



**HAL**  
open science

## Analyse de discussions philosophiques en classe primaire : les enjeux du débat argumentatif

Camille Letang

► **To cite this version:**

Camille Letang. Analyse de discussions philosophiques en classe primaire : les enjeux du débat argumentatif. Linguistique. 2011. dumas-00631730

**HAL Id: dumas-00631730**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631730>**

Submitted on 13 Oct 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.



# Analyse de discussions philosophiques en classe primaire

## Les enjeux du débat argumentatif

Camille LÉTANG

**Mémoire de Master 2 Recherche** mention **Sciences du Langage**  
Spécialité « linguistique, sociolinguistique et acquisition du langage »  
Parcours Corpus et analyses linguistiques

Université Stendhal Grenoble 3

Année 2010-2011

Directeur de mémoire: Jean-Marc COLLETTA

# Analyse de discussions philosophiques en classe primaire

Les enjeux du débat argumentatif

## Sommaire

Introduction.....	3
1 Facteurs à prendre en compte pour comprendre la complexité de l'oral en classe .....	5
1.1 La place de l'oral en classe.....	5
1.2 Quel dispositif pour créer des situations d'oral?.....	5
1.3 Paramètres linguistiques .....	6
1.3.1 L'argumentation .....	6
1.3.2 Les actes de langage.....	7
1.3.3 Le discours .....	9
1.3.4 Les mots et leur signification .....	11
1.3.5 Le contexte scolaire .....	15
1.4 Paramètres psycholinguistiques.....	16
1.4.1 Le développement de l'enfant .....	16
1.4.2 Choix du thème .....	19
1.4.3 Représentations mentales et théorie de l'esprit .....	21
1.4.4 Les zones du cerveau liées au langage et le pathos.....	26
1.5 Paramètres sociolinguistiques.....	28
1.5.1 L'interaction .....	28
1.5.2 Comment analyser les interactions verbales ? .....	29
Comment fonctionnent-elles ? .....	29
1.5.3 Le rôle des participants .....	33
1.5.4 Image de soi (ethos), notions de face et de politesse .....	37
1.5.5 Le conflit et la négociation, la preuve et l'exemple.....	41
2 Analyse des stratégies argumentatives des élèves de CP et CM2	44
2.1 Etape empirique .....	44
2.1.1 Le projet DiaSiRé.....	44
2.1.2 La méthodologie .....	44
2.1.3 En quoi consiste l'observation ? .....	48
Travail avec le logiciel ELAN .....	48
2.2 Analyse du corpus .....	54
2.2.1 Les enjeux du débat argumentatif en classe primaire .....	54
2.2.2 Exprimer un point de vue.....	55
2.2.3 La prise de position .....	60
2.2.4 La preuve ou l'exemple.....	63
2.2.5 Les échanges enseignant/élève ou élève/élève.....	71
Conclusion	80
Bibliographie.....	82
Annexes.....	85
Annexe 1 Les zones du cerveau .....	86
Annexe 2 Convention de transcription.....	88
Annexe 3 Grille d'annotation sous ELAN .....	89

Annexe 4 Circuit acte de langage.....	97
Annexe 5 Tableaux des exemples analysés .....	98
Annexe 6 Transcriptions.....	110

## ***Introduction***

Dans le cadre de ma deuxième année de master en « sociolinguistique et acquisition du langage », j'ai choisi de rédiger un mémoire portant sur l'analyse de discussions philosophiques en classe primaire. En effet, la philosophie a pris une place importante dans les écoles et soulève de nombreuses questions notamment sur son intérêt. Philosophier avec des enfants? Cette démarche demande à être expliquée, afin de comprendre comment rendre possible un débat en classe, et quel impact cela a sur les élèves.

O. Brenifier, docteur en philosophie, constate que le débat philosophique en classe primaire est perçu comme une activité étrange et douteuse (dans *le Café Pédagogique*. Mai 2008). Il faut attendre que l'élève ait dix-huit ans pour commencer les cours de philosophie. Mais, selon lui, à dix-huit ans c'est déjà bien tard pour commencer à philosopher. Si des classes du primaire instaurent des moments de discussions philosophiques, c'est qu'elles considèrent que l'élève a des capacités intellectuelles et cognitives à tenir un débat philosophique, quel que soit son âge. Les débats philosophiques sont une activité principalement développée par les chercheurs américains comme M. Lipman et A.M. Sharp, dont la méthode est reproduite en France depuis peu : une histoire est lue, et c'est à la suite de cette histoire que les élèves vont proposer des questions. Une va être choisie et sera l'objet de la discussion.

Dans les ateliers philo en classe primaire, ce qui semble intéressant à étudier est le déroulement d'un débat argumentatif, selon différents niveaux : d'abord en surface, en observant l'installation de la classe, le lancement et la clôture de la séance et le thème à discuter. Puis un peu plus en profondeur, en se penchant sur les prises de paroles, leurs durées, les échanges, les prises de positions, les accords et oppositions, et le vocabulaire employé. Des comparaisons en fonction de l'âge des élèves permettront de comprendre l'évolution des conduites argumentatives.

