ce qui, dans l’ici et maintenant de la situation, renvoie à de l’ailleurs et à d’autres temps.

Partant de ce principe, nous nous proposons d’examiner de manière dialogique une interaction en classe de philosophie. Notre proposition est en particulier de mettre en évidence l’hétérogénéité constitutive de cette interaction – autrement dit, le fait que même quand c’est *une* personne qui parle, une diversité de dialogues ont lieu simultanément: ce qu’elle dit peut activer, ou inclure, les cinq types de dialogues que nous venons de présenter. Ainsi, notre proposition est que les interactions en

classe sont riches de cette multiplicité de dialogues, et nous nous proposons de montrer que ce qui s’y échange active divers réseaux de significations. Nous montrerons en outre que le discours d’élèves porte lui aussi des traces et des échos de ces dialogues multiples.

UNE RECHERCHE SUR LES INTERACTIONS EN CLASSE DE LITTÉRATURE, DE PHILOSOPHIE

Nous nous basons ici sur les données empiriques recueillies dans le cadre du projet SYRES (*Ressources symboliques à l’école secondaire*)¹, dont la méthode visait précisément à mettre en évidence ces dynamiques dialogiques. En effet, le projet avait pour but d’examiner si, et à quelles conditions, des élèves du niveau secondaire II pouvaient s’approprier des textes littéraires et philosophiques étudiés en classe et leur conférer un sens personnel, de sorte qu’ils soient susceptibles de les mobiliser en dehors de l’école lorsqu’ils sont confrontés aux situations quotidiennes typiques de l’adolescence; en termes plus techniques, nous nous demandions donc si ces textes pouvaient devenir des *ressources symboliques* pour ces élèves.

Le projet a porté sur trois écoles secondaires (deux écoles pré-universitaires nommées A et B et une école professionnelle – école C), dans trois disciplines (français, philosophie, culture générale) et dans 15 classes d’un canton de Suisse romande². Les données ont été recueillies auprès de 230 élèves âgés de 15 à 18 ans, via questionnaires (n= 205), entretiens

- 1 Projet co-dirigé par Tania Zittoun et Michèle Grossen, avec la collaboration d’Olivia Lempen, Christophe Matthey, Sheila Padiglia et Jenny Ros, financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique Suisse (FNS n° 100013-116040/1-2 (2007-10). Le projet examinait à quelles conditions de jeunes élèves pouvaient s’approprier des textes littéraires ou philosophiques de manière à ce que ceux-ci deviennent des ressources symboliques mobilisables hors de l’école – ou, en d’autres mots, que des transferts soient possibles – de manière à rendre compte des expériences que vivent de jeunes adolescents. Il a été largement montré par ailleurs que les adolescents font de tels usages de films, romans ou chansons rencontrés de manière informelle (Zittoun, 2006); la question était donc de savoir dans quelle mesure les interactions situées en classe permettent des dynamiques similaires.
- 2 Nous présumons que la marge d’appropriation laissée aux élèves dépendait de traditions disciplinaires, ainsi que du statut des écoles; la littérature

(n= 20) et *focus groups* portant sur des vignettes de situations d'interactions en classe (6 groupes); elles ont également été recueillies auprès de 16 enseignants qui ont été interviewés; enfin, elles ont consisté en observations des interactions en classe (56 leçons, dont, dans cinq classes, l'intégralité de séquences pédagogiques se déroulant sur deux à six leçons – à savoir, depuis la présentation d'un texte ou d'un auteur par l'enseignant jusqu'à la conclusion du thème, en passant par le travail ou l'analyse du texte). Chacun des corpus a été analysé séparément, puis nous avons croisé et combiné ces données, en visant ainsi une double forme de triangulation (Flick, 1992, 2007): nous avons deux types de données sur chaque acteur (des entretiens et des questionnaires avec les élèves, etc.) mais nous pouvions aussi croiser les perspectives des acteurs sur chaque situation (nos observations des interactions en classe et la représentation qu'en ont les élèves via les *focus groups*). Dans nos analyses, nous avons identifié les «objets scolaires» – à savoir, les livres, les connaissances ou modes de raisonnement qui sont plus ou moins explicitement traités comme des objets à enseigner et qui peuvent devenir matière des leçons des enseignants. Nous parlons «d'éléments culturels» pour désigner plus largement les livres, romans, chansons disponibles dans notre environnement culturel³.

