

MÉTHODE D'ANALYSE INTERLOCUTOIRE DE LA PROGRESSION DE LA PENSÉE CONCEPTUELLE
EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Samuel Heinzen, Jean Ducotterd, Anne-Claude Hess
Haute Ecole pédagogique fribourgeoise, Suisse

Résumé :

Identifier la progression de la pensée, dans la pratique et l'apprentissage du philosophe, constitue une préoccupation inhérente à toute application méthodologique en philosophie pour enfants. Du point de vue de la méthode, tout d'abord, celle-ci exige pour sa validité constitutive de reposer sur une structure paradigmatique autant fondatrice qu'apte à garantir son essence même, soit son applicabilité. L'exigence théorique et l'exigence pratique s'appellent donc mutuellement pour fonder la nécessité d'un instrument d'identification de la progression de la pensée, qui soit imprégné autant d'une conception dynamique du penser que d'une conception pratique de l'apprendre à penser. Le conflit dialectique permet de structurer cette progression. Il est au cœur autant des fondements lipmanniens de philosophie pour enfants que dans ceux du socioconstructivisme, tout en étant indissociable de toute linguistique pragmatique. Cette position paradigmatique fédératrice en fait le domaine privilégié de la constitution d'un instrument qui soit à même de rendre compte d'une progression de la pensée dans le processus d'apprentissage de la communauté de recherche. À partir de là, il devient envisageable d'entreprendre la mise en place d'un cadre tant méthodologique que conceptuel qui conçoit le conflit dialectique en solidarité avec la pensée dialectique elle-même, qui se dévoile aporétique. L'apprentissage du penser est ainsi mis en résonance avec l'exercice du penser, lui-même rendu par le langage en communauté interlocutoire. L'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants peut donc, sur cette base, permettre la constitution d'une méthode qui, si elle est schématisée formellement, peut être en mesure d'assumer la cohésion fondée par le conflit dialectique. La schématisation d'une progression dialectique apparaît ainsi comme un instrument permettant l'identification du processus constitutif de la pensée conceptuelle. Cette schématisation se compose d'un système de notation signalant les dénominateurs communs constituant la possibilité même de la pensée : l'un et le multiple, l'identique et le différent, le relatif et l'absolu et enfin la partie et le tout. Ce premier volet présente cet instrument schématique, tout d'abord en exposant son processus constitutif, puis en déroulant son protocole opératoire, pour terminer sur un exemple d'application. Il préfigure une application plus généralisée qui viserait une méthodologie satisfaisant davantage la solidarité de ses exigences fondatrices.

Mots clefs: méthode; interlocution; formalisation

méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants

Developing a method for dialogical analysis of the progress of conceptual thinking in philosophy for children: A first formulation

Abstract :

Any methodological application in the field of philosophy for children implies a study of the progression of thinking processes and practical learning capacities that result from the program. A valid method must be based on sound paradigmatic structures in order to be applicable in practice. It is an essential concept of both Lipman's theories of philosophy for children and of socio-constructivism in general, that it is dialectical conflict that enables progression in thinking and learning. A tool that can chart this movement in terms of pragmatic linguistics is an essential element in accounting for the progression of thinking in the learning process in the community of inquiry. The tool also needs to be able to chart the dialectical processes of dialogical thinking, and to recognize and record the use of common denominators of thinking—that is, the one and the many, identity and difference, the relative and the absolute, and part and whole. This first draft of such a tool describes the schematics according to which it was constructed, lists its operative procedures, and concludes with an example of its application.

Key Words: method; dialog; formalization

Método de análise dialógico da progressão do pensar conceitualmente em filosofia para crianças

Resumo:

Identificar a progressão do pensar, dentro da prática e da aprendizagem do filosofar, constitui uma preocupação inerente a toda aplicação metodológica no campo da filosofia para crianças. Primeiramente, do ponto de vista do método, é exigido para sua validade constitutiva basear-se sobre estruturas paradigmáticas fundadoras que sejam capazes de garantir sua essência mesma, isto é, sua aplicabilidade. As exigências teórica e prática integram-se para demandar juntas um instrumento que identifique o progresso do processo de pensamento, que seja impregnado tanto de uma concepção dinâmica do pensar, quanto de uma concepção prática do aprender a pensar. O conflito dialético permite estruturar esta progressão. Ele é parte essencial tanto dos fundamentos de Lipman do ensino de filosofia para crianças, quanto do socioconstrutivismo, ambos são indissociáveis da lingüística pragmática. Essa postura pragmática federal faz desse conflito o elemento privilegiado da construção de um instrumento que seja capaz de criar uma contagem do progresso do pensar no processo de aprendizagem na comunidade de investigação. A partir disso, torna-se possível conceber uma estrutura tanto metodológica quanto conceitual que considere o conflito dialético em solidariedade com o próprio pensamento dialético, que se revela aporético. A aprendizagem do pensar é, portanto, colocada em ressonância com o exercício do pensar, este mesmo produzido pela linguagem na comunidade de interlocução. A análise interlocutória do progresso do pensar conceitual na filosofia para crianças pode, então, sobre esta base, permitir a construção de um método que, se é esquematizado formalmente, pode ser apropriado para assumir a coesão fundada pelo conflito dialético. A esquematização de uma progressão dialética aparece, portanto, como um instrumento que permite a identificação do processo constitutivo do pensar conceitual. Essa esquematização se compõe de um sistema de cotação que sinaliza os denominadores comuns que constituem a possibilidade mesma do pensar : o uno e o múltiplo, a identidade e a diferença, o relativo e o absoluto e, enfim, a parte e o todo. Este primeiro postigo apresenta esse instrumento esquemático, primeiramente expondo seus processos constitutivos, depois desenvolvendo seu protocolo operacional, e, por fim, termina com um exemplo de aplicação. Ele prefigura uma aplicação mais generalizada que aponte uma metodologia que satisfaça a solidariedade de suas exigências fundadoras.