Mon travail consiste donc à relever et analyser les formes argumentatives produites lors des débats. Pour cela, je m'appuie sur des enregistrements vidéos. Dans le cadre de mon projet de recherche, j'ai utilisé des vidéos réalisées par le projet DiaSiRé (en collaboration avec des universités françaises) dans des classes nantaises de CP, CE1, et CM2. Ces corpus m'ont fait m'interroger sur les capacités, les techniques, et les stratégies de l'élève argumentateur, de 6 ans et de 10 ans. Comment argumenter ? Et puis d'abord, qu'est-ce que l'argumentation ? D'où viennent les arguments ? Comment les justifier, les rendre valables ? Comment gérer le regard et jugement des camarades, qu'ils soient en accord ou non avec le locuteur ? Quelles sont les complexités du

discours oral ?... Mon objectif sera bien évidemment de répondre à ces questions, afin d'avoir une meilleure connaissance des enjeux du débat argumentatif en milieu scolaire.

L'argumentation sera donc la principale étude dans ce mémoire, sous la problématique suivante:

***Quelles démarches linguistiques, psychologiques, et sociales l'enfant utilise-t-il pour mener à bien une discussion philosophique argumentée?***

Ce mémoire va tenter de décrire les conduites argumentatives de l'enfant entre 6 et 10 ans ; dans une première partie, le lecteur trouvera un cadre théorique concernant l'analyse conversationnelle, une définition de l'argumentation, ainsi que les différents paramètres à prendre en compte pour tenir un débat philosophique. Et en deuxième partie, ma méthodologie de recherche et de travail sera présentée, suivie d'une analyse des résultats obtenus.

# **1 Facteurs à prendre en compte pour comprendre la complexité de l'oral en classe**

## ***1.1 La place de l'oral en classe***

Dans les bulletins officiels de l'Education Nationale, le langage orale occupe une place importante de la maternelle au CM2. Ainsi, à la sortie de la grande section, « les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. » (Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008). Puis, à partir du CE2, « L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. » Ces conduites nous amène à réfléchir sur la mise en place de moments de discussion.

## ***1.2 Quel dispositif pour créer des situations d'oral?***

Pour ne pas se contenter d'échanges basés sur la sollicitation de l'enseignant pour faire participer les élèves, notamment par le biais de questions et réponses directes, il est intéressant d'instaurer un débat en classe. A la suite d'une lecture faite par l'enseignant, les élèves vont trouver une question qui sera discutable. Le thème choisi communément permet pour chaque élève de se sentir concerné. L'espace classe est aménagé : les élèves sont en cercle, les affaires sont rangés, et l'enseignant dirige le débat. A partir de là, des échanges et stratégies discursives vont se mettre en place. Nous comprendrons que, s'il s'agit d'un débat, les élèves vont devoir exprimer leurs points de vue, accepter ou réfuter ceux des autres, et respecter les tours de parole. Nous entrons pleinement



dans une situation argumentative, comme l'explique C. Plantin (2005) : « la situation argumentative typique se définit par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question. » Nous pouvons douter de l'utilité des discussions philosophiques en classe primaire, car C. Golder (1996) précise que « si l'on veut que les élèves argumentent (en dehors des situations naturelles et orales d'argumentation dans lesquelles ils s'adonnent volontiers à ce genre de discours...) encore faut-il leur proposer des situations qui s'y prêtent. C'est souvent là que le bât blesse ; les situations d'argumentation (celles mises au point par les psychologues comme celles généralement mises en place à l'école), soit parce qu'elles ne portent pas sur des domaines véritablement polémiques, soit parce que l'élève n'a pas véritablement d'opinion sur la question (il ne peut alors s'engager), soit encore parce que la finalité communicative n'y est pas clairement définie (l'acte d'argumenter ne fait pas sens pour l'élève), ne sont pas de véritables situations d'argumentation. Il s'agit en fait d'exercices dont l'élève, la plupart du temps, ne perçoit pas les finalités. » Cependant, les méthodes d'enseignements ayant évolué, nous constatons aujourd'hui qu'il est possible d'observer en classe des élèves réfléchis, participatifs et dotés de capacités d'expressions particulières.

## ***1.3 Paramètres linguistiques***

### **1.3.1 L'argumentation**

Dès qu'une question est posée, et si elle est suivie d'un « pourquoi? » ou que nous demandons des précisions sur la réponse de notre interlocuteur, nous entrons dans la sphère de l'argumentation. Comment la définir? Concrètement, à quoi ressemble-t-elle et où la repérer?

