

L'analyse des stratégies langagières des enseignants lors de débats philosophiques à l'école primaire

Gabriela Fiema

▶ **To cite this version:**

Gabriela Fiema. L'analyse des stratégies langagières des enseignants lors de débats philosophiques à l'école primaire. Linguistique. 2011. dumas-00600556

HAL Id: dumas-00600556

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00600556

Submitted on 15 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'analyse des stratégies langagières des enseignants lors de débats philosophiques à l'école primaire

FIEMA Gabriela

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 Recherche

Spécialité Didactique du Français Langue Maternelle

Parcours Langage et Littérature

Sous la direction de M. Jean-Marc COLLETTA et M. Jean-Pascal SIMON

Année universitaire 2010-2011

Table des matières

Introduction.....4

Partie 1: Cadre théorique.....6

1.1. Pourquoi enseigner l'oral ? Quel oral enseigner ?.....6

1.2. Les interactions entre l'enseignant et l'élève……..9

1.3. Qu'est-ce que l'interaction verbale ?.....10

1.3.1. Les fonctions de l'interaction verbale.....11

1.3.2. Quels sont les types d'interactions?.....12

1.4. Activités et stratégies des interlocuteurs pendant les interactions.....14

1.5. Des unités de l'interaction.....15

1.6. Qu'est-ce que le débat philosophique?.....21

1.7. Où en sommes nous aujourd'hui avec le débat philosophique en classe ? 22

1.8. Quelles sont les méthodes pour enseigner la philosophie?.....25

1.9. Qu'est-ce que censé développer le débat philosophique chez les enfants?.....28

1.10. Comment mettre en œuvre des ateliers philosophiques?.....32

1.11. Quel est le rôle de l'enseignant lors de débats philosophiques?.....33

Partie 2: Cadre méthodologique.....36

2.1. Les objectifs et l'hypothèse.....36

2.2. Qu'est-ce que le projet DIASIRE?.....36

2.3. Présentation des données.....37

2.3.1. Comment ont-elles été recueillies?.....37

2.3.2. Description du corpus: public observé et déroulement.....38

2.4. En quoi consiste l'observation et l'analyse?.....41

2.4.1. L'analyse à l'aide du logiciel Elan.....52

Partie 3: Analyse du corpus.....54

3.1. Stratégies langagières des professeurs dans les discussions philosophiques…54

3.1.1. La séquence d'ouverture…….....54
3.1.2. Au fil de la discussion.....57
3.1.3. La séquence de clôture.....79
3.3. Synthèse……..82
3.3.1. Quels sont les actes les plus fréquents lors des débats philosophiques?.....82
3.4. Bilan…….87
3.4.1. Quelles sont les réactions des élèves envers les stratégies langagières de l'enseignant?.....87
3.5. Les effets des débats philosophiques.....89
3.6. Comment organiser ces activités pour faire parler les élèves? Comment réussir le débat philosophique dans sa classe ?.....90

Conclusion.....92

Bibliographie.....94

Annexes.....97
Annexe 1…….97
Annexe 2…….98
Annexe 3……...105
Annexe 4…….....113
Annexe 5……...126
Annexe 6……...131

Résumé……142

Introduction

La langue orale et la communication ont une place primordiale dans la société d'aujourd'hui. Pourtant, on reproche souvent aux professeurs des écoles de ne pas assez valoriser la prise de parole des enfants. Même, si son apprentissage a été revalorisé dans les Programmes de l'Ecole primaire depuis 1995, son enseignement pose encore beaucoup de problèmes aux enseignants.

A travers cette recherche, centrée sur l'apprentissage de l'oral grâce aux débats philosophiques, j'ai voulu montrer que cet apprentissage peut développer plusieurs capacités et compétences discursives et langagières chez les élèves. Mais le point central de ce travail est l'attitude de l'enseignant pendant les débats philosophiques : quels comportements et stratégies langagières devrait adopter l'enseignant pendant ces activités pour que le développement des capacités langagières et réflexives des élèves se déroulent de manière la plus bénéfique pour leurs apprentissages.

Avant d'analyser des échantillons d'enregistrements des débats philosophiques dans trois classes, je me suis demandé ce qu'est l'interaction en classe. Vu que mon analyse a été conduite avec les outils de la pragmatique, j'ai ensuite essayé de clarifier quelques définitions concernant les interactions et leurs composantes comme acte de langage, échange, séquence…

Vu que l'analyse de comportement des enseignants et des réactions des élèves est basée sur des séquences des débats philosophiques, j'ai aussi voulu présenter quelques méthodes de ces activités pour l'école primaire. Les débats philosophiques sont une pratique assez récente en France, mais qui a de plus en plus d'adeptes parmi les enseignants. Cette activité a été surtout développée par des chercheurs américains et canadiens comme Matthew Lipman dont la méthode est une des plus fréquemment appliquée en classe. D'autres méthodes existent et elles sont très nombreuses : la méthode d'Anne Lalanne, de Jaques Lévine, pour ne citer que les plus connues.

Dans ma recherche, j'essaye de montrer que le comportement et les stratégies langagières des enseignants pendant les débats philosophiques en classe ont un impact sur le comportement des élèves. Les adeptes des débats

philosophiques en classe conseillent aux enseignants de se tenir à distance envers les élèves, c'est-à-dire, de laisser parler les élèves, sans les interrompre, sans corriger leurs arguments, sans les juger comme vrais ou faux. Plusieurs méthodes conseillent un tel comportement ou alors limitent les interventions de l'enseignant pour donner la parole aux élèves. Mon objectif de départ est d'analyser quelles sont les stratégies langagières des enseignants pendant les débats philosophiques et quel est leur impact sur le comportement des élèves.

Pour mon analyse, j'ai utilisé les enregistrements vidéos effectués dans trois classes différentes, dans des écoles de Nantes, dans le cadre du projet DIASIRE mené en collaboration avec plusieurs Universités en France et qui analyse divers aspects de l'introduction des débats philosophiques en classe. Les niveaux des élèves sont différents : j'utilise un enregistrement effectué dans une classe de CM2, deux effectués dans une classe de CE1/ CE2 et deux effectués dans une classe de CP. En me basant sur le travail effectué en commun dans le Laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal qui consistait à relever tous les actes de parole de tous les participants des débats, y compris les enseignants, j'ai analysé uniquement ceux prononcé par les enseignants.

Les résultats de ma recherche sont exposés dans ce mémoire.

Partie 1: Cadre théorique

1.1. Pourquoi enseigner l'oral ? Quel oral enseigner ?

Les Instructions Officielles de 1995 ont mis fortement en avant la nécessité d'améliorer l'enseignement de la pratique langagière, de l'expression orale et du goût de communiquer. Dans les programmes de l'école primaire de 2008, l'apprentissage de l'oral est une priorité en maternelle et apparaît plus que jamais essentiel à la réussite de la scolarité de l'enfant et à la construction de sa personne.

A. Florin (1995) distingue deux types d'activités pour apprendre à parler et à construire son langage : des situations où l'enfant peut associer son vécu à sa verbalisation, rendre compte de ses expériences, et des situations au cours desquelles il apprend véritablement à parler. Ainsi le maître doit créer des occasions de relier l'expérience au langage et lui permettre de progresser dans la construction de la langue et de la mettre en œuvre.

Les situations où les acquis linguistiques sont construits de manière implicite deviennent l'objet d'exercices spécifiques (jeux etc.) et constituent les matériaux sur lesquels porte l'activité langagière. Le langage est un moyen d'enrichissement et d'appropriation des expériences, de connaissances, d'émotions. Ces exercices « permettent d'amener l'enfant à prendre progressivement conscience du sens du langage, à mieux le maîtriser, et à le confronter au code écrit pour apprendre à lire et à écrire. » (Florin, 1995). On peut penser qu'il en est ainsi dans les débats philosophiques où l'enfant apprend à verbaliser ses arguments, apprend à argumenter en pensant.

Dans le système éducatif français l'oral a moins d'importance que l'écrit car il est plus éphémère, il ne laisse pas de traces comme c'est le cas de l'écrit. Il a été souvent considéré comme une forme inférieure de la langue. Même si les choses ont changé, selon Charmeux (1996), cette conception reste coriace. Pourtant son niveau de maîtrise dans notre société est très souvent associé à un statut social. L'importance à accorder à l'enseignement de l'oral est aujourd'hui une évidence,

pourtant la question que se posent les enseignants est « Quel oral enseigner ? ».

Les objectifs de l'école sont d'enseigner à parler, à lire et à écrire. Si la définition de lire et écrire ne pose généralement pas de problèmes, parler est plus difficile à conceptualiser et les objectifs d'enseignement de l'oral sont difficiles à définir. Les pratiques de l'oral en classe sont mal formalisées et peu évaluées, il est difficile de formaliser des contenus définitifs pour enseigner l'oral. Une didactique se définit d'abord par les contenus à apprendre par lesquels on peut ensuite définir les contenus à enseigner (Charmeux, 1996). Aujourd'hui on assiste à un changement de la place de l'oral dans la « triade » lire, écrire, parler (Canut, 2006). Les chercheurs s'accordent sur la place de l'oral en tant que langage premier et indispensable aux acquisitions futures car il se retrouve de manière transversale dans chaque discipline.

Pourtant l'acquisition de la langue commence avant d'entrer à l'école, l'enfant arrive à l'école sachant parler, alors que les deux autres compétences, lire et écrire, s'enseignent à l'école (Halté, 2005). En outre, chaque enfant arrive avec un bagage langagier différent dépendant de son milieu socio – culturel. S. Petit et Ch. Laroche (2003) soulignent qu'en milieu populaire, les énoncés sont courts et concrets, le « milieu bourgeois » a un parler plus complexe. Dans certaines familles les enfants ne participent pas aux conversations et on ne les écoute pas parler ; dans d'autres, comme les familles des enseignants il faut savoir écouter l'autre et formaliser sa pensée et confronter ses idées à celles des autres. L'école doit tenter de diminuer ces différences et donner à chaque enfant les mêmes possibilités d'apprendre à parler. En plus, de la maîtrise de l'oral dépend en partie la réussite scolaire ultérieure de chaque élève, voire même sa réussite sociale (Florin, 1995).

Concernant la didactique de l'oral la question n'est pas si simple et on observe que l'écrit domine une pédagogie fondée sur l'analyse et la compréhension plutôt que sur la maîtrise et l'expression (Canut, 2006). En français, l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières. Seulement en possédant ces compétences, les savoirs que l'on veut transmettre, peuvent être enseignés.

Halté (2005) définit les obstacles à l'institutionnalisation programmatique de l'oral. Le premier est une conception normative de la langue : on ne peut parler comme on écrit. On ne peut pas appliquer les normes de l'écrit au langage oral.
Le deuxième obstacle est d'ordre sociologique : la langue parlée renvoie à celui qui

la parle. Il y a deux français : celui qu'on parle au quotidien et celui qui est parlé à l'école, et de ce fait la parole des élèves « trahit » leur origine sociale.
Halté distingue l'oral à enseigner en tant que « la parole d'une langue écrite » où on identifie un oral proche de l'écrit. En même temps, il souligne que ce genre de propos n'est plus vraiment d'actualité ce qui ne veut pas dire que des questions didactiques ne se posent plus.

La mise en place d'une didactique de l'oral est d'autant plus difficile que l'on oppose souvent l'oral à l'écrit et qu'on essaie soit de copier la didactique de l'oral sur le modèle de l'écrit, soit de la concevoir en tant que celle d'une discipline à part entière.
En plus de cela, à l'école il existe plusieurs oraux (Halté, 2005) : la lecture à haute voix, la récitation, l'exposé, la participation orale des élèves en classe, le débat…On peut donc observer l'absence d'une définition cohérente ce qui rend encore plus difficile une conception de la didactique de l'oral. C'est d'autant plus difficile pour les élèves qui n'ont pas de repères dans le vaste champ de l'oral et ne savent pas ce que l'on attend d'eux.
Canut (2006) souligne que les enfants qui maîtrisent mal la langue orale ne seraient pas ceux qui ne disposent pas des éléments du vocabulaire nécessaire dans un contexte donné de prise de parole, mais ceux qui ne maîtrisent pas d'éléments structurants leur permettant d'introduire de la complexité dans leur discours.

Comment doter les élèves d'une compétence globale en oral ? Quels types d'apprentissages mettre en œuvre dans ce cadre ? Faut-il mettre en place des méthodes différentes d'enseignement pour chaque genre oral comme le débat ou suivre une seule méthode pour tous les genres oraux enseignés à l'école ? La question des interactions entre l'élève et l'enseignant se pose aussi. Comment doit se comporter ce dernier dans les échanges oraux pour que l'élève puisse apprendre ? Des critères d'enseignement sont nécessaires dans ce domaine, tant pour les élèves que pour l'enseignant pour savoir quoi enseigner et quoi évaluer.

1.2. Les interactions entre l'enseignant et l'élève.

Auriac-Slusarczyk (2010) souligne que les interactions scolaires font l'objet de recherches depuis déjà quelques temps, mais cette question d'apprendre à travers la langue orale reste toujours ouverte. L'étude du comportement de l'enseignant en classe compose une grande partie de la recherche sur les interactions. L'analyse des discours au sein des interactions scolaires fait de l'enseignant un acteur dont il s'agit de comprendre clairement les agissements, en dehors de sa seule position de celui qui détient le savoir. L'apprentissage de la langue orale à travers les interactions entre l'enseignant et l'élève peut avoir plusieurs « visages » : des débats interprétatifs d'une œuvre littéraire, des débats philosophiques, des hypothèses pendant des expérimentations scientifiques etc. La question que se pose Auriac-Slusarczyk est : « qu'est-ce qu'il vaut mieux faire dire à l'école pour que l'école serve à réussir ? ». Le maître doit orchestrer tous les oraux, d'une manière la plus objective possible. Aujourd'hui l'interaction en classe devient un des axes privilégiés des recherches en didactique, car parler sert autant à enseigner qu'à apprendre. Pour cela les enseignants ont besoin de repères pour situer leurs actions, pour mieux comprendre et ajuster leurs pratiques en classe car chaque situation, chaque comportement de l'enseignant a un impact sur les apprentissages des élèves. L'organisation de la parole en classe peut-être décisive sur l'organisation des savoirs eux-mêmes dans la classe et sur leur acquisition par les élèves. Ainsi, le rôle de l'enseignant dans un débat est primordial car savoir dialoguer et argumenter s'apprend aussi bien que l'orthographe ou le calcul. Auriac-Slusarczyk (2010) souligne qu'actuellement, de plus en plus d'enseignants investissent des dispositifs qui tentent de développer une réflexivité chez les élèves. Elle cite Daniel et Delsol qui présentent le dialogue comme une activité complexe de très haut niveau qui doit être accompagnée, encadrée et guidée et « qui réclame du professionnalisme, et, dans l'intervention de dispositifs favorisant la réflexivité, et, dans le geste ou la posture du maître qui dirige et organise le discours. » L'apprentissage du dialogue rompt avec la vision traditionnelle de l'enseignement où le savoir est transmis de l'enseignant à l'élève : ici, l'enseignant guide la réflexion de l'élève. Garcia-Debanc et Plane (2004)

soulignent l'importance de l'écoute dans une classe et le respect des règles de civilité pour le bon fonctionnement de la classe. Ces aspects sont développés lors des discussions philosophiques. Les auteurs donnent de l'importance au développement des compétences discursives chez les enfants telle l'argumentation qui consiste à justifier un point de vue, défendre une opinion. Ceci doit rester un objectif majeur d'apprentissage que les enseignants doivent se fixer. La fonction principale de l'argumentation est la défense d'une conviction personnelle. Garcia-Debanc et Plane (2004) soulignent que les réactions de l'interlocuteur au cours d'une prise de parole, agissent sur le locuteur qui ne peut qu'en tenir compte dans la formulation de son message.

On peut alors se poser la question de l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Comment l'attitude de l'enseignant lors des échanges doit-elle se manifester ? En quoi l'attitude de l'enseignant est-elle différente dans le débat par rapport à ce qu'elle est d'habitude en classe ?

1.3. Qu'est-ce que l'interaction ?

Vion (1992) définit l'interaction verbale comme une action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. L'interaction peut aussi bien être un échange conversationnel, une transaction financière ou un match de boxe. Toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus.

L'interaction a un rôle de socialisation car chaque interlocuteur adopte un rôle dans l'interaction. L'interaction est partiellement déterminée par l'existence de sujets déjà socialisés et d'un cadre social déjà structuré, mais, dans la mesure où sujet et social résultent de l'interaction, ces catégories pré-formées se réactualisent et se modifient dans et par son fonctionnement. L'interaction est donc le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social (Vion, 1992).

A l'école, lors de l'interaction en classe, les locuteurs considèrent le langage comme un objet de « manipulation » (Francols, 2010). Les actions des élèves consistent souvent à transformer et manipuler la langue écrite et orale comme dans l'enseignement de la grammaire par exemple. Le langage à l'école sert de support à des actions cognitives : comprendre, mémoriser, réfléchir. Ces actions cognitives sont mises en œuvre et évaluées par des moyens langagiers. Francols (2010) souligne qu'une caractéristique des actions à l'école est qu'elles sont la plupart du temps à l'initiative de l'enseignant qui tient dans l'interaction de classe une position d'autorité. Ainsi, la plupart des actions des élèves sont des réponses à des requêtes de l'enseignant.

1.3.1. Les fonctions de l'interaction verbale

Vion (1992) distingue les fonctions de l'interaction verbale dans la vie sociale et les phénomènes qui en découlent :

- la construction du sens : fonction de communication. Produire du sens exige un travail interactif constant : co- adaptation, reformulation, sollicitation, explication sont des aspects de ce travail. Cette fonction de l'interaction concerne la production et la reproduction des valeurs culturelles. Elle contribue à la modification et à la restructuration des valeurs culturelles.
- la construction de la relation sociale : établissement de relations sociales entre les sujets. « Il convient de donner sens à la rencontre, et la nature des rapports établis sert de « contexte » structurant aux messages produits. » (Vion, 1992).
- la construction des images identitaires : l'interaction contribue directement à la construction du sujet et de sa personnalité.
- la gestion des formes discursives : la communication conduit les sujets à produire du sens, des relations sociales et des images identitaires par la

construction conjointe de formes linguistiques : la conversation, le récit, la discussion etc. Le langage constituerait donc le lieu de structuration des actions et des vécus. Prendre en compte le langage implique l'analyse des actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe.

Pour Vion (1992) toutes les interactions ne sont pas des échanges verbaux, et certaines peuvent se passer complètement des échanges verbaux. Les actions au travail par exemple, même solitaires, s'accompagnent souvent du discours intériorisé pour structurer des différentes actions successives à réaliser. Il faut différencier des interactions qui « se limitent à des échanges discursifs et des interactions où le langage a pour fonction de coordonner des activités d'une autre nature et notamment de réguler une action en cours » (Vion, 1992). En parlant des échanges verbaux il faut prendre en compte les comportements non verbaux qui les accompagnent. Vion définit le geste communicatif qui accompagne souvent une production discursive (Tu peux me passer…) et qui peut à lui seul constituer un message.

1.3.2. Quels sont les types d'interactions ?

Il existe plusieurs types d'interactions comme **les interactions à structure d'échange**. C'est l'ensemble des interactions dans lesquelles, les participants ont, au moins théoriquement, la possibilité de devenir énonciateurs. Elles peuvent relever :

- de l'échange de nature épistolaire ;
- des relations interpersonnelles ;
- de la communication dans les groupes.

Pour aborder une typologie de toutes ces interactions, il est nécessaire tout d'abord de définir des critères qui permettent de les distinguer :

Symétrie/ complémentarité : une interaction symétrique se caractérise par l'égalité et la minimalisation de la différence. Une interaction complémentaire se fonde sur la

maximalisation de la différence. Deux positions différentes sont possibles dans cette interaction : l'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme « supérieure », et l'autre la position correspondante dite « inférieure ». Dans le cadre d'un débat la position « supérieure » sera celle du président du débat qui le dirige et donne la parole aux participants, et la position « inférieure » sera celle de tous les participants.

Coopération/ compétition : la plupart des interactions se déroulent dans une situation de caractère contractuel qui voit chacun des acteurs donner des marques de déférence, de bonne volonté et d'entraide dans le cadre d'une tâche commune à effectuer. Un exemple d'une interaction type de nature coopérative est la conversation. Dans le champ de la compétition, on qualifie bien sur la dispute ou le débat.

Formel/ informel : résultante de plusieurs autres critères : le nombre de participants, la nature du cadre interactif, les règles de circulation de la parole, le caractère ouvert ou fermé du contrat de parole, la nature des rituels d'ouverture et de clôture, la nature des signaux d'écoute, etc. Ces critères fonctionnent rarement séparément. Ainsi, la conversation, qui est une interaction informelle, implique un petit nombre de participants, un cadre interactif, la possibilité d'aborder un nombre indéfini de sujets. Dans un débat en revanche, on a la nécessité d'une gestion explicite et formalisée de la parole, pouvant aller jusqu'à définir les thèmes sujets à discussion, limiter le temps de parole de chaque intervenant, organiser les tours de parole et confier le contrôle de cette formalité à un animateur, secrétaire de séance.

Un autre type d'interactions sont des **interactions symétriques** avec un rapport de places à caractère « symétrique » , c'est-à-dire qu'il existe un rapport égalitaire ou presque entre les sujets : les places ne sont pas prédéfinies en terme de statut professionnel ou de place institutionnelle. On distingue plusieurs types d'interactions symétriques:

La conversation : rapport de places symétrique, très forte mise en avant de la coopérativité par rapport à la compétitivité, une finalité interne centrée sur le contact et la réaffirmation de liens sociaux ; une apparente « informalité » de fonctionnement, reposant sur une relation interpersonnelle, sur son caractère « spontané » et « quotidien ».

La discussion : plus complexe que la conversation qui se produit dans un cadre

interactif complémentaire ou symétrique, dans des relations interpersonnelles ou au sein d'un groupe. Elle peut être consensuelle ou conflictuelle.

La différence entre la conversation et la discussion est définie par Vion (1992) de la manière suivante:

« Conversation et discussion pourraient être considérées comme les deux piliers de communication : la première centrée sur le consensus et la coopération, la seconde sur l'expression de la divergence et l'affirmation d'une compétitivité. Solidarité et différenciation pourraient être les ressorts les plus profonds de la vie sociale, de sorte qu'on pourrait vouloir sortir ces deux types et les placer en exergue d'une sous-catégorisation des autres interactions. »

Le débat : un type d'interaction comparable aux compétitions sportives mettant en présence deux sujets. C'est une interaction symétrique dans le cadre d'une compétition qui l'emporte sur la coopération. Il y a des règles, un public qu'il faut convaincre, et un arbitre qui veille au bon déroulement du débat. Cet arbitre effectue les rituels d'ouverture, énonce les thèmes et l'ordre dans lequel ils vont être abordés, rappelle les règles, distribue la parole, veille au respect du temps de parole de chacun et peut s'intercaler entre les participants. Ce modèle du débat est celui utilisé dans les cadres des débats philosophiques à l'école où on observe souvent un président du débat qui le dirige ou l'enseignant qui prend ce rôle.

Plusieurs d'entre ces types peuvent fonctionner en même temps.

1.4. Activités et stratégies des interlocuteurs pendant les interactions

Vion (1992) distingue plusieurs activités et stratégies mises en œuvre par les interlocuteurs lors des interactions :

- l'investissement minimal : l'interlocuteur se positionne dans une situation d'écoute plus ou moins active. Il émet des signaux attestant de sa présence active d'auditeur indispensables au déroulement de l'interaction : hm, oui, ah bon… qui contribuent à

définir la place de celui qui est momentanément en situation d'écoute. Ces signaux dits « régulateurs » indiquent qu'il reçoit bien les émissions de son partenaire, qu'il est bien présent en tant que l'auditeur et qu'il continue de déléguer son tour de parole. Ces signaux se manifestent comme des marques formelles pouvant aller de la simple prise en considération du partenaire à la manifestation d'un accord sur les contenus échangés. Ce sont aussi des reprises lexicales (voir dans le chapitre l'analyse, p.57, la diction de l'enseignante de CM2).

- la recherche de l'avantage : concerne les interactions à dominante conflictuelle. Elle est possible dans le débat dans la mesure où les participants ne sont pas d'accord sur le sujet et chacun d'eux cherche un avantage sur l'autre en imposant son avis comme celui qui est détient raison.
- la recherche du consensus : les interactions à dominante coopérative. Dans le débat la recherche de consensus est possible si les participants cherchent la réponse à la question de départ ensemble en prenant en compte l'avis des autres participants dans les propos qu'ils formulent, sans chercher à le contredire ou si c'est le cas, en formulant des arguments bien justifiés pour cette contradiction.

1.5. Des unités de l'interaction

Vion (1992) considère que dans une interaction il existe un ensemble d'unités constitutives. Il cite Roulet qui a élaboré un modèle hiérarchique de la structure conversationnelle en prenant en compte la notion d'acte du langage.

Vion (1992) met en évidence ce qui se passe au niveau des tours de parole et s'intéresse à la notion de dépendance conditionnelle, c'est-à-dire aux contraintes que constitue l'intervention d'un locuteur par rapport à celle du partenaire intervenant directement après lui. Vion (1992) présente un modèle hiérarchique de la conversation à six rangs :

- l'interaction
- le module

- la séquence
- l’échange
- l’intervention
- l’acte de langage.

Définissons plus en détail les notions de l'interaction et de la séquence qui nous intéressent pour la suite de ce mémoire:

L’interaction : souvent appelée « rencontre » comme par exemple chez Roulet (cité par Vion, 1992). Chez Vion (1992) on lit qu'une rencontre particulière peut être constituée de plusieurs interactions successives, chacune étant définie par un cadre interactif spécifique. La notion de cadre interactif repose sur le concept de « rapport de places ». Le rapport de places dominant peut être l’objet de négociation ou de conflits. Dans ce cas là, deux cas de figure se présentent :

- aucun de deux sujets ne veut reconnaître le cadre proposé par l’autre. Dans ce cas là, le cadre de la rencontre n’est pas encore défini.
- En dépit de sa désapprobation, l’un des deux sujets accepte momentanément le cadre où il se trouve convoqué tout en s’efforçant de le modifier au moment opportun. Dès qu’il y a transformation du rapport de places dominant, se met en place une seconde interaction.

La séquence : cette unité est définie par Vion (1992) comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique. Elle peut correspondre alors à deux types de réalités bien distinctes: des constituants fonctionnels et des constituants sémantiques.

La séquence comme **unité fonctionnelle** est l'unité de l'étape intermédiaire entre l'interaction et l'échange. *La séquence d'ouverture* désigne la partie d'une interaction qui comporte des salutations ou des rituels par lesquels les interlocuteurs vérifient leur disposition à communiquer. Sa fonction est de permettre la mise en place de l'interaction. Cette ouverture ne se produit pas de la même façon selon s'il s'agit d'une conversation, d'une consultation, d'un débat, etc.

La séquence de clôture comporte au moins l'échange de salutations de fermeture mais aussi, avant de clôturer, l'usage de régulateurs pour confirmer la nécessité d'engager le rituel de séparation en s'excusant de devoir se quitter.

La séquence en tant qu**'unité thématique** considère tout simplement les

changement des sujets lors d'une conversation ou d'une discussion.

Colletta (2004) présente également l'organisation interne des interactions parlées et estime que « Pour qu'une interaction suive son cours de manière normale, il faut que ses participants interagissent, c'est-à-dire agissent de façon conjointe en synchronisant leurs actions. » Les ethnométhodologues ont décrit la conversation comme étant constituée des tours de parole des participants, tours qui s'organisent en paires adjacentes du type question-réponse, offre-refus, déclaration-réplique. Ces successions immédiates de deux tours de parole en dépendance conditionnelle sont à la base de l'organisation conversationnelle.

Colletta (2004) cite Roulet (1981) qui a proposé un modèle à cinq rangs en prenant soin de distinguer les unités dialoguées et les unités monologuées :

Unités dialogales :	l'interaction	se compose…
	d'incursions,	elles-mêmes composées…
	d'échanges,	eux-mêmes composés…
Unités monologales :	d'interventions,	elles-mêmes composées…
	d'actes.	

Ainsi **l'incursion** est une interaction verbale à cadre participatif constant qui comprend un échange d'ouverture, un échange principal orienté vers la transaction, et un échange de clôture.

L'échange – un ensemble de deux ou plusieurs interventions des interlocuteurs.

L'intervention – correspond en quelque sort à un tour de parole d'un locuteur.

L'acte – le composant ultime du discours, une intervention peut comporter un seul ou plusieurs actes.

Des séquences conversationnelles types sont les conduites rituelles comme les salutations ou les excuses, qui sont fréquentes dans les interactions parlées (Colletta, 2004). Elles prennent la forme d'échanges ou de blocs d'échanges organisés en séquences, comme les séquences d'ouverture et de clôture de la conversation. Colletta cite des séquences entre un natif et un apprenant d'une langue qui s'interrompent au fil de la conversation, le temps d'un ou plusieurs échanges. Par exemple :

1. intervention du non-natif ;
2. intervention du natif qui corrige tout ou partie des propos du non-natif ;
3. intervention du non-natif qui rectifie le terme ou l'énoncé erroné ;
4. ratification du natif.

Colletta cite Bange (1992) qui a décrit ce type d'échanges où le fil conversationnel s'interrompt le temps que les interactants résolvent un problème immédiat. Dans les conversations exolingues, il s'agit généralement de problèmes d'intercompréhension. Dans les débats philosophiques, un type d'échange qui se rapproche de l'échange exolingue survient, pendant lequel l'enseignant peut interrompre le propos de l'élève pour demander plus d'explications sur un point de vue. Après les précisions de l'élève, celui-ci peut revenir à son discours interrompu (voir p.59, la demande d'explicitation lors du débat dans la classe de CM2).

Un échange n'apparaît pas toujours sous la forme de deux ou trois interventions successives. Des échanges enchâssés ou entrecroisés peuvent avoir lieu. Le premier peut être sous la forme suivante :

- « Tu connais les films d'Eisenstein ?
    - Eisenstein ?
    - Oui.
- Non, pas très bien. » (Colletta, 2004)

Les échanges entrecroisés peuvent avoir la forme suivante :

- « Bonjour,
    - On se voit demain ?
- Bonjour,
    - Oui, comme convenu. » (Colletta, 2004)

Concernant les échanges didactiques, ils sont le plus souvent du type « sollicitation-réponse-évaluation ». Dans les débats, on observe des séquences d'échanges binaires où chaque intervention clôt l'échange en cours tout en ouvrant un nouvel échange (Colletta, 2004). Goffman (1987, cité par Colletta) a appelé ce type d'enchaînement un « chaînage » des échanges qui correspond aux échanges du type « déclaration-réplique » que l'on trouve dans la conversation informelle aussi bien que dans le débat et dans toute argumentation dialoguée. Colletta appelle ce type d'échange « échange imbriqué ».

L'intervention est l'unité constitutive de l'échange et se caractérise tout à la fois par sa « force » illocutoire (elle correspond à un acte de langage), et par sa « fonction » dans l'échange (Colletta, 2004). Elle permet soit de :

- ouvrir un échange, comme dans le cas d'une déclaration, d'une question, d'une requête ou d'un salut initial ;

- clore un échange, comme dans le cas d'une réponse ou d'un salut en retour ;
- clore l'échange en cours tout en ouvrant un nouveau, comme dans le cas de la réplique qui, traitée comme une déclaration par le locuteur suivant, occasionne un chaînage des échanges.

Lorsque l'intervention est constituée d'un seul acte, force et fonction décrivent une seule unité. Lorsque l'intervention est composée de plusieurs actes, l'acte a deux types de fonctions selon qu'il en est ou non le constituant majeur :

L'acte directeur remplit une fonction illocutoire :

- initiative lorsque l'acte ouvre un échange (voir chapitre 3: acte déclaratif lors de l'ouverture dans tous les débats analysés) ;
- réactive lorsqu'il clôt un échange (voir chapitre 3 : acte déclaratif lors de la clôture dans tous les débats);
- mixte lorsqu'il est à la fois réactif et initiatif (voir chapitre 3: par exemple lors du débat dans la classe de CP, l'enseignante reformule le discours d'un élève et donne ensuite la parole à un autre élève).

L'acte subordonné remplit une fonction interactive :

- proactive lorsqu'il introduit l'acte directeur (ex : un préliminaire) ;
- rétroactive lorsqu'il suit l'acte directeur auquel il est relié (comme un commentaire).

Colletta (2004) cite le modèle genevois qui définit l'acte comme l'unité minimale de l'interaction et du discours monologué et également dialogué. Il cite Roulet (1999, 2001) qui soutient qu'un discours monologué oral ou un texte écrit n'est en fait rien d'autre qu'une intervention composée d'actes de discours aux dimensions variables qui vont d'un court récit conversationnel au long roman. Colletta souligne qu'au plan syntaxique l'unité minimale du discours n'a pas toujours la forme d'une proposition avec une valeur illocutoire: il peut s'agir d'une apostrophe, d'un groupe nominal ou prépositionnel, d'un adverbe etc.

Dans le discours monologué, Roulet (chez Colletta, 2004) distingue trois types de séquences:

- la **séquence narrative**, qui résulte du couplage entre la structure hiérarchique du discours et une représentation praxéologique (représentation structurée par des actions);
- la **séquence descriptive**, qui résulte du couplage entre cette structure et une

représentation objectale (représentation structurée par des objets et leurs relations);

- la **séquence délibérative ou commentative**, qui résulte du couplage entre cette structure et une représentation de nature propositionnelle ou discursive (séquence pour laquelle, précise l'auteur, il n'existe pas de forme prototypique).

Colletta considère l'unité minimale du discours comme unité d'action langagière à part entière et lui accorde trois fonctions majeures:

- le langage permet de décrire le monde qui nous entoure, d'évoquer des événements présents, passés ou fictifs, d'en tirer des réflexions... en un mot, de rendre le monde intelligible. C'est la **fonction sémiotique** ou représentative du langage, fonction qui lie le langage à la pensée;
- le langage permet d'agir dans le monde et d'interagir avec autrui. C'est la **fonction pragmatique** du langage, fonction qui lie le langage à l'action individuelle et collective;
- à travers la **fonction symbolique** ou **socio-identitaire** du langage, celui-ci, nous permet de nouer des relations avec autrui et de nous construire à travers l'expérience de la relation interlocutive. Cette fonction lie le langage à l'intersubjectivité et aux relations sociales.

On peut donc considérer l'action langagière comme une action impliquant la réalisation simultanée de trois opérations: sémiotique (construction de la référence), pragmatique et symbolique ou socio-identitaire (positionnement dans la relation interlocutive).

Colletta (2004) précise que dans l'interaction parlée tous les actes ne sont pas des actes discursifs. En effet, l'action par le biais du langage sert parfois d'autres buts que la production discursive mono ou dialoguée. C'est le cas des actes rituels comme les salutations ou les remerciements et aussi d'actes interactifs qui permettent l'ajustement et la coordination des actions entre les interactants.

Nous allons voir que dans un débat philosophique, toutes ces fonctions sont prises en compte. Dans le chapitre 3, je vais montrer quels actes de langage sont les plus fréquents chez les enseignants et quelles réactions cela provoque chez les élèves. Mais avant d'y parvenir, essayons de définir ce qu'est le débat philosophique à l'école primaire.

1.6. Qu’est-ce que le débat philosophique ?

L’objectif traditionnel de l'enseignement était essentiellement la transmission du savoir. Aujourd'hui, la transmission a toujours sa place mais les méthodes de transmettre le savoir ont changé et on insiste d’avantage sur la place de l’élève dans les apprentissages. Sachant que la moindre connaissance peut devenir obsolète, il faut plutôt admettre qu'une personne instruite doit non seulement être bien informée mais aussi doit être « raisonnable et censée, ce qui signifie que le processus éducatif doit s'attacher à cultiver le raisonnement et le jugement » (Lipman, 2008). L'enseignement doit être conçu comme une initiation au processus d'investigation qui peut être non seulement scientifique mais aussi philosophique (Lipman, 2008). L'objectif de la philosophie est de rechercher les caractéristiques de la justesse du raisonnement. « Elle s'intéresse aux problèmes généraux de définition, de classification, de déduction, de vérité et de signification, et non à ces problèmes tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique » (Lipman, 2008). La philosophie enseigne aussi le civisme, indispensable dans une société démocratique dans laquelle les institutions sont équitables et font appel à la participation des citoyens qui délibèrent de façon créative et critique. C'est là où le jugement et le raisonnement sont indispensables (Lipman, 2008).

Les pratiques pédagogiques en lien avec philosophie ne sont pas si nouvelles que cela : Rousseau, Freinet, John Dewey, Korczak, Alexander Neill ont souvent souligné l’importance de l’éducation de la pensée. Bien que l’évaluation scientifique des ateliers philosophiques n’en soit qu’à ses débuts et que la dimension philosophique et réflexive des pratiques de la philosophie en classe et les retombées de ces pratiques sur les apprentissages, la socialisation soient mal connus, depuis plusieurs années des expériences de débats philosophiques se multiplient dans des écoles élémentaires. On peut penser que ces débats favorisent des apprentissages dans les domaines de la cognition et du raisonnement, du langage, et de la socialisation. Selon Tharrault et Pellerin (2005), les débats philosophiques ont des objectifs de quatre ordres concernant l’apprentissage chez l’élève :

- approfondissement d'un thème (en lien transversal avec d'autres activités de la classe) en dégageant la complexité d'une notion ;
- structuration de la pensée, construction collective d'une pensée ;
- maîtrise du langage ;
- écoute de l'autre, respect dans le débat, prise en compte des idées d'autrui.

Néanmoins, il faut distinguer la pratique de la philosophie d'un simple débat réflexif. Tharrault et Pellerin (2005) soulignent qu'il ne s'agit pas non plus d'enseigner la philosophie ou des courants philosophiques aux enfants mais « d'induire chez eux une démarche réflexive sur des thèmes touchant l'existence » et de favoriser la réflexion et la pensée construite.

1.7. Où en sommes nous aujourd'hui avec le débat philosophique en classe?

La maîtrise de la langue orale est un des objectifs essentiels de l'école primaire aujourd'hui et le débat est l'un des genres fondamentaux de l'oral (Programmes de l'école maternelle et élémentaire, 2008). Le débat développe à la fois des capacités argumentatives et le langage par son interactivité avec autrui. L'argumentation devient un des champs de plus en plus importants dans la didactique du français. Par ailleurs, l'éducation civique prend appui sur l'apprentissage du débat argumenté (Tozzi, 2001).

La pratique de la philosophie avec les enfants est assez récente en France. Pourtant, Sasseville (dans Tozzi, 2001) souligne que quand on entre dans une classe où se pratique la philosophie, on est étonné d'entendre les enfants en train d'examiner les critères de leurs propos et on est conduit à conclure que cette activité peut être extrêmement utile à ceux qui veulent penser par et pour eux-mêmes. Sasseville affirme que dès que l'enfant parle, il peut commencer cette activité.

Les motivations des enseignants pour introduire des discussions à visée

philosophique sont variables. Il s'agit surtout de faire entrer à l'école la philosophie et l'apprentissage du « philosopher » dès le primaire (Lebuis, 2005).

Les enfants qui participent aux ateliers de philosophie aiment cette activité et la réclament. L'école n'est plus le lieu où le maître pose des questions auxquelles il connaît la réponse pour vérifier si l'élève sait, c'est un lieu où l'enfant pose lui-même les questions « et trouve du sens à chercher ses propres réponses, avec un maître pour une fois non assuré des siennes » (Tozzi, 2001). Les élèves découvrent ainsi la complexité du monde et la nécessité de la réflexion pour comprendre.