nous permet en effet de penser que l'enseignement du français qui est plus «didactisé» que celui de la littérature, prescrit davantage l'action des enseignants que celui de la philosophie. La «culture générale» est de fait la discipline au sein de laquelle la littérature est enseignée en école professionnelle. De même, nous avons des raisons de penser que les enseignants des voies pré-universitaires prescriraient davantage un rapport formel au savoir que ceux des filières aux débouchés professionnels (Rochex, 1998). Les enseignants ont été sélectionnés pour représenter ces différentes disciplines, dans les différentes écoles.

- 3 Un des résultats de notre analyse montre que les établissements scolaires ou les disciplines peuvent avoir différents critères pour décider quel élément peut devenir un objet scolaire: un enseignant de culture générale peut utiliser une chanson hip-hop pour proposer une analyse de vers, alors qu'un autre enseignant ne considère comme artistique que les œuvres relevant d'un certain canon «classique». La question des éléments culturels légitimés à l'école apparaît dans l'analyse présentée ici et joue un grand rôle dans la création ou le maintien des inégalités socioculturelles des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970; Rochex & Bautier, 2005; Rochex, 1998).

LES INTERACTIONS EN CLASSE

Nous commencerons par décrire les interactions en classe que nous avons analysées de deux façons: d'une part, en termes de cadre créé et des espaces de réappropriation donnés aux élèves, d'autre part en termes de «mises en lien» qui se font entre les objets scolaires qui sont au cœur des leçons et des situations ou des éléments culturels extrascolaires. En effet, comme nous l'avons dit, selon une approche dialogique, tous les éléments d'une situation sont potentiellement «en dialogue» avec autre chose. Ainsi, les effets de cadre peuvent constituer des échos des expériences et des trajectoires des enseignants; le discours des uns et des autres renvoient à d'autres occurrences des mêmes termes et idées; potentiellement, une telle analyse est infinie. Pour la rendre possible, nous nous centrons donc sur des occurrences qui de fait «sortent» du discours scolaire, soit parce qu'elles renvoient explicitement à des situations ou des expériences qui ne sont pas liées à l'objet scolaire (par exemple l'expérience personnelle d'un élève, un événement de l'actualité), soit parce qu'elles renvoient à des éléments culturels en principe considérés, par les élèves comme par les enseignants, comme «non scolaires», par exemple un film grand public. Nous nous centrerons donc sur les «mises en lien» entre objets scolaires et éléments non scolaires, en les considérant comme un lieu de «dialogue» entre la leçon en cours et d'autres situations personnelles ou sociales. Nous avons donc codé les échanges en identifiant plusieurs catégories de mise en lien (cf. tableau 1).

Tableau 1. Types de mises en lien identifiés
dans les leçons de littérature, philosophie et culture générale

Mises en lien entre l'objet scolaire en jeu et...

Un élément culturel	Exemple: dans un cours de philosophie, faire un lien entre le concept de beauté selon Platon et le tableau de la Joconde
Un élément de la vie privée de l'enseignant	Exemple: dans un cours de culture générale, un enseignant fait un lien entre le racisme et le fait qu'il est italien
Un élément de la vie privée de l'élève	Exemple: dans un cours de culture générale, un élève fait un lien entre

	l'arrachage d'ongle comme technique de torture et sa propre expérience (il a dû se faire arracher les ongles pour des raisons médicales)
Un élément de la vie sociale	Exemple: dans un cours de philosophie sur le racisme, un élève fait un lien avec des articles de presse quotidienne à tendance raciste
Un élément de la vie sociale effectué par un positionnement énonciatif générique du destinataire de l'énoncé	Exemple: dans un cours de littérature, l'enseignante déclare «Tout roman c'est un bon moment à passer mais c'est aussi une occasion qui nous est donnée de réfléchir sur nous-mêmes»
Un élément de la vie sociale effectué par un positionnement énonciatif personnel du destinataire de l'énoncé	Exemple: dans un cours de littérature, l'enseignante parle de la vie de Dostoïevski et interpelle ses élèves en disant «Alors vous imaginez si vous êtes amoureux de quelqu'un et qu'il ne le sait pas»