La théorie moderne de l'argumentation trouve ses origines dans un ensemble de conceptions provenant d'Aristote, disséminées à travers un certain nombre de ses œuvres, mais dont l'essentiel est exposé dans sa *Rhétorique*. Il y traite de la manière dont l'orateur persuade son auditoire (C. W. Tindale 2009). L'argumentation est liée à la logique « art de penser correctement », à la rhétorique « art de bien parler » et à la dialectique « art de bien dialoguer », selon C. Plantin (2005). En philosophie, l'argumentation dialectique est définie comme un type de dialogue, obéissant à des règles, et opposant deux partenaires : le Répondant, qui doit défendre une assertion donnée, et le Questionneur, qui doit l'attaquer (Brunschwig, 1967). C. Plantin précise qu'on peut considérer que le processus conversationnel devient dialectique-argumentatif dans la mesure où il porte sur un

problème précis, défini d'un commun accord, se joue entre partenaires égaux, mus par la recherche du vrai, du juste ou du bien commun, entre qui la parole circule librement, selon des règles explicitement établies. Le terme « d'argumentation » est assez complexe et renvoie à de nombreuses définitions. Les auteurs se complètent les uns les autres, et pour G. Vignaux (1981), argumenter « revient à énoncer certaines propositions qu'on choisit de composer entre elles. Réciproquement, énoncer revient à argumenter, du simple fait qu'on choisit de dire et d'avancer certains sens plutôt que d'autres. »

C. Golder (1996) propose également une explication, lorsqu'elle dit que « nous passons une grande partie de notre temps à argumenter : qu'il s'agisse de discours écrits ou oraux, beaucoup de nos discours servent à exprimer nos positions, et souvent, à modifier celle des autres ». Nous cherchons à agir sur les croyances de notre entourage. Mais comment faire effet sur le destinataire? Lorsque nous parlons, nous produisons ce que l'on appelle des « actes de langage », qui permettent d'agir sur le monde. Par exemple, en avançant un argument efficace, nous changeons la tournure de la conversation ainsi que la relation entre les interactants, car l'argumentation est « une interaction bornée, avec un gagnant et un perdant » (C. Plantin 2005).

### **1.3.2 Les actes de langage**

Nous ne pouvons pas argumenter n'importe comment. Comme le souligne C. Golder (1996), « Argumenter, c'est construire un discours pour modifier les croyances de son interlocuteur ; il faut, par conséquent, fournir des raisons à l'appui de la position défendue (justification) et laisser une place aux éventuels contre-discours (négociation). Ces opérations de justification et de négociation sont avant tout des opérations communicatives : elles visent un effet sur le destinataire. » Néanmoins, au delà de la justification et de la négociation, nous provoquons un impact sur notre interlocuteur par nos actes de langage. Selon l'approche interactionniste de V. de Nuchèze et J-M Colletta (2002), « l'acte communicatif peut être de nature voco-verbale comme de nature non verbale ; il équivaut à un acte discursif lorsqu'il est doté d'une valeur illocutoire, à un acte interactif lorsqu'il est doté d'une valeur phatique ou régulatrice . » Grâce à M. Guidetti (2003), nous tentons de définir les actes de langage :

J. L Austin (1970) en présente trois :

- locutoire (celui qui est requis pour la production du discours)
- illocutoire (ce que l'on fait en parlant)

- perlocutoire (concerne les effets intentionnels ou non produits par le locuteur sur le destinataire du message)

Ses actes de langage sont des actes produits simultanément lorsqu'on prononce un message. Ils varient ensuite quant à la direction d'ajustement entre les mots et le monde : le but illocutoire peut rendre les mots conformes au monde (par exemple lorsqu'on constate) ou le monde conforme aux mots (par exemple quand on demande). Enfin, les actes de langage diffèrent entre eux quant à l'état psychologique exprimé : la croyance, le désir, l'intention, le regret. » Si le pionnier de l'analyse conversationnelle, J. L. Austin (1970), distingue dans les actes de langage les « performatifs explicites » et les « performatifs primaires », nous remarquerons que M. Guidetti (comme d'autres auteurs) a fait référence à la typologie de Searle (1982) pour définir d'autres types d'actes de langage :

- les assertifs (acte de langage qui engage le locuteur quant à la vérité de la proposition exprimée. Exemple « il fait beau »)
- les directifs (acte de langage dans lequel le locuteur tente de faire faire quelque chose à l'auditeur. Exemple « donne-moi le crayon »)
- les promissifs (acte de langage qui engage le locuteur dans l'accomplissement d'une action future. Exemple « je vais faire la vaisselle ». On y retrouve les promesses comme les menaces)
- les expressifs (acte de langage qui informe de l'état psychologique du locuteur. Exemple « je suis content »)
- les déclaratifs (acte de langage qui modifie le statut des choses auxquelles il fait référence. Exemple « je baptise ce bateau *Queen Mary* »)

La théorie des actes de langage proposée autrefois par Searle et Vanderveken (1985), qui étudie les actes de langage dans des énoncés isolés, a été revue par Trognon (1999) qui parle de « logique interlocutoire » comme la prise en compte de la succession des actes de langage dans la conversation. C'est le cas pour les confirmations ou les réponses, les acquiescements ou les refus qui prennent la suite des questions ou des demandes du locuteur. Dans la même optique que Trognon, nous pouvons citer A.H Gardiner (1989) qui dit qu'un « acte de langage [...] ne saurait se réduire à un simple groupe de mots susceptible d'être répété en certain nombre de circonstances différentes. C'est un événement particulier et momentané, faisant intervenir des individus définis, et ancré en un temps et en un lieu spécifiques. La décision de parler assume invariablement la forme d'une intention d'affecter l'auditeur d'une certaine façon. »

Les actes de langage sont présents dans chaque tour de parole. Un tour de parole peut se décomposer en plusieurs interventions qui appartiennent à des échanges différents. Le système des tours de parole, selon C. Kerbrat-Orecchioni (1996), est composé du « principe d'alternance » et du

« réglage de l'alternance ».