Palavras-chave : método; interlocução; formalização

Método de análisis dialógico de la progresión del pensar conceptual en filosofía para niños

Resumen:

Identificar la progresión del pensar, dentro de la práctica y del aprendizaje del filosofar, constituye una preocupación inherente a toda aplicación metodológica en el campo de la filosofía para niños. Primeramente, desde el punto de vista del método, se exige para su validez constitutiva que se apoye sobre estructuras paradigmáticas fundadoras que sean capaces de garantizar su propia esencia, esto es, su aplicabilidad. Las exigencias teórica y práctica se integran para demandar juntas un instrumento que identifique el progreso del proceso de pensamiento, que sea impregnado tanto de una concepción dinámica del pensar, cuanto de una concepción práctica del aprender a pensar. El conflicto dialéctico permite estructurar esta progresión. Esa parte es esencial, tanto de los fundamentos de Lipman de filosofía para niños, cuanto del socio-constructivismo: ambos son inseparables de la lingüística pragmática. Esa postura pragmática federal hace de ese conflicto el elemento privilegiado de la construcción de un instrumento que sea capaz de crear un registro del progreso del pensar en el proceso de aprendizaje en la comunidad de investigación. A partir de allí, se vuelve posible concebir una estructura tanto metodológica cuanto conceptual que considere el conflicto dialéctico en solidaridad con el propio pensamiento dialéctico, que se muestra aporético. El aprendizaje del pensar es, por lo tanto, puesto en resonancia con el ejercicio del pensar, este mismo producido por el lenguaje en la comunidad de interlocución. El análisis del progreso del pensar conceptual en el diálogo en filosofía para niños puede, entonces, sobre esta base, permitir la construcción de un método que, si es esquematizado formalmente, puede ser apropiado para asumir la cohesión fundada por el conflicto dialéctico. La esquematización de una progresión dialéctica aparece, por lo tanto, como un instrumento que permite la identificación del proceso constitutivo del pensar conceptual. Esa esquematización se compone de un sistema de cotación que señala los denominadores comunes que constituyen la posibilidad misma del pensar : el uno y lo múltiple, la identidad y la diferencia, lo relativo y lo absoluto y, en fin, la parte y el todo. Este primer borrador presenta ese instrumento de manera esquemática, primero exponiendo sus procesos constitutivos, después desarrollando su protocolo operacional, y, finalmente, termina con un ejemplo de aplicación. Prefigura una aplicación más generalizada que apunte a una metodología que de cuenta de la solidaridad de sus exigencias fundadoras.

Palabras clave : método; interlocución; formalización

MÉTHODE D'ANALYSE INTERLOCUTOIRE DE LA PROGRESSION DE LA PENSÉE CONCEPTUELLE
EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Samuel Heinzen, Jean Ducotterd, Anne-Claude Hess

1. Pourquoi faut-il pouvoir identifier la progression de la pensée dans la pratique de la philosophie pour enfants ?

La communauté de recherche est la base méthodologique commune aux principales approches de philosophie pour enfants (Lipmann, 2006 ; Tozzi, 2001 ; Lalanne, 2002) dans le contexte scolaire. Ce groupe d'interlocuteurs, comprenant généralement plusieurs enfants et un enseignant, promeut les pratiques du dialogue dans le but de développer la pensée de chacun.

Bien que les effets bénéfiques et variés de la philosophie pour enfants soient largement attestés (Leleux, 2005), il reste une part d'incertitude dans le déchiffrement du processus de progression de la pensée. Cette zone grise pose un double problème. Au niveau de la recherche, mener une étude sur le processus de progression de la pensée implique d'emprunter, en l'absence d'un instrument idoine, une instrumentation méthodologique à un domaine contigu, notamment celui des sciences du langage. Au niveau de la formation de praticiens, il n'est actuellement pas possible de fournir un instrument précis d'évaluation du processus de progression de la pensée, ce qui tend à réduire les analyses des pratiques au seul critère de succès qui, tout en étant pertinent, ne peut que porter sur un constat de résultats en fonction de l'input donné. Il est donc nécessaire de construire un outil de mesure de la progression de la pensée conceptuelle pour contribuer à la résolution de ce double problème.

Avant de passer à l'exposition de la constitution de cet outil, il convient au préalable de définir le contexte de compréhension de la philosophie pour enfants, dans lequel il est pertinent. Globalement, il est possible de comprendre la communauté de recherche comme une démarche visant la production d'illocutions autant autonomes que coordonnées. L'autonomie est ici celle d'une pensée qui est propre à chaque interlocuteur et qui se développe dans sa spécificité en s'intégrant

dans un échange dialogique. Autrement dit, la pensée individuelle se développe à partir de sa nécessité à être communiquée aux autres. Il s'agit de se faire comprendre pour se comprendre, ou, l'on ne se comprend que si l'on est capable de se faire comprendre. Nous entrons alors dans une perspective pragmatique de tendance opératoire, à la suite notamment de la lecture que donne R. Rorty (Rorty, 1984) de l'approche de D. Davidson, soit une pragmatique organisée par les effets qu'un locuteur souhaite produire sur son interlocuteur, et où la connaissance des buts de la communication nous ramène à l'étude des sens des énoncés inter-illocutoires. Il n'y a dès lors aucune pensée qui ne soit compréhensible en dehors d'un dialogue, (fût-ce avec soi-même).

1.1. Le conflit dialectique comme source de la compréhension

L'illocution étant inhérente au besoin même de communiquer, la conversation inter-illocutoire trouve tout naturellement sa dynamique de développement dans une perspective conflictuelle propre à tout échange dialogique. Nous rejoignons ainsi, pour une bonne part, les positions philosophiques suggérées par M. Lipman (Lipman, 2006 notamment pp. 90-97), les positions pragmatiques soutenues par Ghiglione & Trognon telles que « Le principe de compétition aménage donc la possibilité d'un affrontement et d'une influence c'est-à-dire d'une négociation des mondes ou des micro-mondes dans lesquels s'inscrira la (les) référence(s) issues(s) de la mise en interlocution de l'enjeu » (Ghiglione & Trognon 1993, p. 277), et les positions socioconstructivistes de Doise et Mugny (Doise et Mugny, 1981) ainsi que de Perret-Clermont (Perret-Clermont, 1996) qui soulignent l'importance d'une communication argumentée dans l'opposition interactive du conflit sociocognitif comme processus de décentration vers la progression cognitive.

La lecture conflictuelle des pratiques conversationnelles, comme le souligne Jean-Pierre Meunier (Meunier, 1999) peut cependant s'avérer par trop réductrice. Il nous faut donc préciser le niveau auquel nous l'envisageons. Le besoin de communiquer, que nous pourrions nommer le besoin illocutoire, est de notre point de vue, fondamentalement conflictuel. En effet, il importe de considérer que toute

inter-illocution se confronte au mur même qui la soutient. Ce mur est celui qui sépare la conscience individuelle d'un locuteur de la conscience individuelle de son interlocuteur. S'adresser à quelqu'un implique la capacité de gérer l'obstacle de l'altérité de sa conscience langagière en se confrontant à la distance inhérente à la distinction même de soi et de l'autre. S'adresser à quelqu'un implique ainsi la capacité d'intégrer ce mur de l'altérité, en vue de parvenir à définir la distinction entre soi et l'autre. Ainsi, si l'illocution d'un locuteur n'arrive pas au moins à composer avec le mur de l'altérité, alors l'interlocuteur n'en saisira pas le sens, obligeant alors le locuteur à définir davantage sa pensée.