Pourtant des réticences pour introduire cette activité en classe existent tant de la part des enseignants que des parents. Les enfants ne sont-ils pas trop jeunes pour parler de la mort, de la vie, de l'amour ? N'empiète-t-on pas ainsi sur le rôle éducatif de la famille ? N'y a-t-il pas atteinte à la laïcité en abordant des problèmes métaphysiques ? Y a-t-il un âge pour philosopher ? La philosophie n'est pas dans les programmes officiels pour l'école primaire : elle n'a ni à être enseignée ni à être évaluée. « Que se passerait-il si elle venait à être institutionnalisée, devenant matière obligatoire, avec des notes ? » (Tozzi, 2001). La scolarisation d'une innovation, donc son obligation et sa banalisation, provoque souvent le désintérêt des élèves pour celle-là. Comment donc introduire cette activité à l'école sans cet « effet secondaire »? Vaut-il mieux l'inscrire dans les programmes donc l'institutionnaliser ou laisser aux enseignants libre choix de l'introduire en classe?

Daniel (2008) souligne que traditionnellement, on a pratiqué à l'école une pédagogie inspirée du béhaviorisme où le savoir et le savoir-faire sont de la première importance et où l'enseignant est considéré comme le spécialiste d'un domaine. L'objectif de cette pédagogie est de transmettre beaucoup de contenus dans une courte durée de temps. Dans cette perspective la réflexion des élèves était peu stimulée.

La pédagogie issue du courant humaniste (Daniel, 2008) est orientée vers le développement de la personne et intègre la réflexion à la transmission du savoir. On lit chez Daniel (2008) que « les contenus d'enseignement n'y sont pas vus comme des fins en soi, mais plutôt comme des moyens par lesquels l'école peut développer des personnes équilibrées et intégrées. La pédagogie humaniste stimule chez les élèves des valeurs comme le respect et l'expérience personnelle. » L'auteur souligne que dans cette perspective la pensée critique est couramment pratiquée par le biais de la compréhension de l'environnement et chaque justification est acceptée sans

être mise en question, ce qui souvent ne permet pas de présenter aux élèves les dimensions sociales et politiques de notre société.

Pour Daniel (2008) la pédagogie inspirée du pragmatisme/ constructivisme considère les élèves comme des « sujets » dans la société qui font preuve de conscience personnelle et sociale. Les pragmatistes et les constructivistes considèrent que l'éducation doit servir à l'amélioration sociale. Cette amélioration passe par une appropriation de la culture de manière critique. Cette perspective considère que la finalité de l'enseignement est de stimuler le questionnement chez les jeunes. La pensée critique établit des relations entre la réflexion et l'action et vise au développement d'une conscience critique susceptible de mener à l'émancipation et à l'autonomie de la personne et de la communauté.

Les théories à caractère constructiviste inspirées des travaux de Vygotsky ne relèvent pas de la pédagogie, mais de l'épistémologie et elles essaient d'expliquer ce qu'on connaît et comment on le connaît. Le premier postulat suppose que le savoir n'est pas une réalité objective et prédéterminée, mais une construction du sujet en quête des connaissances. La réalité doit être construite et non découverte. Selon le deuxième postulat, la vérité n'est jamais finale, c'est un processus ouvert qui n'est jamais atteint puisqu'il est relatif aux normes momentanément acceptées et aux critères établis temporairement par un groupe, une société ou une culture. Le troisième postulat met l'accent sur le caractère social du processus de production de connaissances. Ce postulat est issu du socioconstructivisme qui stipule que les personnes construisent leurs connaissances grâce au langage et par l'interaction sociale. « En effet, c'est grâce aux conflits cognitifs soulevés à cause des divergences de points de vue entre les pairs que l'élève est amené à se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des alternatives de solutions, critiquer […] » (Daniel, 2008).

1.8. Quelles sont les méthodes pour enseigner la philosophie ?

Tozzi (2001) distingue trois conceptions du débat philosophique en classe. La première est l'**approche langagière** du débat. La pratique langagière paraît nécessaire à la construction identitaire du sujet, à l'apprentissage de la réflexivité et au positionnement social dans l'interaction. Ces enseignants utilisent souvent le débat argumentatif pour aborder l'oral, ce qui favorise l'expression orale où les interlocuteurs sont confrontés à l'avis des autres. Certaines méthodes d'enseignement du français pour le primaire réduisent le débat à une confrontation où on doit convaincre son adversaire dans le sens de le vaincre. C'est un « débat combat » et non une recherche commune de la vérité.

La deuxième approche de la discussion philosophique est dite **citoyenne**. Ce courant met en avant l'importance du débat à l'école, « à la fois pour l'épanouissement personnel de l'enfant et pour l'édification d'une société démocratique, plus coopérative » (Tozzi, 2001). Ici, les élèves argumentent non pour convaincre l'autre mais pour savoir si leurs propos sont vrais et chercher la solution ensemble. Ce courant qui se préoccupe de l'éducation à la citoyenneté peut être particulièrement intéressant pour les élèves en difficulté et avoir des retombées importantes sur le climat de la classe. Ce modèle met l'accent sur les rôles et les règles du débat (par exemple lever la main avant de parler).

La dernière approche est une approche spécifiquement **philosophique** dans laquelle Tozzi (2001) inscrit les méthode de Lalanne, Lipman et Lévine.

Le « modèle Lalanne » élaboré par Anne Lalanne consiste en « un entretien philosophique de groupe » ou « dialogue maïeutique avec la classe » (Tozzi, 2001). Le groupe construit, grâce aux apports des élèves, du sens en lien avec le sujet, et une progression collective de la pensée. Cette pratique développe une pensée réflexive et donc une attitude critique chez le futur citoyen. La citoyenneté est ici envisagée comme l'effet d'apprentissages cognitifs.

Dans son programme de philosophie pour les enfants, Matthew Lipman met

l'accent sur les aptitudes fondamentales à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale et à l'écoute et vise à intégrer dans ces aptitudes fondamentales une plus grande part de raisonnement et de jugement. La philosophie a donc ici un rôle considérable dans l'enseignement et a un lien avec chaque matière enseignée à l'école. Lipman met en valeur le développement de la réflexion critique. Qu'est-ce donc que la réflexion critique ? Lipman soutient que le débat philosophique doit être une forme d'investigation auto-corrective et qui tient compte des circonstances particulières donc qui est perméable au contexte. La réflexion critique est une pratique qui s'appuie sur des critères et en tant que raisonnement concret, elle a pour but d'émettre des jugements (Lipman, 2008).

« Cette procédure repose sur la lecture initiale d'un texte, prenant la forme d'une histoire mettant en scène des personnages qui pensent, se questionnent et dialoguent entre eux, texte à l'égard duquel il est demandé aux participants, dans un deuxième temps, d'indiquer ce qu'ils y trouvent d'intéressant » (Lebuis, 2005). Les commentaires et remarques issus de la lecture du texte donneront le fil de la discussion qui suit. Le texte doit donner à penser et place les éléments de philosophie que contient l'histoire sous le mode narratif. « La lecture d'un texte décrivant le vécu de personnages décentre l'élève de son expérience immédiate ou de son opinion spontanée » (Lebuis, 2005). Après avoir dégagé des idées pour le débat en lien avec le texte, les élèves sont invités à faire un retour sur eux même en lien avec des situations vécues par des personnages auxquels ils peuvent s'identifier.

Le programme « philosophie pour enfants » de Matthew Lipman propose un matériel sous forme de guides pédagogiques pour les enseignants et de romans philosophiques pour les élèves. Le but visé par ces supports est le développement chez les jeunes du « bien-penser », appelé « pensée critique » ou « complexe ». Lipman suggère trois étapes pour la présentation pédagogique du matériel aux élèves : la lecture, le questionnement et la discussion.

La première étape, la lecture, se fait dans un groupe à voix haute et à tour de rôle, ce qui est important pour marquer la coopération entre pairs. Certains élèves ne participent que par la lecture, cet acte donc constitue un premier engagement envers l'apprentissage.

Le questionnement qui suit la lecture concerne tous les concepts issus de la lecture dont les élèves aimeraient discuter. Cette étape suppose un investissement dans la compréhension du texte au point de laisser les élèves s'interroger sur les situations

qui y sont décrites. Cette étape incite l'élève à entrer dans un processus de recherche, à la base de toute réflexion critique et suppose qu'il apprenne non seulement à formuler une question, mais surtout une question d'ordre « philosophique ».

La troisième étape ne vise pas à faire argumenter les élèves dans un but de compétition, mais à les faire dialoguer dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la perspective du groupe. Ce dialogue, pour développer la pensée réflexive, doit être critique, c'est-à-dire servir non seulement à améliorer la perspective du groupe, mais aussi à la modifier. Quelques critères sont nécessaires dans ce type d'échange : « interdépendance explicite entre les élèves ; la recherche est axée vers la construction du sens (vs la recherche de la vérité) ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue et de façon cohérente et originale ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées » (Daniel, 2008). C'est à partir du moment où la compétition entre les élèves s'efface au détriment de l'acceptation de l'autre que ces derniers deviennent plus confiants en leurs capacités et à la fois plus coopératifs et plus critiques .

Lipman suppose que les enfants sont capables de penser par eux-mêmes. Il a progressivement élaboré une méthode reposant pédagogiquement sur les méthodes actives (Dewey), psychologiquement sur le développement de l'enfant (Piaget), philosophiquement sur les problématiques classiques du patrimoine réflexif occidental (la logique aristotélicienne, le cogito cartésien…) (Tozzi, 2008).

Une autre méthode des ateliers de philosophie est la méthode de Jaques Lévine, psychanalyste de l'éducation. Ce n'est pas une pratique faisant l'appel à l'inconscient des personnes mais une pratique directement finalisée par la construction identitaire du sujet, dans « l'existentialité de son être au monde » (Tozzi, 2001). L'importance pour l'enfant est dans la structuration identitaire de sa personnalité, d'expérimenter, en présence mais en dehors de toute intervention du maître, une parole qui s'autorise à parler et à penser devant les autres, « à exprimer quelque chose d'important sur des problèmes fondamentaux » (Tozzi, 2001). La

philosophie est une façon non psychologique d'aborder les problèmes existentiels.

Pendant ces discussions, l'enseignant se place en retrait du groupe d'enfants qui discutent entre eux, pour qu'ils fassent l'expérience d'une parole engagée sur des problèmes existentiels. La dénomination « atelier » renvoie à un lieu de production et « philosophie » à une réflexion sur les pensées fondamentales qui sont constitutives de la civilisation. Il s'agit pour l'enfant de découvrir qu'il est capable de penser sur de grands problèmes. Dans cette démarche « l'idée de débat n'est pas absente du projet, mais l'accent est mis sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le langage oral interne que par le discours explicite. « L'atelier philosophie » est une expérience de la vie pensante et d'une série de découvertes comme l'appartenance à une pensée groupale large et universelle, ou encore des étapes conditionnant la formation des concepts » (Tozzi, 2001). L'auteur souligne que cette pratique doit être interprétée comme un moment nécessaire à la construction de l'individu dans la totalité de ses dimensions, et un accompagnement indispensable dans le processus évolutif qui mène à la pensée philosophique classique. Les ateliers se déroulent par tranche de discussions de dix minutes, une fois par semaine, tout au long de l'année. Chaque séance commence par une question posée de préférence par un enfant et reformulée si besoin par l'enseignant. Les échanges sont enregistrés et un micro permet de réguler la parole. L'enseignant reste silencieux pendant les dix minutes de la discussion. Chaque enregistrement est réécouté et est ensuite suivi d'un débat (Tozzi, 2001).

1.9. Qu'est-ce que censé développer le débat philosophique chez les enfants ?

Lipman ne part pas de l'idée que les enfants sont naturellement philosophes et qu'il suffit d'un environnement propice pour que leurs habiletés se développent, mais qu'il leur faut des modèles pour que cela se produise. Ces modèles sont tout d'abord

puisés dans les textes bases pour la discussion et ils devraient aussi pouvoir se rencontrer dans la classe (Lebuis, 2005). Le fait que l'élève puisse s'exprimer librement, sans le jugement de l'enseignant permet à l'élève de se reconnaître comme sujet pensant (Lebuis, 2005).

Comment certaines pratiques d'oral peuvent enclencher l'évolution du langage et de la réflexion critique chez les élèves et outiller la construction des savoirs ? Jaubert et Rebière (2002) citent Bakhtine (1984) qui a élaboré une distinction entre les genres du discours premier et les genres du discours second. A l'école on rencontre le plus souvent les discours du savoir stabilisé comme par exemple l'élaboration d'une leçon. Pour comprendre cette distinction, il faut partir de la conception de Bakhtine de l'énoncé. Peytard (1995) explique que dans la théorie de Bakhtine tout énoncé formulé, si l'on situe la réflexion à un niveau plus général, est déjà une réponse. Le locuteur, quand il prend la parole, construit initialement son énoncé, non seulement en direction de l'auditeur/ interlocuteur, mais aussi en fonction des énoncés déjà perçus / reçus, intériorisés par lui. Construire un énoncé, ce n'est jamais que répondre à d'autres énoncés. Bakhtine considère que les frontières de l'énoncé concret, compris comme l'unité de l'échange verbal, sont déterminées par l'alternance des sujets parlants, c'est-à-dire par l'alternance des locuteurs. Bakhtine distingue aussi l'énoncé de la proposition. L'énoncé est une unité de l'échange verbal, la proposition est une unité de langue. Les frontières de la proposition ne sont jamais marquées par l'alternance des sujets parlants qui, s'ils encadraient la proposition à ses deux bouts, en feraient un énoncé. Les formes types des énoncés sont les genres du discours et s'introduisent dans notre conscience tout au long de la vie. Certains sont très standardisés, d'autres plus créatifs : « genres de la mondanité, de l'intimité amicale, de l'intimité familiale ». Ce sont les genres d'un premier niveau, grâce auxquels les échanges, le plus souvent de forme orale, fonctionnent entre les interlocuteurs. Au second niveau se configurent les genres de la « sphère culturelle » : genres seconds, du domaine de la littérature, qui ressortissent à l'échange culturel complexe, simulent les formes variées de l'échange verbal premier.

Dans un débat philosophique les élèves et le maître reprennent et reformulent régulièrement ce qui vient d'être dit donc construisent leurs énoncés en fonction des énoncés déjà perçus. Selon Bakhtine, ils répondent donc à d'autres énoncés. La reformulation correspond à une réflexion sur la mise en mots et peut conduire à la

prise de conscience des phénomènes langagiers. « Lorsqu'elle consiste en une rature orale sur ses propres propos comme sur ceux d'autrui, elle s'accompagne nécessairement d'une recontextualisation et révèle la subite prise en compte d'un nouveau paramètre du contexte. » (Jaubert, Rebière, 2002). Apprendre à penser inclut donc apprendre à penser sur la pensée (métacognition) et à travers le langage. Les aptitudes et dispositions dites métacognitives faciliteraient la pensée critique et seraient facilement transférables du domaine de la philosophie à d'autres domaines (Mortier, 2008).

Dans la méthode Lipman, le questionnement stimule et réveille la curiosité de l'enfant. Si l'enseignant prévoit des moments où l'élève questionne, il suscite son intérêt pour la réponse à sa question et favorise sa réflexion et son appétit de savoir. Pour cela la démarche de Lipman démarre toujours par la « collecte » ou la « cueillette des questions » à partir du roman lu.

La phase de problématisation provoque chez l'enfant un départ à la recherche d'une réponse à ces questions. Le regroupement des questions remplit des objectifs cognitifs et d'organisation. Il permet d'organiser la recherche en sériant les problèmes et en même temps offre aux enfants l'occasion d'un développement cognitif élémentaire : classer.

La phase de conceptualisation permet d'apprendre à penser et donc d'apprendre à concevoir. « La question qui se pose est celle de savoir comment amener l'enfant à concevoir, lui qui n'a pas accès, à cet âge, à une pensée abstraite et au concept ? » (Leleux, 2008). Il s'agit donc d'apprendre à conceptualiser des notions abstraites, d'ailleurs Jean Piaget a démontré que apprendre, c'est abstraire. L'enfant « abstrait » des propriétés d'un objet pour ensuite « abstraire » des propriétés d'une action pour en imaginer par exemple des conséquences. Au dernier niveau l'enfant est capable de construire une opération, une action mentale sur les actions précédentes. La philosophie en faisant réfléchir les enfants, pourrait accélérer l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite.

La méthode Lipman vise le développement chez les élèves d'une stratégie pédagogique de conceptualisation. Il s'agit de savoir comment éviter de donner aux enfants des définitions de concepts à mémoriser, ou, comment faire reconstruire aux enfants les points essentiels d'un concept.

L'objectif de la méthode de Lipman n'est en aucun cas la lecture partagée, le

questionnement, et la formation des réponses. L'objectif final est d'apprendre à penser par soi-même en s'appuyant sur le patrimoine culturel humain. Leleux (2008) admet que ce programme est très ambitieux et demande une grande aptitude de l'enseignant mais correspond à un objectif de l'enseignement qui est de faire acquérir aux élèves des compétences plutôt que des connaissances (sans les exclure évidement).

Tozzi (2001) donne un exemple des séances où sont articulées le « lire », le « dire » et « l'écriture » autour d'une question philosophique. Il décrit le fonctionnement suivant :

- séance 1: formulation d'un questionnement philosophique.
- séance 2 : les élèves rédigent leurs opinions sur les questions.
- séance 3 : les élèves, pendant la réunion débat, présentent leur positionnement sur la question. Les autres sont invités à réagir.
- séance 4 : les élèves sont invités à réécrire un texte où ils donnent leur nouveau positionnement sur la question.

Ce dispositif qui permet un engagement de chaque élève, permet une véritable articulation entre la lecture, l'écriture et l'expression orale.

La question se pose de l'articulation entre la philosophie et les compétences langagières: permet-elle aux élèves une élaboration du sens et du langage dans la situation de débat? Est-ce que le débat philosophique permet le développement de capacités cognitives et langagières chez les élèves ?

Tozzi (2001) dans ses travaux observe un développement de compétences linguistiques, discursives et pragmatiques et une diversification des formes linguistiques à l'écrit et à l'oral. Il constate une diminution des phrases simples et une augmentation des phrases complexes. Il observe aussi un développement au niveau de l'altérité c'est-à-dire une augmentation de la capacité des élèves à prendre en compte le discours, les attitudes et les savoirs de l'autre pour produire leur propre discours. Une évolution des compétences métacognitives survient aussi. Il s'agit d'un développement de la capacité à prendre conscience de ses propres savoirs, voire à développer sa propre théorie de ce que c'est apprendre (Tozzi, 2001).

Dans le courant de l'« éducation à la citoyenneté » (Tozzi, 2001) il s'agit d'articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique. Le programme d'éducation civique pour l'école primaire incite les enseignants à faire

découvrir aux élèves les règles de la vie en société et les valeurs à partir de situations tirées de la vie de classe. Le dispositif du débat philosophique permet la construction d'une citoyenneté responsable par le respect de soi et de l'autre, le sens de la responsabilité et du débat démocratique à travers l'écoute et le respect de la parole de l'autre (Tozzi, 2001).

1.10. Comment mettre en œuvre des ateliers philosophiques ?

Tozzi (2001) donne quelques pistes pour la pratique des ateliers philosophiques à l'école. Pour ceux qui travaillent sur les *interactions langagières*, il s'agit de mettre l'accent sur les moments de problématisation pour ne pas couper l'argumentation de la question à laquelle elle répond. Il faut aussi développer les moments de conceptualisation pour clarifier ce dont on parle en définissant les notions. Pour ceux qui travaillent sur le *débat démocratique*, il faut faire réfléchir sur les échanges pour éviter les préjugés. Pour ceux qui travaillent *la philosophie*, l'enseignant devrait savoir faire un guidage cognitif ferme avec une coopération dans la discussion entre les pairs.

Il s'agit dans tous ces cas d'articuler les échanges philosophiques avec des objectifs fondamentaux de l'école primaire : maîtrise de la langue, éducation à la citoyenneté. L'enseignant doit oser l'abstraction avec les jeunes élèves et leur faire confiance dans leurs possibilités réflexives (Tozzi, 2001).

Que doit faire l'enseignant quand les élèves posent les questions de nature existentielle qui dépassent le champ des compétences disciplinaires ?

Tozzi (2001) suggère que l'enseignant devrait donner à l'enfant l'occasion de mettre en mots sa pensée, de faire usage de la raison. Pour répondre aux questions qui dépassent les compétences de l'enseignant, il faut éviter l'écueil du relativisme (à chacun sa vérité), comme celui du dogmatisme (une seule thèse à laquelle tout le monde soit se soumettre). Souvent pour apprendre à formaliser sa pensée il faut

accepter que la raison ne puisse trancher d'une façon définitive certaines questions sans pourtant accepter n'importe quelle réponse.

La pratique philosophique, c'est tout d'abord une pratique langagière car c'est par les mots que la pensée se cherche. La langue est polysémique, donc il est important d'apprendre aux élèves le sens précis des mots. La langue donne la possibilité d'ordonner et de classer les différentes représentations pour clarifier le réel et lui donner du sens. Pour cela, le premier travail philosophique consiste à travailler l'opposition différence/ ressemblance entre les différents notions. L'opposition entre les notions est la démarche la plus saisissante car c'est par son contraire qu'une idée se définit le plus facilement. En établissant les distinctions, les enfants peuvent fonder le plus clairement leur argumentation (Tozzi, 2001).

1.11. Quel est le rôle de l'enseignant lors des débats philosophiques ?

L'animation d'une discussion philosophique est le rôle essentiel de l'enseignant (Lebuis, 2005). Il doit mettre en place une variété de situations, à l'image de la variété des usages sociaux du langage, et afin d'apprendre à utiliser plusieurs conduites discursives comme raconter, expliquer, argumenter. (Garcia-Debanc, Plane, 2004). La pratique de l'oral est ici le moyen d'extérioriser des pensées ou des sentiments. Au cycle 3, l'oral est le véhicule privilégié de la pensée car c'est un niveau où on peut attendre d'un enfant qu'il ait véritablement des idées ou des opinions. (Garcia-Debanc, Plane, 2004). Mais les activités des discussions philosophiques peuvent être intégrées en classes dès le plus jeune age.

Pour Lipman (2008), le rôle de l'enseignant ne se réduit pas à celui d'un observateur. L'enseignant doit guider le processus d'investigation collective où les élèves sont appelés à dialoguer et à raisonner ensemble. Il doit avoir le « rôle de gardien de la procédure de recherche, qui devrait permettre la justesse des propos » (Lebuis, 2005), ce qui devrait éviter la croyance que dans la philosophie il n'y a ni vrai ni faux.

Cette justesse des propos doit être le résultat d'un processus collectif de raisonnement animé par l'enseignant (Lebuis, 2005).
Les chercheurs sur la question des débats philosophiques pour enfants soulèvent un problème essentiel sur la place de l'enseignant lors de ces débats, celui de son silence. Un silence objectif car l'adulte, tout en n'intervenant pas est présent au travers de tous les autres éléments : le thème, le bâton de parole…Une fois l'appréhension du silence de l'enseignant dépassée, celui-ci découvre l'intelligence des réflexions des enfants sur des sujets pourtant difficiles et parfois avec des enfants difficiles. « Il se produit en eux un changement de regard qui se prolonge par une interrogation sur le métier d'enseignant : comment mieux prendre en compte le potentiel qui se révèle à l'occasion des ateliers ? » se demande Lévine (2008). Il souligne aussi que l'intervention de l'enseignant dans le débat risquerait d'interrompre le travail tâtonnant d'élaboration de la pensée des enfants, sa présence silencieuse et confiante est nécessaire car les enfants ne peuvent produire de la pensée sur ces sujets importants que s'ils s'y sentent autorisés.

Pour que les enfants qui participent à l'atelier puissent être dans une attitude réflexive, l'enseignant a un rôle à jouer. Les enfants éprouvent souvent une difficulté à dépasser leur expérience et prendre en compte celle des autres. Ils restent souvent figés devant une contradiction et ont du mal à trancher entre l'accord et le désaccord. L'enseignant doit donc être là pour guider les enfants dans leur réflexion, même s'il ne donne pas son opinion et s'il doit rester objectif. Une certaine façon d'animer l'atelier s'impose alors : comment éviter, à partir d'une série d'exemples, la dispersion des idées dont le risque est de perdre le fil du débat en glissant vers l'expression libre d'un vécu immédiat ? Ce guidage s'effectue au cours de la discussion, c'est un acte subjectif qui peut être erroné comme tout autre acte pédagogique.
Tozzi (2001) souligne que ce travail de l'enseignant s'articule autour de deux axes : la reformulation et la synthèse. Par la reformulation, l'enseignant reprend ce qui a été dit et en même temps met en évidence les éléments exploitables qui permettront de progresser par rapport au thème initial. Ce travail de reformulation est suivi la plupart du temps par une question qui relance la réflexion ou introduit un élément nouveau, ou alors qui montre une contradiction.
La synthèse a un rôle différent selon qu'elle se situe au cours ou à la fin de la discussion. Au cours de la discussion, elle offre la possibilité de faire le point sur les

idées émises, ce qui a souvent pour effet de recentrer l'attention sur le thème débattu, et de donner du sens aux exemples en les généralisant. La synthèse à la fin de la séance retrace le cheminement et la progression de la réflexion du groupe. Elle peut servir à clôturer un thème ou partir sur une autre séance.

La reformulation et la synthèse permettent d'établir des liens entre les différents apports de la pensée personnelle. L'enfant ne pense pas de façon linéaire, c'est pour cela que sa pensée semble parfois incohérente. Le guidage de l'enseignant permet à l'enfant de construire sa pensée pour parvenir à penser par lui-même (Tozzi, 2001).

Nous avons vu ce que les promoteurs du débat philosophique disent de l'attitude optimale de l'enseignant, qu'en est-il dans les faits ? En quoi l'attitude de l'enseignant est-elle différente dans le débat philosophique par rapport à ce qu'elle est d'habitude en classe ? Dans ce mémoire, je vais essayer d'analyser les comportements et les stratégies langagières de trois enseignantes lors des débats philosophiques en classe.

Partie 2: Cadre méthodologique

2.1. Les objectifs et l'hypothèse

Les questions à l'origine de cette recherche sont les suivants : Quelles sont les stratégies langagières des professeurs pendant les discussions philosophiques ? Y a t il une correction du type vrai/ faux pendant ces débats ? Une telle correction est-elle pertinente ? Quels sont les effets des stratégies langagières des enseignants sur le discours des élèves et sur leur prise de parole ? Peut-on identifier les traces de la présence d'une pensée réflexive, ce qui est l'objectif des débats philosophiques, chez les enfants, même si la question du repérage et de la caractérisation de cette pensée est toujours ouverte ?

A travers ce questionnement, l'hypothèse de cette recherche est la suivante : les stratégies langagières des enseignants lors des débats philosophiques en classe provoquent chez les élèves les effets qui n'auraient pas été visibles pendant d'autres situations en classe.

2.2. Qu'est-ce que le projet DIASIRE ?

Le projet DIASIRE (Dialogue, Signification et Réflexivité) a été lancé par Emmanuelle Auriac avec le laboratoire PAEDI à l'Université de Clermont-Ferrand. Ce projet a pour but l'étude des relations pensée-langage chez les enfants âgés de 6 à 12 ans. Cette étude est menée sur des corpus acquis en situation scolaire de dialogues. Ce sont des enregistrements de débats philosophiques dans des classes de CP, CE1 /CE2 et CM2 sur des thématiques diverses comme par exemple: Est-ce

que la vie est prêtée ou donnée? Faut-il partager?

Les partenaires du projet DIASIRE sont nombreux: Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, Université de Lorraine, Université de Poitiers, Université de Grenoble, Université de Nantes, Université de Montréal.

Au sein de l'Université Stendhal, le travail sur ce projet se déroule au laboratoire LIDILEM dans le cadre du travail sur le développement multimodal du langage de l'enfant. L'objectif, à travers le projet DIASIRE, est de contribuer à une meilleure définition du genre de la discussion à visée philosophique, à l'élaboration d'une liste d'indicateurs des mouvements de la pensée réflexive, et à la constitution d'un répertoire des conduites pédagogiques afin de permettre l'étude objective des relations entre la pratique de la philosophie en milieu scolaire et les processus de socialisation.

Les objectifs à long terme sont d'obtenir des effets de ces pratiques auprès des équipes éducatives de l'académie. Le but final est de proposer aux enseignants des repères pour mieux connaître et conduire plus efficacement des séances de discussion à visée philosophique.

2.3. Présentation des données.

2.3.1. Comment ont-elles été recueillies ?

Mon analyse s'appuie sur les enregistrements vidéo recueillis dans le cadre du projet DIASIRE. Ce sont des enregistrements réalisés dans des classes de CP, CE1/ CE2 et CM2 dans des écoles de Nantes, lors de débats philosophiques sur des thèmes divers.

2.3.2. Description du corpus: public observé et déroulement.

Le corpus global est composé des enregistrements réalisés tout au long d'une année scolaire. Dans chacune de trois classes trois débats philosophiques ont été enregistrés. Les sujets sont suivants :
Dans la classe de CP : « Efforts », « Tomber malheureux », « Partager »
Dans la classe de CE1/ CE2 : « L'œuf ou la poule », « Vivre en sécurité », « Police »
Dans la classe de CM2 : « La vie prêtée ou donnée » et deux autres débats dont nous ne disposons pas encore.
Pour mon analyse, j'ai choisi cinq enregistrements : deux réalisés dans la classe de CP, deux réalisés dans la classe de CE1/ CE2 et un réalisé dans la classe de CM2.

L'enregistrement réalisé dans la classe de **CM2** dure au total plus de 35 minutes. Le débat réalisé dans cette classe se déroule sous la direction de l'enseignante de la classe et son sujet est « La vie est-elle prêtée ou donnée ? ».

La discussion se déroule de la manière suivante:
Les élèves sont assis sur des chaises disposées en cercle. L'enseignante ouvre la discussion, après avoir noté le sujet sur une feuille de papier en disant « alors on y va ». Ensuite, elle attend le premier élève volontaire pour prendre la parole.
En cours du débat, la maîtresse note mot à mot ce que disent les élèves. La discussion n'est pas fluide car les élèves attendent que la maîtresse finisse de noter tout ce qu'ils viennent de dire. La plupart des élèves s'arrêtent plusieurs fois dans leur discours pour permettre à l'enseignante de finir la transcription de leur propos. Au cours de cette auto-dictée, l'enseignante demande à plusieurs reprises aux élèves de répéter leur propos, ce qui provoque plus d'attente pour les élèves qui veulent prendre la parole. Certains élèves aident la maîtresse dans cette auto-dictée comme par exemple vers la fin du débat, quand l'enseignante oublie de numéroter les pages : les élèves assis à côté d'elle l'aident à regrouper ces feuilles chronologiquement.

Les enregistrements réalisés dans la classe de **CP** concernent deux sujets. Le premier autour du thème « Tomber malheureux » dure au total 45 minutes et le deuxième autour du sujet « A quoi ça sert de partager ? » dure 28 minutes. Les débats se déroulent sous la direction de la maîtresse de la classe. Les élèves sont assis devant leurs bureaux disposés en carré.

Le débat autour du sujet « Tomber malheureux » commence par le rappel de l'histoire qui sert de base à la discussion : *Bob? Bob le zèbre? Bob le singe....* C'est un album de jeunesse avec une histoire à visée philosophique écrit par Myriam Picard et Jérôme Peyrat, publié en 2010 par les Éditions du Ricochet. C'est l'histoire de Bob l'éléphant qui vit dans la brousse et est malheureux. Il rêve de se glisser dans la peau d'un autre animal comme par exemple le zèbre. Il se trouve banal et croit que tous les autres animaux sont extraordinaires et admirés par un trait de caractère singulier. Finalement il trouve son propre côté extraordinaire en éteignant un incendie dans la forêt avec sa trompe et devient le pompier de la jungle. Cet album montre la quête d'identité sociale que l'on construit tout au long de l'enfance et de l'adolescence et même au-delà.

Lors de la séquence d'ouverture, les élèves tout d'abord racontent l'histoire lue, ensuite ils rappellent le sujet du débat choisi par vote la veille: « Comment on tombe malheureux? ». Puis le débat commence. L'enseignante dirige le débat en donnant la parole aux élèves, en posant des questions pour que le débat continue mais aussi en veillant à la discipline pour le bon déroulement du débat.

Lors de la séquence de clôture du débat, la maîtresse résume tout ce que les élèves ont dit pendant la discussion, toutes les causes pour lesquelles on peut tomber malheureux, grâce aux notes prises pendant le débat.

Le deuxième débat dans la classe de CP est autour du sujet « A quoi ça sert de partager ? » et débute par le rappel du sujet choisi mais est également centré autour de l'album *Au pays des tatous affamés* de Lawrence David, illustré par Frédérique Bertrand et édité en 2001 chez Gallimard Jeunesse. C'est l'histoire de Gus qui refuse de prêter ses crayons et ses feuilles à sa petite sœur. Sa mère le renvoie dans sa chambre pour le punir de son égoïsme. Il fait alors le vœu que sa sœur soit envoyée au pays des tatous affamés. Son vœu est exaucé mais Gus le regrette rapidement et, pris de remords, part à la recherche de sa sœur. Au cours de son voyage au pays des tatous affamés, il réalise quelles graves conséquences peut

avoir l'égoïsme.

Les élèves sont assis comme lors de la discussion précédente. Au cours du débat, la maîtresse dirige la discussion et comme précédemment donne la parole aux enfants, pose des questions supplémentaires, donne des exemples pour illustrer les propos des élèves, pour changer le fil de la discussion ou pour faire réfléchir les élèves. La maîtresse « résume » souvent les propos des élèves et rappelle les règles du débat.

Durant la séquence du clôture du débat, la maîtresse demande à une élève de résumer le débat, de répondre à la question du débat « A quoi ça sert de partager? »

Le premier débat réalisé dans la classe de **CE1/ CE2** est autour du sujet « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? ». Son enregistrement dure 15 minutes. L'enregistrement du deuxième débat sur le sujet « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » dure 35 minutes. Les deux débats sont dirigés par l'enseignante de la classe.

Lors du premier débat « Qui était là en premier: l'œuf ou la poule ? » les élèves sont assis dans le coin lecture, sur un tapis par terre ou sur les chaises disposées autour. Il y a un président du débat et des secrétaires ; chacun d'eux est chargé d'une tâche précise. Le président ouvre le débat en lisant le sujet de discussion.

Au cours du débat l'enseignante intervient et prend la parole presque à égalité avec les élèves en leur donnant des idées pour la discussion. Par exemple au début du débat, elle évoque un article lu sur l'origine des oiseaux qui seraient des descendants des dinosaures. Pendant le débat, l'enseignante fait souvent des rappels à l'ordre pour calmer des élèves agités.

A la fin de la séquence, une élève conclue le débat, ensuite les élèves regagnent leurs places et notent leurs remarques sur ce qui vient d'être dit dans les cahiers philosophiques.

Ensuite une intervenante demande aux élèves ce qu'ils pensent qu'ils ont appris grâce au débat philo. Des questions générales sur le débat sont abordées: est-il important d'être toujours d'accord avec les autres ? Le conseil d'enfants et le débat philo, est-ce la même chose ? Quels sont les points communs? Est-ce que les élèves aiment le débat philo ? Est-ce qu'ils le trouvent difficile ?

Le deuxième débat est centré sur le sujet « Pourquoi la police a-t-elle souvent

un chien ? ». Cette fois-ci, les enfants sont assis devant leurs bureaux, la maîtresse est à l'arrière de la classe donc les élèves se retournent pour la voir. Il n'y a pas de président du débat donc la maîtresse dirige entièrement le débat, elle pose des questions aux élèves, demande de préciser des propos peu clairs.
A la fin du débat, les élèves ne notent rien dans leurs cahiers philosophiques et il n'y a pas de résumé du débat.

2.4. En quoi consistent l'observation et l'analyse?

Mon observation est centrée sur l'analyse des comportements et des stratégies langagières des enseignants lors des débats et étudie comment ces comportements influencent les réactions des élèves. L'analyse consiste à relever les stratégies langagières les plus fréquentes chez les trois enseignantes présentées plus hauts à trois moments de la discussion:

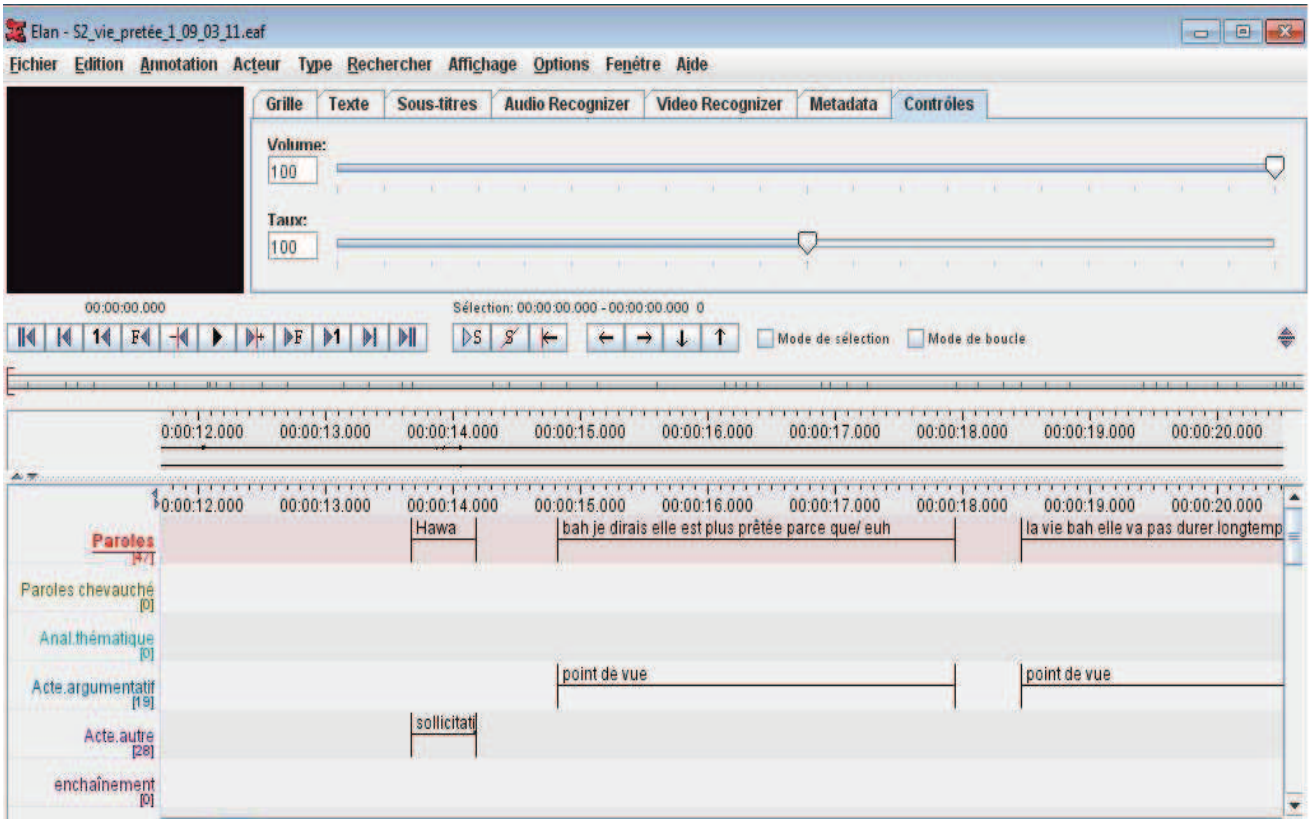
1. ouverture du débat;
2. déroulement du débat;
3. clôture du débat.