➤ Le principe d'alternance

Pour qu'il y ait dialogue, il faut que soient mis en présence deux interlocuteurs au moins, qui parlent « à tours de rôle ». A un premier niveau d'analyse, toute interaction verbale se présente comme une succession de « tours de parole », c'est-à-dire que les participants sont soumis à un système de droits et de devoirs tel que :

- le « locuteur en place » (L1 : current speaker) a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné ;
- son « successeur » potentiel (L2 : next speaker) a le devoir de laisser parler L1, et de l'écouter pendant qu'il parle ; il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la prendre quand on la lui cède.

L'activité dialogale a donc pour fondement le principe d'alternance.

➤ Le réglage de l'alternance

Quels sont les mécanismes qui permettent à L1 d'abandonner son tour à L2, et qui font que cette opération de relais de la parole se passe sans soucis (sans chevauchement ni silence prolongé) ?

- dans certains cas, les tours sont alloués par une personne affectée à cet emploi (président de séance, meneur d'un débat, « modérateur » dans un colloque), qui occupe en quelque sorte la fonction de « distributeur officiel des tours ».
- ce cas particulier mis à part, les changements de tour sont négociés par les participants eux-mêmes, de telle sorte que lorsqu'il a fini son tour, L1 abandonne la parole à L2, qui la prend.

Désormais, nous comprenons que les actes de langage s'étudient dans leurs enchaînements, et ces enchaînements vont donner naissance à un discours qui va faire avancer la conversation.

### 1.3.3 Le discours

Tout d'abord, retenons la mise en garde de L. Danon-Boileau, C. Hudelot, A. Salazar Orvig (2002) quant aux fonctions du langage. Il ne faut pas « confondre le langage avec un outil technique de transmission d'information. On pourrait dire au moins que tout discours dit quelque chose sur le monde et le dit à quelqu'un, déterminé ou pas, de même qu'il manifeste quelque chose de celui qui le dit. » Notre discours nous fait nous exprimer explicitement sur notre pensée, mais aussi implicitement sur notre personnalité.

« Les motivations les plus courantes du discours sont le désir d'informer quelqu'un de quelque chose, celui de demander quelque chose à quelqu'un, d'exhorter quelqu'un à faire quelque chose, ou de gagner la sympathie de quelqu'un pour quelque chose. Alors que la pensée ne comprend que deux facteurs en dehors de l'acte de penser lui-même, à savoir le penseur et la chose pensée, le discours comprend trois facteurs en plus des mots eux-mêmes, dans la mesure où, au penseur, maintenant locuteur, et à la chose pensée, en l'occurrence la chose dont il est parlé, s'ajoute une seconde personne, à savoir l'auditeur. » A.H Gardiner (1989) ne s'arrête pas à cette définition et poursuit en expliquant que « le discours est une activité humaine déclenchée par un stimulus externe qui constitue par la suite le noyau de la chose signifiée. Si le locuteur juge la chose en question susceptible d'intéresser une personne de son entourage, il peut la lui communiquer en utilisant des signes verbaux, qu'il articule et traduit ainsi en ondes sonores que l'auditeur retraduit en signes verbaux du code qu'il possède en commun avec le locuteur. Les caractéristiques du discours tel qu'on vient de le définir sont, premièrement, qu'il se rapporte à une circonstance, un auditeur et une chose-signifiée particuliers, et deuxièmement, qu'il est le résultat de la volonté d'un locuteur qui, en articulant les signes verbaux utilisés, les projette dans la réalité et leur insuffle une vitalité. » En d'autres termes, un discours n'est valable entre des locuteurs que s'ils partagent le même code linguistique (par exemple la même langue), et il s'inscrit dans un contexte pour un moment donné.

Une conception praxéologique (de *praxis*, une discipline qui se donne pour objet l'analyse de l'action humaine, aussi appelée par P. Bourdieu « théorie de la pratique » dans l'article de P. Costey 2004) considère le langage en l'appréhendant dans des activités langagières qui établissent les relations intersubjectives et sociales et qui interviennent publiquement sur le monde, le transformant par l'action sociale, en construisant des versions des faits plus ou moins acceptés, plus ou moins efficaces. Cette conception n'oppose pas le *dire* et le *faire*, mais considère que le *dire* est un *faire* : les activités verbales s'imbriquent dans d'autres activités, contribuent puissamment à construire leur intelligibilité, leur sens, à imposer une certaine vision du monde, du contexte dans lequel a lieu l'action, de l'action elle-même. Notre discours permet, surtout en argumentant, de « moduler une croyance (celle de l'interlocuteur et parfois aussi, à l'issue d'un dialogue, notre propre croyance). Sous l'effet de l'accroissement et de la rectification des connaissances, nos croyances fluctuent et nos univers de croyances à un moment donné ne sont que localement consistants. » (C. Golder 1996). Le discours se construit au fur et à mesure de nos croyances. « Le langage n'est ni transparent dans ces désignations ni inerte dans ses usages. Ses effets jouent à tous les niveaux, sur la présentation des objets, sur la formation des jugements, sur l'enchaînement des propositions. » (C. Plantin 2005).