Ainsi la pratique de la philosophie pour enfants, comprise sous l'angle de conversations conflictuelles, correspond à la force motrice de l'inter-illocution. Le *j'ai quelque chose à te dire* compris comme *je veux me faire comprendre de toi*, est donc envisageable comme la zone privilégiée de révélation des mécanismes interlocutoires à visées pédagogiques, en tant qu'elle aboutit à *je me comprends moi-même puisque je me fais comprendre*.

Or, nous retrouvons chez Lipmann une approche de la logique dialectique qui rejoint les perspectives susmentionnées. En effet, Lipman souligne : « Le dialogue, au contraire [de la conversation] renforce le déséquilibre afin de provoquer une progression. » (Lipman, 2006 p.93). La dynamique, rappelle Lipman (Lipman, 2006), de ce genre de dialogue ne s'axe alors plus sur le vaste domaine des sentiments et autres impressions communiqués dans le jeu complexe du verbal et du non verbal, comme dans le cas d'une conversation directe et courante. Il s'agit d'une construction où l'argument appelle le contre argument et ainsi incite les interlocuteurs à développer leur point de vue.

En regard de ces paramètres, il nous apparaît dès lors qu'une analyse portant sur la progression conceptuelle de l'exercice interlocutoire de la philosophie pour enfants ouvre une piste d'exploration vers la constitution d'une logique qui soit en mesure d'en rendre compte.

1.2. Une logique pour saisir la progression inter-illocutoire

La volonté de se faire comprendre peut se jauger selon une échelle intuitive allant de l'échec à la réussite. Autrement dit, il est possible d'envisager l'existence d'une progression discernable de la fonctionnalité d'une communication. Partant du principe que pour se faire comprendre, il faut se comprendre soi-même, nous formulons l'hypothèse que les processus de progression de la pensée conceptuelle sont structurellement liés aux processus de sa communication. Il est donc possible de soutenir que l'analyse des conversations inter-illocutoires rend compte d'une certaine forme d'évolution de la pensée individuelle.

Nous partons de l'axiome selon lequel le langage comme ensemble de signifiants n'a pas de sens en lui-même (il n'est alors que locutoire), mais qu'il s'accompagne toujours d'un signifié. Le sens (ou plus exactement la diversité des sens possibles) qui est l'association du signifiant et du signifié, accompagne le signe même en l'absence de référent (c'est-à-dire ceux qui sont impossibles par contradiction ou plus communément par négation). Faute de quoi, il ne serait pas envisageable de parler, même en suggestion, de ce qui n'existe pas. Il est donc toujours possible d'indiquer la structure sémantique d'un signifiant. Mais comment indiquer, indépendamment de son signifiant, un sens qui par définition n'est pas accessible sans signifiant ? La réponse a été, du moins en partie, donnée par les diverses logiques des langages artificiels apparues au cours du XXe siècle, chacune d'elles ayant son propre ensemble de règles procédurales, qui ne sont pas en mesure d'indiquer le sens dans toute l'ampleur du foisonnement sémique, mais qui peuvent signaler un aspect du sens, soit précisément celui relatif aux dites règles procédurales.

Il faut donc élaborer une sorte de langage artificiel, ou tout du moins un code, qui soit le plus adéquat à rendre compte de l'évolution progressive du sens au cours d'une conversation inter-illocutoire, et qui soit en mesure d'entrer dans la perspective conflictuelle sous-jacente à la logique interlocutoire déjà existante, telle qu'envisagée notamment par Trognon (1999). Rappelons que la logique interlocutoire se comprend de la manière suivante : « La thèse développée par la

logique interlocutoire est qu'une conversation se tisse par le déploiement d'une logique qui réalise les propriétés des actes de langage qui y sont énoncés. » (Kostulski 2004, p.119), or comme nous l'avons signalé plus haut, les actes de langage s'envisagent dans une perspective conflictuelle.

Pour construire un tel système nous devons, comme le rappelle Jean Blaise Grize (Grize, 1996), recourir à une schématisation. Il souligne : « On ne peut toutefois parler de langue, sans introduire la notion de métalangue [...] Formaliser une métalangue exige, en effet, de recourir à une métalangue plus puissante qu'elle, à une méta-métalangue pourrait-on dire, de sorte que finalement, faute de pouvoir procéder à l'infini, force est de se servir d'une langue naturelle. » (Grize 1996, p. 46). Pour sortir de cette impasse, il importe donc non pas de chercher à fonder une métalangue, car en tant que réalité formelle, elle est inévitablement axiomatique, autrement dit, son point de départ est posé sans fondement. Ce n'est pas un hypothétique appui qui garantit une métalangue, mais bien sa praticabilité, c'est-à-dire les relations de catégorisation qu'elle est en mesure d'apporter à la langue naturelle. En conséquence, nous nous efforcerons non pas de fonder notre système d'analyse, mais simplement de montrer sa praticabilité et la force explicative qu'il sera possible d'en déduire. En ce sens nous proposons donc un schéma, qui en tant que tel est forcément réducteur et simpliste, puisque notre objet est précisément de saisir un aspect bien spécifique de la langue naturelle, celui de sa capacité à produire des progressions conceptuelles illocutoires. Notre objectif est alors de proposer un système de cotation s'appuyant sur un schéma vérifiable. Or une telle vérifiabilité, en l'absence de fondement, ne peut être que formelle, c'est-à-dire procédurale, et en ce sens vérifiable publiquement.

2. Schématisation : système opératoire comme référent des opérations fondamentales de la pensée.

La prise en compte de la dynamique conflictuelle des pratiques interlocutoires au travers du processus de philosophie pour enfants nous incite, en regard d'une exigence de schématisation, d'envisager l'élaboration d'un schéma permettant de

formaliser, et ainsi de dégager dans une interlocution dialectique, les éléments entrant dans la progression de la pensée des interlocuteurs.