Ce relevé des stratégies est basé sur l'analyse du discours des enseignantes et la classification de celui-ci en actes de parole.
Chaque enseignante dirige les débats philosophiques dans sa classe de manière différente. Ainsi la maîtresse de CM2 ne prend pas parti dans la discussion et son rôle se limite à donner la parole aux élèves et à noter tous leurs propos. En revanche l'enseignante de CP dirige le débat dans sa classe de façon plus active: non seulement elle donne la parole aux élèves, mais aussi leur pose des questions pour qu'ils approfondissent leurs propos et donne même des exemples pour donner d'autres idées aux élèves. Le comportement de l'enseignante de CE1/ CE2 est encore différent des deux précédents. Elle est plus en retrait dans les débats que la maîtresse de CP, surtout lors du débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? » où un président et des secrétaires du débat sont désignés, mais elle participe aussi

dans le débat à titre presque égal que les élèves.

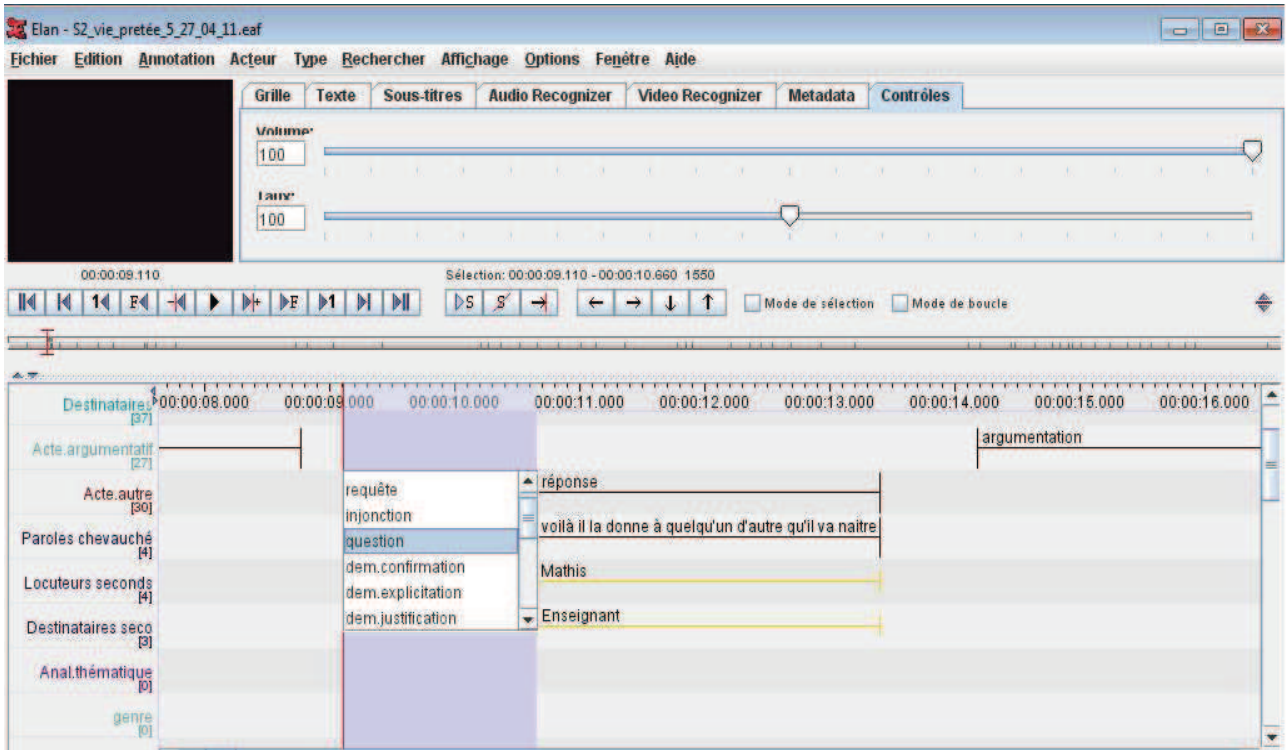
Cette analyse est basée sur les annotations des actes de parole effectués dans le logiciel Elan développé par le Max Planck Institut de Nimègue (Pays-Bas) disponible gratuitement sur le site de ressources informatiques de cet institut : http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/. ELAN est un logiciel pour la création d'annotations sur des ressources vidéo et audio. Un utilisateur peut ajouter un nombre illimité d'annotations aux sources audio et/ou vidéo. Une annotation peut être une phrase, un mot, un commentaire, une description de n'importe quelle caractéristique observée depuis la source.

Voici un exemple d'une grille sous Elan:



Dans le cadre du projet DIASIRE les annotations sous Elan effectués par le laboratoire LIDILEM consistent tout d'abord à transcrire chaque tour de parole de chaque locuteur au moment où le locuteur commence à parler jusqu'au moment où il termine son propos. Une piste « paroles » a été alors créée. Les conventions de transcription des paroles des locuteurs des débats sont présentées dans l'annexe 1.

Une fois les paroles transcrites, on procède à une analyse en actes de parole de chaque locuteur et on identifie aussi son destinateur. Par exemple un élève qui parle à l'enseignant sera identifié par son prénom et le destinateur sera identifié en tant qu'enseignant. Pour les élèves qui parlent en même temps, une piste « paroles chevauchées » a été créée. Cette piste permet d'annoter les actes de parole de plusieurs élèves en même temps. Elle permet aussi de distinguer des locuteurs et des destinateurs multiples. Chaque tour de parole est divisé en « acte de parole ». Les actes de parole sont séparés le plus souvent par les groupes de souffle. Ensuite ces actes de parole sont classés selon s'ils sont par exemple argumentatif, déclaratif, etc. Dans le logiciel Elan des pistes ont été créées pour deux catégories d'actes : « acte argumentatif » et « acte autre », chacune de ces pistes ayant plusieurs possibilités de choix pour classer un acte. Des menus déroulants ont donc été crées pour pouvoir attribuer une valeur à chaque acte de parole. En voici un exemple pour la piste « acte autre » qui permet de catégoriser chaque acte de parole, qu'il soit ou non de portée argumentative :



La piste « **acte autre** » est toujours renseignée car chaque énoncé produit par un locuteur est un acte de parole, que les propos soient ou non au service de la discussion, que l'acte soit verbal ou non (hochement de tête). Les valeurs du menu déroulant sont regroupées dans les catégories suivantes, élaborées par les chercheurs qui collaborent au projet DIASIRE qui se sont basés sur la typologie des actes de langage de J.R. Searle (1982) :

DIRECTIFS:

Sollicitation : attribution du tour de parole, par exemple lors du débat dans la classe de CM2 (l'acte correspondant est souligné) :

M: alors on y va# [rires] Ha..

Requête : demande de faire, par exemple lors de la discussion « Tomber malheureux »:

M: Gwé.. est-c(e) que tu veux bien nous l(e) montrer ce livre

Injonction : demande impérative (ordre), par exemple lors de la discussion « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule? »:

M: je je propose que ça soit le président qui euh#qui dise les dernières paroles#on va s'arrêter là et puis après je#vous allez r(e)tourner#écoutez bien tous même Lo.. qui joue#vous allez r(e)tourner à votre place et là vous allez#écrire sur un papier

Question : demande de dire, par exemple lors du débat « Tomber malheureux :

M: et ça racontait quoi cette histoire alors#qu'est-c(e) que racontait cette histoire ?#Ca..

Dem. confirmation : demande de confirmation, dans la classe de CM2, pendant l'autodictée de l'enseignante :

M: alors la vie est prêtée#c'est ça?

Dem. explicitation : demande d'explicitation, par exemple dans la classe de CM2 :

M: et elle est donnée aux autres#c'est-à-dire ?#précise

Dem. justification : demande de justification, par exemple lors du débat « La vie

est-elle prêtée ou donnée ? » :

M: il donne sa vie à un bébé#pourquoi tu dis ça Amé..?

ASSERTIFS:

Réponse : dire en réponse à un acte directif comme par exemple à une question ou une demande de justification, par exemple dans la classe de CM2 :

Amé..: bah euh#bah [hausse les épaules] j'ai pas#j'ai pas vraiment d'explication

Réponse positive : réponse positive, acquiescement, par exemple lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » :

Ya..: juste j(e) peux d(e)mander une question à Da..

M: tu peux poser une question à Da..

Réponse négative : réponse négative, refus, par exemple lors du débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? » :

M: est-c(e) que tu t(e) souviens des autres propositions des élèves

[Ka.. hoche la tête en signe de négation.]

M: tu t'en souviens pas

Assertion : dire spontané, non contraint par un acte directif, par exemple lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » :

Mou..: alors je pense que la police elle a des chiens parce que euh#euh pour pouvoir chasser les autres qui sont quelque part et qui on fait quelque et vu qu'ils sont pas en vacances ils prennent un chien pour euh que le chien i(l) regarde sa trace et que nous on fait appelle aussi l'odeur après

Réplique : dire en opposition ou contraste avec un dire antérieur comme par exemple un désaccord d'un élève avec un autre élève, par exemple dans la classe de CM2 :

El..: alors moi (je) suis pas vraiment d'accord avec Amé.. pa(r)c(e) que la personne meurt mais elle donne pas vraiment sa vie c'est plutôt un autre bébé qui naît et qui euh#enfin#même si la personne était pas morte le bébé il s(e)rait naît#comment

EXPRESSIFS

Validation : validation d'un dire ou d'un faire, par exemple lors du débat « Tomber malheureux » :

Cé..: bah il a#il a tenu le tronc d'arbre et il a#il a sauvé les animaux
M: il a sauvé les animaux

Invalidation : non validation d'un dire ou d'un faire, par exemple lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » :

Da..: bah si pa(r)c(e) que y a toujours les traces par terre
Ya..: bah oui mais si y a pas les traces ?

DECLARATIFS

Déclaratif : ouverture ou clôture de la discussion, par exemple dans la classe de CM2 :

M: alors on y va

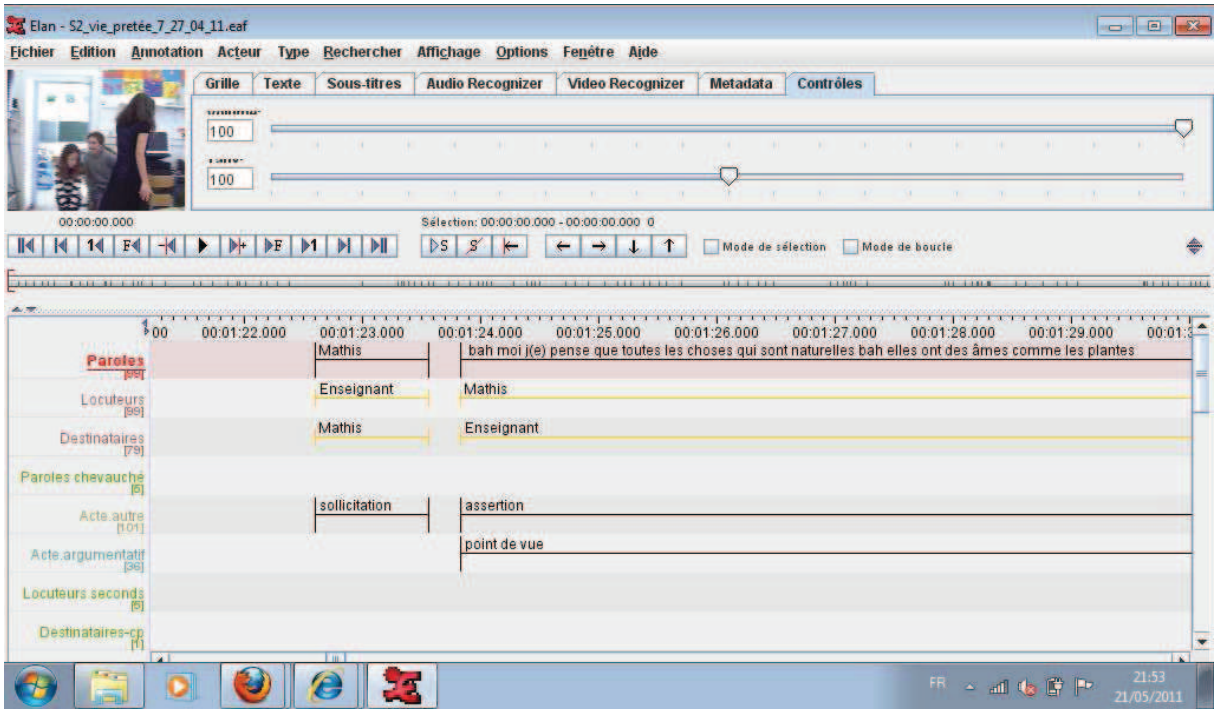
PROMISSIFS

Engagement : engagement, promesse, par exemple lors du débat « A quoi ça sert de partager ? » :

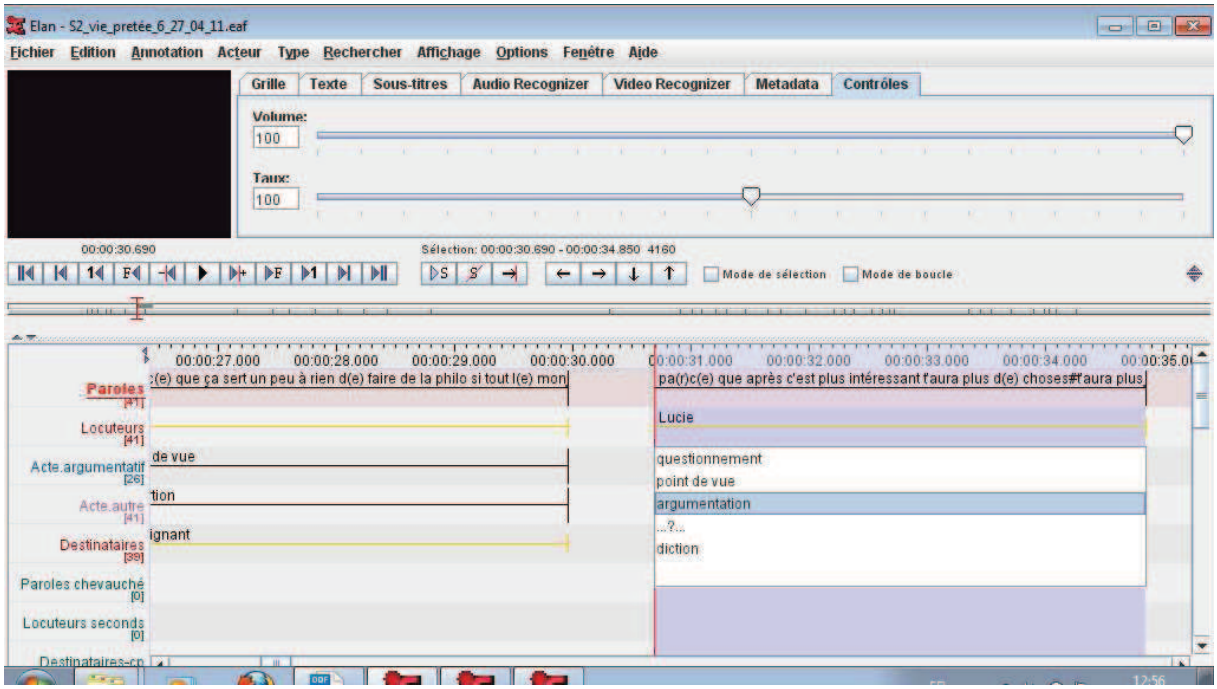
M: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent

Un acte de parole ayant une valeur argumentative a aussi sa valeur illocutoire propre et peut être supporté par l'assertion (moi je pense que…) et la réplique (je suis pas d'accord avec X quand il dit que…), mais aussi par la question et ses différentes modalités (comme lorsque le questionnement ou un point de vue sont repris dans une question de l'enseignant) et par la validation (comme lorsque l'enseignant reprend en écho le point de vue ou l'argument d'un élève).

L'exemple ci-dessus montre une assertion qui est un point de vue au niveau argumentatif :



Une autre piste a été créée pour classer des actes de parole ayant une portée argumentative, c'est la piste « **acte argumentatif** ». Voici un exemple du menu déroulant dans l'Elan pour cette piste :



Ainsi, pour élaborer la piste acte argumentatif, on a pris en compte les valeurs suivantes :

Questionnement : on choisit cette piste si l'acte de parole est une verbalisation de la problématique, c'est-à-dire la question énoncée à l'origine du débat.
Par exemple au début du débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule? »:
Maîtresse: non pas je m'appelle mais je rappelle la question#pourquoi la police a-t-elle toujours un chien#ou bien a-t-elle souvent un chien#d'ailleurs est-c(e) qu'elle en a toujours un un chien#le débat est ouvert#je note l'heure

Point de vue : verbalisation d'une thèse, d'un point de vue sur le sujet du débat, sur la question de départ.
On en rencontre des exemples tout au long de chaque débat au moment où les élèves donnent leurs points de vue par exemple dans la classe de CM2 :
Ha..: 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

Argumentation : verbalisation d'un argument, un contre-argument, une conclusion ou une explication d'un point de vue.
Comme pour le point de vue, on rencontre des exemples d'argumentation tout au long de chaque débat. Par exemple dans la classe de CM2 :
Amé...: bah moi j(e) dirais# (je) suis d'accord avec Ha.. pa(r)c(e) que euh quand on emprunte quelque chose il faut le rendre#et bah c'est pareil pour la vie

Diction : auto-dictée avec reprise des propos de l'élève, c'est-à-dire que l'enseignante écrit tout ce que disent les élèves en s'autodictant, en répétant leurs paroles.
On rencontre des exemples de diction uniquement chez l'enseignante de CM2 :
[Le maître transcrit la proposition.]
M: déjà on sait pas trop#si elle#si elle est à elle#on sait pas trop

Il a été choisi de n'annoter la piste « acte argumentatif » que lorsque les propos sont au service de l'argumentation ou de la réflexion en lien avec le thème de la

discussion.

La variable « **genre** » définit le mode d'argumentation choisi (Colletta, 2004), donc on n'annote cette piste que lorsque « argumentation » a été choisi dans le menu déroulant de la piste précédente.

Doxa : argumentation par l'opinion, les stéréotypes, le discours généralisant, par exemple pendant le débat « Tomber malheureux » :

M: quand on perd un ami ça ça peut être une raison pour laquelle on devient malheureux

Exemple : appel à l'expérience personnelle, par exemple lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » :

Ka...: des vrais chiens#de policier et j'en avais vu et j'en avais vu devant chez moi pa(r)c(e) que y avait une bagarre

Raisonnement : utilisation des connecteurs logiques : si… alors, donc, mais, sinon, ou bien …, par exemple dans la classe de CM2 :

El..: euh moi j(e) trouve qu'elle est plus donnée pa(r)c(e) que bah **comme** on va mourir euhm#**quand** on va on va mourir elle est fini **donc** euh bah c'est elle est à nous **enfin**

La variable « **enchaînement acte »,** défini les relations entre les actes d'un tour de parole à l'autre (trois premières valeurs) et à l'intérieur d'un même tour de parole (deux dernières valeurs). Les critères suivants sont pris en compte:

Initiatif : l'acte (sollicitation, requête, question, assertion) initiant un échange, par exemple lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » où on observe utilisation de deux actes pour ouvrir le débat : le premier est déclaratif et le second assertif :

M: le débat est ouvert#je note l'heure

Réactif : l'acte (réponse, validation) clôt un échange, par exemple lors du débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule » :

E: ah maîtresse les
M: je ne préside pas

Mixte : l'acte clôt un premier échange tout en ouvrant un second comme par exemple une validation suivie d'une question lors du débat « Tomber malheureux » :

Lé..: pa(r)c(e) qu'il trouvait qu'il servait à rien
M: il trouvait qu'il servait à rien/et ça le rendait comment ?

Proactif : au sein d'un même tour de parole, un acte non directeur annonce l'acte directeur qui suit comme par exemple chez l'enseignante de CP, une validation suivie d'une question (« Tomber malheureux »):

M: d'accord oui#Mariam maint(e)nant on essaye de trouver des réponses alors à ton avis comment on devient malheureux Mariam

Rétroactif : au sein d'un même tour de parole, un acte non directeur se rattache à l'acte directeur qui le précède, c'est le cas d'un argument-exemple qui suit l'énoncé d'un point de vue, par exemple dans la classe de CM2 :

Lu..: moi j(e) dirais donnée pa(r)c(e) que si quand tu meurs tu as d(é)jà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi#une pile elle va forcément s'user quoi

La piste « **source acte** » sert à identifier la source de l'acte. Cette source est celui qui initie l'acte donc le locuteur lui-même ou son interlocuteur en posant une question par exemple.

Enseignant : l'enseignant est le déclencheur de l'acte (qu'il en soit ou non le locuteur) comme par exemple la sollicitation chez l'enseignante de CM2 :

M: une pile qui s'use/voilà euh Flo..
Flo..: la vie bah la vie elle est plutôt donnée pa(r)c(e) que ça t'appartiens et ça t'appartiens et tu en fais c(e) que/enfin t'en fais c(e) que tu veux d(e) ta vie et quand tu meurs bah tu après/bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'aura vu défiler d(e)vant toi

Elève : l'élève est le déclencheur de l'acte (qu'il en soit ou non le locuteur) comme

par exemple dans la classe de CM2, un élève qui répond à un autre élève après être sollicité par la maîtresse :

M: la donner#aux autres#elle est fini##So..

So..: bah (je) suis moyenn(e)ment d'accord avec Lu.. parc(e) que en fait peut être que la vie c'est pas vraiment des piles peut être que la vie c'est l'âme où qu'elle s'en va

La piste « **degré acte** » sert pour identifier les relations à distance entre les actes.

0 l'acte est déclenché dans le même tour de parole

-1TP l'acte a été déclenché dans le dernier tour de parole

-2TP l'acte a été déclenché dans l'avant-dernier tour de parole etc…

Voici un exemple du débat dans la classe de CM2, où un élève réplique à un autre après quatre tours de parole :

Ma..: bah moi (je) suis pas d'accord avec Vi.. pa(r)c(e) que euh bah moi j(e) pense qu'elle est donnée la vie mais euh#mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh#tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en refaire une#la réutiliser pour quelqu'un d'autre

D'autres variables sont prises en compte dans le cadre du projet DIASIRE, mais tous les chercheurs participants à ce projet ne traitent pas les mêmes variables. Voici des exemples d'autres variables :

La variable « **reprises »** sert à identifier et à caractériser les différentes formes de reprises comme :

auto-répétition : le locuteur répète ses propres paroles

hétéro-répétition : le locuteur répète les paroles d'un autre locuteur

auto-reformulation : le locuteur reformule ses propres paroles

hétéro-reformulation : le locuteur reformule les paroles d'un autre locuteur

auto-correction : le locuteur corrige son propos

hétéro-correction : le locuteur corrige le propos d'un autre locuteur

La variable « **contenu »** sert à identifier et à caractériser les différentes formes de répétitions et reformulations. Ainsi :

rép partielle : le locuteur reprend partiellement les paroles d'un interlocuteur

rép totale :le locuteur reprend les paroles d'un interlocuteur en totalité

rép expansée : le locuteur reprend les paroles d'un interlocuteur et rajoute son propre propos.

D'autres variables dans la piste « contenu » sont possibles comme :

ref-réd dénomination, ref-réd résumé, ref-exp définition, ref-exp généralisation, ref-exp spécification, ref-exp exemple.

Une autre variable liée avec la variable précédente est la piste « **sens »** à travers laquelle il s'agit d'identifier la source des propos repris :

Ens>Elève : l'enseignant est la source du propos repris par l'élève

Elève>Ens : l'élève est la source du propos repris par l'enseignant

Elève1>Elève2 : l'élève est la source d'un propos repris par un autre élève.

2.4.1. L'analyse à l'aide du logiciel Elan

Dans mon analyse toutes les pistes annotées par le laboratoire LIDILEM ne sont pas prises en compte. Étant centrée sur les propos et les comportements des enseignants, je me suis surtout basée sur les variables « acte argumentatif » et « acte autre » mais de manière générale, toute information susceptible d'élucider les comportements des enseignants, leurs stratégies langagières et leur influence sur les comportements des élèves est prise en compte dans l'analyse.

Mon analyse consiste donc à classer tous les comportements langagiers des enseignants comme par exemple lors de **l'ouverture du débat**: est-ce qu'il y a une façon d'annoncer le sujet du débat et d'ouvrir le débat qui incite les élèves à parler ? **En cours de discussion**, quelles attitudes l'enseignant devrait-il avoir pour inciter les élèves à parler ? La correction vrai-faux, normalement proscrite lors des débats

philosophiques, est-elle parfois nécessaire ? Concernant **la clôture du débat**, quelle est la meilleure façon de clore le débat ?

Dans mon analyse, j'essaie de montrer quel type d'énoncé est le plus souvent produit par l'enseignant et d'analyser ses effets sur les propos des élèves.

Partie 3: Analyse du corpus

3.1. Stratégies langagières des professeurs dans les discussions philosophiques

Quelles sont les stratégies langagières des professeurs pendant les discussions philosophiques? Pour le comprendre, je vais analyser le discours des trois enseignantes présentées plus hauts, en faisant un classement des actes de parole, délimités avec le logiciel Elan, les plus souvent utilisés par elles, pendant les trois moments clefs des débats qu'elles ont réalisé dans leurs classes.

3.1.1. La séquence d'ouverture

Selon Lipman, la meilleure façon d'ouvrir un débat, pour l'enseignant, est de rappeler la question de la discussion et de laisser réfléchir les élèves sans leur donner d'idées ou d'exemples pour illustrer ce sujet. Il s'agit donc pour l'enseignant de se retirer du débat, de rester observateur après l'ouverture du débat. Je vais analyser comment chacune de trois enseignantes procède pendant ce moment du débat.

L'enseignante de CM2 : « La vie est-elle donnée ou partagée? »

L'enseignante ouvre la discussion en notant sur ses feuilles le thème du débat et ensuite l'ouvre avec un acte ***déclaratif*** *:*

M: alors on y va

Ensuite elle donne la parole à un élève ce qui est une ***sollicitation*:**

M : Ha..

Nous ne connaissons pas le « vrai début » de la discussion, où l'enseignante a certainement expliqué aux élèves les principes d'un débat philosophique s'ils ne le connaissaient avant. On observe d'ailleurs, que ceux-ci ont déjà une certaine connaissance pratique du débat puisqu'ils en rappellent les règles au fil de la discussion en disant : « c'est pas un débat si on est tous d'accord ». On ne sait pas non plus si les élèves ont auparavant participé à un débat philosophique mais vu leurs connaissances et comportement on peut supposer que ce débat n'est pas leur premier.

L'enseignante de CP : « A quoi ça sert de partager ? »

L'enseignante demande à une élève de rappeler le sujet de la discussion en disant:

M: *alors la question donc Li.. tu la répètes* et puis onnn#y va

Ce qui est une ***question*** suivie d'un acte ***déclaratif***

Suit une ***assertion*** et pour rappeler aux élèves qu'ils ont choisi cette question préalablement donc qu'ils doivent avoir des choses à dire :

M: c'était une question qu(e) vous aviez choisi/vous devez avoir des choses à dire

Plusieurs élèves lève la main, l'enseignante en désigne un pour prendre la parole ce qui est une ***sollicitation*** *:*

M: Ca..

L'enseignante de CP : « Tomber malheureux »

Comme le précédent, ce débat débute par une ***question*** mais pour rappeler l'histoire qui a servi à élaborer la question, suivie d'une ***sollicitation*** :

M: Gwé.. Est-c(e) que tu veux bien nous l(e) montrer ce livre
M: et ça racontait quoi cette histoire alors#qu'est-c(e) que racontait cette histoire#Ca..

Suit un **échange** constitué de plusieurs actes de parole :

Une ***assertion*** pour rappeler l'activité du jour précédent, une ***question*** afin de rappeler le sujet de la discussion, une ***sollicitation*** d'un élève, une ***demande de confirmation*** adressée à un élève. L'échange se termine par une ***requête*** suivie d'une ***sollicitation*** d'un autre élève :

M: donc on a fait des questions à partir de ce livre#et on en choisi une hier#qui me rappelle celle qui a été choisie hier comme question#quelle question a été choisie hier j(e) vous rappelle que vous avez tous voté hein
M: donc normal(e)ment tout l(e) monde est capable de savoir la question qui a été choisie#En..
En..: au la troisième
M: oui alors s'était quoi la troisième
En..: ppp [hausse les épaules]
EE: je sais
M: alors réfléchi un p(e)tit peu En..#Jo..

On observe déjà que l'enseignante dirige le débat sans « s'effacer » comme on le conseille souvent pendant les débats philosophiques.

L'enseignante de CE1/ CE2 : « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? »

Le débat débute par le rappel du sujet de la discussion par un élève, désigné auparavant comme le président du débat. Ensuite, le débat commence. L'enseignante calme les élèves agités plusieurs fois par des ***injonctions*** et des ***requêtes*** *:*

M: Ka.. tu restes là
M: on écoute les deux enfants qui lèvent le doigt d(e)puis longtemps

L'enseignante de CE1/ CE2 : « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? »

L'enseignante commence le débat par le rappel du sujet avec un ***questionnement***, suivi d'un acte ***déclaratif*** qui ouvre le débat :

M: non pas je m'appelle mais je rappelle la question#pourquoi la police a-t-elle toujours un chien#ou bien bien a-t-elle souvent un chien#d'ailleurs est-c(e) qu'elle en a toujours un un chien#le débat est ouvert#je note

l'heure

Ensuite, les élèves sont autorisés à prendre la parole.

3.1.2. Au fil de la discussion

Le principe des débats philosophiques selon Lipman, est que l'enseignant laisse parler l'élève sans juger son propos et sans le qualifier de vrai ou faux. Je vais analyser comment cette règle est respectée par les trois enseignantes et je vais essayer de repérer d'autres particularités langagières utilisées.

L'enseignante de CM2 : « La vie est-elle donnée ou partagée ? »

Le principe de laisser parler les élèves est bien respecté. L'enseignante ne prend pas part à la discussion et se limite à noter ce que disent les élèves en s'autodictant leurs paroles mot à mot sans juger. Ceci est qualifié dans l'analyse Elan de:

- ***autodictée***

Exemple 1 :

Le maître transcrit la proposition.]
M: quand on vit # c'est pareil pour la vie # Mi..

Exemple 2 :

[Le maître transcrit la proposition.]
M: une fois utilisée on peut pas
Vi..: la donner
M: la donner # aux autres # elle est fini # So..

Exemple 3 :

Ici, une petite nuance se glisse sous forme d'un conditionnel, alors que l'élève parle au présent:

M: que la vie # XXX et elle **s(e)rait** donnée#qu'elle est donnée#Ma..

Ceci pourrait-il avoir des conséquences sur la suite du propos de l'élève ? On ne sait pas car, l'enseignante donne la parole à un autre élève.

Exemple 4 :

Dans la proposition suivante, l'enseignante suit en dictant le propos de l'élève mais en rajoutant le mot « obligatoirement » que l'élève n'a pas prononcé:

[Le maître transcrit la proposition.]

M: pour commencer ta vie il faut naître#de quelqu'un d'autre **obligatoir(e)ment** #Amé..

Comme précédemment, on ne sait pas si cela pourrait avoir des conséquences sur le propos de l'élève, car l'enseignante donne immédiatement la parole à une autre élève.

Pendant *l'autodictée* l'enseignante valide les propos de l'élève ce qui est classé comme :

- ***validation***

Exemple 1 :

[Le maître transcrit la proposition.]

M: une pile qui s'use#voilà euh Flo..

Exemple 2 :

M: c'est quand même ta vie tu l'aura vu/défiler devant toi/euhm Fé..

L'enseignante peut aussi demander à l'élève une confirmation de leurs propos car par exemple, elle n'avais pas bien entendu ou compris ce qu'il avait dit :

- ***demande de confirmation***

Exemple 1 :

M: attends#et elle est donnée?

Exemple 2 :

Parfois, elle coupe la parole d'un élève pour lui demander de répéter son propos, afin qu'elle puisse le noter ce qui est aussi une demande de confirmation :

```
[Le maître transcrit la proposition.]
M: alors la vie est prêtée#c'est ça?
Ha..: oui
```

A quelques reprises, l'enseignante demande des précisions aux élèves concernant leurs propos, demande une explicitation ou un exemple:

- ***demande d'explicitation :***

Exemple 1:

```
M: attends Fé.. je te suis pas là
Fé..: elle est prêtée aux gens qui ont des accidents et tout pa(r)c(e) que
M: oui ça j'ai compris
Fé..: voilà#et elle donnée aux autres personnes pa(r)c(e) que ils ont
M: et elle est donnée aux autres#c'est-à-dire#précise
Fé..: bah par exemple les gens qui ont#qui ont eu une période assez longue
dans leurs vies#qui ont pas eu d(e) maladies graves et tout ça
M: qui vivent longtemps alors
```

Exemple 2:

```
[Le maître transcrit la proposition.]
M: il donne sa vie à un bébé#pourquoi tu dis ça Amé.. ?
Amé..: bah euh#bah [hausse les épaules] j'ai pas#j'ai pas vraiment
d'explication
M: t'as pas d'explications
```

Cet exemple montre que l'enseignante demande une explicitation à l'élève et ne juge pas la réponse qu'elle fournit.

Toujours pendant l'autodictée l'enseignante demande à l'élève de justifier son propos, ou de clarifier des exemples donnés :

- ***demande de justification***

Exemple 1 :

Ici, l'enseignante demande une explication claire de la part de l'élève. En analysant la suite du propos, on peut constater que l'élève n'est pas très sure de la réponse

donnée :

Ha..: bah XXX bah j(e) disais ça presque comme ça et si tu veux savoir la réponse t'as qu'à d(e) venir scientifique
Fé..: ou philosophe
Ha..: et j(e) crois que personne serait jamais la réponse et moi (je) suis pas prête de savoir la réponse
[Le maître retranscrit la proposition.]
M: pourquoi tu#tu mets la science là-d(e)dans Ha.. ?
Ha..: bah comme#pa(r)c(e) que c'est la philosophie

Ses interventions, autres que l'autodictée et les interventions pendant l'autodictée, servent presque uniquement pour donner la parole aux élèves ce qui correspond à de la :

- ***sollicitation*** **:**

Exemple 1 :

M: voilà#Vi..

Exemple 2 :

Cet exemple montre que la sollicitation a lieu le plus souvent après l'autodictée :

M: la donner# aux autres# elle est fini# So..

Exemple 3 :

M: c'est comme un jeu vidéo# on peut# XXX et refaire une partie## alors euh Lou..

L'enseignante de CP : « Tomber malheureux »

Le comportement de l'enseignante de CP est différent de celui de l'enseignante de CM2. La maîtresse ne s'efface pas lors du débat et ses interventions ne se limitent pas à diriger le débat et donner la parole aux élèves.

L'enseignante incite les élèves à prendre la parole, même s'ils ne sont pas volontaires mais sans les « forcer » à parler. Elle donne la parole uniquement aux élèves qui lèvent la main ce qui est de la :

- ***sollicitation:***

Exemple 1 :

M: donc la question vous m'aviez dit qu(e) c'était la question sur laquelle vous aviez le plus de choses à dire#c'est comment on tombe malheureux ça c'était la question que En.. avait proposé#comment on devient malheureux#on y va#j'aim(e)rais que Jo.. Th.. Cam.. vous participiez un p(e)tit peu#Th.. tu m'as dis hier ah mais je cherchais plein plein d(e) choses cette nuit#tu t(e) souviens Th.. oui#Ma..

Exemple 2 :

M: qu'est-c(e) que vous en pensez les autres enfants#Li..

Exemple 3 :

L'enseignante fait parfois le tour de table, pour interroger tous les élèves ce qui est composé non seulement de sollicitation mais aussi d'autres actes de parole : assertion, requête, **question**, sollicitation :

M: on va#j(e) pense qu'on a fait l(e) tour des exemples là#alors vous allez penser chacun dans votre tête#chacun donc chaque enfant#j(e) vais interroger chaque enfant hein#à quelque chose qui vous rend très très malheureux#**qu'est-c(e) qui vous rend le plus malheureux et qu'est-c(e) qui vous rend le plus heureux**#donc on prend un p(e)tit peu d(e) temps pour réfléchir#**qu'est-c(e) qui me rend le plus malheureux et qu'est-c(e) qui me rend le plus heureux**#on réfléchit et puis après on fait le tour de la table#**on réfléchit qu'est-c(e) qui nous rend le plus malheureux et le plus heureux**#on commence par Th..#**t'as trouvé ?**

Je pense que les tours de table pour interroger les élèves sur le sujet du débat, ou plutôt sur une question qui en résulte, n'est peut être pas une très bonne idée lors des débats philosophiques où les élèves sont censés réfléchir par eux-mêmes sans en être « forcés ». Ce comportement de l'enseignante rend le débat philosophique un moment « évalué » et une matière obligatoire.

- ***demande de confirmation***

La reformulation est souvent suivie d'une demande de confirmation pour vérifier la justesse de cette reformulation. L'enseignante demande aussi de précisions de propos de l'élève qu'elle pense ne pas avoir bien compris :

Exemple 1 :

En...: bah quand#quand on a une piscine eh bah#et aussi mon voisin eh bah il a mordi dans la piscine et puis après elle est cassée
M: il est mort dans la piscine et puis après j'ai plus entendu XXX
En..: et puis après elle est cassée
M: il est mort dans la piscine et puis après elle est cassée
En..: non il a mordu
M: ah il a mordu excuse moi#c'est une piscine gonflable#pour qu'elle soit cassée#elle de l'air dedans#qu'est-c(e) qui a#c'est toi qui était malheureux alors?
[En.. hoche la tête en signe d'approbation.]

Cette stratégie langagière de l'enseignante est une demande de confirmation que l'enseignante utilise quand les propos des élèves ne sont pas très clairs.

Exemple 2 :

Ax..: des fois on est malheureux pa(r)c(e) qu'on a pas d(e) sous on peut rien ach(e)ter
M: pa(r)c(e) qu'on a pas d(e) sous et qu'on peut pas ach(e)ter c(e) qu'on voudrait ach(e)ter
[Ax.. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ça rend malheureux
[Ax.. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ça ça t'es arrivée toi d'être malheureuse à cause de ça
Ax..: hum

- ***question***

Tout au long du débat l'enseignante pose des questions pour que les élèves approfondissent leurs propos, donnent plus d'exemples, expliquent mieux ce qu'ils sont en train de soutenir, demander aux élèves s'ils sont d'accord avec les propos d'une ou d'un camarade qui vient de parler et de dire pourquoi on devient malheureux, etc. questions pour valider, pour confirmer, pour guider les élèves :

Exemple 1 :

M: [inaudible]si y a d'autres choses qui vous rendent malheureux ?#Th..

Exemple 2 :

Le..: non pa(r)c(e) que on pleure dans notre tête et puis les autres voient qu'on est triste
M: est-c(e) que c'est dérangeant que les autres voient quand on malheureux

Le..: ouais

Exemple 3 :

M: est-c(e) q vous êtes d'accord avec ça#quand on est malheureux on pleure#Ca..

Exemple 4 :

M: et du coup ça te rend malheureux qu'elle ne soit plus là ta mamie
Th..: oui
M: et est-c(e) que tu es heureux des fois quand même quand tu penses à elle
[Th.. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ça te rend heureux de penser à elle ou ça te rend plutôt malheureux de penser à elle
Th..: ça me rend des fois heureux des fois malheureux
M: pa(r)c(e) #est-c(e) que tu as des bons souv(e)nirs avec cette mamie
Th..: oui

Les questions ouvertes que pose l'enseignante aident les élèves à développer leurs propos. On se doute que sans ces questions les élèves n'auraient pas dit autant et n'auraient peut être même pas l'idée d'en parler. Ce questionnement est plutôt contraire avec le principe des débats philosophiques mais l'enseignante procède ainsi sûrement à cause du jeune âge des élèves.