A. Florin (1999) ajoute que « le discours spontané auquel le jeune enfant est confronté pour l'apprentissage de sa langue comporte de nombreuses irrégularités syntaxiques, des faux départs, hésitations, des phrases sans verbe ou inachevées, etc., ce qui n'empêche pas l'enfant d'en dégager la signification. ». Nous poursuivons cette remarque sur la difficile construction du discours, car notre lexique, notre compréhension du sens, et notre syntaxe évoluent avec le temps.

### 1.3.4 Les mots et leur signification

« La nature du discours n'est pas simplement biface, avec d'un côté des sons articulés, et, de l'autre, des pensées ou un sens : pour véritablement comprendre ce qu'est un acte de langage, il faut prendre en considération quatre faces ou facteurs – le locuteur, l'auditeur, les mots et les choses » (A.H Gardiner 1989). Nous nous arrêterons dans ce paragraphe sur le poids des mots, en revenant notamment aux situations argumentatives.

D'une manière imparable, nous ne pouvons concevoir un dialogue, ou formuler un discours, un énoncé, ou une phrase sans mots. Notons que la phrase est l'unité du discours, et le mot est l'unité de langue. Les mots de notre lexique consciencieusement choisis vont donner un sens à notre discours. Aussi, pour A.H Gardiner, « Le rôle des mots est de faire en sorte que l'auditeur voie ce qui est signifié. Ce sont en fait des indices. » Nous nommons les objets et les personnes pour mieux se comprendre, et créer des références communes. Cela revoit à la notion du « signifiant/signifié » de F. de Saussure, où le signifiant est le mot prononcé, et le signifié la chose dont on parle. (Par exemple si je dis le mot « arbre », ce signifiant va me renvoyer à l'image d'un arbre, le signifié, qui dans le code linguistique de mon interlocuteur sera reconnu et compris). Pour des mots « concrets », il est facile de se représenter, par le sens du mot, l'image de la chose dont on parle. Mais nous pouvons nous demander comment cela fonctionne pour les mots plus « abstraits », tel que *partager* ? (car la question philosophique des CP est *A quoi ça sert de partager?* ) Peut-on toujours arriver à se représenter la même image et ainsi parler de la même chose? Nous aborderons ce point dans la deuxième partie du mémoire avec l'observation du lexique des enfants.

Les mots permettent donc de donner un sens, d'orienter notre discours selon notre point de vue du monde. A. Florin (1999) analyse certaines marques énonciatives dans les conduites argumentatives : « Les conduites argumentatives sont une forme de conduite langagière, dont la finalité est de faire partager ou modifier des représentations. Argumenter implique à la fois des opérations langagières spécifiques (l'utilisation de certaines marques linguistiques) et des opérations cognitives, telles la

capacité à se décentrer et à considérer le point de vue d'autrui. Une argumentation élaborée suppose l'utilisation de marques énonciatives, telles que :

- la prise en charge énonciative se retrouve à la fois dans la justification et la négociation ; il s'agit pour le locuteur de prendre du recul par rapport à ce qu'il énonce. En précisant que ce qu'il énonce est ce qu'il pense, il rend son discours négociable : « je pense que », « selon moi », etc.
- l'axiologisation est l'expression de considérations morales ou de ce qui est souhaitable : « c'est bien », « c'est mal », etc.
- les modalisations expriment le degré de certitude du locuteur dans ce qu'il énonce : « certainement », « peut être » ; l'utilisation de verbes modaux tels que « pouvoir », « falloir », « devoir » constitue également une modalisation.

Pour R. Vion (1992) « Le terme de modalisation caractérise les approches énonciatives et porte sur l'attitude que le sujet parlant adopte vis-à-vis des ses productions verbales. » Il introduit de cette sorte sa description des activités discursives. Elles sont composées de deux phases, l'une consiste en des opérations de référenciation, l'autre présente des activités de reprise, de reformulation, de présupposition, d'implicite, de modalisation et de modulation. La première phase est expliquée ainsi : « Face à la multiplicité des manières de rapporter un même événement, chacun des énonciateurs qui doit le verbaliser se trouve dans l'obligation de sélectionner des personnages, des faits, et des ordres de causalité. Nous retrouvons ici, la notion de choix, ou de paradigme, impliquant que la sélection repose sur l'élimination. Cette dimension du choix explique en partie les marques d'hésitations comme *euuh*, les pauses, les répétitions d'items comme les déterminants, les ruptures de construction. » Nous pouvons faire l'hypothèse que, en fonction de l'âge, et donc de l'évolution de la maîtrise du langage (lexicalement, syntaxiquement), nous faisons de moins en moins « d'erreur » dans la construction du discours car la connexion entre la pensée et la parole est devenu un automatisme direct. Nous savons ce que nous allons dire et comment le dire. Malgré tout, nous pouvons retrouver des reprises et des reformulations. Roulet (1985) oppose les auto-reprises (de son propre discours) aux reprises diaphoniques (du discours de l'interlocuteur). Sont également distinguées les reprises réitératives des reprises codées dans lesquelles l'acte de reprise est explicité par des formes linguistiques du type *Quand je dis...* ou *Quand vous dites que...* R. Vion donne quelques exemples :