Pour cela, le schéma doit être en mesure de rendre compte du processus de développement du concept en interaction avec le processus illocutoire, au sens où la dynamique de la communauté illocutoire est structurellement homomorphe avec celle de la construction de la pensée. Un tel processus doit être à la fois impérativement spécifique à la saisie de la progression conceptuelle de manière à la dégager des autres dimensions de l'interlocution, et à la fois suffisamment général pour s'appliquer au langage ordinaire, et même à un langage ordinaire en cours de constitution, comme celui des enfants. Nous allons donc puiser dans ce qu'il y a de plus commun à la constitution spécifique de la pensée conceptuelle.

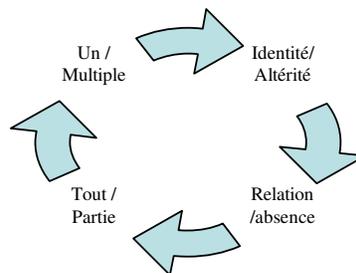
Pour parvenir à ce commun spécifique capable de rendre possible une analyse de la langue naturelle, il est nécessaire de dépasser cette langue naturelle, faute de quoi nous nous retrouverions avec des analyses d'énoncés reposant sur des énoncés, à leur tour analysables, etc. Pour éviter cette remontée à l'infini, nous avons retenu l'option qui consiste à fonder la schématisation non plus sur des énoncés eux-mêmes, mais sur des opérations mentales, qui bien qu'énonçables, ne le sont qu'en tant que référents du discours et en ce sens peuvent devenir une fonction de vérification. Cette prise de position opératoire nous permet alors d'avoir un point de référence hors du langage, qui peut tenir le rôle de point d'appui à l'objectivation de l'analyse linguistique.

2.1. Ce qui est nécessaire à l'existence du concept d'un point de vue opératoire :

Un concept est en premier lieu une unité. Ce constat peut sembler trivial, vu que la trivialité est proche du commun, pourtant il est nécessaire de rappeler qu'avant d'entrer dans la compréhension du concept comme fonction d'identification et de classification de la pensée, celui-ci ne peut s'émanciper des fondements constitutifs de toute pensée. Il nous faut donc, en premier lieu, une opération apte à vérifier la notion d'unité.

Une fois la distinction de « l'un » et de son contraire « le multiple » vérifié opératoirement, il est possible d'envisager la deuxième étape opératoire, celle permettant de vérifier « l'identité » et corrélativement son contraire, « l'altérité ». Cela étant fait, nous pouvons envisager la troisième étape, qui est celle permettant de vérifier la fonction clef du concept : assurer une mise en relation stable entre deux identités différentes. C'est ce qui nous permet de formuler un énoncé avec un sens constant. Enfin, cette troisième étape aboutit naturellement à la fonction catégorielle de la relation, dans la mesure où un lien constant entre deux identités permet la constitution d'une nouvelle catégorie (qui est une sorte de lien englobant), qui à son tour devient une unité. Il est ainsi envisageable de concevoir un système de progression opératoire cyclique qui soit en mesure de rendre compte de la progression conceptuelle illocutoire, du fait que la dynamique de ce cycle repose sur la combinaison progressive des opposés.

Schéma récapitulatif :



Il importe de souligner que ce schéma ne se veut pas représentatif de l'usage naturel de la langue dans l'interlocution, mais sert de référence évaluatrice de la progression de la pensée par l'usage de la langue naturelle dans l'interlocution.

2.1.1. La version comme opération de vérification de l'unité et du multiple.

	A	B		A	B		A	B
T1	x		T2	x	→	T3		x

Considérons dans un temps 1 (T1) l'observation suivante : un ensemble A et un ensemble B, $A \neq B$. L'ensemble A contient l'élément singulier x. L'ensemble B est vide.

Considérons dans un temps 2 (T2) la version (soit le déplacement vers) de x de l'ensemble A vers l'ensemble B.

Considérons dans un temps 3 (T3) l'observation suivante : l'ensemble A est vide. L'ensemble B contient l'élément singulier x.

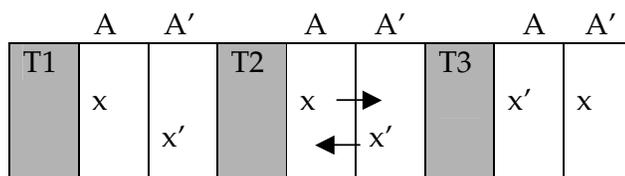
Si les constatations T1 et T3 sont faites, alors nécessairement l'opération T2 a eu lieu (étant admis un temps continu). En ce sens, le succès de T2 vérifie que l'élément singulier x est un. L'échec de T2 qui implique nécessairement un T3 alternatif (étant admis que $T3 \neq T1$) vérifie la non unité de x et conséquemment sa multiplicité.

Ainsi, « x est un » est vrai, si et seulement si T2 est un succès. T2 est un succès, si et seulement si T1 (Ax, B0) et si T3 (A0, Bx).

2.1.2. L'interversion comme opération de vérification de l'identité et de l'altérité.

a) identité des indiscernables

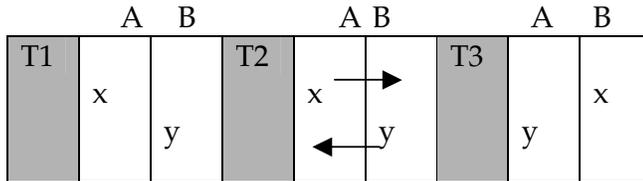
L'opération de vérification de l'identité des indiscernables, dont Leibniz fut le premier instigateur, s'inscrit dans la continuité de la version, mais avec deux éléments singuliers, raison pour laquelle nous qualifions cette opération d'interversion.



Considérons en T1, $A=A'$ et $x=x'$. A contient x et A' contient x'. En T2, x de A se déplace vers A' et x' de A' se déplace vers A. Nous avons donc en T3 : A contient x' et A' contient x. Il n'est en T3 pas possible de discerner d'altérité par rapport à T1.

Ainsi, « x est identique à x' » et « x et x' sont numériquement deux » sont vrais, si et seulement si T2 est un succès. T2 est un succès si et seulement si T1 ($Ax, A'x'$) et si T3 ($Ax', A'x$.)

b) altérité des discernables.