Exemple 5 :

Em..: parfois y a des gens qui pleurent dans leurs têtes et ils font la tête#ils pleurent pas en vrai mais ils font la tête#ils font la tête et ils pleurent dans leur tête
M: ils font la tête#alors est-c(e) que c'est la même chose pour toi Em.. de faire la tête et d'être malheureux#est-c(e) que quand tu fais la tête tu es malheureuse toi
Em..: euh non

L'enseignante pose des questions aux élèves qui prennent la parole mais qui ne savent plus très bien où ils en sont ou ce qu'ils voulaient dire. Ce guidage aide les élèves dans leurs propos mais peut aussi les emmener sur un autre raisonnement.

Exemple 6 :

L'enseignante pose aussi des questions qui s'éloignent de sujet du débat :

M: c'était ta piscine
En..: non à tout l(e) monde

M: la piscine de toute l(e) monde#de moi aussi
[rires]
E: famille
M: c'était la piscine de qui alors En.. ?
En..: de papa et maman
M: ah de toute ta famille#d'accord#et ça t'as rendu malheureux de n(e) plus pouvoir te servir de la piscine

Les questions sur l'appartenance de la piscine ne sont pas très nécessaires car elles ne changent rien dans l'argumentation de l'élève.

Par les questions l'enseignante effectue un guidage des élèves qui « se perdent » dans leurs propos. Voici un exemple ***d'échange enchâssé*** où chaque réponse de l'élève est suivie d'une autre question de l'enseignante. La dernière question posée est une ***demande de justification*** :

Exemple 1 :

Gwé..: (je) suis d'accord avec Léa#pa(r)c(e) que quand on malheureux aussi ça nous arrive des fois d(e) pleurer mais des fois on pleure pas# mais# euh
M: tu sais plus#qu'est-c(e) qui te rend malheureuse toi Gwé.. ?
Gwé..: euh c'est XXX
M: tu sais pas c(e) qui te rend malheureuse#y a pas des choses qui te rendent malheureuse ?
Gwé..: je sais plus très bien
M: t'es toujours heureuse ?
Gwé..: non
M: alors quand tu es malheureuse c'est pourquoi ?
Gwé..: je sais plus

- ***Demande d'explicitation*** :

Exemple 1 :

Cet exemple montre une demande d'explicitation et des demandes de confirmation :

Ma..: moi aussi mon chien est mort pa(r)c(e) que en fait//en fait il saignait le chien il avait un gros trou au niveau d(e) la gencive et on l'a fait piqué
M: et ça t'as rendu malheureuse ça ?
[Ma.. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui#de plus pouvoir le voir ?
[Mariam hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et comment tu es redevenue heureuse alors après ?

[Ma.. hausse les épaules.]
M: tu es restée malheureuse depuis ?
[Ma.. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: t'es pas heureuse là ?
[Ma.. hoche la tête en signe de négation.]

On remarque que l'enseignante pose des questions aux élèves pour avoir plus d'explicitations de leur part, mais ceux-ci ne répondent pas forcement par des propositions plus développées mais par des hochements de tête, par des réponses affirmatives. Cet ***échange*** question - réponse ne développe pas l'argumentation chez l'élève, ce qui doit être l'objectif des débats philosophiques.

Exemple 2 :
L'enseignante formule beaucoup de questions en lien avec les propos des élèves:
En posant des questions l'enseignante guide des élèves vers un autre sentiment:
M: ça t(e) rend malheureux#très malheureux d(e) perdre un blouson ?
[En.. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: t'es malheureux ou tu as peur de t(e) faire gronder ?
En..: j'ai peur de m(e) faire gronder
M: est-c(e) que c'est la même chose être malheureux et avoir peut de s(e) faire gronder En.. ?
En..: non

- ***Reformulation*** annotée sous Elan comme ***validation :***

L'enseignante reformule et résume ce que disent les élèves assez fréquemment. Ces reformulations sont souvent suivies des questions complémentaires pour que les élèves approfondissent ce qu'ils disent. Je pense que la stratégie langagière de reformulation est utile et même nécessaire dans une classe de CP où les élèves sont au stade d'apprentissage de la langue et ont besoin d'un tel comportement de l'adulte.
Exemple 1 :
M: d'accord oui#Ma.. maint(e)nant on essaye de trouver des réponses alors à ton avis comment on devient malheureux Ma..
Ma..: euh quand on perd un ami
M: quand on perd un ami ça ça peut être une raison pour laquelle on devient malheureux
[Ma.. hoche la tête en signe d'approbation.]

Exemple 2 :

Gwé..: moi c(e) qui me rend malheureuse c'est pa(r)c(e) que mon papi il est mort et puis XXX aussi#et puis

M: et et pourquoi tu es malheureuse

Gwé..: pa(r)c(e) que j(e) les aimais bien

M: pa(r)c(e) que tu les aimais bien#d'accord et que là tu n(e) peux plus les voir c'est pour ça

Exemple 3 :

Ké..: bah#pour être malheureux faut pleurer et euh après#non faut#quand on perd un ami bah c'est on pleure pa(r)c(e) que on a pas d'ami#on s(e) fait plein#pas d'amis

M: donc on pleure#quand on est malheureux on pleure

Ké..: hum

Exemple 4 :

L'enseignante utilise aussi la reformulation des propos des élèves pour s'assurer de les avoir bien compris:

Ax..: des fois on est malheureux pa(r)c(e) qu'on a pas d(e) sous on peut rien ach(e)ter

M: pa(r)c(e) qu'on a pas d(e) sous et qu'on peut pas ach(e)ter c(e) qu'on voudrait ach(e)ter?

[Ax.. hoche la tête en signe d'approbation.]

Exemple 5 :

Au fil du débat l'enseignante effectue de temps en temps, un résumé des propos des élèves, dans le but de ne pas redire la même chose. Le premier acte souligné se compose d'une assertion et d'une argumentation, suivie de la reformulation des propos des élèves qui **valide** en même temps ces propos. L'enseignante conclue avec une question:

M: tu es heureux#alors je je répètes tout c(e) qu'on a dit pour pas qu'on redise les mêmes choses pa(r)c(e) que là vous me répétez un p(e)tit peu tous les mêmes choses#j'ai#**on a dit déjà que les#que perdre un animal ça rendait malheureux#d'accord**#on a dit que perdre quelqu'un qu'on aime beaucoup ça rend malheureux donc soit ne plus le voir pa(r)c(e) qu'il a déménager soit ne plus le voir pa(r)c(e) que la personne est morte#on a dit qu'on était malheureux quand on avait un objet qui était cassé ou perdu ou qu'on nous le volait#on est malheureux quand on se dispute avec quelqu'un

quand on fâché#on est malheureux quand on se fait gronder#et on est malheureux quand on a pas assez d'argent pour acheter quelque chose est-c(e) que vous voyez autre chose qui nous rend malheureux pas les mêmes choses hein#autre chose#Al..

Cette récapitulation confirme le rôle de l'enseignante du secrétaire du débat.

- ***validation*** (sans reformulation) :

Cet acte a lieu quand l'enseignante est d'accord avec un propos d'élève sans poser des questions supplémentaires, et passe éventuellement la parole à un autre élève :

Exemple 1 :

M: d'accord et ça ça rend malheureux

C'est une confirmation de ce que a dit l'élève.

Anaïs intervient plusieurs fois dans le but disciplinaire. Dans ce cas là ces actes de parole sont des

- ***Injonctions :***

Exemple 1 :

M: comment on devient malheureux vous l'avez dit#comment on tombe#comment on tombe malheureux je crois#s'était la question#comment on tombe malheureux et puis comment on devient malheureux c'est la même chose#mais Al.. c'est un peu pénible si tu as#je vais t(e) confisquer sur ton bureau ça va être plus pratique#donc tu ranges toutes tes affaires#dépêches toi là

Cette injonction est précédée d'une assertion.

Exemple 2 :

M: chut#j'arrive pas à comprendre c(e) que dis Gwé..#excuse moi Gwé.. est-c(e) que tu peux répéter ?

Cette injonction est aussi suivie d'une assertion et d'une question.

L'enseignante de CP : « A quoi ça sert de partager ? »

Lors de ce débat, les stratégies langagières de l'enseignante sont semblables à celle utilisées pendant le débat précédent avec toutefois quelques modifications.

- ***Demande de justification :***

Des questions qui commencent le plus souvent par “pourquoi” pour que l'élève précise son point de vue :

M: et pourquoi c'est bien alors de partager ?

- ***Demande d’explicitation :***

Exemple 1 :

Cé..: des fois c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que euh y en a bah ils veulent#se déguiser et puis euh#moi j(e) veux bien partager

M: tu partages quoi ?

Exemple 2 :

Lé..: j(e) trouve que c'est aussi bien mais parfois c'est#pas trop bien pa(r)c(e) que l'autre jour y avait ma cousine chez moi et puis euh elle était pas gentille avec moi#XXXquand c'était mon anniversaire j(e) lui avais donné quelques#XXX

M: t'avais partagé tu n'avais pas tout gardé pour toi ?

Lé..: non

M: et là comme elle était pas gentille t'as tout gardé pour toi#et c'est quoi le mieux alors#quand elle#quand tu partages ou quand tu n(e) partages pas ?

Lé..: quand j(e) partage

Exemple 3 :

Des questions pour que les élèves donnent des exemples de leur propre comportement:

Ké..: comment#bah ma cousine Manon elle avait partagé avec moi ces carambars#elle m'en a donné un

M: et est-(c(e) que toi tu fais pareil ?

Ké..: bah moi j'avais rien donc euh

M: mais quand tu en as deux#est-c(e) que tu en donnes un à ta cousine aussi ?

Ké..: bah j'en ai#les bonbons j(e) les mangent moi

M: ah oui tu les donnent pas ?

Ké..: non [rires]

M: alors#vous me dites tous c'est bien d(e) partager mais est-c(e) que vous le faites après ?

Cette stratégie est utilisée tout au long des deux débats dirigés par l'enseignante et parfois on n'aurait pas pu comprendre ce que l'élève voulait dire sans ces questions donc elle est nécessaire.

- ***questions :***

Comme dans la discussion précédente, l'enseignante utilise des questions pour faire parler les élèves:

Exemple 1:

Le..: j'étais d'accord avec Cé.. pa(r)c(e) que Ca.. une fois on lui avait prêté des déguis(e)ments

M: et alors#s'était bien ?

Le..: hum [hoche la tête en signe d'approbation]

Cette question est dirige l'élève vers la réponse voulue par l'enseignante, car l'enseignante devrait demander: « alors, c'était comment ? » au lieu de dire: « alors, c'était bien? ». Peu d'élèves auraient répondu que ce n'était pas bien donc l'élève dit forcément oui. L'enseignante n'est pas assez neutre et cette stratégie langagière ne peut pas vraiment développer l'argumentation chez les élèves.

Exemple 2 :

M: alors est-c(e) que tu as envie d(e) lui prêter tes affaires s'il met tout à sa bouche ?

Le..: pas trop

M: pas trop#alors est-c(e) que c'est bien d(e) partager XXX ?

Le..: pas trop

M: pas trop alors#alors est-c(e) que tu aimes bien#t'aimes bien quand Ca.. quand elle te prête ses affaires mais t'aimes pas trop prêter tes affaires à ton p(e)tit frère ?

Le..: bah non pa(r)c(e) que lui il va mettre tout à sa bouche

M: c'est ça

L'enseignante essaie de faire dire à l'élève ce qu'elle veut entendre...

Exemple 3 :

M: et est-c(e) que tu tu lui prêtes tes affaires à ton cousin ?

Er..: non pa(r)c(e) que i(l) m(e) prête pas les affaires

M: et est-c(e) que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes#à d'autres enfants#oui?

Er..: hum

L'enseignante insiste souvent pour que les élèves donnent des exemples « de la vie ». Ceci les aide certainement à comprendre plus la question traitée. Mais est-ce que dans le deuxième exemple sans la question « oui? », l'élève aurait répondu de la même façon?

- ***Demande de confirmation :***

Comme lors du débat précédent, l'enseignante utilise cette stratégie pour que l'élève confirme si l'enseignante a bien compris ce qu'il vient de dire.

Exemple 1 :

Demande de précisions quand les élèves ne trouvent pas « les bons mots »:

M: une fois qu(e) t'as prêté tu trouves que s'était bien
Tha..: hum
M: c'est ça qu(e) tu voulais dire
[Tha.. hoche la tête en signe d'approbation.]

Exemple 2 :

Ké..: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après on s(e) fait plein d'amis
En...: c'est c(e) que j'ai dis
Ké..: c'est c(e) que t'as dis
Al..: oui plein d(e) copains il a dit
M: donc tu es d'accord avec c(e) que dis En.. ?

Exemple 3:

Cet exemple d'échange de l'enseignante avec un élève montre qu'avant de demander la confirmation, l'enseignante demande parfois la ***justification*** de l'élève:

En..: bah pa(r)c(e) que y a des gens qui trouvent que après bah c'est bien d(e) partager
M: ***et pourquoi?***
En..: pa(r)c(e) que tu peux t(e) faire des amis
M: sinon ils restent tout seuls?
En..: oui
M: quand on partage pas?
En..: oui

C'est une stratégie de validation des propos des élèves avec parfois des questions

comme dans l'exemple 3. En analysant cet exemple, on peut se demander si les deux dernières propositions de l'enseignante (en rouge) n'influencent pas le raisonnement de l'élève. L'élève dit qu'en partageant on se fait des amis et l'enseignante par ses questions ajoute que l'on reste tout seul si l'on ne partage pas. C'est une idée qui vient de l'enseignante et non de l'élève et l'élève n'aurait peut être pas eu cette idée tout seul. Ces deux actes de l'enseignante sont en quelque sorte une argumentation qui est censée donner des idées aux élèves pour argumenter à leur tour mais qui en fait conclue l'échange.

- ***Validation:***

L'enseignante conclue les propos des élèves en les reformulant et validant:

Exemple 1:

Lé..: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on partage eh b(i)en ça veut dire être poli

M: ça veut dire être poli#partager c'est être poli##Maë..

Exemple 2:

Maë..: c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait si on partage pas eh bah XXX s(e) faire chamailler et puis si on prête ils vont pas s(e)disputer et ils vont pouvoir faire leurs trucs calmement

M: ça évite de s(e) chamailler#de partager

- ***argumentation***

Exemple 1:

L'enseignante donne des exemples pour aider les élèves dans leur prise de position, qui sont suivis d'une question pour faire argumenter les élèves à leur tour :

M: d'accord#mais c'est bien quand#alors j(e) vais vous donner un exemple euh je#au portail l'autre jour y avait euh#y avait un anniversaire dans l'école et puis s'était dans le#je sais pas dans quelle classe mais y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et sa mamie elle lui a dit mais donne à ta soeur tu partages#t'en as deux tu partages et le p(e)tit garçon non non non ce sont mes bonbons se sont#ils sont pour moi#vous ça vous arrive jamais d'être comme ça#vous trouvez toujours ça bien d(e) partager ?#oui Ké..

C'est une stratégie de participation dans le débat, qui doit initier un échange argumentatif chez les élèves.

- ***invalidation :***

A un moment de la discussion, l'enseignante trouve que les élèves s'éloignent de la question initiale, donc elle invalide leurs propos et demande de reprendre le sujet du débat par des demandes de confirmation et conclue l'échange par une validation:

M: on reprend notre question à quoi ça sert de partager pa(r)c(e) que là on dévie un p(e)tit peu#En..

En..: pourquoi on prête pas?

M: c'est quoi là qu(e) tu as fais En..#est-c(e) que s'était une réponse ou une question?

En..: une question

M: une question#qu'est-c(e) qu'on a dit#hein En..##là on fait quoi on trouve#on cherche des questions ou on répond

En..: on répond

M: on répond#faut pas#faut pas donner d'autres questions#d'accord on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager#oui En.. ok#Ax..

Dans cet échange l'enseignante invalide une question que se pose un élève et souligne que les élèves doivent répondre à une seule question initiale. Pourtant un débat philosophique doit susciter les réponses autant que des questions sur un sujet donné. Cet interdit de s'interroger peut avoir l'effet contraire de celui attendu de l'enseignante, c'est-à-dire les élèves au lieu d'échanger les points de vue peuvent tout simplement ne plus avoir d'idées sur le sujet.

- ***Injonctions:***

Encore la discipline:

M: vous empêchez Maë.. d'écouter j(e) l'entends qui dit je n'entends rien#Lé..

L'enseignante de CE1/ CE2 : « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? »

- ***argumentation:***

L'enseignante participe dans le débat en donnant son ***point de vue*** et conclue son propos par un questionnement:

M: moi c(e) que c(e) que raconte Da.. Hi.. et d'autres enfants ça

m'interpelles un p(e)tit peu pa(r)c(e) que j'ai lui y a pas longtemps qu(e) les oiseaux avant d'être oiseaux#si on remonte dans le temps# dans l'histoire des animaux eh bah en fait les oiseaux seraient des descendants# ça veut dire seraient issus seraient nés à partir des dinosaures

EE: hein

E: ah bon

M: j(e) vous promets# y a des scientifique c'est très très sérieux qui pensent que les dinosaures ont évolué et que certains dinosaures en fait# ont donné naissance après à la lignée# à l'espèce des oiseaux

[agitation]

E: chut

M: j(e) vous dis c(e) que j'ai lu après# donc en fait la question c'est peut être pas qui est né en premier l'œuf ou la poule c'est peut être qui est né en premier l'œuf ou l(e) dinosaure

- ***assertions:***

Exemple 1 :

M: tu demandes à qui ?

Hi..: à ma maman#il existe depuis quand elle me dit depuis le début et je lui ai dis c'est quand le début

M: et alors elle t'as dis quoi#ah là là c'est génial qu'on arrive à clouer l(e) bec aux parents

- ***injonction:***

Discipline:

Exemple 1:

[agitation]

M: on va peut être faire un peu d(e) silence pour qu(e) les idées elles s(e) remettent en place

Exemple 2 :

Cet exemple montre que l'enseignante utilise des ***questions*** comme des injonctions pour calmer des élèves agités:

[rires]

M: bien est-c(e) que quelqu'un a que(l)que chose de percutant et du brillant et du fulgurant à dire ou est-c(e) qu'on arrête là notre débat du jour

- ***requête :***

La plupart des requêtes sont en lien avec la discipline :

Exemple 1 :

M: Ka.. tu restes là

Exemple 2 :

M: on écoute les deux enfants qui lèvent le doigt d(e)puis longtemps

Voici quelques exemples de stratégies langagières de l'enseignante en lien avec le déroulement du débat au niveau « technique » ; un président et des secrétaires ont été élus mais vu que c'est un des premiers débats dans cette classe, voir le premier avec une telle disposition des rôles, l'enseignante utilise des stratégies qui ont pour but l'apprentissage du comportement pendant les débats :

- ***question :***

L'enseignante s'adresse au président du débat par une question et par une assertion lui donne les idées sur ce qu'il devrait faire ou dire concernant la discipline :

M: président qu'en pense tu ? #peut être que certains élèves changent de place

E: on continue

- ***réponse négative :***

L'enseignante souligne, en réponse à une sollicitation de l'élève, qu'elle ne préside pas le débat, pour toute contestation, s'adresser au président:

E: ah maîtresse les

M: je ne préside pas

L'enseignante de CE1/ CE2 : « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » :

Lors de ce débat l'enseignante procède différemment que pendant le débat précédent. Ni le président du débat et ni les secrétaires ne sont élus.

- ***Sollicitation :***

Exemple 1 :

L'enseignante donne la parole aux élèves, aussi aux élèves qui n'ont pas encore parlé, sans qu'ils soient volontaires pour prendre la parole :

M: euh oui j'ai vu Naz.. qui n'est pas encore intervenue

Cette stratégie est rarement utilisée par l'enseignante. Elle sollicite plus souvent les élèves qui désirent prendre la parole :

Exemple 2 :

M: va y [à Sal..]

Exemple 3 :

M: je crois qu'Hi.. voulait intervenir toute à l'heure/s'était sur quoi Hi..

- ***Question :***

Lors du débat l'enseignante pose souvent des questions pour diriger les élèves vers d'autres pistes de réflexion:

Exemple 1 :

M: est-c(e) que le chien sert uniqu(e)ment#le chien d(e) policier#sert uniqu(e)ment à renifler

Exemple 2 :

M: ah tiens pourquoi tu parles de drogue ? c'est un mot dont on avait pas parlé encore

Elle pose aussi des questions en lien avec le sujet qui découlent directement des arguments des élèves dans le débat :

Exemple 3 :

M: est-c(e) que vous avez#vous avez vu un chien d(e) policier en train d(e) faire une recherche et d(e) sentir dans votre quartier

Exemple 4 :

M: est-c(e) que dans ces histoires là le chien d(e) policier peut avoir un rôle#lorsqu'il y a des bagarres

EE: oui

M: est-c(e) qu'il peut être utile

E: oui

Ces questions ont pour l'objectif de donner aux élèves des idées pour le débat donc ont un rôle dans l'apprentissage de l'argumentation.

Exemple 5 :

Voici un exemple d'une question suivie d'une assertion pour annoncer la suite du débat :

M: est-c(e) que quelqu'un veut parler à partir de c(e) qu'elle a dit ? # Ka.. ou autre chose peut être ? # après on f(e)ra un p(e)tit point sur tout c(e) que vous avez dit pour l'instant pour l'instant pa(r)c(e) que y a déjà des choses# oui Sal..

Exemple 6 :

Cet exemple montre que l'enseignante par sa question veut faire émerger chez les élèves des arguments sur d'autres aspects du sujet :

M: non mais# c'est pas# excusez moi mais la police elle a vraiment toujours un chien ?

EE: non

- ***Demande d'explicitation :***

Exemple 1 :

Sal..: il peut faire des poursuites

M: c'est-à-dire?

Exemple 2 :

Voici une demande d'explicitation, suivie d'une *demande de justification* :

M: alors le chien servait à quoi pour la bagarre ?

Ka..: bah il servait à les empreintes c'est qui c# pa(r)c(e) que il avait du sang#et des trucs comme ça

M: *alors tu peux mieux expliquer ?*

Ces demandes d'explication sont utilisées quand les élèves ne sont pas assez clairs dans leurs propos.

Exemple 3 :

A travers cet exemple, on voit que l'enseignante revient en arrière dans le débat et demande aux élèves d'expliquer comment le sujet du débat leur est venu, car ils commencent à s'éloigner trop du sujet:

M: est-c(e) que j(e)peux poser une question au groupe qui a# qui a choisi cette question# pa(r)c(e) qu'en fait cette question c'est# elle ne faisait pas partie de la liste de départ# c'est bien ça hein

Sa..: oui

M: vous êtes d'accord tous# et je me demandais comment euh# euh cette euh question est venue dans vos esprits# est-c(e) que vous vous souv(e)nez d(e) la façon dont s'est passé votre débat entre vous ?

Exemple 4 :

M: alors en quoi est-c(e) que la phrase pourquoi faut-il mettre sa maison en sécurité et pourquoi ne faut-il pas ach(e)ter de chien ça vous a fait penser à la po# pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?

[...]

Hi..: euh eh bien on était pas d'accord XXX phrase mais après on s'est mis d'accord

M: mais vous vous souv(e)nez pas c(e) qui a fait# le mot chien vous l'aviez mais le mot police comment il est apparu ?

Sa..: bah

Hi..: comme ça

Sa..: bah euh XXX pa(r)c(e) que des fois y a des polices qui gardent euh XXX la police

M: j'ai j(e) l'ai pas entendu Sa.. tu vois parles pas plus fort

Hi..: pa(r)c(e) que la police garde en sécurité

M: pa(r)c(e) que la police garde en sécurité donc le mot sécurité vous a fait pensé à police et comme y avait chien dans une autre question vous avez mis police avec chien# chien policier# c'est ça ?# Kam.. tu voulais dire quelque chose et tu n'as pas parlé

Comme pendant les débats dans la classe de CP, les élèves « aiment bien » raconter leurs propres expériences parfois un peu trop éloignées du sujet initial. L'enseignante par cette stratégie leur rappelle qu'il faut se tenir du sujet initial.

- ***Réponse positive**:*

Exemple 1 :

Une élève veut poser une question à un camarade, l'enseignante donne son accord.

Yas..: juste j(e) peux d(e)mander une question à Dam..
M: tu peux poser une question à Dam..

- ***Assertion*:**

L'enseignante à plusieurs reprises explique des notions ou des mots inconnus aux élèves.

Exemple 1 :

Sal..: bah moi dans mon ancienne ville j'en ai vu des vrais s'était un rottweiler il avait un truc sur la bouche pour XXX
M: alors ça s'appelle une muselière

Exemple 2 :

M: ça s'appelle les témoins

C'est une stratégie qui a souvent lieu lors de toutes les autres séances d'apprentissage.

- ***Récapitulations*** (validations sous Elan) :

Pendant le débat, l'enseignante résume ce qui a déjà été dit, récapitule les propos des élèves.

Exemple 1 :

Dans cet exemple, elle valide les propos des élèves en récapitulant :

M: d'accord# donc même quand y a d(e) la neige le chien suit le voleur# alors si j(e) récapitules pour l'instant alors vous me dites si je me trompes ou si j'ai mal compris donc euh les chiens de policiers servent à retrouver un voleur# grâce à leur [pose la main sur son nez]#ça s'appelle l'odorat à leur flaire c'est ça# donc vous avez parlé de sang vous avez parlé d(e) mouchoir vous avez parlé d'empreintes donc le chien renifle et je crois qu(e) c'est Hi.. qui a dit qu(e) c'est des chiens très intelligent# c'est ça# vous voulez rajouter quelque chose sur ce sujet# a vous fait penser à autre chose

- ***Injoctions:***

Exemple 1:

Pour des questions discipline:

M: chut chut chut/on lève le doigt si on veut dire quelque chose

3.1.3. La séquence de clôture

Selon Lipman, l'enseignant ne doit pas clôturer le débat en donnant une réponse toute prête à la question du départ. Le débat peut donc se terminer en laissant les élèves dans l'incertitude. Un résumé des propos dits pendant le débat peut terminer la séquence. Voyons comment cette séquence de clôture est conduite par les trois enseignantes.

L'enseignante de CM2 :

- ***Question:***

A la fin du débat, l'enseignante pose une question aux élèves s'ils veulent arrêter la discussion. Les élèves répondent oui, car ils ont « déjà fait onze feuilles ».

[sonnerie]
M: on arrête là ou vous avez autre chose à dire ?
E: non
M: alors là d'abord c'est la première sonn(e)rie c'est pas la récréation# comment

- ***Déclaratif, assertion:***

L'enseignante clôt la discussion ensuite informe les élèves sur ce qui se passera après la récréation.

E: ouais mais on a d(é)jà fais onze pages
M: oui on a fait onze pages mais enfin c'est pas une question d(e) pages j'écris très très gros et mal## on arrête et puis on va aller un p(e)tit peu dans la classe et puis peut être que# euh Em.. [désigne la caméra] va vous expliquer c(e) qui va s(e) passer

L'enseignante conclue le débat sans récapituler ce que les élèves ont dit.

L'enseignante de CP : « Tomber malheureux » :

- ***Assertion**, **requête**, **récapitulatif**, **déclaratif:***

L'enseignante clôt le débat par un résumé et ensuite par un acte déclaratif :

M: d'accord Ax..# bien# on# je redis tout c(e) qu'on a pu dire et puis après on arrête# donc on écoute un tout p(e)tit peu d'attention encore# donc on est malheureux quand on perd un ami# quand on perd quelqu'un qu'on aime bien quand il déménage ou pa(r)c(e) qu'il est mort# quand on perd un animal pa(r)c(e) qu'il est parti ou pa(r)c(e) qu'il est mort# quand on nous vole quelque chose# quand on nous casse quelque chose# quand on nous abime quelque chose# quand on se fâche avec quelqu'un# quand on se dispute# quand on a pas assez d'argent pour ach(e)ter quelque chose# ou quand on se fait gronder# et y a Li.. qui nous a dit aussi quand on nous laisse pas parler et Ké.. qui nous disait quand on nous interdit de faire quelque chose que l'on aim(e)rait faire et quand on est malheureux des fois on pleure avec des larmes des fois on pleure dans sa tête et y a des choses qui nous rendent très malheureux des choses qui nous rendent un p(e)tit peu malheureux# voilà# on arrête là

L'enseignante de CP : « A quoi ça sert de partager ? » :

- ***Déclaratif**, **question**, **sollicitation:***

Cette fois, l'enseignante ne fait pas la conclusion toute seule, elle interroge les élèves pour conclure, donc leur pose la question de départ et les élèves répondent mais sans donner des exemples comme tout au long de la discussion.

M: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent#si on résume vous savez comme on fait d'habitude# à quoi ça sert de partager# qu'est-c(e) qu'on a appris en t'écoutant# à quoi ça sert de partager# si on récapitule ce qui a été dis# oui Gwé..

Gwé..: c'est bien et# XXX ça sert à apprendre

L'enseignante de CE1/ CE2 : « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? » :

- ***Déclaratif**, **injonction**, **assertion:***

L'enseignante clôt par un acte déclaratif, donne des consignes sur la suite des

activités en classe, ensuite fait une proposition de faire des cahiers philosophiques où les élèves notent leurs impressions après chaque débat :

M: je je propose que ça soit le président qui euh#qui dise les dernières paroles# on va s'arrêter là et puis après je# vous allez r(e)tourner# écoutez bien tous même Lor.. qui joue# vous allez r(e)tourner à votre place et là vous allez# écrire sur un papier soit des questions qu(e) vous vous posez encore#soit c(e) que vous êtes en train d'imaginer l'aigle ou bien l'artiste qui crée ou c(e) que vous voulez mais pour qu'on garde#pa(r)c(e) que vous avez vu c(e) matin s'était un p(e)tit peu long peut être à démarrer#j(e) voudrais garder une petite trace écrite de vos pensées philosophiques#qu'en pensez vous on pourrait faire un recueil des pensées philosophiques

L'enseignante de CE1/ CE2 : « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? »

- ***Déclaratif**, **assertion**:*

Clôture du débat avec un acte déclaratif, ensuite une assertion pour expliquer pourquoi on termine le débat: les enfants qui commencent à fatiguer.

M: c(e) qui montre qui final(e)ment on est pas tous d'accord hein et s'était bien un débat intéressant on va arrêter là d'ailleurs euh ça tombe bien pa(r)c(e) que j(e) trouve que y a des enfants qui commencent à fatiguer

3.3. Synthèse

3.3.1. Quels sont les actes les plus fréquents lors des débats philosophiques ?

L’enseignante de CM2 :

Concernant l’enseignante de CM2, le principe de non intervention de l'enseignant pendant les débats philosophiques est bien respecté. J'ai observé de plus quelques demandes de précision envers les élèves et toujours sans juger leurs réponses. J'ai remarqué seulement trois interventions de l'enseignante qui pourraient éventuellement avoir des conséquences sur la suite des propos des élèves: une utilisation du conditionnel dans l'autodictée, un ajout du mot que l'élève n'a pas dit dans l'autodictée et une demande de précisions qui fait douter l'élève de sa réponse.
L’autodictée est l’acte de parole le plus fréquemment utiliser par cette enseignante et consiste à noter tous les propos des élèves, mot par mot. La sollicitation est le deuxième acte utilisé par la maîtresse. J’ai remarqué seulement deux ou trois demandes d'explication et de justification et aucune question envers les élèves sauf pour qu'ils répètent leurs propos mal compris par l'enseignante ce qu'on peut classer comme demande de confirmation. Elle utilise aussi quelques validations en s’autodictant mais toujours sans jugement. C'est une stratégie sans jugement de ce que disent les élèves qui n'a pas d'influence sur leurs propos. On peut penser que l’enseignante utilise cette stratégie conseillée par Lipman au vue de l’âge des élèves (CM2) qui sont capables de développer une argumentation sans étayage de la part de l’enseignante.

L’enseignante de CP :

On observe que le comportement de l’enseignante lors des débats « Tomber malheureux » et « A quoi ça sert de partager ? » est totalement différent que celui de

l'enseignante de CM2. La maîtresse de CP n'est pas en retrait et dirige le débat : elle donne la parole aux enfants et en plus de cela leur pose des questions. Elle donne même des exemples pour le débat pour faire réfléchir les élèves. J'ai observé l'utilisation de plusieurs stratégies langagières : des questions concernant le sujet du débat, mais aussi des questions pour « approfondir » les propos des élèves donc des demandes d'explication, des questions pour s'assurer de ce que l'élève veut dire – des demandes de confirmation. L'enseignante joue le rôle du président du débat et du guide du discours des élèves. Sa stratégie a bien évidement une grande influence sur ce que disent les élèves car elle cherche à faire émerger des points de vue des élèves et de leur faire argumenter.

Je dirais même que tout au long de la discussion « A quoi ça sert de partager ? », l'enseignante essaie de convaincre les élèves que c'est bien de partager et de prêter ses affaires. Il est certain qu'un débat philosophique sert entre autre à inculquer certaines valeurs mais ceci devrait venir le plus possible d'élèves eux-mêmes même si dans une classe de CP, le jeune âge des élèves est « une contrainte ».

Ses stratégies langagières tout au long du débat sont certainement dues au jeune âge des enfants. Une classe de CP n'est pas capable d'avoir un débat sans intervention de l'enseignant comme c'est le cas de la classe de CM2.

Les stratégies les plus fréquentes sont la sollicitation, les questions, les demandes de confirmation, validation, les reformulations. Des injonctions pour des questions de discipline sont fréquentes.

L'enseignante de CE1/ CE2 :

La stratégie de l'enseignante est différente de celle de deux autres enseignantes. Dans la classe de CE1/ CE2, lors du débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? », des élèves sont désignés pour le rôle de président et de secrétaire. D'ailleurs quand un élève lui pose une question d'ordre organisationnel, elle répond qu'elle ne préside pas la discussion et il faut se diriger vers le président du débat. L'enseignante participe au débat en donnant son avis sur le sujet mais son rôle est surtout celui de veiller sur la discipline des élèves. D'ailleurs le débat est assez court pour ces raisons là.

Sa stratégie a une influence sur les propos des élèves, son avis sur le sujet laisse certains élèves perplexes et leur donne de nouvelles idées pour le débat.

En revanche, les stratégies langagières de l'enseignante lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » sont différentes que lors du débat précédent parce que l'organisation du débat a changé. Sans président du débat, l'enseignante prend son rôle et dirige entièrement le débat. Elle sollicite les élèves pour leur donner la parole. Ses stratégies et questions influent considérablement les propos des élèves et font émerger chez eux de nouveaux arguments. On observe beaucoup de questions, des demandes de justification, d'explications et de confirmation. L'enseignante verbalise aussi des affirmations dans le but d'expliquer certaines notions ou le vocabulaire que les élèves ne comprennent pas. Les stratégies de l'enseignante lors du deuxième débat ressemblent à celles d'enseignante de CP même si la maîtresse de CE1/ CE2 ne pose pas autant de questions aux élèves qu'Anaïs et semble avoir moins d'influence sur leur raisonnement.

Le changement des stratégies langagières de l'enseignante de CE1/ CE2 pendant les deux débats analysés peut s'expliquer par des raisons disciplinaires. Lors du premier débat on observe que les élèves de CE1/ CE2 n'ont encore jamais fait de débats philosophique et n'en ont pas l'habitude comme c'est le cas de la classe de CM2. L'enseignante désigne un président du débat mais voyant que le débat a du mal a fonctionner de cette façon, lors du deuxième débat, elle change de stratégie et dirige elle même le débat.

Les stratégies langagières de trois enseignantes observées sont certainement différentes de leurs stratégies utilisées pendant un autre moment dans la classe. Même si on observe beaucoup d'actes directifs chez les enseignantes de CP et de CE1/ CE2, ces actes là ne donnent pas de réponses « toutes prêtes » aux élèves comme cela pourrait être le cas par exemple pendant une explication pendant lors d'une séance de mathématiques.

Observons donc le nombre de trois actes le plus fréquents chez chaque enseignante, sachant que chaque chiffre pour chaque acte correspond aux 15 premières minutes de chaque débat, vu que la longueur des débats n'est pas égale :

Dans la ligne CP, la couleur noire correspond au débat « Tomber malheureux » et la couleur rouge au débat « A quoi ça sert de partager ? »

Dans la ligne CE1/ CE2, la couleur noire correspond au débat « Qui était là en premier, l'œuf ou la poule ? » et la couleur rouge au débat « Pourquoi la police a-t-

elle souvent un chien ? »

Actes argumentatifs :

	questionnement	Point de vue	argumentation	Diction
CM2	0	0	0	**43**
CP	1/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0
CE1/ CE2	1/ 3	2/ 0	0/ 0	0/ 0

Actes directifs :

	Sollicit.	Requête	Injonc.	Question	Dem. confirmation	Dem. explicitation	Dem. Justification
CM2	**16**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
CP	**30**/26	8/ 7	**1/ 2**	**25**/25	**19/ 15**	**12/ 9**	**0/ 0**
CE1/ CE2	**2/ 9**	**6**/ 7	**5**/ 5	**4/ 23**	**0/ 8**	**0/ 6**	**0/ 1**

Actes assertifs :

	Réponse	Rép. Négative	Rép. positive	Assertion	Réplique
CM2	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
CP	**0/ 0**	**0/ 0**	**0/ 0**	**16/ 10**	**0/ 0**
CE1/ CE2	**0/ 0**	**1/ 0**	**0/ 2**	**8/ 7**	**0/ 1**

Les actes assertifs sont peu produits par les trois enseignantes.

Actes expressifs, déclaratifs, promissifs :

	Validation	Invalidation	Déclaratifs	Promissifs
CM2	**43**	**0**	**1**	**0**
CP	**30/ 12**	**0/ 1**	**1/ 1**	**1/ 0**
CE1/ CE2	**1/ 15**	**0/ 0**	**1/ 0**	**0/ 0**

On peut observer que chez l'enseignante de CM2 les actes les plus fréquents sont : diction, validation et sollicitation.
Chez l'enseignante de CP les actes les plus fréquents sont : sollicitation, question, et selon le débat : validation ou demande de confirmation.
Chez l'enseignante de CE1/ CE2 les actes les plus fréquents sont variables selon le débat. Lors du débat « Qui était là en premier, l'œuf ou la poule ? » les actes les plus fréquents sont : assertion, requête, injonction.
Les actes les plus fréquents lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » sont : question, validation, sollicitation.
Ces différences peuvent s'expliquer par les changements au niveau organisationnel lors des ces deux débats, c'est-à-dire par le fait que l'enseignante ne dirige pas le premier débat et dirige le deuxième.
On observe que seule l'enseignante de CM2 produit des actes argumentatif : l'autodictée. Les actes le plus produits par les trois enseignantes sont des actes directifs : les questions chez les enseignantes de CP et de CE1/ CE2 et la sollicitation chez les trois enseignantes. Toutes les enseignantes produisent aussi des actes expressifs c'est-à-dire la validation. Des actes assertifs sont très peu ou ne sont pas produits du tout chez les trois enseignantes.

Quel est dans ce cas là l'impact de ces stratégies langagières sur le comportement et le raisonnement des élèves? Observons les réactions des élèves dans les interactions avec l'enseignant lors des débats philosophiques.

3.4. Bilan

3.4.1. Quelles sont les réactions des élèves envers les stratégies langagières de l'enseignant?

L'enseignante de CM2 :

Les élèves de CM2 ont déjà des connaissances sur ce qu'est un débat, ils essaient donc souvent de contredire ce que leurs camarades disent.
Le fait que l'enseignante n'émette pas de correction des propos des élèves rend peut être les élèves plus bavards. Leurs réactions concernant l'autodictée, sont plutôt coopératives. Ils attendent jusqu'à la fin de transcription, répètent des propos au fil de l'autodictée de l'enseignante pour l'aider dans la transcription. Ceci bouleverse en revanche la spontanéité du débat. Les élèves ne peuvent pas répondre et réagir aux propos de leurs camarades tout de suite mais sont obligés d'attendre que l'enseignante ait fini d'écrire. Parfois ils réagissent aux propos prononcés plusieurs tours de parole avant ce qui affecte également la fluidité du débat.