Nous avons aussi décrit comment et par qui ces éléments sont introduits, développés et la manière dont ces mises en lien sont closes pour revenir au flot habituel de l'activité scolaire.⁴ Globalement, nous avons identifié 144 «séquences de mise en lien»; la moitié d'entre elles portent sur la vie sociale (52%), un quart (28%) sur les éléments culturels et un septième (15%) sur la vie privée de l'élève. Il y a très peu de mises en lien avec la vie privée de l'enseignant (4%). Si, en l'absence de point de comparaison, il est impossible de savoir si ces occurrences sont rares ou fréquentes, elles montrent en tous cas que ces incursions dialogiques avec d'autres situations sont matière courante des interactions en classe. Le nombre de ces mises en lien varie également de classe en classe (en fonction des enseignants, mais aussi des disciplines et des écoles). Toutefois, ce renvoi à des contenus non scolaires n'est qu'une des formes par lequel se joue ce dialogue entre différentes situations et différents discours.

4 Les données ont été codées et vérifiées selon une méthode des juges.

LE CAS D'UNE CLASSE DE PHILOSOPHIE

Pour aller plus avant dans la saisie de cette hétérogénéité du discours scolaire, penchons-nous sur les interactions qui se déroulent dans la classe de Preston, un enseignant de philosophie dans l'école pré-académique B.⁵ Preston est fraîchement diplômé de philosophie et est très soucieux d'initier ses élèves au débat philosophique ou à l'activité de philosopher. Dans la situation suivante, une discussion ayant pour objet le rôle de l'œuvre d'art se déroule en classe: l'art consiste-t-il à représenter des belles choses ou consiste-t-il à faire une représentation d'une chose quelle qu'elle soit? Pour illustrer son propos, l'enseignant prend l'exemple d'un poème de Baudelaire *La Charogne* dans lequel le poète n'évoque pas une «belle chose».

L'enseignant donne la parole à une élève (Mara) qui lève la main:

- 1 Élève⁶: Pour la pub Benetton ((elle reprend un thème introduit précédemment pas une camarade)) comme ça je pense pas que c'est vraiment dans le sens que vous dites vous
- 2 Preston: Ouais
- 3 Élève: Mais c'est plutôt pour euh dans le sens d'un engagement, faire un peu changer les choses enfin
- 4 Preston: Ah mais alors donc l'idée c'est que ok c'est dans un engagement je veux dire dans ce cas là l'œuvre d'art a un sens, c'est un langage quelque part qui n'est pas politique mais qui est esthétique, mais est-ce qu'on peut pas ramener- étant donné qu'il s'agit d'un langage esthétique provoquant (..) tout dépend dans quelle lecture on se situe, est-ce qu'on est dans une lecture esthétique et:: je sais pas si on prend une femme anorexique elle ne répond pas aux canons majoritairement répandu d'une belle femme qui serait en plus retouchée comme ça se fait aujourd'hui. Ce langage là c'est quelque chose qui nous parvient, après qu'on l'interprète comme étant une provocation telle que vous

5 Nous choisissons ce cas car il appartient au nombre des enseignants dont nous avons aussi interviewé les élèves. Ici il nous permet d'exemplifier les principes dialogiques présentés plus haut; et en tant qu'étude de cas, il participe comme tous les autres cas à la mise en évidence de dynamiques dont nous cherchons à rendre compte en travaillant à un niveau théorique.

6 Convention de transcription::: consonne étirée; ... silence; – syllabe coupée; [AA] [BB] chevauchement; (...) partie non rapportée; (non verbal ou paraverbal); ((xx)) commentaire des chercheurs.