- auto-reprise de simple réitération *et alors il s'en va + il s'en va et après...*
- auto-reprise codée *c'est un imbécile > quand je dis un imbécile je suis gentil*
- reprise diaphonique réitérative

E1: *mais ça marche le*

E2: *ça marche sans plus*

E1: *sans plus ouais*

- reprise diaphonique codée

A: *je trouve que c'est très bien*

B: *tu dis que c'est très bien*

L'auteur distingue des reprises les reformulations. Celles-ci sont « des reprises avec modification(s) de propos antérieurement tenus. Les phénomènes de reformulation font probablement partie des activités les plus complexes dans la mesure où ils impliquent une visée métalinguistique et, plus généralement, métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. » C'est pourquoi il nous arrive de dire *Tout à l'heure quand je disais que...en fait...* ou *Je me suis mal exprimé, je voulais dire...* . Nous développerons encore ces phénomènes de reprises et reformulations dans le discours oral dans la partie analyse.

D'autres petits mots dans les interactions apportent une signification particulière dans l'analyse du discours. V. Traverso (1999) en fait une classification :

- les ouvreurs « *tiens* », « *à propos* », « *alors* », « *et autrement* »...
- les conclusifs « *enfin* », « *bon* », « *de toute façon* », « *bon ben* »...
- les marqueurs phatiques (appellent une manifestation d'attention de la part de l'interlocuteur) « *tu vois* », « *tu sais* »
- les marqueurs de recherche d'approbation discursive « *hein* », « *n'est ce pas* »
- les marqueurs de planification « *alors* », « *puis* », « *et puis* », « *donc* »...
- les marqueurs de reformulation « *enfin* », « *c'est-à-dire* », « *quoi* », « *j'veux dire* », « *en fait* »...
- les connecteurs ou opérateurs « *mais* », « *donc* », «  *finalement* », « *pourtant* » interviennent tant au niveau de l'échange qu'à celui de l'intervention pour marquer par exemple l'articulation d'un argument à un contre-argument, d'un argument à une conclusion.

Ces petits mots servent de repères pour savoir où on en est dans la conversation, et rendent le discours cohérent et fluide. Nous approuvons la réflexion de l'auteur quant à la « polyvalence de ces marqueurs de structuration : beaucoup vont être classés dans plusieurs catégories. « *Voilà* » peut être un mot d'ouverture ou de clôture. »

Il y a aussi les connecteurs, qui jouent un rôle primordial dans la conversation. Une première étude de J. Moeschler en 1996 les définit comme des foncteurs qui ont pour domaine de départ un contexte et pour domaine d'arrivée une proposition, celle que le foncteur (ou connecteur) introduit.



Il ajoute que « les conditions d'emploi des connecteurs pragmatiques ne sont pas formulées en termes d'unités du discours (actes, interventions), mais en termes de *contexte*. » Par la suite, en 1998, A. Reboul et J. Moeschler vont proposer « une définition minimale, acceptable quelle que soit l'approche, de ce qu'il est convenu d'appeler *connecteurs pragmatiques*. Nous commencerons par remarquer que la terminologie n'est pas fixe, et que là où nous parlons de *connecteurs pragmatiques*, certains auteurs parlent de *connecteurs discursifs* (Blakemore 1987), de *connecteurs interactifs* (Roulet et al. 1980), de *mots du discours* (Ducrot et al. 1980), de *marqueurs de connexion* (Luscher 1994), etc. Toutes ces appellations ont un but commun : signaler que les connecteurs fonctionnent comme des marques indiquant des connexions dont le lieu de réalisation est le discours. Voici donc la définition la plus générale et la plus consensuelle possible que l'on peut donner des connecteurs pragmatiques (d'après A. Reboul et J. Moeschler 1998) : un connecteur pragmatique est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales), qui :

- a) articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques.
- b) donne des instructions sur la manière de relier ces unités.
- c) impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence.

Le modèle genevois fait l'hypothèse que les connecteurs se regroupent en quatre classes principales, classification principalement fondée sur les relations de reformulation.

- *car, parce que, puisque, comme, en effet, d'ailleurs, même, au moins*, sont des connecteurs argumentatifs
- *donc, alors, ainsi, aussi, par conséquent*, sont des connecteurs conclusifs
- *mais, quand même, cependant, néanmoins, pourtant, bien que*, sont des connecteurs contre-argumentatifs
- *finalement, en somme, en fin de compte, de toute façon, décidément, bref, au fond*, sont des connecteurs réévaluatifs. »

La langue française contient un lexique riche et varié qui nous permet de nous exprimer le plus clairement, et au plus près de notre pensée. Peut-être est-ce grâce à l'école que nous acquérons ces capacités de communication?