L'enseignante de CP :

Dans la classe de CP, les élèves n'ont pas encore beaucoup d'expérience en matière de débat. Pour cette raison, l'enseignante dirige le débat. Elle formule beaucoup de questions ce qui affecte certainement le raisonnement des élèves. La plupart de leurs actes de parole sont des réponses aux questions ou aux demandes de l'enseignante, et on observe peu d'assertions spontanées des élèves. Chacune de ces assertions, qui peuvent être des actes argumentatifs comme des doxas, des exemples ou plus rarement des raisonnements, est suivie d'une question ou d'une demande d'explication ou de justification de la part de l'enseignante. On observe aussi quelques répliques des élèves en accord ou désaccord avec leurs camarades. A quelques reprises, certains élèves posent des questions à l'enseignante mais obtiennent des réponses négatives ou plutôt des rappels à l'ordre, leur disant que

pendant un débat philosophique, il faut essayer de répondre à la question posée au début, et ne pas inventer d'autres questions tout au long du débat.
Ces rappels fréquents des règles du débat s'expliquent par le jeune âge des élèves qui débutent dans le domaine.

L'enseignante de CE1/ CE2 :

Les stratégies langagières de l'enseignante lors du débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? » sont de laisser la parole aux élèves sans beaucoup d'interventions, elles ont malheureusement des conséquences négatives sur la discipline de certains d'entre eux qui ne prennent pas très au sérieux leur participation. Malgré cela, d'autres élèves participent activement et ont des idées sur le sujet. Les élèves réagissent aussi à l'assertion de l'enseignante sur l'origine des oiseaux, qui d'ailleurs est elle-même dans la suite d'un argument d'élève. Il se peut que sans cette assertion de l'enseignante, l'argument de l'élève passe presque inaperçu chez les élèves.

En revanche, les stratégies de l'enseignante lors du débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » sont semblables aux stratégies d'enseignante de CP. Beaucoup de questions, de demandes d'explications, et de justifications jouent un rôle dans le raisonnement des élèves qui donnent beaucoup d'exemples dans leurs argumentations. Le fait que l'enseignante tient la discipline rend les élèves plus attentifs.

Pourquoi donc cette différence des stratégies langagières des enseignantes ? Les cinq débats analysés ici, se déroulent dans trois classes différentes, chacune de niveau différent. On peut observer que l'enseignante de la classe au niveau le plus élevé est celle qui est le plus en retrait vis-à-vis des élèves. On peut expliquer cela, non seulement par l'age des élèves, mais aussi par des compétences qu'ils ont déjà acquis en matière de débats philosophiques. On voit qu'ils ont l'habitude de participer dans des débats et n'ont pas de grandes difficultés à développer leur argumentation.
En revanche, les élèves de la classe de CE1/ CE2 ont plus de mal à participer dans le débat. On voit que le débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? » est leur premier débat et ne fonctionne pas très bien car l'enseignante essaie d'être en retrait et certains élèves ont du mal à se tenir discipliné. Pour cela, elle change de

« tactique » pour le débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » et le dirige entièrement. On remarque que les élèves donnent plus d'arguments que lors du premier débat, mais cela aussi grâce aux questions et aux demandes d'explication de la part de l'enseignante.
Concernant le débat dans la classe de CP, on remarque que l'enseignante ne se tient pas du tout à distance envers les élèves mais leur pose beaucoup de questions et étaye même leurs propos pour les aider à construire une argumentation sur le sujet du débat. Le comportement de l'enseignante peut s'expliquer par le jeune âge des élèves inexpérimentés dans la matière et qui ne seraient pas capables d'avoir un débat entre eux comme le sont les élèves de CM2.

3.5. Les effets des débats philosophiques.

Garcia-Debanc et Plane (2004) soulignent qu'il est plus difficile d'expliquer que de raconter, et les réactions de l'interlocuteur au cours d'une prise de parole, agissent sur le locuteur qui ne peut qu'en tenir compte dans la formulation de son message. Pour cela, les stratégies langagières de l'enseignant lors des débats philosophiques ont beaucoup d'importance dans l'apprentissage de la langue orale chez les élèves. L'acquisition du savoir argumenter est primordial dans cet apprentissage. La participation à un débat, en plus de structurer le langage, garantit une plus juste attention aux autres et à leurs propos ce que l'on peut observer surtout dans la classe de CM2, où les élèves font des retours fréquents sur ce que leurs camarades ont dit même plusieurs tours de parole auparavant.
Dans les programmes de l'école primaire de 2008, les compétences que développent les débats philosophiques trouvent l'appui même au niveau de la maîtrise des TICE. Le débat philosophique développe la pensée réflexive et critique et faire preuve d'esprit critique face à l'information est certainement plus facile si l'on a eu l'occasion d'en débattre.
Le débat philosophique favorise des comportements de coopération importants dans

l'éducation à la citoyenneté. La discussion en soi et déjà une forme de coopération qui nécessite d'écouter activement les autres pour pouvoir leur répondre, de formuler clairement sa réflexion pour être entendu ou pour convaincre les autres.
Le débat philosophique peut aussi éduquer aux valeurs de vie en société et en groupe qui sont des indicateurs de sens pour l'action. Pour cela, le choix des supports et des sujets de débat est primordial.

3.6. Comment organiser ces activités pour faire parler les élèves? Comment réussir le débat philosophique dans sa classe?

Faut-il organiser le débat selon le modèle citoyen, avec le président du débat qui donne la parole ? Le secrétaire du débat qui note les propos des élèves et ensuite donne un bref résumé à la fin du débat pour conclure ? Est-ce un moyen de faire parler les élèves timides ? Faut-il que l'enseignant donne la parole à tous les élèves, même ceux qui ne veulent pas la prendre ? Faut-il partir du principe que chaque élève aura à un moment ou l'autre du débat quelque chose à dire donc ne pas forcer à parler avant que ce moment là arrive ? Des questions que se posent les enseignants sont nombreuses et il est difficile d'y répondre et de donner une recette pour réussir le débat philosophique dans sa classe et faire parler tous les élèves.
Je pense que le fait que l'on organise un débat philosophique dans sa classe régulièrement, favorise la prise de parole des élèves. Si l'on part du principe que parfois certains élèves n'ont rien à dire sur un sujet qui ne les intéresse pas ou pour d'autres raisons, un débat régulier donne une multitude de sujets de discussion donc plusieurs possibilités pour ces élèves là de prendre la parole.
Mais que faire alors avec les élèves timides qui ne parlent pas même lors des autres séances d'apprentissage sauf si l'enseignant les interroge? Faut-il leur donner la parole « de force »?
Souvent, les élèves timides ne prennent pas la parole car ils ont peur de la critique et

peur de dire quelque chose qui n'est pas juste ou correcte. Ils ont peur de se tromper. Avec le débat philosophique, la correction vrai/ faux n'existe pas, donc au bout de quelques séances de discussions ces élèves se sentiront plus à l'aise et pourront oser prendre la parole.

Malheureusement, on ne peut pas donner de recette miracle pour faire parler les élèves timides. En revanche chaque enseignant devrait, avant d'introduire le débat philosophique dans sa classe, choisir un modèle du débat le plus adapté selon lui pour ses élèves, celui qui sera le plus bénéfique pour eux au niveau d'apprentissages. Il se peut que ce modèle choisi au départ ne fonctionne pas avec les élèves, comme on l'a constaté sur l'exemple de la classe de CE1/ CE2, où l'introduction du président du débat et des secrétaires et le retrait de l'enseignante n'ont pas bien fonctionné. Dans ce cas là, l'enseignant devrait faire autant de modifications dans le déroulement du débat que nécessaire pour que son fonctionnement soit le plus efficace possible.

Avec la multitude des méthodes de débats philosophiques qui existent, chaque enseignant qui désire introduire cette activité dans sa classe pourra choisir un type de débat qui convient au mieux pour ses élèves.

Par ailleurs, concernant la question du choix de méthode, on peut se demander quel est son impact et ses effets de ces discussions sur les apprentissages en matière de raisonnement et de langage, et aussi, en matière de socialisation et du développement de la sociabilité des individus mais cette question ne pourra pas être élucidée dans cette recherche.

Conclusion

Ma recherche a été centrée sur l'enseignement de la langue orale à travers les débats philosophique à l'école primaire. Dans la partie théorique, j'ai exposé quelques théories et définitions des interactions verbales. Ensuite, j'ai explicité quelques méthodes de mise en pratique des débats philosophiques en classe et j'ai aussi fait une approche des théories de ce que ces débats développent chez les élèves.

Pour ma recherche, j'ai analysé les stratégies langagières et le comportement des enseignants pendant les débats philosophiques dans les classe de CP, CE1/ CE2 et CM2. Les élèves débattaient sur des sujets comme par exemple : « La vie est-elle prêtée ou donnée ? », « A quoi ça sert de partager ? ». Lors des chacun de ces débats, les trois enseignantes de chaque classe se comportaient et avaient des stratégies langagières différentes.

A travers cette recherche, j'ai voulu répertorier ces comportement et stratégies langagières. Mon analyse a monté que ces stratégies varient selon l'enseignante. Chacune d'elles se comporte pendant les débats philosophiques dans sa classe de manière différente. L'enseignante de la classe CM2 garde le rôle de l'observateur du débat et limite ses interventions à l'autodictée et la sollicitation des élèves qui veulent prendre la parole. L'enseignante de la classe de CE1/ CE2 adopte deux stratégies différentes lors de deux débats. Pendant le premier débat elle essaie de rester en retrait envers les élèves et se limite au injonctions envers les élèves indisciplinés mais lors du deuxième débat elle adopte une stratégie différente et dirige entièrement le débat. L'enseignante de la classe de CP adopte une stratégie de dirigeante du débat et dirige ses élèves, à travers ses questions, vers une argumentation sur le sujet donné.

Ensuite je me suis demandée si ces stratégies avaient une influence sur le comportement et le raisonnement des élèves. En effet, les élèves de chaque classe ont des attitudes différentes. Les stratégies langagières des enseignantes influent donc le comportement et la participation dans le débat des élèves ce qui confirme l'hypothèse de départ.

La suite de cette recherche pourrait donc être centré sur une caractérisation des interactions et des comportements des enseignants à adopter pendant les débats philosophiques, pour permettre aux élèves de développer le plus possible l'apprentissage de l'argumentation et de la pensée réflexive.

Bibliographie :

Auriac-Slusarczyk, E., (sous la direction) (2010) *Les interactions à l'école, où en sommes nous ? in Psychologie de l'interaction* n°27-28, L'Harmattan, Paris.

Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale.* Paris, Gallimard.

Canut, E. (sous la dir.)(2006), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école.* CRDP de l'académie d'Amiens

Charmeux, E., (1996), *Ap-prendre la parole.* Sedrap Education

Colletta, J.-M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition.* Ed. Mardaga, Belgique.

Colleta, J.-M., (sous la dir.) (2005), *Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN. Manuel de codage.* Projet ANR Multimodalité
http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/membre/biblio.php consulté le 22/05/11

Daniel, M.-F. « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications » in Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Florin, A., (1995), *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.* Ellipses

Francols, N., (2010) *L'échange d'aide dans l'interaction didactique à l'école primaire.* Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Lumière Lyon 2.

Garcia-Debanc, C., Plane, S. (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris Hatier

Halté, J.-F., Rispail, M. (textes réunis et présentés par) (2005), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités.* L'Harmattan

Jaubert, M ., Rebière, M., (2002), « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? » In : Chabanne, J.-CH., Bucheton, D. (sous la direction), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Ed : Presses Universitaires de France.

Lebuis Pierre (2005), « Regard critique sur la « méthode Lipman », philosophie et pédagogie en action » in Diotime-L'Agora, Revue Internationale de la didactique de la philosophie, n°24 janvier 2005, p. 9
Site : http://www.educ-revues.fr/Diotime/Impression.aspx?iddoc=32658 consulté le 22/05/11

Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Leleux, C. « Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? » in Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Lévine, J. « Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde-Instance Monde » in Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Lipman, M., « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. » in Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Minassian, M.-J., (2009), « Les sentiments en débat » in *L'école aujourd'hui* n°3, novembre 2009.

Mortier, F. « Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement » in Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Petit, S., Laroche, Ch., (2003), *Apprendre à parler à l'école maternelle.* L'Harmattan, Paris

Peytard, J., (1995), *Mikhail Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours.* Ed. Bernard Lacoste, Paris.

Tharrault, P., Pellerin, F., (2005) *Le débat philo à l'école primaire* site : www.pedagogie.ac-nantes.fr consulté le 22/05/11

Tozzi, M. « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités » in Leleux, C., (sous la direction de) (2008) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.* Ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Tozzi, M., (coordonné par) (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire.* Ed. Hachette Education, Paris.

Vion R. (1992) *La communication verbale. Analyse des interactions.* Hachette Supérieur

Annexes :

Annexe 1 :

La transcription de la parole est **orthographique** et présente l'intégralité des propos des locuteurs.

Conventions relatives aux faits linguistiques

le *bouton: l'astérisque signale que la prononciation de l'enfant ne correspond pas à la prononciation standard (« sèvre » pour « chèvre » ; « bouton » pour « mouton »)

la *sèvre: l'astérisque précède le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard

le mout/ mouton
il rep/ revient: / signale les amorces et mots inachevés (mouton, revient)

pa(r)ce que
i(l) faut
j(e) me ( ) signalent les phonèmes ou syllabes élidés

[sait ; ses] [ ] signalent les termes pour lesquels on hésite ;

heu heum mm hésitations

xxxx des croix signalent les termes ou segments impossibles à identifier, une x par syllabe
{rire} {soupir} commentaires du transcripteur entre { }

NON les majuscules sont utilisées pour noter des paroles fortement accentuées

Conventions relatives aux faits prosodiques

signale les pauses entre les groupes de souffle

? ! sont les deux signes de ponctuation autorisés uniquement lorsque c'est nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation

il va::
ben:: :: signalent des allongements vocaliques

Dans les transcriptions suivantes, les conventions de transcription utilisées dans le logiciel Elan n'ont pas été appliqués. La division en séquences correspond à la division utilisée dans le logiciel Elan : chaque séquence correspond à 5 min d'enregistrement vidéo.

Annexe 2 : Transcription du débat « La vie est-elle donnée ou partagée ? »

```
SEQ 1


M: alors on y va//[rires] Hawa
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
[Le maître écrit la proposition.]
M: vie/[inaudible]¤<36137>(0:00:36.1) durer longtemps car on va
mourir/c'est tout Harwa oui
Hawa: oui
M: Eléa
Eléa: euh moi j(e) trouve qu'elle est plus donnée pa(r)c(e) que bah comme
on va mourir euhm/quand on va on va mourir elle est fini donc euh bah c'est
elle est à nous enfin/[inaudible]¤<72739>(0:01:12.7)
M: d'accord [écrit la proposition]car on va/Amélie
Amélie: bah moi j(e) dirais/(je) suis d'accord avec Hawa pa(r)c(e) que euh
quand on emprunte quelque chose il faut le rendre/et bah c'est pareil pour
la vie
[Le maître transcrit la proposition.]
M: quand on vit//c'est pareil pour la vie/Milan
Milan: bah moi (je) suis pas trop d'accord avec Amélie 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
[Le maître transcrit la proposition.]
M: déjà on sait pas trop//si elle/si elle est à elle/on sait pas trop
```

Milan: bah je sais pas qui sait après mais
M: on ne sait pas trop si
[Le maître transcrit la proposition.]
M: alors/Lucie
Lucie: moi j(e) dirais donnée pa(r)c(e) que si quand tu meurs tu as d(é)jà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi/une pile elle va forcément s'user quoi
[Le maître transcrit la proposition.]
M: une pile qui s'use/voilà euh Floriane
Floriane: la vie bah la vie elle est plutôt donnée pa(r)c(e) que ça t'appartiens et ça t'appartiens et tu en fais c(e) que/enfin t'en fais c(e) que tu veux d(e) ta vie et quand tu meurs bah tu après/bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'aura vu défiler d(e)vant toi
[Le maître transcrit la proposition.]
M: tu//c'est quand même ta vie
Floriane: hum hum/tu l'aura vu défiler d(e)vant toi
M: c'est quand même ta vie tu l'aura vu/défiler devant toi/euhm Félix

SEQ 2

Félix: bah moi j(e) trouves c'est les deux pa(r)c(e) que euh y a des gens ils meurent par accident et elle est prêtée//ou alors ils ont une crise cardique
M: [écrit la proposition] les gens
Félix: ou des trucs comme ça
M: ont/meurent par accident
Félix: ou de maladies
M: meurent par accident
Félix: et
M: et
Félix: alors et puis elle est donnée pa(r)c(e) que hum/bah quand les personnes elles n'ont rien d(e) leurs vies c'est normal quoi
M: attends/et elle est donnée
Félix: bah aux personnes qui sont/qui n'ont rien quoi/ça dépend des personnes
M: attends Félix je te suis pas là
Félix: elle est prêtée aux gens qui ont des accidents et tout &pa(r)c(e) que&
M: &oui ça j'ai comprisé&
Félix: voilà/et elle donnée aux autres personnes pa(r)c(e) que ils ont
M: et elle est donnée aux autres/c'est-à-dire/précise
Félix: bah par exemple les gens qui ont/qui ont eu une période assez longue dans leurs vies/qui ont pas eu d(e) maladies craves et tout ça
M: qui vivent longtemps alors
Félix: oui voilà/et puis euh/l'exemple de Lucie ça peut être des piles rechargeables
[rires]
M: voilà/Victor
Victor: bah moi j(e) pense que elle est donnée pa(r)c(e) que c'est/la vie on peut pas la/une fois qu'elle est utilisée on peut pas la donner aux autres personnes pa(r)c(e) que bah elle est finie elle est terminée on peut pas c'est
[Le maître transcrit la proposition.]
M: une fois utilisée on peut pas
Victor: la donner
M: la donner/aux autres/elle est fini//Solène
Solène: bah (je) suis moyenn(e)ment d'accord avec Lucie parc(e) que en fait peut être que la vie c'est pas vraiment des piles peut être que la vie c'est l'âme où qu'elle s'en va

[Le maître transcrit la proposition.]
Solène: mais par contre elle est peut être donnée aussi
M: que la vie//[inaudible]¤<476314>(0:07:56.3)et elle s(e)rait donnée/qu'elle est donnée//Mathis
Mathis: bah moi (je) suis pas d'accord avec Victor pa(r)c(e) que euh bah moi j(e) pense qu'elle est donnée la vie mais euh/mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh/tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en refaire une/la réutiliser pour quelqu'un d'autre
[Le maître transcrit la proposition.]
M: c'est comme un jeu vidéo/on peut/[inaudible]¤<547611>(0:09:07.6) et refaire une partie//alors euh Louise
Louise: alors je sais pas si l'expression quand on meurt c'est vendre l'âme ou rendre l'âme/bah si c'est vendre je sais pas pa(r)c(e) que j'ai pas d'explication mais si c'est rendre bah c'est un peu/bah si ça a été prêté et qu'on doit la rendre euh
[Le maître transcrit la proposition.]
M: alors je ne sais pas si c'est l'expression/si c'est vendre l'âme ou rendre l'âme
Louise: hum
M: alors va y après
Louise: bah si c'est vendre j'ai pas d'explication et si c'est rendre l'âme bah c'est comme si on l'avait prêtée et qu(e) tu dois la rendre quand tu meurs

SEQ 3

[Le maître transcrit la proposition.]
M: si c'est rendre//veut qu'elle est prêtée et que tu dois la rendre/c'est tout/Apolline
Apolline: alors moi j(e) dis plutôt la vie c'est donné pa(r)c(e) que déjà quand/déjà comme c'est ta vie à toi tu vas pas la/tu peux pas la donner à quelqu'un d'autre mais toi tu peux donner la vie mais c'est pas toi qui va aller donner la vie à une autre personne
[Le maître transcrit la proposition.]
M: mais tu peux donner
Apolline: la vie
M: euh Tom
Tom: mais euh pour moi/enfin [inaudible]¤<686826>(0:11:26.8) la vie elle est plutôt donnée mais/moi après c'est mon point d(e) vue mais euh/quand tu meurs ton corps il meurt/mais ton âme reste en fonction/reste euh/en vie ¤<702780>(0:11:42.8)
M: quand tu meurt/ton corps il meurt/ton âme reste en fonction//hum/Victor
Victor: bah moi (je) suis pas d'accord avec Mathis/euh pa(r)c(e) que il dit que c'est comme un jeu vidéo mais pas du tout pa(r)c(e) que ta ta vie elle est/elle/une vie on peut/quand tu nais c'est par tes parents donc tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre rien que toi/[inaudible]¤<768333>(0:12:48.3)
[Le maître transcrit la proposition.]
M: alors quand tu//vie/c'est par tes parents
Victor: hum/et donc euh tu peux pas la donner à quelqu'un vu que pour commencer sa vie il faut naitre donc euh tu peux pas//donc tu peux pas effacer ta vie pour euh la mettre dans le corps d'une dame
[Le maître transcrit la proposition.]
M: pour commencer ta vie il faut naitre//de quelqu'un d'autre obligatoir(e)ment/Amélie
Amélie: bah moi (je) suis d'accord avec Félix pa(r)c(e) que la vie/elle est prêtée mais elle peut être aussi donnée pa(r)c(e) que quand quelqu'un meurt/par exemple sur l'autoroute/quand il a un accident/bah il donne sa vie à un bébé qui nait

[Apolline est très très perplexe.]

SEQ 4

[Le maître transcrit la proposition.]
M: il donne sa vie à un bébé/pourquoi tu dis ça Amélie
Amélie: bah euh/bah [hausse les épaules] j'ai pas/j'ai pas vraiment d'explication
M: t'as pas d'explications
Félix: [inaudible]¤<909520>(0:15:09.5) quelqu'un qui nait du coup c'est le temps qui le change
M: alors Eléa
Eléa: alors moi (je) suis pas vraiment d'accord avec Amélia pa(r)c(e) que la personne meurt mais elle donne pas vraiment sa vie c'est plutôt un autre bébé qui nait et qui euh/enfin/même si la personne était pas morte le bébé il s(e)rait nait/comment
[Le maître transcrit la proposition.]
M: il serait nait quand même/euh Hawa
Hawa: bah j'ai deux choses à dire/la première c'est (je) suis pas d'accord avec toi Lucie/pa(r)c(e) que ta pile tu peux la recharger et la deuxième chose c'est que/par exemple bah on la vie elle est prêtée pa(r)c(e) que/on donne/par exemple t'es né et donc après c'est obligé qu(e) tu meurs
[Le maître transcrit la proposition.]
M: alors la vie est prêtée/c'est ça
Hawa: oui
[Le maître transcrit la proposition.]
M: tu nais//mais c'est obligé que tu meurs c'est ça//Mathis
Mathis: euh bah moi c'est pour redire à Victor bah c'est euh/il a pas trop compris c(e) que j(e) voulais dire c'est que bah c'est plutôt/j(e) voulais dire un autre exemple/bah par exemple c'est comme du papier que tu refais pa(r)c(e) que bah on le/maint(e)nant on le recycle le papier/c'est comme notre âme on la recycle pas vraiment mais voilà
Victor: mais non justement
Mathis: mais oui mais Victor c'est pas
[inaudible]¤<1040459>(0:17:20.5)/donc euh
M: attends/c'est comme du papier qu'on recycle

SEQ 5

Mathis: et puis/après euh il garde toute/dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier ou (je) sais pas moi
M: on recycle ton âme c'est ça qu(e) tu veux dire
Mathis: voilà il la donne à quelqu'un d'autre qu'il va naitre/mais y a rien d(e)dans elle vient juste de commencer [inaudible]¤<1063279>(0:17:43.3)
[Le maître retranscris la proposition.]
M: dans un tiroir
Mathis: et euh et puis après il la redonne à quelqu'un qui vient de naitre mais
M: et la redonner//à quelqu'un//qui vient/de naitre//euh Lucie
Lucie: alors presque tout l(e) monde s'acharne sur mes piles mais s'était juste un exemple y avait/comme le papier recyclé y a d'autres exemples mais j'ai dis celui qui m(e) passais par la tête hein
[Le maître retranscris la proposition.]
M: un exemple//papier recyclé/Apolline
Apolline: alors moi (je) suis pas d'accord avec Hawa/pa(r)c(e) que elle dit que euh/la vie elle est prêtée pa(r)c(e) qu'on meurt à/qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin mais justement la mort c'est une étape de la

vie et puis euh/si on mourrait jamais on s(e)rait immortel et puis on s(e)rait déjà trop serré donc faut bien qu'on meurt à la fin et puis sinon c'est/bah logique
[Le maître retranscris la proposition.]
M: immortel
Apolline: et puis c'est/donc en gros on s(e)rait immortel et puis ça s(e)rait pas logique
M: ça serait pas logique//euh alors Victor
Victor: bah j'ai compris c(e) que Mathis il voulait dire mais euh y a/la vie bah quand tu meurs et qu(e) tu laisses la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas/tu peux pas lui donner ton âme/même si y a rien d(e)dans tu peux pas lui donner pa(r)c(e) que tu/ton âme elle t'appartient elle reste dans ton corps jusqu'à c(e) que tu meurs et après elle disparait j(e) pense
[Le maître retranscris la proposition.]
M: toi tu dis l'âme meurt
Victor: bah l'âme s'éteint bah voilà quoi
[Le maître retranscris la proposition.]
M: tu ne la donnes pas
Victor: hum//comme quoi [inaudible]¤<1280508>(0:21:20.5) t'appartiens/Félix
Félix: mio j(e) trouves que ça sert à rien [inaudible]¤<1285563>(0:21:25.6) d(e) continuer pa(r)c(e) que d(e) t(ou)t(e) façon
M: attends/alors
Félix: pa(r)c(e) que t(ou)t(e) façon déjà un vous s(e)rez jamais d'accord/et puis deux chacun a ces opinions maint(e)nant faut dire des autres trucs pa(r)c(e) que sinon on va faire tout l(e) débat
M: attends Félix ils sont en train d(e) discuter ensemble
Félix: oui mais à chaque fois ils disent des/i(ls) s(e) contredisent ici/et du coup euh
Victor: oui mais les autres aussi i(ls) s(e) contredisent
Victor: regarde Hawa Lucie [inaudible]¤<1323989>(0:22:04.0)
[Le maître retranscris la proposition.]
M: vous serez jamais d'accord c'est ça

SEQ 6

Félix: oui c'est sûr
M: alors euh Lucie
Lucie: (je) suis pas d'accord avec Félix
M: qu'est-c(e) que t'as dis
Lucie: (je) suis pas d'accord avec Félix/pa(r)c(e) que ça sert un peu à rien d(e) faire de la philo si tout l(e) monde est d'accord/pa(r)c(e) que après c'est plus intéressant t'aura plus d(e) choses/t'aura plus beaucoup d(e) choses à dire
[Le maître retranscris la proposition.]
M: ça sert à rien
Lucie: voilà
M: euh Mathis
Mathis: bah moi c'est euh/c'est pas contre Victor cette fois eh bien c'est pour dire que moi j(e) pense que/j(e) pense que y a des/y a des milliards et des milliards d'âmes mais qu'elles/que y en a aucune qui/que y en a qui s(e) créent si le nombre de gens sur la terre monte mais sinon/sinon il reste pareil pa(r)c(e) que/quelqu'un qui/et comme y a chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et qui vie eh bien ils échangent leurs vies contre ceux qui meurent ils donnent leurs vies à ceux qui naissent et ça fait une chaine humaine de/d'âmes
[Le maître retranscris la proposition.]
M: ça fait une chaîne//hum Hawa
Hawa: bah (je) suis d'accord avec Félix pa(r)c(e) que euh/ta vie tu peux la prêter ou la donner/alors donner c'est par exem/c'est par exemple euh tu

t(e) sacrifies pour quelqu'un euh c'est un exemple/par exemple y a un extra terrestre qui débarque sur la terre et donc il dit je voudrait parmi vous euh/je voudrais tuer quelqu'un une seule personne bah par exemple moi j(e) me sacrifie/ça veut dire que là j'ai prêté ma vie pour tout l(e) monde
M: tu as prêté ta vie pour tout l(e) monde
[Le maître retranscris la proposition.]
Hawa: non donné//et prêté c'est pour/par exemple bah comme disait Mathis s'était tu meurs et euh après y a quelqu'un/après y a quelqu'un qui//bah qui naissent
Mathis: qui nait
Hawa: qui nait
M: attends j'ai pas entendu l(e) début d(e) ta phrase Hawa
Hawa: bah c'est euh comme disait Mathis c'est quand y a quelqu'un qui meurt bah y a quelqu'un qui nait
[Le maître retranscris la proposition.]

SEQ 7

M: on reprend/donc s'était Hawa qui disait on peut s(e) sacrifier/pour sacrifier sa vie donc on peut la donner euh/elle nous citait l'histoire de l'extraterrestre et puis euh sinon on la prête//hein euh l'idée que quelqu'un qui meurt/à chaque minute à chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et quelqu'un qui nait
Victor: c'est marqué je suis d'accord Félix
M: bah c'est c(e) qu'elle a dit/elle est d'accord avec Félix/oui mais j'ai oublié le avec [le rajoute]/Apolline
Apolline: alors je n(e) suis pas d'accord avec Félix pa(r)c(e) que il a dit que il fallait qu'on arrête de se contredire et tout/mais si on arrête de s(e) contredire c'est plus un débat
EE: on l'a d(é)jà dit
E: t'es hors sujet
E: là on est pas en train d(e) parler d(e) ça
[Le maître retranscris la proposition.]
E: on est passé à autre chose
M: d'accord/Mathis
Mathis: bah moi j(e) pense que toutes les choses qui sont naturelles bah elles ont des âmes comme les plantes
[Le maître retranscris la proposition.]
M: toutes les choses naturelles//naturelles
Mathis: à part quand on les coupent
[Le maître retranscris la proposition.]
M: elles//ont des âmes à part quand on les coupent
Mathis: et puis elles font pareil que les humains y en/quand y en a une qui vit y en a une qui meurt bah celle qui meurt elle donne son âme à celle qui vit
[Le maître retranscris la proposition.]
M: elle donne son âme à celle qui vit/ça y est maint(e)nant Hawa tu veux parler ou pas/oui
Hawa: j'ai une réponse à tout ça
M: alors/Hawa a une réponse à tout ça
Hawa: c'est une vie donnée et une vie donnée et une vie prêtée pa(r)c(e) que/euh//pa(r)c(e) que/tu saura jamais/on saurait jamais la réponse
M: c'est ni donné ni prêté
Hawa: on sera la réponse quand on s(e)ra mort
[Le maître retranscris la proposition.]
E: bah non vu qu'on s(e)ra mort
[rires]
E: bah avant peut être
M: on sera la réponse/on sera la réponse

Hawa: quand on s(e)ra vieux
M: quand on s(e)ra vieux ou mort
Hawa: euh bah mort
[rires]
M: euh Floriane
Floriane: euh moi (je) suis pas trop d'accord avec Hawa pa(r)c(e) que tu pourra jamais l(e) sa/bah si tu pourra l(e) savoir après c'est ton avis personnel et donc tu peux/toi tu crois penser que/que euhm/tu crois que tu l(e) s(e)ra après la mort mais après la mort y a plus rien/donc bah tu peux pas savoir/c'est ton avis personnel
[Le maître retranscris la proposition.]
M: que on sera//après/la mort//mais/après la mort/il n'y a plus rien///Hawa
Hawa: bah [inaudible]¤<315009>(0:05:15.0) bah j(e) disais ça presque comme ça et si tu veux savoir la réponse t'as qu'à d(e)venir scientifique
Félix: ou philosophe
Hawa: et j(e) crois que personne serait jamais la réponse et moi (je) suis pas prête de savoir la réponse
[Le maître retranscris la proposition.]
M: pourquoi tu/tu mets la science là-d(e)dans Hawa
Hawa: bah comme/pa(r)c(e) que c'est la philosophie
M: attends j'ai pas entendu
Hawa: pa(r)c(e) que c'est la philosophie et donc si elle me crois elle a qu'à devenir scientifique et comme ça elle aurait tord et moi j'aurais raison
[rires]
[Le maître retranscris la proposition.]
Félix: y a pas d(e) numéros
M: et si j'ai oublié l(e) numéros
Victor: alors là c'est le huit j(e) crois [prend la dernière feuille de la pile]
E: numéro neuf et dix
M: donc ça c'est huit et
Victor: non huit c'est ça donc ça c'est
M: ah oui c'est neuf
Victor: neuf et dix
M: neuf neuf/neuf
Victor: et l'autre c'est dix
M: dix///alors Floriane
Floriane: c'est pas qu(e) (je) suis pas contre toi ni pour/(je) suis pas contre toi ni avec toi mais comment euh/c'est c'est/c'est toi qui le pense et chacun a une/chacun pense/chacun pense son avis enfin chacun a un avis et chacun partage ces avis/donc c'est un peu voilà/t'as pas tord t'as pas raison/j'ai pas tord j'ai pas raison
[Le maître retranscris la proposition.]
[sonnerie]
M: on arrête là ou vous avez autre chose à dire
E: non
M: alors là d'abord c'est la première sonn(e)rie c'est pas la récréation/comment
E: ouais mais on a d(é)jà fais onze pages
M: oui on a fait onze pages mais enfin c'est pas une question d(e) pages j'écris très très gros et mal//on arrête et puis on va aller un p(e)tit peu dans la classe et puis peutêtre que/euh Emmanuel [désigne la caméra] va vous expliquer c(e) qui va s(e) passer

Annexe 3 : la transcription du débat « A quoi ça sert de partager ? » dans la classe de CP :

M: alors la question donc Lilou tu la répètes et puis onnn/y va
Lilou: à quoi ça sert de partager
M: s'était une question qu(e) vous aviez choisi/vous devez avoir des choses à dire
[Léa L., Erwan et Cassandra lève le doigt.]
M: Cassandra
Cassandra: c'est bien de partager pa(r)c(e) que comment/comme ça bah la/la [inaudible]¤<27290>(0:00:27.3) bah la la soeur au garçon bah elle a les/elle a la moitié du paquet d(e) feuille et l'autre la moitié du paquet d(e) feuille et quand/ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons d(e) couleurs
M: et pourquoi c'est bien alors de partager
Cassandra: pa(r)c(e) que comme ça ils ont tout pour l'o/ils ont presque tout/ils ont tout pour eux/pour le/pour partager pour euh tous les deux
M: euh Enzo
Enzo R.: bah c'est bien pour/de partager pa(r)c(e) que euh/si tu partage bah tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines
M: ouais/Lilou
Lilou: faut bien partager pa(r)c(e) que après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis/par exemple euh y en a qui amènent des/des choses à l'école des jouets et puis l'autre il veut en avoir un p(e)tit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien et puis après ils ont tout euh/ils ont tout pour jouer et ça fait mieux
M: Kélian
Kélian: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après on s(e) fait plein d'amis
Enzo R.: c'est c(e) que j'ai dis
Kélian: c'est c(e) que t'as dis
Allan: oui plein d(e) copains il a dit
M: donc tu es d'accord avec c(e) que dis Enzo
Kélian: oui
M: Emma/ah non c'est Léa
Léa C.: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on partage eh b(i)en ça veut dire être poli
M: ça veut dire être poli/partager c'est être poli//Maëva
Maëva: c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait si on partage pas eh bah [inaudible]¤<128431>(0:02:08.4) s(e) faire chamailler et puis si on prête ils vont pas s(e) disputer et ils vont pouvoir faire leurs trucs calmement
M: ça évite de s(e) chamailler/de partager
[Enzo R. lève le doigt.]
M: Leïa
Leïa: (je) suis assez d'accord avec Lilou pa(r)c(e) que on peut/pa(r)c(e) que si on partage eh b(i)en/et b(i)en on peut faire euh//on peut être tout l(e) temps avec d'autres
M: Léa
Léa G.: aussi c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que si on partage pas eh bien c'est pas bien et puis quand on partage c'est gentil
M: Enzo
Enzo R.: quand on/euh bah c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que pendant/si si y a quelqu'un il a qu'un truc euh/s'il a qu'un/par exemple s'il a qu'un feutre bleu et puis qu(e) l'autre/et puis qu(e) les deux en ont besoin/eh bah/eh bah comment/l'autre il peut s'en servir et puis il peut/il peut attendre
M: Enzo
Enzo P.: (je) suis d'accord avec Enzo pa(r)c(e) que si on/si on partage pas eh bah/eh bah après/par exemple si on donne un d(e) nos crayons d(e)

couleur et puis qu'il l'a/et puis qu(e) l'autre il en avait besoin eh bah [inaudible]¤<218233>(0:03:38.2) couleur
M: c(e) qui veut dire que vous m(e) dites tous c'est c'est bien d(e) partager/vous partagez tout l(e) temps/tout l(e) temps vous dites oh j(e) partage (je) suis drôl(e)ment content d(e) partager//Cassandra
Cassandra: moi j'ai mon cousin c'est/il vient et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il/il a que/comment/il a que cinq ans et/et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il a comme euh une [inaudible]¤<245936>(0:04:05.9) il a (je) sais pas quoi/ces/son papa et sa maman ils veulent pas qu'il emmène des jouets chez sa/chez ma/chez sa mamie et comme/comme du coup bah quand il vient chez moi il est chez ma mamie en même temps bah il vient à la maison chez moi et puis j(e) lui prête des jeux
M: et puis ça t(e) fais plaisir tout l(e) temps t'aimes bien
[Cassandra hoche vigoureusement la tête en signe d'approbation.]
M: Thaïssa
Thaïssa: (je) suis d'accord avec Cassandra pa(r)c(e) que/euh partager des fois on pas envi et puis après quand on a/on/quand/quand on a envi de prêter bah on est content
M: une fois qu(e) t'as prêté tu trouves que s'était bien
Thaïssa: hum
M: c'est ça qu(e) tu voulais dire
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
M: Mariam
Mariam: moi aussi (je) suis d'accord avec Cassandra et Thaïssa/moi mon p(e)tit cousin il a cinq ans aussi et puis euh/sa maman elle/elle est d'accord que il emmène des jeux et il prête/bien sûr des fois Matéo il [inaudible]¤<308445>(0:05:08.4)
M: [inaudible]¤<313245>(0:05:13.2)
Céline: des fois c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que euh y en a bah ils veulent/se déguiser et puis euh/moi j(e) veux bien partager
M: tu partages quoi
Céline: bah les déguis(e)ments
M: c'est quand se sont des enfants qui viennent chez toi/où tu leur prêtes tes déguis(e)ments
Céline: oui
M: et ça te déranges jamais
Céline: non
M: Camille
Camille: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on a/[inaudible]¤<354585>(0:05:54.6) eh bah après l(e) voisin et puis il nous a donné/à la maison
M: qui c'est qui te donnes
Camille: euh Axelle c'est toi
M: d'accord/mais c'est bien quand/alors j(e) vais vous donner un exemple euh je/au portail l'autre jour y avait euh/y avait un anniversaire dans l'école et puis s'était dans le/je sais pas dans quelle classe mais y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et ça mamie elle lui a dit mais donne à ta soeur tu partages/t'en as deux tu partages et le p(e)tit garçon non non non se sont mes bonbons se sont/ils sont pour moi/vous ça vous arrive jamais d'être comme ça/vous trouvez toujours ça bien d(e) partager/oui Kélian
Kélian: comment/bah ma cousine Manon elle avait partagé avec moi ces carambars/elle m'en a donné un
M: et est-(c(e) que toi tu fais pareil
Kélian: bah moi j'avais rien donc euh
M: mais quand tu en as deux/est-c(e) que tu en donnes un à ta cousine aussi
Kélian: bah j'en ai/les bonbons j(e) les mangent moi
M: ah oui tu les donnent pas
Kélian: non [rires]
M: alors/vous me dites tous c'est bien d(e) partager mais est-c(e) que vous le faites après