- l'interprétez oui, mais je pense qu'on peut faire une correspondance. Il me semble (..) pourqu- alors-
- 5 Élève: Ben pas toujours
- 6 Preston: Dites-moi pourquoi, développez!
- 7 Élève: Ben je sais pas parce qu'il y a il y a certains tableaux qui sont comment dire, presque purement esthétiques, tandis qu'il y en a des (hausse les épaule) il me semble que le plus important dans l'art c'est quand même d'étudier les tableaux qui ont un fond plus profond euh
- 8 Preston: C'est-à-dire?
- 9 Élève: Euh par exemple qui reflètent des injustices ou je sais pas je pense autant aux- à certains artistes mexicains qui ont fait des- aussi justes des choses contre les murs comme ça pour montrer à tout le peuple
- 10 Preston: Hmm
- 11 Élève: Pour que ça les réveille un peu, c'est une manière de s'engager dans un combat ou de parler aux gens ou de –
- 12 Preston: Alors quand vous affirmez ça en fait, vous- je dirais que vous mettez un peu de côté et vous:: vous retirez je sais pas à une œuvre de Rembrandt ou de Turner une certaine légitimité en tant que expression artistique. puisque est-ce qu'on peut dire d'un Turner qui représente un coucher de soleil que c'est une œuvre engagée (élève essaie de répondre), non, on est vraiment dans un rapport purement contemplatif, j'entends, on n'est pas dans un engagement politique (..) d'une certaine manière [quand vous]=
- 13 Élève: [Mais]
- 14 Preston: =Affirmez ça, vous retirez- en tous cas vous minorez la légitimité d'œuvres d'art à un art, une expression artistique plus classique (..) n'est-ce pas?
- 15 Élève: Peut-être un petit peu (rires)
16. Preston: Euh y avait une question? ((se tournant vers l'élève 2 qui avait précédemment demandé la parole))
- 17 Élève 2: Non
- 18 Preston: Finalement non

Commentons cet échange. Invitée à expliciter son point de vue, l'élève (7) commence par faire une distinction entre des tableaux qui seraient «presque purement esthétiques» et des tableaux «qui ont un fond plus profond». Sur incitation de Preston, elle illustre cette distinction en faisant un lien avec des artistes mexicains (9: «je pense autant aux- à certains artistes mexicains qui ont fait des- aussi justes des choses contre les murs comme ça pour montrer à tout le peuple»). Sa mise en lien

constitue une argumentation que l'enseignant est en droit d'attendre dans la mesure où elle vient d'exprimer son désaccord. Preston (12) fait alors un développement au terme duquel il offre à nouveau à l'élève la possibilité de réagir (14). Cependant, celle-ci répond de manière minimale par un rire un peu timide. L'impression générale que donne cette séquence, mais que la transcription traduit mal, est que l'enseignant cherche à ouvrir une discussion philosophique avec l'élève, qu'il s'exprime donc dans un certain genre de discours propre à l'activité philosophique, mais que l'élève n'entre pas dans ce jeu. La réserve de l'élève pourrait être due soit au fait qu'elle ne connaît pas le genre discursif que l'enseignant lui propose, soit à l'asymétrie entre enseignant et élève: entrer dans une *disputatio* signifierait en effet pour l'élève oser s'opposer à son enseignant, ce qui serait contraire aux rôles institutionnels qui structurent la situation.

Différentes formes d'hétérogénéité apparaissent ici. De prime abord, la situation est un simple dialogue; chacun des participants répond à l'autre, reprend des paroles dites (12) ou anticipe des réponses (14); l'enseignant invite aussi les autres à réagir à ce qui se dit (16). Toutefois, on constate que ce dialogue en présence renvoie lui-même à des lieux, acteurs et temporalités qui dépassent l'interaction actuelle.

Premièrement, l'œuvre dont il est question – l'objet scolaire est un poème de Baudelaire – est immédiatement mise en relation avec d'autres éléments culturels qui se situent au-delà de la situation de classe ou même de l'expérience scolaire: des peintures murales, des publicités, ou des œuvres d'arts classiques. Par cette mise en dialogue, les personnes présentes essaient de «faire parler» cette œuvre, ou peut-être, de mettre en mots les réactions qu'elle suscite. Deuxièmement, on peut penser que les commentaires que suscitent les mentions de ces éléments culturels – la controverse sur les publicités de Benetton (4), la valeur d'un tableau de Turner (12) ou d'une peinture murale (9) – sont eux-mêmes des échos de conversations auxquelles ont participé les personnes présentes. En ce sens, la situation présente est en dialogue avec d'autres interactions. Troisièmement, le genre de discours dont relève le discours de l'enseignant fait lui aussi appel à d'autres situations dans lesquelles il est pertinent d'y faire recours; l'enseignant essaie donc de faire fonctionner un genre formel, ou secondarisé, de discours (Rochex, 1998): la dispute philosophique. Quatrièmement, par ce qui précède sont aussi convoquées des normes implicites et des valeurs qui généralement structurent le contexte de l'interaction: le «bon usage» du discours en