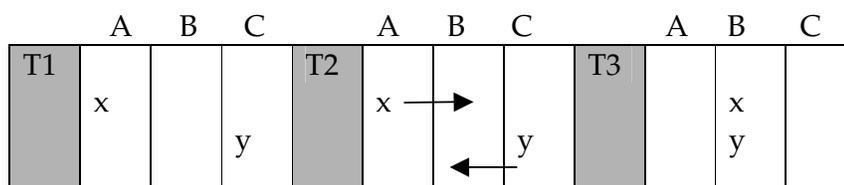


Considérons en T1 $A \neq B$ et $x \neq y$. A contient x et B contient y . En T2, x de A se déplace vers B et y de B se déplace vers A. Nous avons donc en T3 : A contient y et B contient x . Il est donc possible en T3 de discerner x de y par rapport à T1.

Ainsi, « x est différent de y identitairement et numériquement » est vrai si et seulement si T2 est un succès. T2 est un succès si et seulement si T1 (Ax, By) et T3 (Ay, Bx). Conséquemment, si la présente procédure échoue, il s'agira alors d'un indiscernable, dont la vérification pourra se confirmer avec la procédure précédente.

2.1.3. La conversion comme opération de vérification de la relation

Les deux premières procédures opératoires permettent de référer la validation des constats fondamentaux de l'unité et de l'identité sans lesquels le concept ne peut exister. Mais, bien que ces fondamentaux en soient les bases nécessaires, ils ne constituent pas en soit un processus permettant de vérifier la progression d'une pensée qui nécessite la mise en relation d'éléments. Pour y parvenir, il est nécessaire de poser un espace permettant la relation entre deux éléments différents, ce qui implique un système à trois ensembles et qui, pour assurer la continuité, supporte une procédure qui fonctionne par version et interversion.



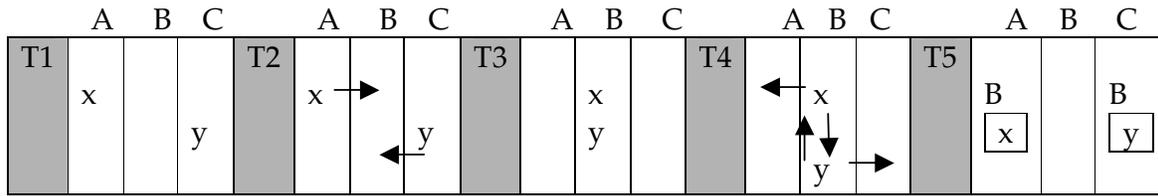
Considérons donc A, B, C . $A \neq B \neq C$. x, y . $x \neq y$. En $T1$, A contient x , B est vide et C contient y . En $T2$, x de A se déplace vers B (version) et y de C se déplace également vers B (version). Nous avons donc en $T3$: A est vide, B contient x et y , et C est vide. Nous avons donc, pour la première fois deux ensembles pleins au départ qui se retrouvent vides, et deux éléments singuliers qui sont englobés dans un ensemble qui n'est ni celui de l'un ni celui de l'autre ; ils sont, en ce sens, convertis par l'ensemble B . En ce sens, l'énoncé « x et y sont mis en relation par B » est vrai si et seulement si $T2$ est un succès. $T2$ est un succès si et seulement si $T1$ ($Ax, B0, Cy$) et $T3$ ($A0, Bx, By, C0$).

Si nous comparons la procédure ci-dessus avec les deux précédentes, et que nous dénombrons l'ensemble des associations entre éléments singuliers et ensembles, nous constatons que nous étions jusque là dans une situation d'équivalence entre $T1$ et $T3$. En effet, en version, $T1$ ($Ax, B0$) constituent des associations et $T3$ ($A0, Bx$) également. En interversion, de même : $T1$ ($Ax, A'x'$) et $T3$ ($Ax', A'x$) ou $T1$ (Ax, By) et $T3$ (Ay, Bx) constituent toujours un nombre équivalent d'associations en $T1$ et $T3$, lorsque la procédure est réussie. Tandis qu'en conversion, le nombre d'associations entre éléments et ensembles passe de 3 à 4, soit $T1$ ($Ax, B0, Cy$) et $T3$ ($A0, Bx, By, C0$), si la procédure est un succès.

2.1.4. L'inclusion comme combinaison de conversions et d'interversions en tant que relation totalisante.

En regard de ce qui précède, nous pouvons constater que B dans le processus de conversion est plus englobant que A et C puisqu'il peut simultanément, soit en $T3$, contenir x et y . La question opératoire qui se pose maintenant est celle des interversions possibles dans un schéma à 3 ensembles et à 2 éléments singuliers. En effet si $A \neq B \neq C$ et $x \neq y$, dans quelles mesures le x de A sera identique au x de B et le y de C identique au y de B ? Et si c'est le cas, dans quelle mesure le x de B et le y de B sont différents ?

a) Relation totalisante incluant l'ensemble et conservant les éléments

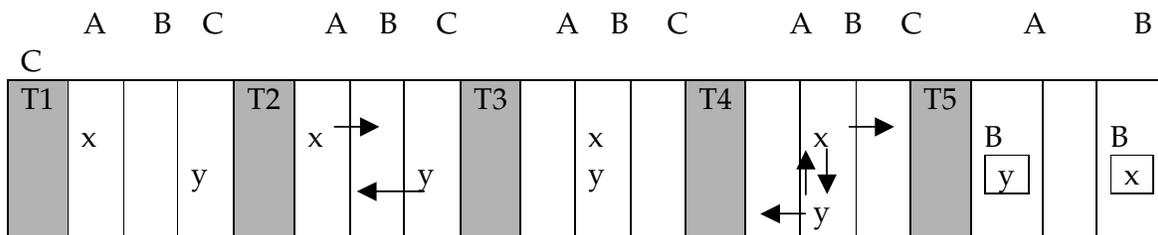


En partant du principe que l'ensemble qualifie l'élément, il semble admissible que les éléments restent en tant qu'éléments identiques à eux-mêmes numériquement. Par contre, le fait de se trouver dans un nouvel ensemble commun implique le rajout de la qualité de cet ensemble à leur identité. Ainsi Ax et Cy auront comme point commun d'être inclus dans B, et en tant qu'inclus dans B intervertibles l'un à l'autre dans un T4, tout en ne l'étant pas en tant qu'inclus dans A ou inclus dans C. Il serait alors possible dans un T5 d'inclure dans A un Bx en tant qu' x et d'inclure dans C un By en tant qu' y . L'ensemble B devenant un sous ensemble de A et C.