### 1.3.5 Le contexte scolaire

Pour mettre en place un débat en classe et inciter les élèves à y participer activement, il faut que l'enseignant sache ce qu'il va évaluer. C. Golder (1996) soulève la question de savoir « qu'est-ce qu'un « bon » discours argumentatif? (effet sur le destinataire? Bonne structure ou bonne organisation? C'est-à-dire thèse – antithèse – synthèse, ou discours avec de nombreuses idées?) » Nous nous demandons en fait si l'évaluation de l'argumentation se fait sur la forme ou sur le contenu. C. Golder poursuit : « L'analyse du fonctionnement des discours argumentatifs en situation scolaire nécessiterait une analyse « psycho-sociologique » de ces situations ; l'enjeu réel est peut être de démontrer que l'on est compétent à travers une performance réussie, et donc de produire un discours argumentatif dont la finalité n'est pas de convaincre que l'on a raison mais de convaincre qu'on sait argumenter. [...] Il est probable que les discours argumentatifs produits en situation scolaire soient tout à fait particuliers, et ne reflètent pas les discours argumentatifs quotidiens : l'enfant argumente sur sa capacité à argumenter plus qu'il n'argumente en vue d'une finalité argumentative (modifier les représentations de l'interlocuteur). » Nous vérifierons ces propos dans la deuxième partie du mémoire, en comparant les intentions des CP et des CM2 quant à leurs réelles motivations dans l'argumentation pour exprimer un point de vue et prendre position. Nous saurons s'ils cherchent à parler pour parler, ou modifier les croyances de l'autre. Pour prolonger l'idée de C. Golder, nous pouvons nous interroger sur la réalité du discours de l'élève. La philosophie en classe est-elle faite pour aider l'élève à s'exprimer en argumentant un point de vue? Car entre 6 et 11 ans, l'élève arrive-t-il à distinguer « bonne réponse » de « opinion personnelle »? L'élève, face à son professeur et ses camarades, ne va-t-il pas plutôt essayer de répondre ce qui semble être correct? Il va devoir rester très nuancé dans ses propos, quitte à mentir pour se protéger de tous jugements. A la suite de la question posée, une réflexion (peut être inconsciente) surgira et l'élève se demandera « Qu'est-ce je crois? Qu'est-ce que je dois en dire? »

Les règles scolaires imposent un type de langage, à la fois correct et poli, et à la fois libre et spontané. Afin de « faire parler » les élèves, un agencement adéquat de la part de l'enseignant est indispensable. J-F Simonpoli (1991) soumet une proposition de structure pragmatique en classe : « La structuration des échanges langagiers entre enfants se fait à partir de préalables :

- 1) construction d'un groupe (exemple : groupe classe)
- 2) mise en place d'une situation de production (exemple : élèves face à face, affaires de classe rangées, concentration, lever la main pour prendre la parole...)
- 3) capacité de chaque locuteur à accomplir des actes de langage complexes en situant en permanence ses énoncés par rapport à la situation de travail.

Mais la présence de ces trois éléments n'entraîne pas obligatoirement la structuration des échanges langagiers en conversation. Une histoire du groupe, une mémoire des échanges précédents sont nécessaires pour que tous les participants se situent dans une problématique de construction dynamique du sens. La conversation naît dans l'interaction. »

Finalement, l'enseignant cherche à évaluer ses élèves selon différents critères (fluidité du langage, gestion des idées, organisation des interventions, mémoire et cohérence des échanges), et surtout, « dans la mesure où sa finalité est de convaincre l'interlocuteur, et ce par le seul moyen du discours, » (C. Golder 1996) regarder si l'élève-locuteur sait justifier (étayer) ce qu'il dit. « Cette fonction d'étayage à de particulier qu'elle constitue l'essence même du discours, son noyau. ». La justification est l'aspect « raisonnement » de l'argumentation. « C'est un processus de planification, maîtrise d'une éventuelle superstructure argumentative. Il n'y a pas d'ordre logique, mais le locuteur doit néanmoins construire une organisation d'ensemble, qui doit permettre à l'interlocuteur de se prononcer en faveur ou non des idées présentées, c'est-à-dire accepter ou non le raisonnement. »

Tous ces paramètres linguistiques semblent amener à la réalisation plus ou moins efficace d'une interaction en classe, sous la forme de conduites argumentatives. Toutefois, d'autres facteurs sont à prendre en compte pour mieux comprendre la complexité de l'oral en classe.

## ***1.4 Paramètres psycholinguistiques***

### **1.4.1 Le développement de l'enfant**

Prendre la parole n'est pas un acte anodin pour l'enfant. Cela lui demande des efforts mentaux de traitement de la pensée et de production du langage.