classe de philosophie, les œuvres d'arts légitimes en classe (Turner ou l'art mural mexicain), la «bonne manière» de comprendre la «profondeur» d'une œuvre d'art (comme quelque chose de politique, ou non). Ces valeurs et normes, plus ou moins implicites, et activées de manière très spécifique en classe, et en particulier en classe de philosophie, viennent orienter les discussions. En tant que représentations sociales, elles sont l'écho, dans la classe, du monde social et des champs de force qui le traversent (Marková, 2007): concrètement, elles viennent donner à certains acteurs plutôt qu'à d'autres l'autorité ou le confort dans le manie-ment de certains arguments. En tant que réalités sémiotiques, elles ont aussi le pouvoir de guider le discours, d'inciter les acteurs à répondre dans un sens plutôt que dans un autre, etc. De cette façon, l'interaction devient une mise en abyme de dialogues sociaux, de manières de voir le monde, débattues bien au-delà de la classe et dans une historicité bien plus longue. Ainsi voit-on ces différentes formes de dialogues créer un champ de tensions: la tentative de l'élève de mettre en dialogue l'objet scolaire – le poème de Baudelaire – avec les peintures murales est discréditée par le pouvoir que donnent à l'enseignant sa maîtrise du genre de discours (échos des pratiques légitimes) et sa maîtrise des normes en vigueur au-delà de la classe. En fin de compte, la voix des élèves – qui défend l'idée que l'art peut avoir une valeur d'engagement politique – est simplement tue par tous les échos qui viennent renforcer et légitimer la voix de l'enseignant.

LE DISCOURS DES ÉLÈVES

Nous avons par ailleurs interrogé certains des élèves de la classe de Preston; nous nous pencherons sur ces discours, en nous demandant si les dialogues observés en classe deviennent à leur tour l'horizon dialogique des discours des élèves. A priori, si l'on s'en tient à une lecture vygotkienne, l'apprentissage des élèves dépend de l'internalisation de dialogues sociaux; ici, on peut donc faire l'hypothèse que l'apprentissage de la philosophie par les élèves suppose, dans une certaine mesure, que leur discours porte les marques dialogiques de la situation qui vient d'être décrite.

Examinons d'abord le discours de Monica, qui se présente comme une grande lectrice et aime écrire; très investie en français, elle l'est moins en philosophie:

Monica 109

- 1 I À votre avis, c'est quoi le but de l'enseignement de la philosophie au lycée, du point de vue du lycée?
- 2 M Moi je pense déjà, il y a le côté historique pour... montrer comment on est parvenu à aujourd'hui, toute l'évolution des pensées... et aussi pour nous-mêmes, nous faire un peu évoluer, ça peut quand même être un enrichissement la philosophie... pour soi-même
- 3 I Vous avez l'impression que vous-même, vous arrivez à voir cet enrichissement ou finalement ça reste quelque chose comme ça, qu'on apprend?
- 4 M Des fois, quand on voit les thèmes, c'est vrai que je me dis, ah, j'avais pas pensé à ça mais c'est vrai qu'il a raison [...] ou bien non, je suis pas du tout de son avis, après je me demande de quel avis je suis, pourquoi je suis de cet avis [...] puis de temps en temps, je commence à penser un peu toute seule pendant le cours
- 5 I C'est quoi comme thème par exemple
- 6 M La liberté [...] on a dû faire une rédaction sur la liberté [...] et c'est vrai [...] que c'était un peu difficile, après, j'ai commencé à me poser moi-même la question, mais qu'est-ce que la liberté, on a commencé à en parler avec ma voisine [...] pour finir, on suivait plus du tout le cours parce qu'on discutait nous-mêmes
- 7 I Parce qu'en philosophie vous faites aussi des rédactions [...] c'est pas le même plaisir que d'écrire un texte en français, c'est différent?
- 8 M C'est intéressant mais [...] je suis pas très douée pour les argumentations et là, c'était plutôt un problème d'argumentation, moi c'est vraiment les évocations, ma spécialité