Nous pouvons dire que « x assume la relation de A et de B et y assume la relation totalisante de C et de B » est vrai, si et seulement si T1 (Ax, B0, Cy), T5 [A(Bx), B0, C(By)] est un succès.

b) Relation totalisante incluant l'ensemble et l'interversion des éléments

De ce fait, il devient également possible d'intervertir, en tant qu'appartenant à B, x de B dans C et y de B en A. Ainsi nous pouvons dire que « B assume la relation totalisante de A et de C » est vrai, si et seulement si, T1 (Ax, B0, Cy) et T5 [A(By), B0, C(Bx)].



Dans ce cas, où un ensemble devient à son tour l'élément d'un ensemble plus grand, le cycle de progression s'achève en s'ouvrant sur un nouveau cycle, mais d'un degré d'abstraction (au sens de généralisation) supérieur.

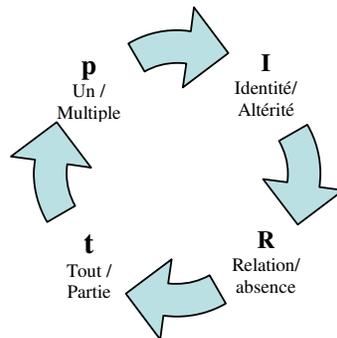
2.2. La cohérence de l'opérativité et le paradoxe apparent du langage naturel

En considérant que les ensembles opératoires sont les catégories de classification du langage, nous sommes désormais en mesure d'identifier dans la langue naturelle, ce qui, tout en apparaissant comme paradoxal, constitue la progression même d'un concept. En effet de prime abord, un objet qualifié contient un ensemble de qualités qui le définissent, bien que ces qualités soient par définition différentes les unes des autres. De ce fait, chacune de ces qualités inclut l'objet ainsi qualifié dans une série d'ensembles catégoriels différents les uns des autres. L'objet subit alors plusieurs inclusions en soit exclusives, et pourtant il assume la diversité de ses qualités en les englobant dans sa particularité. L'élément singulier et les ensembles sont donc et des parties et des totalités, et d'une certaine manière simultanément. C'est du moins ce que laisse paraître l'usage de la langue courante. Mais en fait, si nous considérons l'enchaînement des processus opératoires, nous voyons qu'à aucun moment il n'y a de contradiction, et qu'ainsi un objet concept est bel et bien tout et partie.

Dès lors il devient possible d'envisager un système de cotations permettant de repérer dans le langage naturel le degré de progression des concepts utilisés. En tant qu'élément singulier et donc exemplification particulière d'un concept, un mot le réifie et en fait la partie d'un tout. Nous employons la lettre 'p' pour l'indiquer. En tant que catégorie de qualification et donc inclusion dans un tout, un mot réifie les qualités de 'p'. Nous employons la lettre 't' pour indiquer cette attribution catégorielle. Entre 'p' et 't' deux rapports sont possibles, celui de l'interversion, soit de l'identité ou de l'altérité (en tant que non identité), que nous indiquons par la lettre 'I', et celui de la conversion, soit de la mise en relation ou non, que nous indiquons par la lettre 'R'.

Le cycle de progression opératoire version, interversion, conversion, inclusion correspond donc au processus permettant à un 'p' d'être inclus dans un 't' en passant par les étapes de 'I' et 'R'. Mais 't' peut à son tour être inclus dans une catégorie plus grande et en quelque sorte devenir un 'p', mais un 'p' de généralité et non plus un 'p' de singularité. Pour ne pas les confondre, le 'p' de singularité est indiqué 'p1' et le 'p' de généralité par 'p2'. De même un 't' peut également être un 't' englobant ou englobé. Donc corrélativement, nous indiquons 't1' pour une catégorie incluse et 't2' pour une catégorie l'englobant.

Schéma récapitulatif :



2.3. Protocole d'analyse

Nous sommes alors en mesure de proposer le protocole de cotation suivant :

Le protocole d'analyse consiste à repérer dans une série d'énoncés, les items satisfaisants aux définitions suivantes :

2.3.1. Définitions générales :

Partie p : Objet intentionné dans l'énoncé
 Élément de l'énoncé (ou groupe d'éléments) qui représente une réalité tangible, soit définie, soit indéterminée.

Tout t : Catégorie englobant l'objet.
Élément de l'énoncé (ou groupe d'éléments) qui représente une abstraction englobante, faisant référence à un ordre d'idées soit perceptible, soit insaisissable.

Relation R : Association cohérente d'au moins deux éléments (par un verbe ou un système conjonctif)

Identité I : Intégration d'un ou de plusieurs éléments dans un rapport descriptif ou constatif (catégoriel) par un verbe d'état ou construction similaire

2.3.2. Définitions spécifiques de 't' et 'p' :

p1 Objet désignable singulièrement dans le temps et/ou l'espace.
Soit, élément de l'énoncé (ou groupe d'éléments) représentant une réalité tangible
et définie

t1 Catégorie générale en relation avec un p1 ou un p2 ou identifiant un p1 ou un p2.
Soit, élément de l'énoncé (ou groupe d'éléments) qui représente une abstraction englobante, faisant référence à un ordre d'idées perceptible (ce qui implique une certaine singularité).

p2 Objet non réductible singulièrement dans le temps et/ou l'espace.
Soit, élément de l'énoncé (ou groupe d'éléments) représentant une réalité tangible
et indéterminée

t2 Catégorie universelle en relation avec un p1 ou un p2 ou identifiant un p1 ou un p2.

Soit, élément de l'énoncé (ou groupe d'éléments) qui représente une abstraction englobante, faisant référence à un ordre d'idées insaisissable.

2.3.3. *Ce qui peut être analysé*

A partir de ce système de cotations, qui se veut suffisamment général pour s'appliquer à tout type d'énoncés de la langue naturelle (y compris ceux grammaticalement flous présents chez les enfants), il est possible de dégager deux angles de lecture d'un échange interlocutoire ordonné de manière à favoriser une progression conceptuelle.

Le premier angle de lecture est celui envisageant la progression d'un locuteur sur la durée. Le recensement de ses enchaînements et de ses degrés de conceptualisation permettra de dégager une topologie de son système de fonctionnement conceptuel et de poser ainsi une évaluation indépendante des propos du dialogue. Ce gain d'objectivité formelle permettra, par exemple, à un enseignant de déceler plus précisément les modes de fonctionnement d'un apprenant et d'adapter ainsi l'instrument du dialogue d'une manière plus différenciée.