E: non
E: oui
M: non pas toujours/et pourquoi alors/pourquoi c'est pas bien d(e) partager parfois
Kélian: pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que on aime pas que chaque euh/chaque copain ait des bonbons et qu'on partage pas
M: tu préfères les garder pour toi
Kélian: bah moi des fois [inaudible]¤<439142>(0:07:19.1)
M: donc des fois tu tiens quand même//Léa
Léa G/ en fait on peut partager partager pa(r)c(e) que c'est [inaudible]¤<448569>(0:07:28.6)/et puis d'autres fois quand on a pas très envi/ou alors quand on a envi on peut partager/partager ou pas
M: des fois on partage ou pas ça dépend/et pourquoi tu n(e) partages pas des fois/et pourquoi/qu'est-c(e) que tu partages d'autres fois
Léa G: bah pa(r)c(e) que des fois/y en a qui sont pas très gentils avec nous et puis après ils veulent pas partager alors nous après on veut pas partager avec euh
M: d'accord/euh Emma
Emma: mon frère quand il veut partager les choses bah moi [inaudible]¤<481685>(0:08:01.7) s'il est pas gentil avec moi il veut pas me prêter moi je
M: alors plus/y a personne qui s(e) prête rien alors
Emma: [rires] si parfois mais/une fois j(e) voulais lui donner un gâteau et lui il fai/il faisait son boudeur/j(e) lui donné la moi/la moitié du gâteau
M: donc t'as partagé quand même
Emma: il faisait son boudeur
M: vous empêchez Maëva d'écouter j(e) l'entends qui dit je n'entends rien/Léa
Léa C.: j(e) trouve que c'est aussi bien mais parfois c'est/pas trop bien pa(r)c(e) que l'autre jour y avait ma cousine chez moi et puis euh elle était pas gentille avec moi/[inaudible]¤<531044>(0:08:51.0) quand s'était mon anniversaire j(e) lui avais donné quelques/[inaudible]¤<537386>(0:08:57.4)
M: t'avais partagé tu n'vais pas tout gardé pour toi
Léa C.: non
M: et là comme elle était pas gentille t'as tout gardé pour toi/et c'est quoi le mieux alors/quand elle/quand tu partages ou quand tu n(e) aprtages pas
Léa C.: quand j(e) partages
M: Erwan
Erwan: des fois quand s'était mon cousin eh bah eh bah il veut pas partager trop aux cousines
M: et alors
Erwan: bah euh après il euh/mon cou/mon cousin il va avec lui/il veut que/euh mon frère que il aille pour le trampoline
M: et est-c(e) que tu tu lui prêtes tes affaires à ton cousin
Erwan: non pa(r)c(e) que i(l) m(e) prête pas les affaires
M: et est-c(e) que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes/à d'autres enfants/oui
Erwan: hum
M: et tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder pour toi
Erwan: que c'est mieux d(e) partager
M: pourquoi Erwan
Erwan: pa(r)c(e) que comme ça on est plus [inaudible]¤<594588>(0:09:54.6) et puis euh/y a des autres qui veulent tout l(e) temps être amis avec nous
M: Lilou
Lilou: moi j'étais d'accord avec Gwenola pa(r)c(e) que elle/on on jouait/pa(r)c(e) que c'est/c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après y a les autres qui nous aident/qui veulent bien jouer avec nous/qui veulent bien nous prêter des choses/euh par exemple Céline des fois elle emmène des

bonbons à l'école/et puis elle veut pas partager/moi j(e) lui dis faut partager/elle m'en donne un et maint(e)nant elle partage tout l(e) temps/et maint(e)nant j(e) veux bien qu'elle joue et j(e) lui partage des choses/c'est mieux d(e) partager
M: toi aussi tu partages les choses avec elle/mais si elle t(e) donnait/si elle t'avais pas donné d(e) bonbons/euh
Lilou: j(e) lui partag(e)rais
M: et tu n'aurais pas voulu aller jouer avec elle non plus
Lilou: si jouer avec elle/mais [inaudible]¤<645426>(0:10:45.4) si on partage un truc [inaudible]¤<648875>(0:10:48.9)
M: Enzo
Enzo R.: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quelques fois bah y a des gens au début ils veulent/bah quelques fois bah les gens ils veulent pas partager au début/et puis euh quand ils ont assez pas partagé bah après ils partagent avec les autres
M: quand ils ont assez pas partagé/mais comment ils passent de/de l'instant où i(ls) n(e) partagent pas au moment où ils partagent pourquoi tout d'un coup ils se mettent à partager Enzo
Enzo R.: bah pa(r)c(e) que y a des gens qui trouvent que après bah c'est bien d(e) partager
M: et pourquoi
Enzo R.: pa(r)c(e) que tu peux t(e) faire des amis
M: sinon ils restent tout seuls
Enzo R.: oui
M: quand on partage pas
Enzo R.: oui
M: Céline
Céline: des fois partager eh bien c'est bien pa(r)c(e) que/des fois on a pas très envi d(e) partager et bah/et euh comment/après euh on partage et on a/on a mieux fait de partager pa(r)c(e) que après ils partagent
M: et puis ça et l(e) partage
Céline: bah par exemple avec Lilou eh bien je part/je voulais pas partager j'ai partagé alors du coup e(ll)e m(e) partage
M: d'accord donc quand on partage/quand on prête ses affaires après les autres peuvent nous prêter leurs affaires aussi
Céline: oui
M: donc c'est mieux/Thaïssa
Thaïssa: [inaudible]¤<738329>(0:12:18.3) pa(r)c(e) que des fois on a/[inaudible]¤<744202>(0:12:24.2) ou aussi quand des fois ils vont quand même nous prêter les jouets/et donc moi je prête pas mes affaires//c'est tout
M: ou Kélian
Kélian: pourquoi ils prêtent pas
M: j(e) vois y a Dimitri Enzo Maëva et Kélian qui sont en train d'écrire des questions/est-c(e) que c'est la séance d'aujourd'hui ça écrire les questions/est-c(e) que c'est ça qu'on fait quand on fait un débat
[Kélian hoche la tête en signe de négation.]
M: non donc on ramasse ça/on écoute ce que disent les autres enfants/je n(e) sais pas pourquoi vous faites ça/vous faites jamais ça d'habitude/on écoute ce que disent les autres enfants et on réagit/on dit si on est d'accord ou pas avec eux/on est pas en train de chercher des questions c'est fait on les a cherché déjà nos questions on a choisi la question/donc maint(e)nant on essait d'y répondre
Kélian: oui mais on dit les questions
M: vous dites les questions
Kélian: on les écrits et après on les dits
M: pas maint(e)nant c'est pas la séance d'aujourd'hui
Kélian/d'accord/aujourd'hui on discute autour de la question qu'on a trouvé l'autre fois qui était à quoi ça sert de partager/euh ramasse tes affaires Allan/Gwenola
Gwenola: (je) suis d'accord avec Lilou et Céline/pa(r)c(e) que

[inaudible]¤<821622>(0:13:41.6) de partager/on partage aussi quand j'a/j'avais emm(e)né des bonbons à l'école/j'en a/j(e) les avaient partagé
M: et alors
Gwenola: et puis a/[inaudible]¤<840283>(0:14:00.3)on jouait ensemble et puis on s(e) partageait tout
M: Leïa
Leïa: j'étais d'accord avec Céline pa(r)c(e) que Cassandra une fois on lui avait prêté des déguis(e)ments
M: et alors/s'était bien
Leïa: hum [hoche la tête en signe d'approbation]
M: oui/vous trouvez ça mieux que plutôt qu'elle garde ces déguis(e)ments pour elle/et est-c(e) que toi aussi tu prêtes des affaires
Leïa: oui
M: à ton p(e)tit frère par exemple
Leïa: euh je lui prêtais
M: oui
Leïa: alors qu'il met tout à sa bouche
M: oui
E: c'est normal pa(r)c(e) qu'il est petit encore
E: c'est un bébé encore
M: alors est-c(e) que tu as envi d(e) lui prêter tes affaires s'il met tout à sa bouche
Leïa: pas trop
M: pas trop/alors est-c(e) que c'est bien d(e) partager [inaudible]¤<896964>(0:14:57.0)
Leïa: pas trop
M: pas trop alors/alors est-c(e) que tu aimes bien/t'aimes bien quand Cassandra quand elle te prête ses affaires mais t'aimes pas trop prêter tes affaires à ton p(e)tit frère
Leïa: bah non pa(r)c(e) que lui il va mettre tout à sa bouche
M: c'est ça
Leïa: Cassandra (je) sais qu'elle va quand même pas tout mettre à sa bouche Cassandra?: ah bah non
M: donc c'est mieux de prêter à Cassandra qu'au p(e)tit frère/elle abîme pas les affaires Cassandra
Leïa: ouais
E: c'est mieux d(e) les prêter aux grands qu'aux petits
M: Emma
Emma: des fois quand
M: chut pa(r)c(e) qu'on entend pas Emma
Emma: elle était petite moi j(e) voulais lui prêter des choses
M: chuttt
E: on entend pas
Emma: j(e) voulais lui prêter que(l)que chose mais il/il avait tout abîmé
M: et alors t(e) donne envi d(e) lui r(e)prêter
Emma: non
M: mais est-c(e) que tu lui prêtes quand même des affaires
Emma: oui pa(r)c(e) qu'il est gentil
M: Lilou
Lilou: comment/moi j(e) prétendais qu(e) j(e) faisais avec mon p(e)tit frère pa(r)c(e) que j(e) lui prête par exemple euh une peluche pa(r)c(e) que/quand il pleure/bah lui il croit que au lieu d(e) lui prêter la peluche il prend mes cheveux et j(e) dis/et alors j(e) lui donne direct la peluche et il l'aime et puis/il prend un truc et i(l) m(e) le donne à moi
M: et il il fait en échange
[Lilou hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ah bah dis donc/il est drôl(e)ment malin ton p(e)tit frère déjà
Thaïssa: moi aussi [inaudible]¤<973769>(0:16:13.8) déjà elle sait mettre/elle a donné des choses
M: on reprend notre question à quoi ça sert de partager pa(r)c(e) que là on dévit un p(e)tit peu/Enzo

Enzo P.: pourquoi on prête pas
M: c'est quoi là qu(e) tu as fais Enzo/est-c(e) que s'était une réponse ou une question
Enzo P.: une question
M: une question/qu'est-c(e) qu'on a dit/hein Enzo//là on fait quoi on trouve/on cherche des questions ou on répond
Enzo P.: on répond
M: on répond/faut pas/faut pas donner d'autres questions/d'accord on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager/oui Enzo ok/Axelle
Axelle: moi/moi je trouve/moi j(e) trouve que c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que une fois/euh hier on était chez moi même j(e) lui ai prêté mon jeu/et/il va me/il va prêter/son film et j(e) vais l(e) rembourser
M: ok/tu lui as prêter ton jeu
Axelle: mon jeu de/de [inaudible]¤<1044786>(0:17:24.8)
M: tu lui as prêté ton jeu et tu/il t'as donné quoi en échannge
Axelle: euh il me/une pièce de dix centimes
M: donc il l'a ach(e)ter ton jeu en fait
Axelle: non c'est moi/moi j(e) lui ai prêté mon jeu et puis après j(e) vais l(e) rembourser
M: ah tu lui as remboursé/tu lui as prêté et puis tu lui as rendu sa pièce
[Axelle hoche la tête en signe d'approbation.)
M: bien/Johan tu as quelque chose à dire/bah je sais pas j(e) te vois t'agiter//Maëva
Maëva: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que en fait/avec ma copine en fait j(e) lui ai prêté des caram/euh j(e) lui ai donné des carambars mais comme elle était pas là bah j(e) les aient donné à son papa
M: qu'est-c(e) qu'il y a/c'est pas vrai c(e) que tu nous racontes
Maëva: non j(e) disais à [inaudible]¤<1097830>(0:18:17.8) c'est pas une question philosophique
M: c'est pas une
Maëva: une question philosophique
M: c'est pas une question qu'on cherche Maëva s'était la réponse/est-c(e) que tu penses que c'est bien d(e) partager ou pas toi
Maëva: oui
M: oui/et pourquoi
Maëva: bah pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que autrement/en fait c'est [inaudible]¤<1114137>(0:18:34.1) et moi une copine et puis en fait on va s(e) faire un échange euh de de trucs et puis euh elle m'a prêté son truc/euh non elle m'a donné et moi j(e) vais lui donner mon truc/mon truc euh que j'avais avant/je lui donné mon truc
[inaudible]¤<1131541>(0:18:51.5)
M: et elle était toujours euh prêter tes affaires partager donner c(e) quetu as
Maëva: ouais
M: toujours
[Maëva hoche vigoureusement la tête en signe d'approbation.]
M: d'accord/euh Leïa
Leïa: euh une fois y avait une copine qui était v(e)nue chez moi et puis j(e) lui avait donné d(e) l'argent et du coup elle a pu s'ach(e)ter des choses
M: tu lui avais donné d(e) l'argent/et pourquoi tu lui avais donné d(e) l'argent
Leïa: pa(r)c(e) que j'aime ça
M: tu aimes ça/d'accord
Leïa: j'aime partager l'argent
M: Gwenola
Gwenola: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que sinon on/on est malpoli/quand tu partages c'est bien/mais quand tu partages pas c'est pas bien/quand on par/aussi partager/on est gentil et on est poli/quand on partage pas on est pas gentil et on est pas poli
M: si tu partages toi c'est pour être gnetille et polie

Gwenola: oui
M: c'est pour ça/c'est pas comme disaient les autres enfants pour pouvoir avoir des amis
[Gwenola hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui/aussi
Gwenola: mais c'est aussi pour avoir des amis
M: d'accord/euh Léa
Léa C.: en fait moi parfois j'aimais pas trop pa(r)c(e) que j'aimais bien mais je prêtais des jeux quand/à Mélissa quand elle avait un mois sauf que à chaque fois quand/quand j'étais dans la/dans la salle avec mon jouet/j(e) lui donnais alors qu'elle dormait
M: tu lui donnais quand elle dormait
Léa C.: oui
M: mais alors elle pouvait pas en profiter
Léa C.: oui/mais après quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après e(ll)e m(e) donanit un gros nounours qu'elle avait
M: donc s'était pour avoir son nounours que tu lui prêtais tes affaires
Léa C.: non
M: ou s'était pour lui faire plaisir
Léa C.: pour lui faire plaisir
M: Thaïssa
Thaïssa: quand j'avais été à l'anniversaire de Lilou eh bah on prennait des photos et on filmait eh elle avait prêté son appareil photo pour que/pour qu'on fasse des choses avec
M: et ça t'avais fais plaisir qu'elle te prête son appareil photo
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et Lilou pourquoi tu lui avais prêté ton appareil photo/pourquoi tu l'as pas gardé pour toi toute seule
Lilou: pa(r)c(e) que il pour eux et j'avais envi d(e) le montrer et puis j(e) lui avais prêté pa(r)c(e) que s'était mieux d'un côté pa(r)c(e) que sinon/sinon ils ont/pas savoir quoi faire alors j(e) l'ai prêté et avec mon appareil photo on s'est bien amusé/donc c'est mieux de prêter des choses/pa(r)c(e) que comme ça on s'a/on joue/on s'amuse mieux
M: Emma/chut déjà que Emma elle parle pas fort alors si vous faites du bruit/essais de parler un peu plus fort Emma
Emma: je suis d'accord avec les autres pa(r)c(e) que ils ont donné d(e) l'argent et moi j(e) leur ai donné un p(e)tit peu et lui il m'en a donné un peu
M: alors vous vous rendez votre argent
Emma: oui
M: i(ls) t(e) donnent un peu d'argent tu leur donnes d'accord/et pourquoi tu fais ça
Emma: pa(r)c(e) que j'ai envi d(e) partager avec eux
M: Enzo/chut Kélian
Enzo R.: comment/comment/eh bah moi j'aime bien partager pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que avec mon copain eh bah on avait tout les deux une DS et puis on s'était dit/on s'est décidé de se prêter des jeux d(e) DS et puis euh/et puis i(l) m(e) l'a rendu final(e)ment/mon jeu d(e) DS mon copain et puis moi j(e) vais lui rendre peut être ce soir
M: donc c'est/pourquoi s'était bien d(e) se prêter les jeux d(e) DS
Enzo R.: bah pa(r)c(e) que ça nous faisait plaisir
M: et ça te permettait de décou/tu les connaissais ces jeux là ou pas
Enzo R.: euh oui
M: donc ça te permettait pas de découvrir de nouveaux jeux/non/oui ou non Enzo
Enzo R.: non
M: non/Thaïssa
Thaïssa: quand je joue avec mon frère des fois il veut pas prêter et/après moi je lui dis oui et après il veut que je lui prête
M: Cassandra
Cassandra: comment/quand j'étais [inaudible]¤<1401788>(0:23:21.8) avait une

DS et comment/je jouais avec pa(r)c(e) que [inaudible]¤<1411335>(0:23:31.3) jeu et puis s'était des petiots et puis il avait un stylo et comment y avait des jeux on pouvait même faire de la musique
M: et alors ça a servi à quoi d(e) partager
Cassandra: bah s'était bien pa(r)c(e) que comme ça après on part et/on est/on est heureux et elle m(e) l'a prêté pa(r)c(e) que comme on joue/j'étais dormir chez elle et puis comment/elle a bien voulu m(e) prêter un jeu/et même [inaudible]¤<1444381>(0:24:04.4) bah j(e) dormais à même sur le mat(e)las donc après Lilia sur/dans son lit/et puis après vers (je) sais plus quelle heure euh moi j'étais dans l(e) lit et Lilia dans son mat(e)las et [inaudible]¤<1460167>(0:24:20.2)
M: mais à quoi ça a servi d(e) partager Cassandra/c'est ça la question/alors là je vois bien vous avez partagé plein d(e) choses mais à quoi ça a servi tout ça
Cassandra: s'était bien/et puis quand (je) suis partie chez moi j'étais/j'étais heureuse
M: t'étais heureuse d'accord/donc ça a servi à être heureux
[Cassandra hoche la tête en signe d'approbation.]
Cassandra: et quand elle est v(e)nue bah j(e) lui ai prêté mes déguis(e)ments/et comme j(e) lui ai prêté la robe de princesse bah j(e) lui prêté mon [inaudible]¤<1489352>(0:24:49.4) d(e) princesse
M: Lilou
Lilou: comment/moi j'étais pas d'accord avec Gwenola bah pa(r)c(e) que c'est mieux/c'est bien d(e) partager d'accord c'est bien mais ça sert pas/c'est/on est poli mais des fois on veut pas partager/et on est quand même poli donc on fait les choses pour être poli
M: d'accord donc pour toi partager ça veut pas dire être poli/c'est quoi être poli
Lilou: c'est euh/dire euh/ça veut dire des choses euh/qui par exemple on dit au r(e)voir merci s'il te plait/et c'est poli/bien/Erwan
Erwan: un jour j'étais mon frère et puis on était en train de/s'était pendant l'été et puis euh/on était en train d(e) jouer au pistolet et puis euh il voulait pas m(e) prêter son pistoler donc euh
M: et alors
Erwan: eh bah après j'ai dis euh c'est pas bien/pa(r)c(e) que c'est pas bien de pas partager
M: pourquoi ça aurait été bien d(e) partager
Erwan: pa(r)c(e) que euh/après on est amis et puis après on peut/on peut/on peut tout l(e) temps jouer ensemble et puis euh/et puis après il a prêté
M: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent/si on résume vous savez comme on fait d'habitude/à quoi ça sert de partager/qu'est-c(e) qu'on a appris en t'écoutant/à quoi ça sert de partager/si on récapitule ce qui a été dis/oui Gwenola
Gwenola: c'est bien et/[inaudible]¤<1595970>(0:26:36.0) ça sert à apprendre
M: ça sert à apprendre
Gwenola: oui
M: à apprendre quoi
Gwenola: à partager
M: partager ça sert à apprendre à partager
Gwenola: oui ça sert à apprendre à partager
M: d'accord/on termine dessus ok ou vous avez d'autres choses à ajouter euh Léa
Léa C.: en fait moi/moi j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)c(e) que l'autre jour j'étais allée chez elle pa(r)c(e) que mes parents ils étaient en train de travailler et puis elle m'a donc prêté sa ni/tendo j'étais/on était contentes toutes les deux on s(e) prêtait et puis on avait/on avait chacun un ch(e)val et on s'entrainait
M: et ça a servi à quoi là d(e) partager
Léa C.: bah ça a servi à/enfin/[inaudible]¤<1659424>(0:27:39.4)
M: tu sais pas/tu vois pas à quoi ça a pu servir
Léa C.: non

M: et Thaïssa tu vois toi as quoi ça a pu servir
Thaïssa: non
M: non Emma
Emma: Gwenola elle [inaudible]¤<1671786>(0:27:51.8)
M: eh on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dis qu'on terminait là/c'est quoi va y
Emma: une fois j'ai invité Célia chez moi/et j(e) lui/j(e) vais leur prêter des jeux et on jouait tous ensemble [?]¤<1694291>(0:28:14.3)
M: Cassandra//bien/Lilou et puis on va terminer sur ça
Lilou: c'est bien de partager/de partager pa(r)c(e) que ça sert à/ça sert à/à s(e) faire des amis à être poli/à à faire des choses/à faire des choses avec nos amis/à faire euh plein d(e) choses avec nos amis et à faire plein d(e) choses avec d'autres gens
M: très

Annexe 4 : Débat « Tomber malheureux » :

Lilou: sur le livre Bob le zèbre/[inaudible]¤<7277>(0:00:07.3) le lion
M: Gwenola est-c(e) que tu veux bien nous l(e) montrer ce livre
Gwenola: euh j(e) dois l(e) montrer [inaudible]¤<13302>(0:00:13.3) [pose le livre sur le tableau]
E: Bob le zèbre
M: ouais
E: Bob le singe
E: Bob le zèbre
M: et ça racontait quoi cette histoire alors/qu'est-c(e) que racontait cette histoire/Cassandra
Cassandra: en fait comment le/l'éléphant il voulait/il voulait être/il voulait quelqu'un d'autre
M: il voulait être quelqu'un d'autre/pourquoi il voulait être quelqu'un d'autre//Léa
Léa G.: pa(r)c(e) qu'il trouvait qu'il servait à rien
M: il trouvait qu'il servait à rien/et ça le rendait comment
Léa G.: bah
M: Emma
Emma: triste/et un jour il a/il a traversé pour aller voir le lion/et le lion il a dit/il a dit va t(e) coucher et demain tu reviendra eh bien le lend(e)main matin i(l) i(l)/ça l'a réveillé et//et y avait/y avait du feu dans la forêt
M: et alors
Emma: et il/il a cassé un arbre et il l'a mis au d(e)ssus du/euh du fleuve/et lui il était [inaudible]¤<89711>(0:01:29.7) étonné
M: donc qu'est-c(e) qu'il a fait en fait cet éléphant/y a que les enfants là [désigne la rangée d'Emma] qui participent aujourd'hui/qu'est-c(e) qu'il a fait cet éléphant/Céline
Céline: bah il a/il a tenu le tronc d'arbre et il a/il a sauvé les animaux
M: il a sauvé les animaux alors/et qu'est-c(e) que lui a dit le lion du coup/Léa
Léa C.: que s'était/que il servait pas/qu'il servait bien
M: qu'il servait bien qu'il était qulequ'un de &bien&
EE: &bien&
E: ouais de bien
¤<134826>(0:02:14.8)M: donc on a fait des questions à partir de ce livre/et on en choisi une hier/qui me rappelle celle qui a été choisie hier comme question/quelle question a été choisie hier j(e) vous rappelle que vous avez tous voté hein

E: [inaudible]¤<153265>(0:02:33.3)
M: donc normal(e)ment tout l(e) monde est capable de savoir la question qui a été choisie///Enzo
Enzo P.: au la troisième
M: oui alors s'était quoi la troisième
Enzo P.: ppp [hausse les épaules]
EE: je sais
M: alors réfléchi un p(e)tit peu Enzo/Johan
Johan: comment d(e)vient/on devient malheureux
M: comment on devient malheureux vous l'avez dit/comment on tombe/comment on tombe malheureux je crois/s'était la question/comment on tombe malheureux et puis comment on devient malheureux c'est la même chose//mais Allan c'est un peu pénible si tu as/je vais t(e) confisquer sur ton bureau ça va être plus pratique/donc tu ranges toutes tes affaires/dépêches toi là
E: après aussi [inaudible]¤<215072>(0:03:35.1) elle va être filmée/comment ça tu vas être sur les caméras
M: donc la question vous m'aviez dit qu(e) s'était la question sur laquelle vous aviez le plus de choses à dire/c'est comment on tombe malheureux ça s'était la question que Enzo avait proposé//comment on devient malheureux/on y va/j'aim(e)rais que Johan Théo Camille vous participiez un p(e)tit peu//Théo tu m'as dis hier ah mais je cherchais plein plein d(e) choses cette nuit/tu t(e) souviens Théo oui/Mariam
Mariam: euh comment on devient
M: d'accord oui/Mariam maint(e)nant on essaye de trouver des réponses alors à ton avis comment on devient malheureux Mariam
Mariam: euh quand on perd un ami
M: quand on perd un ami ça ça peut être une raison pour laquelle on devient malheureux
[Mariam hoche la tête en signe d'approbation.]
M: [inaudible]¤<280216>(0:04:40.2) si y a d'autres choses qui vous rendent malheureux/Théo
Théo: perdre un ami oooouuu un que(l)que chose eh bien on est malheureux des fois
M: alors toi tu penses aussi quand on perd un ami et puis toi en plus on nous vole quelque part/ou quand quand on nous vole quelque chose/d'accord/Emma
Emma: je m(e) souviens plus c(e) que j(e) voulais dire
M: alors réfléchis on r(e)viendra tout à l'heure/Kélian
Kélian: bah/pour être malheureux faut pleurer et euh après/non faut/quand on perd un ami bah c'est on pleure pa(r)c(e) que on a pas d'ami/on s(e) fait plein/pas d'amis
M: donc on pleure/quand on est malheureux on pleure
Kélian: hum
M: est-c(e) que vous êtes d'accord avec ça/quand on est malheureux on pleure/Cassandra
Cassandra: (je) suis d'accord avec Kélian pa(r)c(e) que/comment/bah quand on pleure bha on perd des amis et puis après comment on est/on/on est tout ces meilleurs amis et puis du coup après/quelqu'un d'autre veut plus être ton ami donc du coup après il a plus du tout d'amis et donc après il est triste
M: alors c'est quand on pleure qu'on perd des amis on c'est quand on perd des amis que l'on pleure Cassandra
Cassandra: c'est quand on perd des amis
M: que l'on pleure/à chaque fois qu'on est malheureux on pleure/Leïa
Leïa: j'ai/(je) suis pas d'accord avec Kélian pa(r)c(e) que c'est pas toujours qu'on pleure quand on perd des amis/parfois on pleure dans notre tête
M: parfois on pleure dans notre tête et on a pas de larmes qui coulent
Leïa: non pa(r)c(e) que on pleure dans notre tête et puis les autres voient qu'on est triste
M: est-c(e) que c'est dérangeant que les autres voient quand on malheureux

Leïa: ouais
M: c'est embêtant
Leïa: pas toujours
M: pas toujours
Leïa: mais un p(e)tit peu parfois
M: qu'est-c(e) que vous en pensez les autres enfants/Lilou
Lilou: (je) suis d'accord avec Leïa euh/c'est pas vraiment quand on perd des amis des fois c'est pas/on/on peut perdre des gens/on perd/[inaudible]¤<423202>(0:07:03.2) et puis euh on d(e)vient malheureux des fois on pleure [inaudible]¤<429695>(0:07:09.7) un p(e)tit coup des fois on pleure dans notre tête et des fois on pleure pas/si on est malheureux
M: bon/Léa
Léa G.: moi (je) suis pas d'accord avec Kélian [inaudible]¤<444229>(0:07:24.2) pa(r)c(e) que des fois c'est/on est des fois quand on est malheureux on est pas obligé d(e) pleurer par exemple
M: ça t'arrive toi des fois d'être malheureuse mais de n(e) pas pleurer/alors pourquoi tu es malheureuse Léa/des fois//tu sais pas
[Léa G. hoche la tête en signe de négation.]
M: qu'est-c(e)/ce qui te rend malheureuse
[Léa G. hoche la tête en signe de négation.]
M: Gwenola
Gwenola: (je) suis d'accord avec Léa/pa(r)c(e) que quand on malheureux aussi ça nous arrive des fois d(e) pleurer mais des fois on pleure pas/mais//euh
M: tu sais plus/qu'est-c(e) qui te rend malheureuse toi Gwenola
Gwenola: euh c'est [inaudible]¤<493015>(0:08:13.0)
M: tu sais pas c(e) qui te rend malheureuse/y a pas des choses qui te rendent malheureuse
Gwenola: je sais plus très bien
M: t'es toujours heureuse
Gwenola: non
M: alors quand tu es malheureuse c'est pourquoi
Gwenola: je sais plus
M: tu sais plus/Enzo
Enzo R.: euh comment/quelques fois eh bien on peut être malheureux par exemple que quelqu'un peu être mort et puis on l'aimait bien
M: d'accord et ça ça rend malheureux
Enzo R.: oui
M: Dimitri
Dimitri: on peut être malheureux pa(r)c(e) que des fois bah quand y a quelqu'un/un ami qui déménage un voisin eh bah après on l(e) voit plus et c'est un peu triste
M: d'accord et ça t'es arrivé des fois d'être malheureux Dimitri
Dimitri: oui
M: et s'était pour cette raison là/pa(r)c(e) que tu avais un ami qui déménageait
[Dimitri hoche la tête en signe d'approbation.]
M: Axelle
Axelle: des fois on est malheureux pa(r)c(e) qu'on a pas d(e) sous on peut rien ach(e)ter
M: pa(r)c(e) qu'on a pas d(e) sous et qu'on peut pas ach(e)ter c(e) qu'on voudrait ach(e)ter
[Axelle hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ça rend malheureux
[Axelle hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ça ça t'es arrivée toi d'être malheureuse à cause de ça
Axelle: hum
M: tu voulais ach(e)ter quoi Axelle
Axelle: bah vers Montluçon maman [inaudible]¤<567196>(0:09:27.2) est-c(e) que j(e) voulais ach(e)ter [inaudible]¤<571913>(0:09:31.9)
M: ils ont pas compris les enfants tu voulais ach(e)ter quoi

Axelle: à manger
M: tu voulais ach(e)ter à manger et maman elle voulait pas et ça t'as rendu malheureuse
[Axelle hoche la tête en signe d'approbation.]
M: Emma
Emma: parfois y a des gens qui pleurent dans leurs têtes et ils font la tête/ils pleurent pas en vrai mais ils font la tête/ils font la tête et ils pleurent dans leur tête
M: ils font la tête/alors est-c(e) que c'est la même chose pour toi Emma de faire la tête et d'être malheureux//est-c(e) que quand tu fais la tête tu es malheureuse toi
Emma: euh non
M: non//et quand on pleure dans sa tête ça veut dire qu'on est malheureux et si on fait la tête ça veut dire qu'on est malheureux aussi
[Emma hoche la têet en signe d'approbation.]
Emma: parfois oui mais parfois non
M: parfois oui mais parfois non/d'accord/Léa
Léa C.: en fait parfois on est malheureux mais après on est plus malheureux pa(r)c(e) que/on a des amis on sait mais quand on les perd on pleure et puis [inaudible]¤<646634>(0:10:46.6) et puis y a la copine ou l(e) copain qui d(e)vient notre ami
M: d'accord donc on est pas tout l(e) temps malheureux après on peut redevenir heureux donc quand on regagne un ami
Emma: oui
M: Thaïssa
Thaïssa: (je) suis d'accord avec Emma pa(r)c(e) que des fois eh bah en fait des fois on peut/on peut être avec/on peut être malheureux mais/des fois/des fois on peut après [inaudible]¤<684063>(0:11:24.1) re avoir des amis
M: re avoir un ami c'est ça qui rend heureux c'est d'avoir des amis
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
M: c'est pas autre chose
[Thaïssa hoche la tête en signe de négation.]
M: Gwenola
Gwenola: euh c(e) qui est/c(e) qui nous rend malheureux c'est quand/on sait/on sait quand//moi c(e) qui m(e) rend malheureuse c'est pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que [inaudible]¤<716244>(0:11:56.2) aussi/et puis euh
M: chut/j'arrive pas à comprendre c(e) que dis Gwenola/excuse moi Gwenola est-c(e) que tu peux répéter
Gwenola: moi c(e) qui me rend malheureuse c'est pa(r)c(e) que mon papi il est mort et puis [inaudible]¤<728965>(0:12:09.0) ausssi/et puis
M: et et pourquoi tu es malheureuse
Gwenola: pa(r)c(e) que j(e) les aimaient bien
M: pa(r)c(e) que tu les aimaient bien/d'accord et que là tu n(e) peux plus les voir c'est pour ça
Gwenola: oui
M: Cassandra
Cassandra: j'étais triste pa(r)c(e) que/j'étais triste pa(r)c(e) que j'avais une chienne et ma chienne elle elle pouvait plus manger et plus boire donc du coup elle est morte
M: mais pourquoi t'as été triste alors
Cassandra: pa(r)c)(e) que j(e) l'aimais beaucoup et j'ai/c'est ma grand-mère qui m'a dit qu'elle était morte pa(r)c(e) que moi j'étais pas encore née et j(e) la voyais quand même et j(e) l'aimais beaucoup
M: t'es/tu n'étais pas encore née
[Cassandra hoche la tête en signe de négation.]
M: et tu peux
Cassandra: j(e) la voyais dans ma tête
M: d'accord/Céline
Céline: des fois quand on est malheureux eh bah on aime quelqu'un et on l(e) voit plus

M: d'accord/ça on l'avait déjà dit/on aime quelqu'un on le voit plus/pourquoi on le voit plus Céline
Céline: bah pa(r)c(e) que il est parti quelque part ou alors il est mort
M: donc ça on l'avait dit/on peut être malheureux pa(r)c(e) que soit on perd un ami/soit un ami est faché contre nous/ou soit un ami déménage donc on n(e) le voit plus/ou soit quelqu'un est mort donc c'est pas pareil on peut plus le voir/donc on ne voit plus quelqu'un ça nous rend malheureux
E: un p(e)tit peu
M: et sinon on avait aussi Axelle qui nous disait qu'on pouvait malheureux quand on avait pas assez d'argent pour ach(e)ter quelque chose/et Théo qui nous disait qu'on pouvait être malheureux quand on nous vole quelque chose/alors est-c(e) qu'il y a d'autres choses qui vous rendent malheureux/Lilou
Lilou: bah moi quand (je) suis malheureuse/pourquoi y a pas exemple avec si [inaudible]¤<850196>(0:14:10.2) on se fache euh/par exemple mes copines et moi (je) suis malheureuse et j(e) parle avec mes copines [inaudible]¤<857081>(0:14:17.1) et on essaye d'arranger et je d(e)viens plus malheureuse
M: d'accord donc tu es malheureuse et après quand tu vois tes amies tu retrouves tes amies tu n'es plus malheureuse
Lilou: hum
M: Enzo
Enzo P.: bah quand on est malheureux eh bah/eh bah quand on a perdu à un jeu eh bah on est malheureux
M: quand tu perds à un jeu aussi/alors quand on perd un ami et quand on perd à un jeu aussi/euh Enzo
Enzo R.: bah quelque chose/ça peut t(e) rendre malheureux quand tu perds à un jeu d(e) DS
E: moi j(e) comprends pas hein
M: d'accord/donc tu es d'accord avec Enzo
[Enzo R. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: Thaïssa
Thaïssa: moi des fois quand mon frère il est malheureux/bah i(l)/i(l) voulait qu(e) je joue avec lui et moi je voulais pas donc après ça l'a rendu malheureux
M: ça l'a rendu malheureux qu(e) tu veuilles pas jouer avec lui
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et co/et est-c(e) que tu l'as rendu heureux après en jouant avec lui
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui/Dimitri
Dimitri: des fois on est malheureux [inaudible]¤<921301>(0:15:21.3)
M: quand on perd des cartes Pokémon donc quand on perd des jeux tu r(e)joins l'idée d(e) Camille//quand on perd à un jeu encore une fois donc tu es d'accord avec c(e) que disais Enzo/enfin avec c(e) que dis Enzo d'ailleurs/quand on perd à un jeu on est malheureux mais il faut [inaudible]¤<938746>(0:15:38.7) est-c(e) qu'il a autre chose qui les rend malheureux/Leïa
Leïa: je/(je) suis d'accord avec Cassandra pa(r)c(e) que
M: chuttt
Leïa: moi quand j'étais p(e)tite j'avais bien/j'avais bien euh/je/j'avais deux chiens et puis y en a une qui est morte pa/qui est morte pa(r)c(e) que je/pa(r)c(e) que elle arrêtait/pa(r)c(e) que elle arrêtait pas d(e) mon courser et du coup bah/maman qu'elle a décidé qu'elle soit morte pour euh plus qu'elle fasse ça pa(r)c(e) que s'était pas très bien du coup on l'a mis chez ààà/chez l(e) vé/térinaire/du coup bah elle est morte
M: et ça t'as rendu malheureuse ça
Leïa: ça m'a rendu un peu malheureuse
M: un peu malheureuse/Théo
Théo: [inaudible]¤<987867>(0:16:27.9) (je) suis d'accord avec Leïa/pa(r)c(e) que nous on avait un chien et puis/eh bah comment il est mort pa(r)c(e) que comment eh bah il restait allongé et puis il a pas mangé

et bu
M: et tu y tenais à ce chien
[Théo hoche la tête en signe d'approbation.]
M: donc ça te rendais malheureux de plus le voir
[Théo hoche la tête en signe d'approbation.]
M: beaucoup malheureux
[Théo hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et tu pleurais quand t'étais malheureux
[Théo hoche la tête en signe de négation.]
M: ou tu pleurais juste dans ta tête
Théo: je pleurais dans ma tête
M: euh Lilou
Lilou: et comment/moi aussi quand j'étais malheureuse euh c'est quand euh quelqu'un euh/par exemple des fois [inaudible]¤<1033421>(0:17:13.4) j(e) voulais lui dire un truc [inaudible]¤<1040552>(0:17:20.6) ici donc après euh Lola elle [inaudible]¤<1042599>(0:17:22.6) et puis après [inaudible]¤<1045590>(0:17:25.6) chacun son tour et puis comme ça [inaudible]¤<1052887>(0:17:32.9) donc elle était malheureuse elle criait pa(r)c(e) qu'elle pouvait pas dire c(e) qui/elle pouvait rien dire
M: t'étais malheureuse pa(r)c(e) que tu n(e) pouvais pas dire c(e) que tu avais à dire Lilou
[Lilou hoche la tête en signe d'approbation.]
M: d'accord donc c'est un peu/ça rend malheureux quand on peut pas dire c(e) qu'on a envi de dire/bien/euh Mariam
Mariam: moi aussi mon chien est mort pa(r)c(e) que en fait//en fait il saignait le chien il avait un gros trou au niveau d(e) la gencive et on l'a fait piqué
M: et ça t'as rendu malheureuse ça
[Mariam hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui/de plus pouvoir le voir
[Mariam hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et comment tu es redevenue heureuse alors après
[Mariam hausse les épaules.]
M: tu es restée malheureuse depuis
[Mariam hoche la tête en signe d'approbation.]
M: t'es pas heureuse là
[Mariam hoche la tête en signe de négation.]
M: non/Erwan
Erwan: moi aussi j'avais un chien et une chienne et puis on était/elle était en train d(e) faire ces bébés et puis comment/et bah on l'avait emm(e)né chez l(e) vétérinaire pa(r)c(e) que les autres ils arrivaient/elle arrivait pas à faire à mettre les autres/et puis euh/et puis et puis/et puis euh après on l'a amené chez l(e) vétérinaire et puis un jour elle a/le vétérinaire il nous a appelé et puis il a dit qu'elle avait fait un arrêt cardiaque
Mariam: c'est quoi un arrêt cardiaque
M: c'est quand le coeur arrête de battre Mariam/et ça t'avais rendu malheureux ça
[Erwan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: d'accord
Erwan: mais on a un autre chien
M: du coup depuis tu es heureux depuis qu(e) tu as un autre chien
[Erwan hoche la tête en signe d'approbation.]
Mariam: bah moi aussi (je) suis heureuse tout d'un coup
M: d'accord/alors t'es plus malheureuse maint(e)nant
Mariam: non bah [inaudible]¤<1163887>(0:19:23.9)
M: Léa/chut
Léa G.: moi c(e) qui m(e) rend malheureuse pa(r)c(e) que j'avais un chaton qui était à moi/et puis après [inaudible]¤<1177708>(0:19:37.7) il est parti/il est toujours pas rev(e)nu
M: alors ça t(e) rend malheureuse ça