Si Monica semble avoir compris le genre requis par la philosophie, à savoir l'argumentation, elle semble en revanche se sentir incapable de le mettre en œuvre, alors que sa «spécialité»(8), dit-elle, est l'évocation. Pourtant, lorsqu'elle décrit ses activités en classe, Monica rapporte qu'elle fait l'expérience d'un dialogue intérieur – ou de se mettre à penser – («je me demande de quel avis je suis»(4), «je commence à penser toute seule» (4)) et qu'elle initie également un dialogue avec une camarade («on discutait nous-mêmes»(6)). Plus loin (hors extrait), Monica explique aussi qu'elle pense que l'enseignant a plutôt «tendance à compliquer les choses»; en revanche, lorsqu'un thème qui l'intéresse est abordé, comme Freud qu'elle avait lu par ailleurs, elle en parle avec son frère ou ses amis, mais, précise-t-elle, pas avec ses parents «parce qu'ils ont jamais fait de philosophie».

Aussi Monica est-elle prête à entamer un dialogue autour des textes philosophiques vus en classe. Si elle essaye de les mettre en lien avec d'autres situations qui l'intéressent, ou de reprendre les dialogues en classe avec d'autres partenaires, créant ainsi un dialogue entre situations, elle semble toutefois «manquer» la spécificité du genre philosophie, c'est-à-dire le respect des règles du genre. L'expérience de Monica en classe initie un dialogue qui, même s'il est généralisé, passe à côté de l'aspect que l'enseignant souhaite manifestement mettre en évidence. On peut alors se demander quelles autres voix viennent s'opposer à la voix ou l'autorité de l'enseignant: le niveau de scolarisation des parents qui «ont jamais fait de philosophie», ou l'engagement de Monica dans ses activités d'écriture, valorisées par sa famille et d'autres enseignants, ou d'autres éléments encore qui échappent à notre regard? Quoi qu'il en soit, on constate que prendre la parole, ou choisir une «voix» dans un faisceau complexe d'autres voix, c'est se situer par rapport à d'autres personnes tenant des discours différents. C'est donc aussi un acte d'affirmation – ou de résistance! – identitaire (Duveen, 2001).

En comparaison, voici le cas de Muriel. Muriel aime la musique et les bandes dessinées, intérêts qu'elle partage avec ses amis proches; elle se perçoit comme une élève «paresseuse».

Muriel 29:00

- 1 I Vous pensez que pour l'école c'est quoi le but de l'enseignement de la philosophie?
- 2 M Ben heuh:: savoir se poser les bonnes questions aussi... analyser la question, la décortiquer pour ensuite euh:: (rire) à nouveau pour en trouver une autre, se reposer des questions, ouais avoir un: élever un peu la discussion aussi faire une peu thèse antithèse ouais... ça permet de poser des questions même si y a pas de réponse... mais avoir des questions plus pertinentes aussi... ça peut aider... et pis aussi le côté: après aussi pour le français ça aide pas mal parce qu'on soulève des questions intéressantes parfois on a des réponses... pis surtout c'est que y a ce côté très ouvert, donc on peut être autant d'un côté que de l'autre... pour... tous les thèmes donc ça ça m'intéressait beaucoup

Bien que se posant comme «moins scolaire» (hors extrait), Muriel semble avoir saisi la spécificité du «genre» philosophique, lorsqu'elle relève l'importance de se poser des questions même s'il n'y pas de réponse et souligne que la qualité des questions elle-même est importante. En relevant que cette manière de procéder peut être utile en classe de français,