Le second angle de lecture est celui envisageant le fonctionnement du dialogue lui-même. L'observation des échanges entre les interlocuteurs permettra de dégager les processus langagiers favorables à la progression conceptuelle d'un dialogue et inversement de repérer ceux qui tendent à la freiner.

2.4. *Exemple d'application du protocole*

Cet exemple montre que même sur un échange très bref, il est déjà possible de déceler des paramètres favorisant la saisie d'un processus de progression. Il s'agit d'un extrait d'une séance de philosophie pour enfants traitant de la justification du vol, à partir de la fameuse histoire de *Jack et du haricot magique*. (Classe de 2P, enfants de 8 ans, Grandgirard & Papaux 2007)

Cotation d'un échange d'inter-illocutions impliquant une enseignante (E) et 2 enfants (C et B)

(1) E : [C, tu] [voulais rajouter] [quelque chose].

p1 R p2

Deux objets (p1 et p2) sont associés en une relation (R).

(2) C : Ouais c'est qu'[il] [a oublié de dire] [que c'était dans le four].

p1 R p1

Deux objets représentant une réalité tangible et définie sont associés en une relation (R).

(3) E : [Bon bien] [je] [vois] [que] [vous] [voyez bien] [l'ensemble de l'histoire].

R p1 R R p1 R p1

Trois objets intentionnés sont associés en une suite de relations conjonctives (Bon bien, que) et verbales (vois, voyez bien).

[Mais] [moi j'] [aimerais] [savoir un petit peu] [quand] [Jack il] [a pris] [ces choses].

R p1 R p2 R p1 R p1

Des objets sont associés en une suite de relations conjonctives et verbales. « savoir un petit peu » (p2) représente une réalité tangible, mais indéterminée, en ce sens que, derrière cette expression se profile l'interrogation « qu'est-ce que ça veut dire : savoir un petit peu ? », amenant une réponse non réductible singulièrement dans le temps et dans l'espace.

[Vous] [pensez] [quoi] ? [Est-ce qu]' [il] [a] [bien fait], [pas bien fait] ? [B]

p1 R p2 R p1 I t1 t1 p1

« Quoi » est coté p2 car il représente une réalité tangible et indéterminée, d'autant que dans son aspect interrogatif contextuel, il appelle un objet d'énoncé à définir. L'enchaînement p1-I-t1 met en évidence la qualification identificatoire de p1 par t1 dans le sens où « il » est identifié à son action de « bien faire » ou de « ne pas bien faire », dans l'idée que « il » est quelqu'un de bien ou non, suivant s'il a fait bien ou non.

(4) B : [Il] [a] [pas bien fait] [parce que] [ça] [appartenait] [à des gens] !

p1 I t1 R p1 R p1

« ça » est coté p1 car il fait référence, remis dans le contexte des éléments de l'histoire commentée durant l'échange inter-illocutoire, à des éléments tangibles et définis.

(5) C : [Toi tu] [dis] [qu]'[il] [a] [pas bien fait].

p1 R R p1 I t1

Il y a ici une reprise de la structure d'attribution du précédent énoncé (p1-I-t1)

(6) B : [Oui parce que] [c]'[est] [pas bien] [de voler].

R p2 I t1 p2

Deux éléments de l'énoncé (p2 et t1) sont intégrés dans un rapport descriptif (I). En simplification, cela revient à énoncer : voler est pas bien (p2-I-t1).

2.4. Exemple d'analyse de cette donnée

Le premier énoncé de (1)E se constitue d'une relance avec une ouverture (p2) de généralisation, mais qui vise une description, comme le confirme le second énoncé (2)C (p1Rp1) qui y répond. Il n'y a donc aucune progression conceptuelle.

Le troisième énoncé (3) se compose de deux parties. La première partie se situe entièrement dans le registre de la singularité, pour amener finalement une combinaison d'attribution de degré 1 engageant une généralisation (p1Rp2Rp1It1t1p1) dans la deuxième partie (3^e ligne de l'énoncé)

Le quatrième énoncé (4) B réagit au précédent en reprenant l'attribution du 1^{er} degré (p1It1) qui va également se retrouver dans le cinquième (5)C.

De l'échange entre le quatrième énoncé et le cinquième énoncé, suit au sixième énoncé une attribution de 1^{er} degré, mais cette fois sur une généralisation (p2It1). Il y a donc ici une progression observable de la généralisation.

Il est donc possible de remarquer sur cet extrait, que la progression de généralisation conceptuelle (p2It1) est générée graduellement en partant d'abord sur un registre de singularité (p1Rp1), puis sur l'attribution d'une attribution de premier degré (p1It1), qui une fois répétée, est supportée par l'interlocuteur (même si au niveau du contenu, on peut supposer une forme de confrontation, celle-ci implique un niveau commun) et peut aboutir à une progression de niveau (p2It1)

A partir de cet exemple d'analyse, nous pouvons donc soutenir que le système de cotation proposé est applicable à un dialogue en langue naturelle. Nous pouvons également constater qu'il apporte une lisibilité des niveaux de progression conceptuelle. Il apparaît donc envisageable d'employer un tel système de cotation sur une plus large échelle en vue de repérer les enchaînements opératoires (et les formulations les assumant) qui permettront de susciter favorablement des progressions conceptuelles.

Cette exposition de l'outil constitue le premier volet de la recherche que nous entreprenons dans ce vaste domaine. Si sa praticabilité est constatable, il convient encore d'en affiner le fonctionnement. Pour ce faire, nous poursuivons une étude de terrain longitudinale permettant d'intégrer le paramètre de la durée, au travers de

laquelle la saisie d'une progression de la pensée pourrait se consolider dans sa fonction évaluative.

3. Perspectives contextuelles

Le questionnement sur la praticabilité d'un instrument de saisie de la progression de la pensée renvoie à une seconde interrogation sur les implications paradigmatiques de cette praticabilité. L'axiome exploré ci-dessus, selon lequel un instrument jugeant la progression doit, pour ainsi dire morphologiquement, se structurer sur une opérativité de la pensée en progression ouvre la perspective d'une réflexion épistémologique sur l'opérativité de la pensée.

Favoriser la progression d'une pensée conceptuelle en tant que progression opératoire revient à intervenir sur les contenus cognitifs en les considérant eux-mêmes comme au moins réceptifs à l'opérativité. De là se pose légitimement la question du degré d'opérativité des concepts constitutifs des savoirs. Envisager la connaissance avant tout comme un ensemble d'opérations plutôt qu'une somme de contenus plus ou moins empilés interpelle autant le rapport entretenu avec le savoir que l'efficacité des processus permettant leur communication, acquisition et évolution.