Léa G: hum
M: de plus l(e) voir/donc c'est on a vu qu'on pouvait/on était malheureux quand on n(e) voyait plus un ami ou une personne que on aimait bien et aussi quand on n(e) voit plus/Johan et Camille/un animal qu'on aimait bien aussi/donc ne plus voir un animal ou une personne qu'on a aimait bien ça nous rend malheureux/est-c(e) qu'il y aurait pas autre chose qui nous rend malheureux/Enzo
Enzo P.: quand on perd un blouson
M: de perdre quoi
Enzo P.: un blouson
M: ça t(e) rend malheureux/très malheureux d(e) perdre un blouson
[Enzo P. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: t'es malheureux ou tu as peur de t(e) faire gronder
Enzo P.: j'ai peur de m(e) faire gronder
M: est-c(e) que c'est la même chose être malheureux et avoir peut de s(e) faire gronder Enzo
Enzo P.: non
M: non mais ça peut te rendre malheureux quand même/est-c(e) que ça te rend vraiment malheureux
[Enzo P. hoche la tête en signe de négation.]
M: non
[Enzo P. hoche la tête en signe de négation.]
M: c'est/c'est juste la peur de t(e) faire gronder ou tu te dis ah mince j'aimais bien ce blouson je suis triste de l'avoir perdu (je) suis malheureux/Enzo
Enzo P.: euh/j'ai peur de m(e) faire gronder
M: tu as peur de te faire gronder d'accord//Erwan
Erwan: un jour j'avais une chienne et puis euh/[inaudible]¤<1257774>(0:20:57.8) euh elle était/elle était euh/bah euh on était de/elle était en train de faire ces bébés et puis elle est morte
M: d'accord Erwan
E: pourquoi
M: s'était pas la même que/que celle dont tu nous racontais l'histoire toute à l'heure
Erwan: non/c'est pas la même
E: c'est celle que t'as eu
[Erwan hoche la tête en signe de négation.]
M: Emma
Emma: bah moi j'ai perdu un chat et moi j'aim(e)rais bien en avoir un et maman elle est pas d'accord [inaudible]¤<1301447>(0:21:41.4) et elle sait pas où il est [inaudible]¤<1305480>(0:21:45.5)
M: et ça te rend malheureuse ou heureuse ça
Emma: [inaudible]¤<1311032>(0:21:51.0)
M: ça te rend heureuse qu'elle ait accepté
[Emma hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et ça te rend heureux quand mamn elle veut bien/elle veut bien quelque chose que tu as demandé
[Emma hoche la tête en signe d'approbation.]
M: euh Thaïssa
Thaïssa: (je) suis d'accord avec &Lilou& pa(r)c(e) que
E: &non&
M: chut eh on s'écoute hein
Thaïssa: des fois/moi Emma des fois
E: chut on entend pas
Thaïssa: eh bah elle voulait pas
M: alors attends y a Maëva là-bas qui dit chut Dimitri Enzo elle n'entend pas ce que dit Thaïssa
Thaïssa: des fois/bah moi j'ai pas qu'on se bagarre/enfin [inaudible]¤<1349450>(0:22:29.5) et après euh/après ça la rend malheureuse et elle pleure
M: et toi ça te rend pas malheureuse

[Thaïssa hoche la tête en signe de négation.]
Thaïssa: non
M: non ça rend malheureuse que Emma
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
Thaïssa: et puis après j'ai du me cacher
M: euh Cassandra
Cassandra: quand j(e) me fais gronder bah (je) suis/(je) suis malheureuse
M: quand on se fait gronder/ça rend malheureuse
[Cassandra hoche la tête en signe d'approbation.]
Cassandra: et aussi/et aussi qu'un jour j'ai perdu un bonbon pa(r)c(e)/et bah j'ai été punie et j'étais chez ma mamie et/maman elle était v(e)nue m(e) chercher et puis bah un un coup elle m'a dit il est où ton nounours/moi là j'ai dis je sais pas j(e) l'ai peut être perdue/après bah du coup j'étais rendue malheureuse et puis/pa(r)c(e)/quand j'y vais plus
M: donc quand maman te gronde ça t(e) rend malheureuse ça
[Cassandra hoche la tête en signe d'approbation.]
M: c'est une autre raison onnn/pour est malheureux c'est quand on nous gronde effectiv(e)ment ça peut nous rendre malheureux ça/Enzo
Enzo R.: j'étais d'accord avec Théo tout à l'heure pa(r)c(e) que eh bah mon voisin il s'est fait volé son toboggan et puis son trampoline
M: et alors ça t'as rendu malheureux que ton voisin se fasse voler
Enzo R.: bah non mais/si mon voisin il jouait presque tout les jours bah peut être que ça l'a rendu malheureux
M: peut être que ça l'a rendu malheureux/si ça t'étais arrivé toi tu penses que ça t'aurais rendu malheureux
Enzo R.: oui
M: oui/Kélian
Kélian: comment/euh moi aussi la piscine elle est cassée mais ma maman va m'en ach(e)ter une autre/mais ça me rend malheureux
M: ça te rend malheureux que tu n'ai plus d(e) piscine/qui c'est qui l'a cassé cette piscine
Kélian: euh non elle s'est/elle est tout seul
M: elle s'est cassée toute seule
Kélian: ma maman arrive pas à la r(e)mettre
M:donc ça va t(e) rendre heureux ensuite quand
[inaudible]¤<1458605>(0:24:18.6)/tu s(e)ra heureux
[Kélian hoche la tête en signe d'approbation.]
Kélian: oui
M: Enzo
Enzo R.: bah quand/quand on a une piscine eh bah/et aussi mon voisin eh bah il a mordi dans la piscine et puis après elle est cassée
M: il est mort dans la piscine et puis après j'ai plus entendu
[inaudible]¤<1478236>(0:24:38.2)
Enzo R.: et puis après elle est cassée
M: il est mort dans la piscine et puis après elle est cassée
Enzo R.: non il a mordu
M: ah il a mordu excuse moi/c'est une piscine gonflable/pourqu'elle soit cassée/elle de l'air dedans/qu'est-c(e) qui a/c'est toi qui était malheureux alors
[Enzo R. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: pa(r)c(e) que la piscine était cassée
[Enzo R. hoche la tête en signe d'approbation.]
M: s'était ta piscine
Enzo R.: non à tout l(e) monde
M: la piscine de toute l(e) monde/de moi aussi
[rires]
E: famille
M: s'était la piscine de qui alors Enzo
Enzo R.: de papa et maman
M: ah de toute ta famille/d'accord/et ça t'as rendu malheureux de n(e) plus pouvoir te servir de la piscine/Dimitri

Dimitri: [inaudible]¤<1524633>(0:25:24.6) la piscine elle est cassée toute seule (je) suis d'accord avec Kélian pa(r)c(e) que moi ma piscine elle s'est cassée et puis du coup (je) suis malheureux pa(r)c(e) que cet été c'est bientôt et je vais pas avoir de piscine
M: alors t'es malheureux tout l(e) temps pa(r)c(e) que tu vas pas avoir de piscine
Dimitri: mais papa il va m'en ach(e)ter une autre il l'a commandé/et cette fois elle est en bois du coup elle pourra plus//&se percer&
M: &[inaudible]¤<1547414>(0:25:47.4)&/elle est en bois on pourra plus la percer/Camille
Camille: moi j'ai/j'ai des chiens et puis/j'ai une piscine et puis les chiens ils ont droit d'aller dans la piscine/mon papa il [inaudible]¤<1564102>(0:26:04.1) il a ach(e)té une autre piscine
M: et tu as été malheureuse quand tu n'avais plus d(e) piscine Camille
[Camille hoche la tête en signe d'approbation.]
M: Johan
Johan: bah moi et bah cet été eh bah j(e) vais aller quelque part eh bah nous on va prendre/on va ach(e)ter quels/des lunettes pour y aller sous l'eau et puis avec un truc pour respirer sous l'eau
E: &un tuba&
M: &un tuba& d'accord
Johan: et puis/et puis moi (je) suis pressé mais aussi ça va m(e) manquer la maison
M: ça va te manquer la maison/et est-c(e) que tu penses que ça va te rendre malheureux ça
[Johan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui plus que/tu s(e)ra pas heureux d'être en vacances avec ton tuba et tes lunettes pour aller sous l'eau
Johan: siii
M: alors tu s(e)ra plus heureux ou plus malheureux à ton avis
Johan: plus heureux
M: d'accord/Maëva
Maëva: en fait euh ma/ma piscine elle est cassée y a pas longtemps en fait y avait plein d(e) pots dans ma piscine/donc euh ça rend malheureux et donc y a plein d(e) pots qui sont passés
M: donc ça rend malheureux quand on a des affaires qui sont cassées/on avait déjà dit ça rend malheureux quand on a des affaires qui sont volées et en plus ça peut rendre malheureux quand y a des affaires qui sont cassées/d'accord/Allan
Allan: ma piscine elle a été crevée par ma soeur/et puis elle m(e) jetait dans l'eau
M: et alors Allan/tu étais malheureux quand ta piscine elle/elle a été
Allan: là elle est dans l(e) grenier
M: et est-c(e) que ça t'as rendu malheureux ça ou pas
[Allan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui qu'est-c(e) qui te rend malheureux sinon Allan
Allan: pa(r)c(e) que j'ai pas été dans ma piscine
M: est-c(e) qu'il y a aussi d'autres choses qui te rendent malheureux Allan
Allan: euh/mon bateau il a été crevé
M: donc quand tu as des affaires qui sont abimées ou cassées ça te rend malheureux
[Allan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: pa(r)c(e) que tu n(e) peux plus t'en servir
Allan: oui
M: oui c'est ça/Erwan
Erwan: euh y avait une p(e)tite fille elle avait deux ans eh bien elle était en train de dé/enl(e)ver quelque chose/eh bah je connaissais j'étais pas né mais euh ma maman elle m'en avait parlé et puis euh elle avait enl(e)vé ces chaussures et puis elle avait rentré dans/dans le lac/et puis elle est morte
M: et alors ça t'as rendu malheureux/toi

[Allan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui/pourtant tu la connaissais pas cette petite fille
Allan: oui mais euh pour moi s'était la/la soeur/la soeur à la/à la/la soeur de ma mère
M: la soeur à la soeur
Allan: non non s'était la soeur/euh non la fille à la à la soeur de ma grand-mère
M: donc s'était ta cousine
[Allan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: tu l'as jamais connu toi
Allan: non
M: tu trouves que c'est une histoire qui rend malheureux
[Allan hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui/Lilou
Lilou: moi moi (je) suis d'accord avec [inaudible]¤<1745202>(0:29:05.2) pa(r)c(e) que/euh moi aussi j'avais perdu un chat et puis/et puis euh ça fait depuis/ça fait/et j'avais trois ans quand j(e) l'avais perdu/[inaudible]¤<1758299>(0:29:18.3) et ça m'a rendu malheureux mais maint(e)nant on en a rach(e)té un et puis/on va re en avoir un
M: Gwenola
Gwenola: aussi quand/[inaudible]¤<1774912>(0:29:34.9) on avait un chat/mais papa il était [inaudible]¤<1780362>(0:29:40.4) alors du coup il était du coup on était obligé d(e) le donner/i(l) s'app(e)ler/y en avait un qui s'app(e)lait kiki et l'autre minou
M: et ces chats tu y tenais Gwenola à ces chats
[Gwenola hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et tu étais triste quand tu as été obligée de les donner
Gwenola: et aussi donc euh/mais aussi rach(e)té un autre chien éclipse
E: écli quoi
Gwenola: éclipse
M: Théo
Théo: comment et bah moi (je) suis d'accord avec Erwan pa(r)c(e) que quand on perd quelqu'un euh comment/par exemple moi eh bah ma mémé eh bah comment son coeur eh bah il s'est arrêté d(e) battre
M: et s'était triste ça
Théo: oui pa(r)c(e) que comment eh bah/elle nous invitait beaucoup chez elle
M: et tu l'aimais bien
[Théo hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et du coup ça te rend malheureux qu'elle ne soit plus là ta mamie
Théo: oui
M: et est-c(e) que tu es heureux des fois quand même quand tu penses à elle
[Théo hoche la tête en signe d'approbation.]
M: ça te rend heureux de penser à elle ou ça te rend plutôt malheureux de penser à elle
Théo: ça me rend des fois heureux des fois malheureux
M: pa(r)c(e)/est-c(e) que tu as des bons souv(e)nirs avec cette mamie
Théo: oui
M: ça te rend heureux de penser à ces bons souv(e)nirs
Théo: oui j'ai un livret où y a plein d(e) photos
M: et quand tu le regardes t'es heureux ou t'es malheureux/quand tu regardes ce livret avec plein d(e) photos
Théo: bah (je) suis heureux
M: tu es heureux/alors je je répètes tout c(e) qu'on a dit pour pas qu'on redise les mêmes choses pa(r)c(e) que là vous me répétez un p(e)tit peu tous les mêmes choses/j'ai/on a dit déjà que les/que perdre un animal ça rendait malheureux/d'accord/on a dit que perdre quelqu'un qu'on aime beaucoup ça rend malheureux donc soit ne plus le voir pa(r)c(e) qu'il a déménager soit ne plus le voir pa(r)c(e) que la personne est morte/on a dit qu'on était malheureux quand on avait un objet qui était cassé ou perdu ou qu'on nous le volait/on est malheureux quand on se dispute avec quelqu'un

quand on faché/on est malheureux quand on se fait gronder/et on est malheureux quand on a pas assez d'argent pour acheter quelque chose est-c(e) que vous voyez autre chose qui nous rend malheureux pas les mêmes choses hein/autre chose/Allan
Allan: y a/y a quelqu'un qui a volé mon vélo
M: ça on a dit déjà Allan/quand on nous vole quelque chose ça nous rend malheureux
E: y a un voleur
M: on essaye de trouver d'autres exemples/Emma
Emma: bah moi ma cousine elle a été [inaudible]¤<1947901>(0:32:27.9)
M: ah est-c(e) que s'était déjà un exemple qu'on a donné Emma/on essaye de trouver autre chose/Enzo
Enzo R.: bah moi/euh Enzo Poulain et puis Dimitri ils sont en train d(e) jouer avec leurs crayons
M: ça t(e) déranges Enzo/tu peux pas bien suivre apparemment Enzo/Kélian
Kélian: bah moi j(e) me suis fais une cabane donc dans l'herbe/maman voulait pas qu(e) j'aille dedans pa(r)c(e) qu'elle disait que y avait des serpents
M: et tu étais/ça t'as rendu malheureux/de pas pouvoir aller jouer dans ta cabane/donc quand on nous interdit de faire quelque chose qu'on aim(e)rait bien faire ça rend malheureux
Kélian: oui
M: on t'interdit quelque chose que tu voudrais faire/Lilou
Lilou: bah moi euh [inaudible]¤<1998101>(0:33:18.1) aussi on est malheureux quand euh/quand quelqu'un nous coupe la parole
M: ah oui tu m'avais dit quand on te laisse pas parler ça ça t(e) rend malheureuse/effectiv(e)ment j'avais pas noté/ou quand on t(e) coupe la parole/ça rend malheureux
[Lilou hoche la tête en signe d'approbation.]
M: vraiment très malheureux
Lilou: non un p(e)tit peu
M: un p(e)tit peu malheureux/Maëva
Maëva: bah y a mon chien/y a mon chien qui est mort et en fait papa quand il m'a dit ça et bah [inaudible]¤<2028248>(0:33:48.2) on a pleuré beaucoup/ils arrêtent pas d(e) passer dans l(e) jardin tout l(e) temps
M: et tu étais malheureuse
[Maëva hoche la tête en signe d'approbation.]
M: quand ton animal est mort/Leïa
Leïa: (je) suis d'accord avec Kélian pa(r)c(e) que/parfois moi j'ai mangé un bonbon et parfois maman elle m'interdit
M: ça t(e) rend malheureuse
Leïa: un p(e)tit peu
M: un peu/Erwan
Erwan: un jour j'avais fais un un/une cabane dans les arbres et puis j(e) pouvais pas monter là d(e)dans pa(r)c(e) que s'était trop/s'était trop haut pour euh monter
M: et alors
Erwan: eh bah on a réussi à faire/on a réussi à prendre une échelle pour/de la balançoire pour euh/pour mettre sur la/la/pour mettre/pour monter
M: alors tu étais heureux ou malheureux
Erwan: heureux
M: Léa
Léa: et bah moi je/une fois j'ai voulu
M: on va/j(e) pense qu'on a fait l(e) tour des exemples là/alors vous allez penser chacun dans votre tête/chacun donc chaque enfant/j(e) vais interroger chaque enfant hein/à quelque chose qui vous rend très très malheureux/qu'est-c(e) qui vous rend le plus malheureux et qu'est-c(e) qui vous rend le plus heureux/donc on prend un p(e)tit peu d(e) temps pour réfléchir/qu'est-c(e) qui me rend le plus malheureux et qu'est-c(e) qui me rend le plus heureux/on réfléchit et puis après on fait le tour de la table/on réfléchit qu'est-c(e) qui nous rend le plus malheureux et le plus

heureux/on commence par Théo/t'as trouvé
Théo: j'ai déjà euh c(e) qui me rendait vraiment malheureux
M: c'est quoi qui te rend le plus malheureux/alors redis nous
Théo: s'étaaaiiit//de perdre mon chien
M: de perdre de chien/et qu'est-c(e) qui te rend le plus heureux alors
Théo: s'était de/de revoir le chien et puis comment de//deee//comment d'aller chez
M: chut
Théo: chez ma mémé
M: d'aller chez ta mémé d'accord/euh Céline
Céline: moi ce qui me rend malheureux c'est euh/pa(r)c(e) que mon hamster il est mort
M: d'accord qu'est-c(e) qui te rend le plus heureux alors/le plus heureuse
Céline: euh de/bah de/maman elle a ach(e)té un chien
M: Camille qu'est-c(e) qui te rend le plus malheureux toi
[silence]
M: t'as pas réfléchi Camille alors réfléchi/Johan
Johan: bah/bah moi ce qui me rend le plus malheureux c'est quand maman elle me tape et moi (je) suis pressé d'être en vacances
M: et qu'est-c(e) qui te rend le plus heureux
Johan: bah c'est être en vacances et d'avoir mes lunettes de plongeon
M: d'accord
Johan: avec le tuyau pour respirer
E: ton tuba
M: Leïa
Leïa: c(e) qui me rend le plus
M: eh Kélian écoute donc
Leïa: malheureux c'est que/c'est que j'ai/j'ai/j'ai j'avais un chien tout noir
M: d'accord et
Leïa: et qui/et c(e) qui m(e) rend le plus heureux c'est/d'aller euh chez mamie pour euh/pour euh/pour mettre la chanson qu(e) j'aime bien chez elle
M: Dimitri
Dimitri: moi c(e) qui rend le plus heureux c'est les animaux
M: et le plus malheureux alors
Dimitri: c'est [inaudible]¤<2287182>(0:38:07.2)
M: Enzo
Enzo R.: quand
M: non y a un autre Enzo avant toi
Enzo P.: euh c(e) qui me rend pas heureux c'est pa(r)c(e) que/[inaudible]¤<2301193>(0:38:21.2) mon papi il est mort
M: et le plus heureux alors
Enzo P.: c'est quand on va à la plage
M: Enzo
Enzo R.: euh bah c(e) qui m(e) rend le plus malheureux bah c'est de de/quand j'avais perdu mon jeu d(e) DS pendant très longtemps et c(e) qui m(e) rend l(e) plus heureux c'est quand j(e) l'ai r(e)trouvé
M: d'accord Enzo/Maëva
Maëva: c(e) qui me rend pas heureux c'est mon chien/et euh c(e) qui m(e) rend heureux eh bah s'était quand on jouait avec mon chien dans la piscine
M: Kélian
Kélian: quand/quand/quand ma ma/ma piscine elle était/elle avait trois trous/deux trous/donc moi j'étais malheureux/[inaudible]¤<2349583>(0:39:09.6) on avait gaspillé d(e) l'eau pour eux/pour rien et puis après maman elle va/le plus heureux c'est quand on/c'est que j'aille à la piscine
M: Allan
Allan: ce qui me rend le plus malheureux c'est quand mon vélo
M: c'est quand on volait ton vélo et qu'est-c(e) qui te rend le plus heureux
Allan: ma moto

M: ta mo
E: oh il a moto
M: euh Gwenola/chuttt
Gwenola: ce qui me rend le plus malheureux c'est d'avoir [inaudible]¤<2387705>(0:39:47.7)
M: je n'entends pas c(e) que dis Gwenola c'est embêtant/ça m(e) dérange que vous parliez/excuse moi Gwenola est-c(e) que tu peux répéter
Gwenola: c(e) qui le plus malheureux c'est d'avoir perdu Balto
M: d'accord et qu'est-c(e) qui te rend le plus heureux alors
Gwenola: d'être allée à Disneyland Paris
M: Cassandra
Cassandra: c(e) qui est le moins heureux c'est quand [inaudible]¤<2416914>(0:40:16.9) elle est plus euh triste et le plus heureux/le moins heureux s'était que comment/ma piscine elle a trou alors que maman elle avait trouvé du scotch au début il avait pas marché la deuxième fois il avait vraiment marché du coup on a mis d(e) l'eau et la piscine là maint(e)nant elle est presque remplie donc j(e) peux m(e) baigner et puis quand il fait un peu froid j(e) peux pas aller m(e) baigner hier soir elle avait dit maman qu(e) s'était chaud qu(e) j'irai m(e) baigner/mais hier soir je pouvais pas pa(r)c(e) que hier soir [inaudible]¤<2451677>(0:40:51.7)
M: j'ai pas compris ça te rend heureuse ou malheureuse ta euh/Cassandra
Cassandra: malheureuse
M: et qu'est-c(e) qui te rend heureuse alors
Cassandra: c'est quand maman elle met du scotch sur la piscine
M: qu'elle la répare/Erwan
Erwan: eh bah moi quand j'ai/quand j'avais/le plus malheureux c'est que/que j'ai/[inaudible]¤<2476320>(0:41:16.3) quand j'ai perdu/quand j'ai perdu ma préférée/ma préférée [inaudible]¤<2485260>(0:41:25.3)
M: d'accord et c(e) qui t(e) rends l(e) plus heureux alors Erwan
Erwan: eh bah c'est que/que j'ai nouveau chien
M: Mariam
Mariam: moi j'étais malheureuse c'est que on avait/[inaudible]¤<2504038>(0:41:44.0)/euh qu'est-c(e) qui m(e) rend malheureuse ma mamie eh bah [inaudible]¤<2509761>(0:41:49.8)
M: d'accord/et qu'est-c(e) qui te rend heureuse alors Mariam
Mariam: quand j(e) fais des progrés/quand/ que ma mamie elle [inaudible]¤<2519927>(0:41:59.9) elle elle nous donne des bonbons/Lilou
Lilou: moi c(e) qui m(e) rend malheureuse c'est mon chat quand il est parti et c(e) qui m(e) rend le plus heureuse c'est d'avoir un nouveau un chat et un ancien chat
M: et ton ancien chat/il est rev(e)nu
Lilou: non il est pas rev(e)nu
M: Léa
Léa G.: moi c(e) qui m(e) rend malheureuse c'est d'avoir perdu mon chaton qu'on m'avait pris et puis c(e) qui m(e) rend heureuse c'est d'avoir un nouveau chaton
M: Tom
Tom: le plus malheureux de toute ma vie s'était mon chien il était mort
M: et le plus heureux de toute ta vie alors s'était quand
Tom: s'était quand on avait ach(e)té un nouveau chien
M: Emma
Emma: bah moi c(e) qui me rend malheureuse c'est pa(r)c(e) que ma ma piscine elle elle a été [inaudible]¤<2578442>(0:42:58.4)
M: et le plus heureuse alors
Emma: pa(r)c(e) que j'ai un grand jardin
M: Léa
Léa C.: en fait c'est que j'ai un grand/que j'ai un grand/plus euh j'ai/j'étais allée en vacance à la caravan
M: et c(e) qui t'as rendu l(e) plus malheureuse
Léa C.: c'est quand j'ai perdu mon p(e)tit chaton

M: Thaïssa//Enzo
Thaïssa: moi c(e) qui me rend me malheureuse c'est que en fait/quand quand Lucie sa/sa/elle a une chaine/bah je pouvais pas l'essayer pa(r)c(e) qu'elle était trop grande et euh après on les a/on m'en a rach(e)té la même mais [inaudible]¤<2628610>(0:43:48.6) encore plus petite pour qu'elle soit mieux
M: c'est qui Lucie
Thaïssa: Lucia
M: Lucia
Thaïssa: Lucia
M: c'est qui
Thaïssa: c'est ma p(e)tite soeur
M: c'est ta p(e)tite soeur/et ça ça t'as rendu malheureuse/et qu'est-c(e) qui t'as rendu heureuse alors
Thaïssa: c'est que/[inaudible]¤<2643072>(0:44:03.1) camping car
M: Louision
Louison: moi c(e) qui rend malheureux c'est que j'avais un cochon d'Inde et puis il a fait une crise et cardiaque et euh pour heureux c'est des fois qu'on va à la plage
M: [inaudible]¤<2663606>(0:44:23.6) Axelle
Axelle: moi c'est mon papi il est mort
M: d'accord et qu'est-c(e) qui t(e) rend heureuse alors
Axelle: mon papa il est venu me chercher pendant mon anniversaire
M: d'accord Axelle/bien/on/je redis tout c(e) qu'on a pu dire et puis après on arrête/donc on écoute un tout p(e)tit peu d'attention encore/donc on est malheureux quand on perd un ami/quand on perd quelqu'un qu'on aime bien quand il déménage ou pa(r)c(e) qu'il est mort/quand on perd un animal pa(r)c(e) qu'il est parti ou pa(r)c(e) qu'il est mort/quand on nous vole quelque chose/quand on nous casse quelque chose/quand on nous abime quelque chose/quand on se fache avec quelqu'un/quand on se dispute/quand on a pas assez d'argent pour ach(e)ter quelque chose/ou quand on se fait gronder/et y a Lilou qui nous a dit aussi quand on nous laisse pas parler et Kélian qui nous disait quand on nous interdit de faire quelque chose que l'on aim(e)rait faire et quand on est malheureux des fois on pleure avec des larmes des fois on pleure dans sa tête et y a des choses qui nous rendent très malheureux des choses qui nous rendent un p(e)tit peu malheureux/voilà/on arrête là

Annexe 5 : débat « Qui était là en premier : l'œuf ou la poule ? » :

SEQ 1

Kamyl?: elle a attendu les oeufs [sans faire la liaison] l'oeuf qui qui nait
M: le
E: qui qui nait
M: l'oeuf qui est nait
EE: qui qui nait
Mouad: qui est nait
M: qui est nait/bah oui mais c'est pas facile d'écrire qui est nait
E: il a écrit qui qui
M: d'accord
E: deux fois qui
M: Kamylîa tu restes là
E: qui est nait
M: on écoute les deux enfants qui lèvent le doigt d(e)puis longtemps

Damien: je pense que y a pas d(e) réponse pa(r)c(e) que c'est un autre animal/qui a pondu un oeuf
E/ c'est l(e) même
Shannon: je pense que c'est/peut être que c'est quelqu'un qui a dessiné euh sur une feuille et du coup et puis après/mais comme qu'il avait/il avait euh d(e) la/il pouvait faire d(e) la magie après après il l'a transformé en poule
E: maîtresse
M: moi c(e) que c(e) que raconte Damien Hidaya et d'autres enfants ça m'interpèles un p(e)tit peu pa(r)c(e) que j'ai lui y a pas longtemps qu(e) les oiseaux avant d'être oiseaux/si on remonte dans le temps/dans l'histoire des animaux eh bah en fait les oiseaux seraient des descendants/ça veut dire seraient issus seraient nés à partir des dinosaures
EE: hein
E: ah bon
M: j(e) vous promets/y a des scientifique c'est très très sérieux qui pensent que les dinosaures ont évolué et que certains dinosaures en fait/ont donné naissance après à la lignée/à l'espèce des oiseaux
[agitation]
E: chut
M: j(e) vous dis c(e) que j'ai lu après/donc en fait la question c'est peut être pas qui est né en premier l'oeuf ou la poule c'est peut être qui est né en premier l'oeuf ou l(e) dinosaure
E: c'est l(e) dinosaure maîtresse pa(r)c(e) que
E: non s'était l(e) poisson
E: en préhistoire regarde s'était le dinosaure et et
E: c'est l(e) poisson le premier/le poisson
E: non pa(r)c(e) que il est grand
E: maîtresse
E: c'est l(e) dinosaure
E: c'est qui qui a crée les dinosaures aussi
M: mince à r(e)vient au même qui a crée les dinosaures
[rires]
[agitation]
M: on va peut être faire un peu d(e) silence pour qu(e) les idées elles s(e) remettent en place
E: Kamylîa
Kamylîa: j'ai dis ss/peut être euh c'est c'est peut être euh les les dinosaures c'est peut être Jésus-Christ
E: et qui a fait Jésus-Christ
Kamylîa: Dieu
E: et qui a crée Dieu
E: les nuages
Kamylîa: attends pas les nuages
E: qui a crée les nuages
[rires]
Kamylîa: bah je sais plus
E: le Père Noël
[rires]
M: bien est-c(e) que quelqu'un a que(l)que chose de percutant et du brillant et du fulgurant à dire ou est-c(e) qu'on arrête là notre débat du jour
EE: on arrête là
M: président qu'en pense tu/peut être que certains élèves changent de place
E: on continue
E: oh non
Damien: bah non pa(r)c(e) que c'est pas Jésus-Christ pa(r)c(e) que dans l'Antiquité j'ai lui que s'était avant Jésus-Christ alors c'est pas Jésus-Christ [inaudible]¤<224248>(0:03:44.2) sénateurs
E: ah maîtresse les

M: je ne préside pas
Mouad: c'est quelqu'un qui a déci/un artiste qui a dessiné une poule après la poule elle est dé/elle est sortie du tableau après elle a fait l'oeuf
Hidaya: c'est qui qui a crée Dieu je je demande souvent aussi mais
M: tu demandes à qui
Hidaya: à ma maman/il existe depuis quand elle me dit depuis le début et je lui ai dis c'est quand le début
M: et alors elle t'as dis quoi/ah là là c'est génial qu'on arrive à clouer l(e) bec aux parents
Kamylîa: bah moi j(e) peux d(e)mander à ma famille
M: je je propose que ça soit le président qui euh/qui dise les dernières paroles/on va s'arrêter là et puis après je/vous allez r(e)tourner/écoutez bien tous même Lorenzo qui joue/vous allez r(e)tourner à votre place et là vous allez/écrire sur un papier soit des questions qu(e) vous vous posez encore/soit c(e) que vous êtes en train d'imaginer l'aigle ou bien l'artiste qui crée ou c(e) que vous voulez mais pour qu'on garde/pa(r)c(e) que vous avez vu c(e) matin s'était un p(e)tit peu long peut être à démarrer/j(e) voudrais garder une petite trace écrite de vos pensées philosophiques/qu'en pensez vous on pourrait faire un recueil des pensées philosophiques
E: ouais pa(r)c(e) qu'après on va plus s'en souv(e)nir après les vacances
M: et après les vacances on s'en souvient/président

SEQ 2

Karim?: ouais
M: ah non non c'est toi j'aim(e)rais que tu essayes de/bah de cloturer notre débat de façon brillante et censée
Karim: moi j(e) pense que un dinosaure a rétrécit et du coup il s'est transformé en poule
M: est-c(e) que tu t(e) souviens des autres propositions des élèves
[Karim hoche la tête en signe de négation.]
M: tu t'en souviens pas/Shannon
Shannon: peut être que là il faut écrire pa(r)c(e) que
M: j(e) n'entends pas
Shannon: peut être que y a un artiste euh qui a/qui a dessiné euh et poule après elle est sortie
Karim: comment après elle est sortie après c'est l(e) magicien
[Shannon hausse les épaules.]
Shannon: moi j(e) proposais peut être que c'est
[inaudible]¤<375952>(0:06:16.0) il a
M: oui
Shannon: il a [inaudible]¤<379274>(0:06:19.3)
M: chut Hidaya
Shannon: et il a [inaudible]¤<382845>(0:06:22.8) il a [inaudible]¤<385056>(0:06:25.1) et après il fait tomber par terre ça fait une poule euh/y en a qui pensent peut être que c'est un dinosaure qui l'a fabriqué et
M: tu penses que tu as bien/bien résumé toutes les questions toutes les réponses
[Shannon hoche la tête en signe d'approbation.]
M: vous allez à votre place
[changement de plan]¤<408550>(0:06:48.6)
[Il est écrit au tableau: "Vendredi 12 février", à la ligne "Calcul", à la ligne "Qui de la poule ou de l'oeuf est apparu en premier?"]
M [chuchote à E]: pas tout près de Medhi
E: maî/maîtresse quand tu mets un oeuf
M: hein
E: oeuf
M: un oeuf [montre le mot au tableau]
[changement de plan]¤<421680>(0:07:01.7)

[Les élèves écrivent en silence.]
M: oui Lorenzo
Lorenzo: [inaudible]¤<441398>(0:07:21.4) c'est pour un ou
[inaudible]¤<442627>(0:07:22.6) deux
M: je n(e) comprends pas
E: c'est deux
M: c'est très important tu as c'est [inaudible]¤<448584>(0:07:28.6)/mais se sont tes idées qui m'intéressent tu sais
[changement de plan]¤<453437>(0:07:33.4)
M2: qu'est-c(e) qu(e) c'est qu(e) la philo//j'ai besoin d'un enfant qui est-c(e) qui peut v(e)nir m'aider pour interroger les enfants qui est-c(e) qui était/un autre président là juste deux s(e)condes pour/toi tu viens
[Medhi se lève et vient au tableau.]
M2: tu vas m(e) dire d'abord c(e) que tu voulais me dire/tu m(e) dis c(e) que tu voulais m(e) dire/bah tu sais t'as l(e)vé la main pour m(e) dire qu'est-c(e) que tu pensais des débats philo
Medhi: ah oui
M2: tu t(e) souviens/alors va-y tu m(e) le dis
Medhi: c'est bien pa(r)c(e) que on/on part sur des choses et des fois y en qui connai/qui connaissent pas et après ça leur faire un coup
[?]¤<486214>(0:08:06.2)
M2: alors maint(e)nant hop c'est toi qui interroge pour moi/d'accord
Shannon: moi j(e) pense que c'est bien l(e) débat philo comme ça eh bien tu euh/tu apprends des choses que tu ne connaissais pas et/et
euh/[inaudible]¤<505159>(0:08:25.2) et tu poses ta question
Medhi: Damien
Damien: oui c'est bien pa(r)c(e) que on apprend de plus en plus de questions pour savoir/pour apprendre plus
Medhi: Mouad
Mouad: moi j(e) dis qu(e) c'est/c'est grâce à la maîtresse qu'on a le débat philo pour apprendre
M2: (je) suis pas sûre/tu peux redire pa(r)c(e) que j'ai pas tout bien compris
Mouad: c'est grâce à la maîtresse qu'on/qu'on a le débat philo et c'est bien
M2: c'est grâce à la maîtresse/c'est la maîtresse qui les a mis en place c'est ça qu(e) tu veux m(e) dire
Mouad: oui
M2: et qu(e) y a des maîtresses qui en font pas c'est ça qu(e) tu m(e) dis
Mouad: si y en a d'autres qui les en font
M2: t'en a déjà fais toi avec d'autres maîtresses
Mouad: non
M2: ok
Medhi: Sanaa
Sanaa: c'est bien pa(r)c(e) que des fois on apprend plein choses euh/au débat philo
M2: alors qu'est-c(e) que tu/est-c(e) que tu t(e) souviens d'une chose que t'as apprise avec le débat philo
Sanaa: hum/je sais pas
E: oui c'est
[murmures derrière Sanaa]
M2: qu'est-c(e) que sss
E: plus on/plus un réfléchit plus on/on d(e)vient gentil perso ne/ne m'aime si on ne me/me dit pas bonjour [lit un panneau du fond de la classe]¤<594062>(0:09:54.1)

SEQ 3

M2: d'accord donc c'est ça qu(e) tu dis apprendre ça veut dire quoi/que tu

es d'accord
Hidaya: bah on pa(r)c(e) que on apprend plein d(e) choses au débat philo
M2: d'accord [inaudible]¤<614807>(0:10:14.8)//y a d'autres enfin
Medhi: Mouad
Mouad: bah j(e) me souviens que on avait dit sur la beauté et la gentillesse et y en a qui on choisi la beauté ou la gentillesse
M2: vous étiez pas tous d'accord c'est ça qu(e) tu étais en train d(e) me dire/et est-c(e) que c'est important d'être d'accord quand on fait un débat philo
Mouad: bah si on est d'accord/on doit donc euh être pas d'accord/après on a le droit d'être d'accord
M2: c'est difficile d'être pas d'accord
Kamylîa: non on a juste à [inaudible]¤<651585>(0:10:51.6) le président
E: on a juste à réfléchir
Kamylîa: on ajuste a voté y a combien qui disent oui y a combien qui disent non
M: on a jamais voté
M2: vous votez dans les débats philo
M: jamais
E: c'est comme pour les/quand on fait le conseil d'enfants
M2: alors qui est-c(e) qui/c'est c'est la même chose le conseil d'enfants et le/et le débat philo
EE: non
Medhi: le conseil d'enfants c'est quand on choisi deux personnes et alors on choisi une personne qui veut à/aller à la/pa(r)c(e) que en fait y a deux personnes qu'on choisi chez ceux-là et chez chez eux et après on va avec madama P.¤<686610>(0:11:26.6) la directrice et et y a plusieurs élèves de deux classes qui y vontet on dit c(e) qu'on veut/par exemple euh/on aime pas que les p(e)tits ils viennent jouer sur notre terrain et tout ça et après ils vont leur dire d'arrêter et en proposition eh bah on demande des trucs des des
E: choses
Medhi: on propose des choses [inaudible]¤<708358>(0:11:48.4)
M2: là t'es en train d(e) m'expliquer c(e) que vous faites en débat philo mais
M: non en conseil d'enfants
M2: en conseil d'enfants mais est-c(e) que c'est là/qu'est-c(e) qui est pareil/qui est-c(e) qui peut m(e) dire c(e) qui est pareil/qu'est-c(e) qui est pareil/tu peux m(e) dire c(e) qui est pareil
Hidaya: c'est pour réfléchir
M2: c'est pareil c'est deux moments où on réfléchit
Hidaya: oui mais pas comme le débat philo/on essaye de trouver c(e) qui est possible à repérer pour faire [inaudible]¤<735840>(0:12:15.8)
M2: d'accord
Hidaya: à repérer des données pour [inaudible]¤<739313>(0:12:19.3)
M2: donc on fait des propositions au conseil d'enfants alors que quand on fait l(e) débat philo on fait pas de de propositions/qu'est-c(e) qu'on fait au débat philo
E: on propose
M2: qu'est-c(e) que tu fais quand tu fais un débat d(e) philo toi
Hidaya: je réfléchis/des fois y a des/y a des questions très difficiles donc là tout l(e) monde y réfléchis et on essaye de trouver des idées comme avec euh la poule
M: Kamylîa
M2: qui est-c(e) qui peut
Kamylîa: moi j(e) dis
M2: attends j(e) voudrais entendre et toi qu'est-c(e) qu(e) tu/c'est quoi un débat philo pour toi qu'est-c(e) que tu fais au débat philo/hein/est-c(e) que tu/est-c(e) que ça t'intéresse le débat philo
[Zouhir? hoche la tête en signe d'approbation.]
M2: est-c(e) que tu penses que c'est bien d'en faire à l'école