Muriel montre aussi qu'elle a suffisamment internalisé ce genre de discours et le type de rapport au savoir qui l'accompagne pour pouvoir le transférer ailleurs et créer un dialogue entre situations scolaires. Enfin, il est intéressant de noter que Muriel est précisément l'amie avec qui Monica aime parler des thèmes vus en classe de philosophie. Ainsi, le dialogue entre ces deux jeunes filles tel qu'il est évoqué par chacune d'elles, s'il se fait bien l'écho des discussions en classe, n'empêche pas qu'au-delà d'une activité partagée (se poser des questions), le sens que chacune d'elles donne à la philosophie et aux buts assignés par l'enseignant soit différent. Ces dialogues, qui ont notamment lieu autour des textes de Freud, révèlent encore d'autres aspects:

Muriel 27:40

1 I Est-ce que un [thème] en particulier vous a plu?

2 M Ben euh:: la thématique... conscience inconscience avec les rêves à propos de Freud là... qui m'a le plus intéressée

3 I Mmh mh et vous savez pourquoi?

4 M [...] euh parce qu'il est (..) on [y] retourne avec Monica (rires) heuh: par exemple moi je me rappelle jamais de mes rêves, elle elle me raconte tous ses rêves avec les moindres détails et pis... tout ce côté de savoir un peu plus sur le rêve conscient inconscient... pis aussi ce que pensait Freud... pis aussi c'est que dans le cours y en a... il a intégré les histoires... des thérapies que Freud faisait à certains patients donc ces petites histoires aussi étaient assez intéressantes

Apparemment, pour Monica et Muriel, les «histoires» des patients de Freud que l'enseignant raconte ou fait lire en classe ouvrent un espace narratif, dont on peut penser qu'il permet aux jeunes filles d'imaginer les dialogues qui ont eu lieu entre Freud et ses patients (ou plutôt patientes) – la situation présente renvoyant ainsi à d'autres dialogues, en d'autres temps et d'autres lieux. D'autre part, ils sont l'occasion d'initier un autre dialogue, beaucoup plus interne ou intime, puisque, stimulées par les cours, les deux jeunes filles se mettent à se raconter leurs rêves. Ce sont bien les contenus des objets scolaires – et non pas leur forme – qui viennent alimenter un double dialogue: un dialogue entre amies proches et un dialogue intérieur qui questionne des expériences moins conscientes et relevant de la vie émotionnelle.

Ainsi, cette rapide exploration du discours des élèves révèle bien des traces et des échos des interactions en classe; le mouvement dialogique s'y poursuit, de manière aussi bien individuelle que partagée; les thèmes

traités sont repris dans leur dialogue et sont également utilisés pour alimenter d'autres situations encore, comme la classe de français ou des discussions avec des amis ou un frère qui n'ont pas été en classe. Toutefois, cela ne suffit pas toujours à permettre aux élèves de s'approprier un aspect important du discours de l'enseignant: le genre même du discours, qui n'est saisi que par l'une des deux jeunes filles. Toutes deux, enfin, en adolescentes curieuses de mieux se comprendre, initient grâce aux interactions en classe un dialogue intérieur visant à repenser leur propre biographie et leur expérience de jeune fille. Ces deux aspects complémentaires montrent les échos et les prolongations identitaires des genres et contenus de savoir: ceux-ci intriguent et touchent lorsqu'ils «font sens»; ils suscitent des réactions lorsque, de manière plus ou moins explicite, ils questionnent qui l'on pense ou souhaite être.

EN GUISE DE CONCLUSION

Une approche dialogique invite à considérer ce qui, dans la situation d'interaction en classe, se fait l'écho d'autres dialogues, d'autres débats, d'autres partenaires, d'autres débats sociaux. Elle permet de voir que les objets de connaissance scolaire ou les manières de les présenter en classe ne sont jamais neutres; ils sont chargés du poids et des traces de débats passés et futurs qui sont (ou seront) tenus par les mêmes acteurs ou d'autres encore.

Notre analyse d'une leçon de philosophie a mis en évidence l'hétérogénéité des dialogues qui traversent cette situation et, ce faisant, les tensions qu'elle suscite, notamment sous la forme de malentendus qui passent inaperçus ou qui, même s'ils sont perçus, ne sont pas levés. Et que se passe-t-il lorsque des divergences se dessinent dans le dialogue entre l'enseignant et un (ou plusieurs) élève(s)? Quelles sont alors les voix qui prédominent? Ces questions permettent de constater que, dans la mesure où ils diffractent des discours sociaux plus larges, les dialogues en classe cachent des enjeux de pouvoir.