De même, la dialectique conflictuelle qui anime cette praticabilité suggère une lecture plus dynamique de la connaissance. Cette approche tend notamment à valoriser les situations de crises paradigmatiques, les envisageant davantage comme des moteurs heuristiques, où les modifications des savoirs seraient prédominantes sur une conception trop moderniste de la connaissance comme accumulation de données figées dans leur catégorisation.

Si la démarche proposée ici se focalise sur l'aspect d'une lecture formelle – opératoire de la progression de la pensée, il importe tout en gardant cette focalisation de la maintenir sur le fond épistémologique qui lui donne sens.

Bibliographie :

- Auriac-Peyronnet, E., Daniel, M.-F., (2001) *La mise en place de dialogues philosophiques au CM2 : analyse interlocutoire d'un dialogue scolaire*, in *Psychologie de l'interaction*, L'Harmattan, Paris.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003) *Je parle, tu parles, nous apprenons, Coopération et argumentation au service des apprentissages*, de Boeck, Bruxelles
- Bailleul, M., Barbier, C. Pallascio, (1999) *Une formation à la démarche philosophique pour enfants*, in *Bulletin de l'AOPE*, vol.3, n° 2
- Bailleul, M., Geneviève, G., (2000) *L'approche philosophie pour enfants : le choix d'une école de ZEP*, in *Biennale de l'Éducation et de la formation*, Paris
- Caron, A., (1996) *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Les Éditions Agence d'Arc, Ottawa
- Chazerans, J.-F. (2006) *Apprendre en philosophant*, SCEREN-CRDP Poitou-Charentes, Poitiers
- Christensen, G., Carvin, D.-A., Sweet, A., (1994) *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion*, De Boeck, Bruxelles
- Daniel, M.-F. (1997) *La philosophie et les enfants*, Editions Logiques, De Boeck, Montréal - Bruxelles
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R. (2005) *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au secondaire*, Presse de l'Université de Québec, Montréal
- Delsol, A. (2000) *Un atelier de philosophie à l'école primaire*, in *Diotime-L'Agora*, n° 8, CRDP Montpellier
- Doise, W., Mugny, G., (1997) *Psychologie sociale et développement cognitif*, Col. Armand Colin, Paris
- Doise, W., Mugny, G., (1981) *Le développement social de l'intelligence*, InterÉditions, Paris
- Duez, J., (1998) *La discussion philosophique en primaire*, in *Entre-Vues*, n° 37-38, Bruxelles
- Gagnon, M., (2005) *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche*, Presse Universitaire de Laval, Québec
- Geneviève, G. (2006) *La raison puérile, Philosopher avec des enfants?*, Labor, Tournai
- Ghiglione, R., Trognon A., (1993) *Où va la pragmatique? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Presses de l'Université de Grenoble, Grenoble
- Grize, J.-B., (1996) *Logique naturelle de communications*, coll. psychologie sociale, puf, Paris
- Kostulski, K., (2004) *Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution*, *Cahiers de linguistique française* N°26, pp. 113-131, Genève
- Lalanne, A., (2002) *Faire de la philosophie à l'école primaire*, ESF, Paris
- Leleux, C., (2005) *La philosophie pour enfant. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, de Boeck, Bruxelles
- Lipman, M., (2006) *A l'école de la pensée*. 2ème édition, Bruxelles, De Boeck
- Meunier J.-P., (1994) *A propos de "R. Ghiglione et A. Trognon, Où va la pragmatique?"*, Louvain-la-Neuve, *Recherches en Communication* Département de Communication n°2, pp.189-201
- Nonnon, E., (1996) *Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration*, , in *Langue française*, n° 112, Paris, Larousse

- Perret-Clermont, A.-N., (1996) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (5e édition, version augmentée de la première édition parue chez Lang en 1979), Berne, Lang.
- Pettier J.-C. (1999) *Le programme de philosophie pour enfants de M. Lipman*, in Diotime-L'Agora n° 1, Montpellier, CRDP
- Pettier, J.-C. (1999) *La philosophie pour enfants de M. Lipman : intérêt et problèmes*, in Pratiques de la philosophie, n° 7, Paris, GFEN
- Pettier, J.-C., Lefranc, V., (2006) *Un projet pour... philosopher à l'école*, coll. guides de poche de l'enseignant, Paris, Delagrave
- Rorty, R., (1984) *Pragmatism, Davidson and Truth*, in Ernest Lepore, ed., *Truth and Interpretation, Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*, Oxford Blackwell
- Sasseville, M., (1998) *La philosophie pour les enfants*, in *Interface*, vol 19, n° 6, Québec
- Sasseville, M., (1999), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval
- Tozzi, M., (2001) *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette livre
- Tozzi, M., (2002) *La discussion philosophique à l'école primaire*, Cahiers pédagogiques n° 401, Paris
- Tozzi, M., (2002) *Philosopher sans philosophes*, Cahiers pédagogiques n° 402, Paris
- Trognon, A., (1999) *Éléments d'analyse interlocutoire*, In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 69-94), Nancy, Presses Universitaires de Nancy
- Trovado, V., (2005) *L'enfant philosophe, essai philopédagogique*, coll. ouverture philosophique, Paris, L'Harmattan

Eudes de terrain effectuées sous la supervision du groupe de recherche en philosophie pour enfants de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg (Suisse) :

(Ces documents non publiés sont disponibles à la demande auprès de la HEP Fribourg - Suisse)

- Clot, A., (2008) *L'utilisation de marionnettes en philosophie pour enfants à l'école enfantine*
- Dolder, S., (2005) *L'éveil à la philosophie à l'école primaire : en quoi les ateliers de philosophie dans le canton de Fribourg aident-ils les enfants à structurer leur pensée ? Quelles compétences sociocognitives développent-ils ?*
- GrandGirard, C., Papaux V., (2007) *La philosophie à l'école primaire : quelles méthodes permettent aux enfants des petits degrés de se créer une pensée réflexive ?*
- Korol, S., (2005) *L'utilisation d'un conte dans la mise en pratique de la philosophie pour enfants*
- Schorro, L., Muzlijaj, B., (2007) *La philosophie à l'école primaire : quels sont les aspects spécifiques des méthodes de philosophie « Tozzi » et « Philoo » et ces deux méthodes sont-elles complémentaires ?*

Recebido em: 01.02.2009

Aprovado em: 06.03.2009