[Zouhir hoche la tête en signe d'approbation.]
M2: qu'est-c(e) que tu fois toi pendant un débat philo
[Zouhir hausse les épaules.]
M2: tu fais rien
Zouhir: si mais/mais il faut/y a un qui est président mais mais c'est le gros groupe qui/qui est interrogé
M2: oui faut lever l(e) doigt pour interroger/et qu'est-c(e) que tu fois toi en attendant
Zouhir: moi j(e) me tais
M2: et toi/et toi est-c(e) que tu aimes faire les débats philo
Mélissa?: oui
M2: qu'est-c(e) que tu trouves difficile dans un débat philo/tu trouves//hein/qu'est-c(e) que tu voudrais me dire sur les débats philo
Mélissa: qu'on réfléchit
M2: on réfléchit oui
Mélissa: on dit des trucs
M2: oui//est-c(e) que tu as des trucs c(e) matin toi
Mélissa [hoche la tête en signe de négation]: non
M2: pourquoi tu n'as rien dis c(e) matin
[silence]
Mélissa: j'avais pas d'idées
M2: t'avais pas d'idées
[Mélissa hoche la tête en signe de négation.]
M2: et est-c(e) que t'as trouvé les idées des autres intéressantes
Mélissa: oui
M2: c'est quelle idée qu(e) tu as trouvé intéressante
Mélissa: j(e) les trouvaient tous intéressantes
M2: et une plus intéressante que les autres s'était laquelle
[silence]
Mélissa: je sais pas
M2: tu sais pas//quelqu'un d'autre à quelque chose à me dire qui n'a pas beaucoup parlé et qui aim(e)rait
M: ils [inaudible]¤<907557>(0:15:07.6) la récréation
M2: oui va y
E: euh on pose des p(e)tites question
M2: oh j'entends pas tu peux parler un peu plus fort
E: on pose des questions pendant notre débat philo et puis/et puis on réfléchit/[inaudible]¤<928697>(0:15:28.7)
M2: tu peux dire plus fort encore
E: [inaudible]¤<933567>(0:15:33.6) questions on réfléchit à cette question
M2: toi tu aimes bien réfléchir
[E hoche la tête en signe d'approbation.]
M2: ok

Annexe 6 : débat « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? » :

M: non pas je m'appelle mais je rappelle la question/pourquoi la police a-t-elle toujours un chien/ou bien bien a-t-elle souvent un chien/d'ailleurs est-c(e) qu'elle en a toujours un un chien/le débat est ouvert/je note l'heure
Mouad: alors je pense que la police elle a des chiens parce que euh/euh pour pouvoir chasser les autres qui sont quelques part et qui on fait quelque et vu qu'ils sont pas en vacances [?]¤<37748>(0:00:37.7) ils prennent un chien pour euh que le chien i(l) regarde sa trace et que nous on fait appelle aussi l'odeur après [inaudible]¤<48548>(0:00:48.5)
Mélissa: [inaudible]¤<58534>(0:00:58.5) les policiers ils ont un chien/les chiens qui sentent par terre pour pouvoir sentir les traces et après le chien il emmène le policier [inaudible]¤<71384>(0:01:11.4) jusqu'à euh/la

victime
M: va y [à Salim]
Salim: bah souvent i(l) s(e) dit/les policiers ils ont un chien bah pa(r)c(e) que/des fois pour trouver des missions
M: pour trouver les
Salim: euh ils vont dans des missions/des missions de guerre mais//mais des missions quand/la police ils sont groupés
M: pour faire des missions
Salim: oui
M: d'accord/des missions d(e) police donc
Damien: par exemple euh/le voleur sans faire exprès il avait laissé un mouchoir/après le chien il va l(e) renifler et va renifler les gens pour voir si c'est eux l(e) voleur
M: est-c(e) que le chien sert uniqu(e)ment/le chien d(e) policier/sert uniqu(e)ment à renifler
EE: non
M: est-c(e) que c'est son seul rôle
EE: non
Yliès: des fois y a les voleurs ils laissent l'empreinte
M: attend/pardon Yliès enlève ton crayon de la bouche voilà va y recommence
Yliès: y a des voleurs des fois ils laissent des empreintes/après le chien il lit les empreintes
M: le chien il lit les empreintes
Yliès: non//ah (je) sais
M: oui
Zouhir: pa(r)c(e) que il a des chiens si/si on a quelque chose c'est comme/c'est comme une cigarette là les trucs marron et puis il va les sentir et puis il va l(e) mettre dans une pile [?]¤<168546>(0:02:48.5)
M: d'accord c'est c(e) qu'on disait le chien sert à renifler pour retrouver des traces/et je me demandais si le chien ne servait qu'à ça/à retrouver l(e) voleur en reniflant/voilà s'était ma question
Salim: il peut faire des poursuites
M: c'est-à-dire
Salim: bah des poursuites//euh par exemple il retrouve/déjà l(e) voleur il va l(e) poursuivre
M: le chien poursuit l(e) voleur ou le voleur poursuit le
Salim: le chien poursuit l(e) voleur
M: Damien
Damien: euh non pa(r)c(e) que par exemple s'il a trouvé l(e) voleur il aboit les policiers ils suivent le chien/pour qu'il/retrouve le voleur
M: oui
Yasmine: juste j(e) peux d(e)mander une question à Damien
M: tu peux poser une question à Damien
Yasmine: mais si i(l) s(e) rappelle plus de l'odeur quand il a/après le policier avec le chien il cherche le/le voleur
Damien: bah si pa(r)c(e) que y a toujours les traces par terre
Yasmine: bah oui mais si y a pas les traces
Damien: bah s'il voit à côté c'est qu(e) y a des traces
M: tiens toi bien
Damien: [inaudible]¤<257903>(0:04:17.9) t'avais pas compris ma question j'avais dis quand i(l) renifle et après il aboit s'était lui l(e) voleur
Yasmine: ah j'ai compris
M: je crois qu'Hidaya voulait intervenir toute à l'heure/s'était sur quoi Hidaya
Hidaya: euh sur euh/sur euh qu'i(l) doit être très intelligent/pa(r)c(e) que sinon si y a [inaudible]¤<278194>(0:04:38.2)
M: qui doit être très intelligent
Hidaya: le chien/pa(r)c(e) que sinon/[inaudible]¤<285906>(0:04:45.9) n'importe quelle personne d'autre/pa(r)c(e) que par exemple si y a quelqu'un d'autre il fait tomber un mouchoir il croit que c'est un voleur après il a reniflé l(e) mouchoir et il va a/aller sur la personne qui est

même pas un voleur
M: Shannon
Shannon: moi je dis c'est en fait le chien il cherche à/par exemple si y a un voleur ou un tueur eh bah il a laissé un mouchoir ou des chaussettes eh bah ils vont l(e) prendre et s'i(l) s(e) souvient plus d(e) l'odeur le chien il va [inaudible]¤<319167>(0:05:19.2) sentir et après comme ça il trouve les traces de l'homme
M: est-c(e) que vous avez/vous avez vu un chien d(e) policier en train d(e) faire une recherche et d(e) sentir dans votre quartier
EE: oui
E: oui moi j'en ai d(é)jà vu
M: mais en train de renifler et de chercher
EE: oui
M: j(e) dis pas en train d(e) voir un chien avec un policier
E: oui
M: mais vraiment en train de de &chercher&
EE: &oui&
E: oui pour euh
M: chut chut chut/on lève le doigt si on veut dire quelque chose
Kamylîa: oui moi j'en ai d(é)jà vu d(e)vant chez moi et pa(r)c(e) que/et pa(r)c(e) que il cherchait des empreintes et aussi pa(r)c(e) que j'en ai vu des vraies pa(r)c(e) que il y avait une fois une bagarre
M: des vraies quoi
Kamylîa: des vrais chiens/de policier et j'en avais vu et j'en avais vu devant chez moi pa(r)c(e) que y avait une bagarre
M: hum hum
Kamylîa: avec des armes et des trucs comme ça et des battes de baseball
M: alors attends Kamylîa tu me parles pas de vol là tu me parles de bagarre
Kamylîa: oui donc
M: alors le chien servait à quoi pour la bagarre
Kamylîa: bah il servait à les empreintes c'est qui c/pa(r)c(e) que il avait du sang/et des trucs comme ça
M: alors tu peux mieux expliquer
Kamylîa: en fait eh bah il avait/les chiens et tout pa(r)c(e) qu'il cherchait/il cherchait une empreinte pa(r)c(e) qu'il voulait mettre/il voulait mettre des jeunes/les mettre en prison
M: et il ne savait pas qui avait fait la bagarre
Kamylîa: non qui avait fait la baga/non s'était pas une bagarre s'était un vol
M: bah
Salim: j(e) comprends rien elle dit une bagarre après elle dit un
Kamylîa: mais je me suis trompée
M: est-c(e) que quelqu'un veut parler à partir de c(e) qu'elle a dit/Kamylîa ou autre chose peut être/après on f(e)ra un p(e)tit point sur tout c(e) que vous avez dit pour l'instant pour l'instant pa(r)c(e) que y a déjà des choses/oui Salim
Salim: bah moi dans mon ancienne ville j'en ai vu des vrais s'était un rottweiler il avait un truc sur la bouche pour [inaudible]¤<442670>(0:07:22.7)
M: alors ça s'appelle une muselière
Salim: oui ils avaient/ils avaient ça/après ils marchaient
M: donc tu as vu un chien qui avait une muselière
Salim: oui et ils ont/ils ont sorti d(e) la voiture puis ils ont
M: qui ça ils
Salim: bah la police
M: d'accord
Salim: après ils sont sortis d(e) la voiture et ils ont senti/ils ont fait sentir le chien puis/puis ils l'ont fait marcher
M: ils ont fait marcher le chien
Salim: ouais
M: d'accord/Cybélia

Cybélia: [inaudible]¤<476730>(0:07:56.7) et puis après le chien eh bah lui i(l) s(e) mettait il suivait les empreintes de le voleur
M: du voleur
Cybélia: du voleur
M: tu me poses une question ou tu dis quelque chose
Cybélia: je dis quelque chose
M: d'accord/donc même quand y a d(e) la neige le chien suit le voleur/alors si j(e) récapitules pour l'instant alors vous me dites si je me trompes ou si j'ai mal compris donc euh les chiens de policiers servent à retrouver un voleur/grâce à leur [pose la main sur son nez]/ça s'appelle l'odorat à leur flaire c'est ça/donc vous avez parlé de sang vous avez parlé d(e) mouchoir vous avez parlé d'empreintes donc le chien renifle et je crois qu(e) c'est Hidaya qui a dit qu(e) c'est des chiens très intelligent/c'est ça/vous voulez rajouter quelque chose sur ce sujet/ça vous fait penser à autre chose
Damien: moi j'ai une question
M: Damien
Damien: j'ai une question pour Shannon/mais oui mais si le mouchoir il est pas au voleur
Shannon: ils vont savoir pa(r)c(e) que s'ils trouvent un autre objet eh bah par exemple il a trouvé un mouchoir d'avant et puis qu'il en a trouvé un autre eh bah le chien il essaye juste de renifler et après il sait/il sait
Damien: ouais mais si c'est encore [inaudible]¤<560322>(0:09:20.3)
M: s'il ne fait rien
Damien: s'il ne fait rien [inaudible]¤<563561>(0:09:23.6)
E: y a les empreintes de pigeons
Damien: ouais mais si c'est/si c'est quelqu'un d'autre
M: est-c(e) que j(e)peux poser une question au groupe qui a/qui a choisi cette question/pa(r)c(e) qu'en fait cette question c'est/elle ne faisait pas partie de la liste de départ/c'est bien ça hein
Salim: oui
M: vous êtes d'accord tous/et je me demandais comment euh/euh cette euh question est venue dans vos esprits/est-c(e) que vous vous souv(e)nez d(e) la façon dont s'est passé votre débat entre vous
Hidaya: en fait y avait deux phrases/y avait euh la phase de la/de la [inaudible]¤<612809>(0:10:12.8) sécurité et l'autre pourquoi on achète un chien alors on a pris les deux phrases et on a [inaudible]¤<618745>(0:10:18.7) comment on va former une autre
M: alors en quoi est-c(e) que la phrase pourquoi faut-il mettre sa maison en sécurité et pourquoi ne faut-il pas ach(e)ter de chien ça vous a fait penser à la po/pourquoi la police a-t-elle toujours un chien
Salim: pa(r)c(e) que
M: attends on va d'abord écouter les filles se sont-elles qui l'ont fait et puis après tu pourra en parler bien sûr
Hidaya: euh eh bien on était pas d'accord [inaudible)¤<643069>(0:10:43.1) phrase mais après on s'est mis d'accord
M: mais vous vous souv(e)nez pas c(e) qui a fait/le mot chien vous l'aviez mais le mot police comment il est apparu
Sanaa: bah
Hidaya: comme ça
Sanaa: bah euh [inaudible]¤<658685>(0:10:58.7) pa(r)c(e) que des fois y a des polices qui gardent euh [inaudible]¤<662214>(0:11:02.2) la police
M: j'ai j(e) l'ai pas entendu Sanaa tu vois parles pas plus fort
Hidaya: pa(r)c(e) que la police garde en sécurité
M: pa(r)c(e) que la police garde en sécurité donc le mot sécurité vous a fait pensé à police et comme y avait chien dans une autre question vous avez mis police avec chien/chine policier/c'est ça/Kamyl tu voulais dire quelque chose et tu n'as pas parlé
[inaudible]¤<685210>(0:11:25.2)/&comment&
Kamyl: &j'ai oublié&
M: tu as oublié

[rires]
M: c'est pas grave/tu enlèves la règle euh Kamylîa/oui Mouad
Mouad: euh/euh [inaudible]¤<701111>(0:11:41.1) les policiers ils trouvaient des traces de sang avec le chien mais euh après les autres/y a plus d(e) traces de sang/si dès dès qu'ils arrivent à la patinoire euh à côté d(e) la patinoire y a plus/y a plus d(e) sang
M: quelle est ta question
Mouad: euh si/si y a plus d(e) sang eh bah comment ils vont faire les policiers pour retrouver les jeunes
Kamylîa: euh à côté d(e) chez moi
M: oui
Kamylîa: ah comment les policiers vont retrouver les jeunes/euh bah c'est facile pa(r)c(e) que les jeunes/les jeunes eh bah en fait ils ont/ils vont faire/ils vont aller dans un/ils vont/bah c'est comment ils vont faire bah peut être les policiers ils vont aller dans un labo/un abo
M: labo
Kamylîa: labo/un labo pour euh/pour euh aller che/aller faire euh les empreintes et après il va/il va interroger euh aux
E: les gens
Kamylîa: aux poli/aux/aux policiers/ils vont les interroger les jeunes
M: hum hum
Kamylîa: par un/par un/un par un/et euh ceux du bâtiment ils vont dire qu'ils ont vu pa(r)c(e) qu'ils étaient pas cagoulés
M: Mohamed
Mohamed: premièr(e)ment à côté à côté [inaudible]¤<795709>(0:13:15.7) bah y avait des policiers qui s'occu/ils a/ils avaient un chien mais l'ont pas ils l'ont pas sorti dehors ils l'avaient mis derrière la voiture et ils l'a/puisque avec des gens i(ls) bah i(ls) s(e) bagarraient/et et ils avaient des armes [inaudible]¤<813383>(0:13:33.4) i(ls) s(e) bagarraient après les policiers ils sont venus ils les/ils les ont calmés et y a un homme i(ls) i(ls) l'ont pas embarqué mais ils ont embarqué l'autre/après ils l'ont relaché
M: d'accord/et est-c(e) que le chien a eu un rôle
Mohamed: non
M: est-c(e) que dans ces histoires là le chien d(e) policier peut avoir un rôle/lorsqu'il y a des bagarres
EE: oui
M: est-c(e) qu'il peut être utile
E: oui
E: oui pa(r)c(e) que y a du sang
M: on lève le doigt s'il vous plait
Mohammed: il a dû sentir peut être au début [?]¤<844820>(0:14:04.8)
M: d'accord/parmis tout ceux qui ont dit oui/Yasmina
Yasmina: une question pour Kamylîa
M: d'accord va y
Yasmina: mais si euh/mais si euh y a pas d(e) (l)abo pour euh/pour si y a/si y a pas d(e) sang
Kamylîa: hein/si y a pas d(e) (l)abo
[Yasmine hoche la tête en signe d'approbation.]
Kamylîa: bah le labo/bah sss/bah comme ils avaient/comment vous dire bah moi je sais pas pa(r)c(e) que si d'un autre côté ils vont euh l'emprunte de ces chaussures un truc comme ça
Yasmina: mais si y a pas d'empreintes
Salim?: si c'est obligé qu(e) y a des empreintes
Yasmina: bah non c'est pas obligé
E: pas tout l(e) temps
E: mais si c'est obligé
M: Medhi
Medhi: s'ils ont vu euh bah
E: trois personnes
Medhi: euh ouais les personnes ils vont d(e)mander

[inaudible]¤<900397>(0:15:00.4) et tout ça/et ils vont euh
E: tout
M: ça s'apppelle les témoins
Medhi: oui des témoins
M: ils interrogent des témoins d'accord
Medhi: et euh
Kamylîa: mais ils ont rien fait les témoins ils ont rien dit aux policiers [?] [inaudible]¤<913479>(0:15:13.5)
M: non mais/c'est pas/excusez moi mais la police elle a vraiment toujours un chien
EE: non
E: que que que dans [inaudible]¤<924790>(0:15:24.8)
M: levez le doit s'il vous plait/est-c(e) que la police a toujours un chien
EE: non
M: pour faire son travail de policier
EE: non
M: Nazéha je n(e) t'ai pas entendu encore/peut être Lorenzo Cybélia/je suis gênée Karim pa(r)c(e) que tu interviens certain(e)ment/c'est souvent intéressant tu parles tout l(e) temps là et ça empêche/et peut être que ça empêche d'autres personnes de suivre/qu'est-c(e) que tu en penses/bah oui//donc s'était/s'était quoi déjà ma question
E: est-c(e) que les chiens
M: va y Shannon/comment
Shannon: est-c(e) que les policiers ils ont toujours un chien
M: est-c(e) que la police a-t-elle toujours un chien/oui
Shannon: non pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que des fois par exemple/par par la route des fois ils vont/ils vont/ils s'arrêtent sur des trottoirs sur la route pour par exemple si les gens ils rentrent trop vite/alors ils ont pas besoin d(e) chiens/donc là ils prennent pas de chiens
M: lorsqu'ils s'occupent des problèmes de code de la route ils n'ont pas de chiens
Damien: euh bah non ils ont pas toujours de chiens pa(r)c(e) que y a des bagarres et j'ai app(e)lé la police et i(ls) m(e) disaient t'étais où j'avais pas vu d(e) chiens
M: alors les policiers qui sont venus voir la bagarre n'avaient pas de chiens
Damien: oui
Mouad: euh/euh non pa(r)c(e) que la poli/y a des policiers qui euh euh/d'ici eh bah ils ont pas d(e) chiens/i(ls) i(ls) partent soit en voiture soit en moto
M: effectiv(e)ment quand t'as une moto c'est pas facile pour le chien//oui Yasmina
Yasmina: non pa(r)c(e) que dans les bagarres y a pas besoin d(e) chiens ça sert à rien
M: ça sert à rien un chien dans une bagarre
EE: si
Yasmina: mais si y a pas d(e) sang ça sert à rien/il pourra rien renifler si y a d(e) [inaudible]¤<1054824>(0:17:34.8)
E: mais si y a des empreintes
M: Medhi
Medhi: bah moi j(e) me dis que quand y a des chiens avec les policiers bah c'est quand euh c'est/c'est comme des missions et tout ça
M: comme des
Medhi: missions et/pour la drogue et tout ça
M: ah tiens pourquoi tu parles de drogue c'est un mot dont on avait pas parlé encore
Medhi: comme un jour bah vers euh/à côté d(e) mon [inaudible]¤<1075247>(0:17:55.2)
M: Kamyl s'il te plait/Kamyl/allez tu va t'asseoir sur le radiateur là-bas/merci Kamyl/va y
Medhi: un jour à côté d(e) chez moi bah y avait euh une recherche de drogue

avec euh des chiens dans une euh [inaudible]¤<1092697>(0:18:12.7) et euh/y avait des chiens ils reniflaient le s/le sol/et
M: donc les chiens étaient utiles pour retrouver l'endroit où y avait d(e) la drogue
Medhi: oui
M: y a d'autres missions comme ça pour les chiens à part retrouver des traces/à part retrouver d(e) la drogue/quelle est/quelles sont les autres missions d'un d'un chien policier/non c'est pas une question qui vous plait
E: mais si
M: Mélissa
Mélissa: ils surveillent des fois
M: ils surveillent ça veut dire quoi ça ils surveillent
Mélissa: ils surveillent la la ville avec le policier
M: qui veut parler à partir de c(e) que vient d(e) dire Méli/ah Karim
Karim: hier devant l'école y avait des policiers
M: oui/et qu'est-c(e) qu'ils faisaient
Karim: ils vérifiaient si y avait pas d(e) bagarres
M: oui/donc ils vérifiaient en fait ils n'intervenaient pas/ils contrôlaient ils vérifiaient/Nazéha qu'est-c(e) que tu penses de tout ça toi//tout c(e) qu'on vient de dire là/est-c(e) qu'il y a quelque chose qui t'intéresse plus qu'autre chose/dans c(e) qu'on vient de dire//et toi Sinan//est-c(e) qu'il y a des mots comme ça que tu retiens/sur tout c(e) qu'on a dit est-c(e) qu'il y a un mot qui te plait plus ou qui t'intéresse plus///alors qui d'autre peut être Lorenzo/j(e) t'ai pas entendu non plus Lorenzo
Lorenzo: oui je sais mais j'écoutais pas
M: ah Cybélia oui
Cybélia: [inaudible]¤<1206088>(0:20:06.1) si le chien de policier ils sont/la fleur quand on l'a écrasé eh bien c'est/c'est peut être un voleur et puis après il est r(e)venu et puis après il fuit
M: d'accord
Cybélia: [inaudible]¤<1221132>(0:20:21.1)
M: toi c(e) qui t'intéresse c'est les chiens qui reniflent c'est ça
Karim: j'ai pas compris ce que t'as dis
M: tu veux que Cybélia redire
[Karim hoche la tête en signe d'approbation.]
Cybélia: quand [inaudible]¤<1232725>(0:20:32.7) y les fleurs par terre quand on marche dessus eh bah on on/le chien renifle le chien de policier renifle et puis après quand quand il a/il a reniflé toutes les fleurs eh bien il trouve le voleur
M: hum hum Sanaa
Sanaa: le chien/le chien de policier quelques fois c'est pour attaquer des autres des euh/les autres des euh [inaudible]¤<1262267>(0:21:02.3)
M: peut être que des chiens de policiers ça sert aussi à attaquer les voleurs
Sanaa: oui ceux-là qui s'enfuient
Sanaa: ceux qui s'enfuient/à la rattraper/ah ça c'est une nouvelle idée/vous m'aviez parlé d(e) la drogue vous m'aviez parlé des des traces et des empreintes et toi tu parles aussi que ça sert à rattraper et à attraper les voleurs mais vraiment attraper pas juste les sentir c'est ça
Sanaa: pa(r)c(e) que des fois ils s'enfuient et [inaudible]¤<1293087>(0:21:33.1)
M: oui Salim
Salim: la police ça sert à assurer [?]¤<1300253>(0:21:40.3)la sécurité d(e) tout l(e) monde
M: la police sert à surveiller/attends j(e) le note/la police sert à surveiller la sécurité de tout l(e) monde//c'est c'est une mission importante alors
Salim: ouais
Mohammed: j'ai une question pour euh Yasmina bah si si euh/eux ils ont pas de y a pas de traces bah c'est bien obligé qu'il y ait des pas et le chien

il peut sentir
Yasmina: j'ai pas compris ta question
Mohammed: en fait tu vois tu as/si t'as/si y a du sang/bah y a quand même des pas/y a les pas quand même du garçon/et le chien il peut sentir
Yasmina: [inaudible]¤<1361336>(0:22:41.3) bagarré il peut s'enfuir aussi et après les/et après i(l)/bah il enterre ces traces pour pas qu'on l(e) retrouve
Mohammed: ouais mais il peut quand même/le policier il peut quand même enl(e)ver le sable et le chien après il sent
Yasmina: oui mais y avait pas d(e) chiens j'avais dis
M: euh oui j'ai vu Nazéha qui n'est pas encore intervenue
Nazéha: quand si le le policier il veut pas se perdre eh bah il met des cailloux par terre comme ça il retrouve son chemin comme le
M: si le policier ne veut pas se perdre
Nazéha: qui n(e) veut pas se perdre/comme ça il peut mettre une pierre par terre comme le Petit Poucet
M: ah d'accord j'ai j'ai/on va bientôt finir le débat et y a une question comme ça qui vient de m(e)/tu vois de s(e) créer dans ma tête en écoutant Salim/donc Salim a dit une phrase il a dit la police ça sert à surveiller la sécurité d(e) tout l(e) monde et ma question c'est mais euh est-c(e) que sans police on pourrait être en sécurité ou pas
E: oui
E: non pas trop pa(r)c(e) que
E: mais non
M: alors attendez/est-c(e) que sans police on peut être en sécurité
E: oui
E: non
M: Damien [inaudible]¤<1447059>(0:24:07.1)
E: non
E: oui
M: j(e) vous laisse réfléchir un p(e)tit peu je note ma question tiens pendant c(e) temps//est-c(e) que sans police/sans chien/est-c(e) que sans police et sans chien/on peut être en sécurité
Salim: moi j(e) crois pa(r)c(e) que [lève le doigt]
M: est-c(e) que on arrête là ou est-c(e) qu'on continue encore un p(e)tit Emma
E: on continue un p(e)tit peu
M: on continue encore un peu tu tu sens bien/alors est-c(e) que sans police et sans chien on peut être en sécurité/alors [à Salim] attends j(e) fais un p(e)tit tour/un p(e)tit tour de notre carré pour voir les gens qui veulent intervenir/tu peux intervenir Kamyl/j(e) t'ai mis là juste pa(r)c(e) que tu avais pas mal tendance à beaucoup bavarder mais tu fais toujours parti du carré bien sûr/alors est-c(e) que sans police et sans chien on peut être en sécurité//tu lèves le doigt Lorenzo/non bah tu peux hein c'est pas un soucis/alors d'ailleurs je je regarde est-c(e) qu'il y a des gens qui ont peu parlé qui lèvent le doigt/ils ont tous déjà parlé
E: sauf moi
M: bon alors on va commencer par là [désigne sa gauche]/on va faire le tour/Sanaa
Sanaa: bah non pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que si euh/si euh on s(e) bagarre euh la police elle nous arrête pas et bah on peut r(e)commencer et euh on r(e)commence euh/bah euh on nous montre qu'il fallait pas [inaudible]¤<1550712>(0:25:50.7) et euh/et on s(e)ra pas en sécurité on va
M: qui veut réagir ou continuer autour
E: moi
M: Mélissa
Mélissa: euh c'est c'est euh à côté d(e) Shoppy y avait un policier avec un chien qui avait un foulard et ou euh un truc et je sais plus quoi et puis un m(on)sieur avec euh deux trucs comme ça là [désigne ces bras] et puis y avait d'autres policiers et puis ils s(e) sourbayaient¤<1586861>(0:26:26.9)/i(ls) s(e) surveillaient

M: ils surveillaient la sortie ou l'entrée du Shoppy
Mélissa: oui
M: y avait écrit policier dessus
Mélissa: oui
Shannon: moi/moi j(e) dirais que si y avait pas de policiers ni de chiens on s(e)rait pas en sécurité pa(r)c(e) que si y avait une bagarre et bah la bagarre elle continuerait et après peut être y aurait/eh bah il pou/il y aurait quelqu'un d(e) blessé et puis bah/et puis y aurait/pa(r)c(e) que si y a la police elle peut v(e)nir et leur dire d'arrêter mais si y a pas la police elle peut pas venir
M: la bagarre ne peut pas s'arrêter sans la police
Shannon: non elle peut pas s'arrêter
M: Kamyl tu veux dire quelque chose
Kamyl: j'ai dis y a les gens
M: quoi les gens
Kamyl: qui peuvent arrêter
M: donc les gens qui sont autour et qui n(e) sont pas policiers peuvent arrêter la bagarre
Kamyl: oui
M: qui veut réagir à c(e) que vient d(e) dire Kamyl
Karim: il a dit quoi
M: redis Kamyl pa(r)c(e) que tu vois Karim ça l'intéresse mais il a pas entendu
Kamyl: on peut arrêter les bagarres pa(r)c(e) que y a des gens autour qui pourront arrêter
M: on a pas besoin des policiers pour arrêter une bagarre
Karim: ouais mais on peut s(e) faire tuer
M: Karim
Karim: oui mais on peut s(e) faire//y a des armes
M: tu veux dire c'est dangereux de faire ça/Yliès
Yliès: une fois dans le/dans le magasin y avait des caméras et des policiers et des fois y avait des gens qui étaient bourrés et puis après des fois la police elle les arrêtent
M: d'accord/mais qui veut réagir à c(e) que vient/à l'échange entre Kamyl//et Shannon/et Sanaa/Sanaa et Shannon disent qu'on a besoin de la police pour être en sécurité pour être en particulier pour arrêter les bagarres et Kamyl euh disait qu'on peut arrêter une bagarre sans être policier et Karim pensait qu(e) s'était que(l)que chose de très dangereux/d'ailleurs Karim il va finir par se mettre là c'est dommage pa(r)c(e) qu(e) c'est vraiment intéressant c(e) qu'il dit/et Mélissa qui disait/qui disait quoi
EE: [inaudible]¤<1723053>(0:28:43.1)
M: Nazéha
Nazéha: en fait eh bah quand j'étais innocente j'ai vu deux policiers en vélo et puis y avait/je sais pas si y avait un chien pa(r)c(e) que j'avais pas vu et puis et puis ils étaient partis à vers euh où y avait une [inaudible]¤<1738999>(0:28:59.0) porté et je sais pas si y avait d(e) la bagarre
M: d'accord donc t'es en train d(e) dire qu'on peut avoir des bagarres sans policiers mais qu'on peut avoir aussi des policiers sans bagarre c'est ça
[Nazéha hoche la tête en signe d'approbation.]
M: Yliès
Yliès: y a des maîtres qui peut séparer
M: il y a des
Yliès: des maîtres
M: des maîtres qui peuvent séparer
Yliès: la bagarre
E: ils sont que deux
M: oui/Kamyl
Kamyl: s'était une question pour Nazéha/mais ils allaient vite les policiers avec le vélo

Nazéha: non
M: ils surveillaient où ils allaient à un endroit pa(r)c(e) qu'ils étaient pressés
Nazéha: ils allaient à un endroit pa(r)c(e) qu'ils étaient pressés
M: Damien
Damien: j'ai une question pour euh Yliès//euh
M: tu avais une question por Yliès et tu l'as perdu c'est ça/tu vas la r(e)trouver sûr(e)ment/Salim
Salim: bah moi j(e) dirais que un policier/euh il pourrait euh s'entendre pa(r)c(e) que si la loi elle dit quelque chose et que y a pas de police pour dire toi tu fais ça que ça si y a des personnes qui n'écoutent pas la loi/que personne va les mettre en prison
M: alors je/alors si je reformule en fait/le policier sert à faire respecter la loi
Salim: oui que si y a pas d(e) policiers bah ils vont pas respecter la loi/ils vont faire tout c(e) qu'ils veulent
M: si y a pas d(e) policiers on ne va pas respecter la loi
Salim: oui pa(r)c(e) que y en a qui ont volé dans les magasins presque tranquill(e)ment/euh y aura pas d(e) policiers pour les arrêter
M: d'accord//Mouad
Mouad: euh sans police eh bah si y a [inaudible]¤<1847389>(0:30:47.4) eh bah euh
M: j'ai mal entendu y avait un bruit d(e) chaise va y
Mouad: si y a des petits qui s(e) bat
M: qui se battent
Mouad: qui s(e) battent eh bah la police elle/elle vient elle leur dit arrêtez mais elle les mettra pas en prison pa(r)c(e) que c'est c'est des plus p(e)tits qu(e) les autres/ils sont plus p(e)tits
Kamylîa: ouais mais quand même/mais quand même j'ai une question pour Mouad
M: Kamylîa
Kamylîa: mais quand même il a quand même ils ont/alors quand même ils leur disent la prochaine fois qu(e) vous/ils nous posent des questions ils nous disent pourquoi vous vous bagarrez ça sert à rien et ils nous disent comment tu t'appelles des trucs comme ça
M: tu veux dire que la police elle sert aussi à parler avec les enfants
Kamylîa: oui a dire c'est pas/c'est pas bien c(e) que tu fais pourquoi tu t(e) bagarres/c'est rien en fait d(e) s(e)/en fait ça d(e)vient [inaudible]¤<1900238>(0:31:40.2)
M: la police ça sert à
Kamylîa: à séparer
Salim: montrer l'exemple
M: à séparer ou bien à montrer l'exemple/il est vingt onze heure vingt/donc Yasmina et Damien/ah/t'as vu c'est magique//un deux trois quatre et fini [inaudible]¤<1927252>(0:32:07.3)
Salim?: et moi
M: chut/Yasmina
Yasmina: j'ai une question pour Nazéha//maaaiiis alors ah s'ils vont pas vite les policiers s'était urgent ou pas urgent
Nazéha: [inaudible]¤<1947602>(0:32:27.6) mais pas j'ai pas entendu l(e) début
Yasmina: si s'était pas/s'ils étaient pas en train d(e) rouler très très vite les policiers s'était urgent ou s'était pas urgent
Nazéha: je sais pas pa(r)c(e) que j'ai pas vu si y avait une bagarre ou si y avait pas d(e) bagarre
E: [inaudible]¤<1967018>(0:32:47.0)
M: chut chut chut//bien Damien
Damien: euh j(e) r(e)prendre ma question mais Yliès si y a pas d(e) maîtres qu'est-c(e) qu'ils font
M: donc là tu reviens à l'idée que le maître/peut séparer pendant une bagarre
[Damien hoche la tête en signe d'approbation.]

M: c'est ça hein pa(r)c(e) que c'est pas facile là on croise plusieurs
Damien: mais si y a pas/si c'est pendant la nuit la police elle dort et les maîtres dort et ils sont en train d(e) faire leurs bagarres
Yliès: mais non [inaudible]¤<1997387>(0:33:17.4) pa(r)c(e) qu(e) ça aura fermé après
Damien: mais pas l'école/moi j(e) te parle autre part
Mohammed: bah c'est l'école qu'il dit
Damien: par exemple autre part/par exemple là [montre la fenêtre]/à côté d(e) l'école tout l(e) monde dors sauf eux deux/bah ils font la bagarre qui peut l'arrêter
Yliès: des fois y a [inaudible)¤<2017452>(0:33:37.5)
Mohammed: ouais
Zouhir: mais si [inaudible]¤<2022054>(0:33:42.1)
M: c'est intéressant ta question est-c(e) qu'on/qui peut arrêter une bagarre/qui peut arrêter une bagarre on va finir avec les deux chut chut non non bah maint(e)nant on avait dit stop hein il faut arrêter hein le débat
E: [inaudible]¤<2035192>(0:33:55.2) aussi
M: oui j'attends l(e) silence
Yliès: [inaudible]¤<2040869>(0:34:00.9)
M: comment Yliès
Yliès: bah des fois/des fois y a des gens qui qui voient la bagarre après appel/après il peut app(e)ler la police et euh/après [inaudible]¤<2055166>(0:34:15.2) police
Damien: c'est fermé la police le soir
EE: non
Yliès: y a des policiers
M: y a toujours une/ça s'appelle une permanence voilà/donc Mohammed et après ça s(e)ra Kamylîa/donc
Mohammed: j'ai une question pour Nazéha les policiers ils étaient avec des vélos ou des motos
Nazéha: des vélos
Mohammed: (je) sais pas si ça existe
Damien: si
EE: si
E: ça existe
Mohammed: j'en ai jamais vu
M: et enfin Kamylîa
Kamylîa: bah juste que les chiens c'est/j(e) reviens à la question d(e) toute à l'heure je dis qu(e) les chiens ça sert à rien pa(r)c(e) que avant il y avait une/il y avait une
M: chut
Kamylîa: il y a une/non les policiers ça sert à rien pa(r)c(e) que les la dernière fois y avait une bagarre et les policiers ils sont restés devant/devant la route/ils étaient restés dans leurs voitures et ils attendent/ils attendaient tranquill(e)ment/qui qui/bah oui et puis y avait un blessé et/et voilà/moi j(e) dis moi qu(e) les policiers ça sert à rien
M: c(e) qui montre qui final(e)ment on est pas tous d'accord hein et s'était bien un débat intéressant on va arrêter là d'ailleurs euh ça tombe bien pa(r)c(e) que j(e) trouve que y a des enfants qui commencent à fatiguer

Mots clefs :

Didactique de l'oral à l'école primaire, débats philosophiques, réflexivité, stratégies langagières des enseignants, acte de parole

Résumé :

Cette recherche est centrée sur l'enseignement de la langue orale à travers les débats philosophique à l'école primaire. Dans la partie théorique, quelques théories et définitions des interactions verbales sont exposées. Ensuite, nous passons en revue quelques méthodes de mise en pratique des débats philosophiques en classe et nous faisons une approche des théories de ce que ces débats développent chez les élèves.

Ensuite nous avons analysé les stratégies langagières et le comportement des enseignants pendant les débats philosophiques dans les classe de CP, CE1/ CE2 et CM2. Les élèves débattaient sur des sujets comme par exemple : « la vie est-elle prêtée ou donnée ? », « faut-il partager ? ». Lors des chacun de ces débats, les trois enseignantes de chaque classe se comportaient et avaient des stratégies langagières différentes.

A travers cette recherche, nous avons voulu répertorier ces comportement et stratégies langagières. L'analyse a montré que ces stratégies varient selon l'enseignante. Chacune d'elles se comporte pendant les débats philosophiques dans sa classe de manière différente. Ensuite nous nous sommes demandée si ces stratégies avaient une influence sur le comportement et le raisonnement des élèves. En effet, les élèves de chaque classe ont des attitudes différentes. Les stratégies langagières des enseignantes influent donc le comportement et la participation dans le débat des élèves ce qui confirme l'hypothèse de départ.

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.