En nous penchant sur le discours d'élèves, nous avons par ailleurs constaté que là encore les objets scolaires ou les genres de discours ont des échos identitaires: ils touchent aux appartenances et relations sociales, et soulèvent des questions de sens, c'est-à-dire entrent en résonance avec l'intériorité des élèves, avec leurs projets ou leurs fantaisies. Ainsi, un élève peut-il s'approprier un même objet scolaire – mais pour

un dialogue qui ne correspond pas à celui que valorise l'enseignant, et avec lui, l'institution scolaire. Une telle lecture nous invite donc à être attentifs à la pluralité et l'hétérogénéité des dialogues qui sont mobilisés lorsqu'un objet scolaire est discuté en classe, et à la manière dont les élèves les poursuivent en dehors de l'espace de la classe et de l'école.

Plus largement, notre recherche indique que les dialogues entre personnes (entre élèves et enseignants, ou entre élèves) correspondent le plus souvent à des dialogues intérieurs (ce que cela signifie pour l'élève, par exemple), mais parfois aussi à des dialogues avec des personnes absentes (par exemple, pour les élèves, les amis ou les parents avec qui certains thèmes ont été abordés, ou pour l'enseignant, le souvenir de ses dialogues avec ses propres professeurs). Nous avons aussi montré que les objets scolaires sont souvent mis en dialogue avec d'autres éléments culturels (un texte ou une notion au programme peuvent être mis en lien avec des films ou des textes présents dans l'actualité); mais ce faisant, ce sont aussi des normes et des valeurs qui sont mises en dialogue – comment bien parler d'un texte, quels goûts artistiques sont valorisés par l'institution scolaire, etc. Ainsi, la situation d'interaction en classe autour d'un objet donné est en dialogue avec d'autres situations – mais ces situations ne sont pas les mêmes pour tous les acteurs: pour un enseignant, la situation peut renvoyer à une leçon antérieure dans la séquence pédagogique, alors que pour un élève elle peut renvoyer à une discussion avec des amis ou à un enchaînement de situations scolaires dans lesquelles il s'est senti en difficulté ou alors en confiance. En fin de compte, ces dialogues sont tous convoqués durant l'interaction en classe; lorsqu'ils se croisent, ils peuvent créer des tensions, renforcer des rôles, ou alors inciter les élèves à résister, par exemple lorsque ce qui devait être un dialogue sur un objet scolaire est vécu comme un dialogue portant sur deux univers de valeurs ou alors sur la légitimité de ses appartenances. Ainsi, en considérant les interactions en classe comme des situations hétérogènes, notre recherche invite à se demander qui sont les partenaires invisibles des dialogues qui se nouent, et plus particulièrement, dans quelle mesure ces dialogues permettent à l'élève et à l'enseignant de dire et faire comprendre leurs voix.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Bakhtine, M. (1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. (1998). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Carpendale, J.I.M. & Müller, U. (2004). *Social interaction and the development of knowledge*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 257-270). Oxford: Blackwell.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), 175-197.
- Flick, U. (2007). *Triangulation: Eine Einführung* (2^e éd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: A dialogical Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44(1), 1-22.
- Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.
- Ligorio, M.B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of sense making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox.
- Perret-Clermont, A.-N., Carugati, F. & Oates, J. (2004). A socio-cognitive perspective on learning and cognitive development. In J. Oates & A. Grayson (Eds.), *Cognitive and language development in children* (pp. 305-332). Oxford: Blackwell.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

- Rochex, J.-Y. & Bautier, E. (2005). *Rapport de recherche du GFR. Enseigner la philosophie au lycée professionnel. Analyses, expériences, témoignages* (n° 6). Reims: Académie de Reims.
- Tanggaard, L. (2008). Learning at school and work: Boundary crossing, strangeness and legitimacy in apprentices' everyday life. In V. Aarkrog & C. Helms Jorgensen (Eds.), *Divergence and convergence in education and work* (pp. 219-237). Berne: Peter Lang.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Charlotte (NC): InfoAge.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M.B. Ligorio & M. César (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal for Psychology of Education*, 24(2), 387-403.