A. Florin (1999) nous présente en premier lieu des théories cognitives. « Dans la lignée des travaux de Chomsky, les théories *modularistes* font du traitement du langage un système indépendant du reste de la vie mentale, spécialisé dans le traitement de données verbales et imperméable aux autres types de données (connaissances, éléments de contexte, etc.) et à tout contrôle central, d'où la rapidité de son fonctionnement. Cette perspective a permis de distinguer les processus automatiques et contrôlés dans le traitement de l'information. Bien des activités seraient ainsi automatisées chez l'adulte ou l'expert (d'où une rapidité de traitement), alors qu'elles seraient contrôlées chez l'enfant ou le novice (d'où une nécessité d'effort, une lenteur et un certain coût cognitif, par exemple lors de

l'apprentissage de la lecture). Pour d'autres chercheurs développant des modèles *connexionnistes*, le traitement du langage n'est qu'un aspect du fonctionnement mental général. Il correspond à un processus spécialisé parmi d'autres qui constituent un réseau de connexions nombreuses fonctionnant en parallèle. Les travaux de neuropsychologie cognitive permettent d'aborder plus précisément ces correspondances, grâce aux nouvelles techniques d'imagerie cérébrale, qui permettent d'étudier les variations de l'activité corticale lors de tâches langagières telles que lire des mots, comprendre une phrase, etc. » Nous verrons un peu plus loin (1.4.4) des explications sur les zones du cerveau liées au langage. Mais revenons au développement du langage chez l'enfant. Ainsi, il y a tout un processus cognitif qui s'active dans le traitement du langage. Il semble logique de penser que l'apprentissage et l'acquisition (l'intégration) de ce processus prennent du temps pour devenir automatique. Pour éveiller les zones cérébrales de l'enfant faisant appel à sa réflexion, et pour l'entraîner à verbaliser sa pensée, l'exercice du débat philosophique paraît bien adapté. Comment l'élève, en fonction de son âge, s'en sort-il? A-t-il assez d'expérience de production de langage pour arriver à narrer son histoire tout en prenant une tournure argumentative? Même si vers 3-4 ans les enfants commencent à utiliser leurs propres récits pour agir sur autrui, justifier un comportement, séduire ou tromper, ou obtenir un soutien (A. Florin 1999), pour C. Golder (1996) il leur est difficile d'argumenter : « Les difficultés qu'éprouvent les jeunes enfants à poursuivre un dialogue argumentatif renforcent l'idée de la spécificité de la construction du référent dans ce type de dialogue ; la continuité thématique nécessaire au déroulement des conduites argumentatives ne s'établit que progressivement avec l'âge, et ne semble véritablement maîtrisée qu'aux environs de 16-17 ans. » Avant, (nous le verrons dans l'analyse des vidéos), l'élève est en phase de tâtonnement dans ses productions langagières. Il doit passer par des étapes métalinguistiques pour comprendre comment s'exprimer. Un détournement du « discours égocentrique » (terme de Piaget repris par C. Golder) est nécessaire pour que l'enfant puisse prendre en compte la position de l'interlocuteur, du moins ses intérêts.

A. Florin (1999) éclaire à son tour cette réflexion, en se demandant à partir de quel âge les enfants sont capables d'argumenter. Voici ses résultats de recherche :

- à 3-4 ans : apparition des insultes ou menaces.
- à 4-5 ans : utilisation des opérations de justification, en intégrant des éléments factuels, en énumérant des faits.
- à 5-6 ans : la compréhension des règles conversationnelles s'améliore nettement (nécessité des tours de parole et d'une continuité thématique). Le jeune locuteur commence à s'engager dans son énonciation et émet plus de jugements.
- à 8-9 ans : l'enfant prend à la fois en considération son propre point de vue et celui de son interlocuteur, afin de construire un référent commun.

Des études sur le développement de l'enfant avant ses 3 ans ont été menées par Dunn et Munn en 1987, et C. Golder reprend leurs observations (1996). Dans les disputes d'enfants entre 18 et 36 mois, les premières justifications arrivent entre 18 et 24 mois. L'auteur évoque aussi les travaux de Eisenberg et Garvey (1981) qui, dans une perspective à la fois piagétienne et sociolinguistique, tentent de rendre compte des stratégies mises en œuvre par les sujets pour résoudre un conflit. L'analyse de la façon dont les enfants âgés de 3 ans résolvent leurs disputes révèle une réelle prise en compte des intentions de l'opposant. En effet, les stratégies ne recourent pas systématiquement à des mécanismes inadaptés comme l'insistance ou le paraphrasage, mais sont basés sur la justification des croyances par des raisons et des explications. La structure principale de l'argumentation, à savoir la justification, est maîtrisée dès le plus jeune âge dans des situations « naturelles » où la négociation sociale constitue une véritable raison d'argumenter.

En résumé, argumenter véritablement, c'est tenir compte des contre-arguments d'autrui, et donc prendre du recul par rapport à son propre discours, se décentrer, ce qui suppose un certain niveau de développement intellectuel (ou cognitif).

De façon brève, nous pouvons aborder un autre point dans le développement de l'enfant, celui de ces capacités. R. Vion (1992) propose les compétences à avoir pour communiquer.

Elles sont de deux ordres :

- (1) un savoir-faire communicatif (équivalent à « savoir dire »)
- (2) une maîtrise des stratégies (ordre de l'action).

Le premier ordre correspond au fait que communiquer revient à accomplir des tâches, à conduire des activités pouvant être présentées comme des séquences organisées d'opérations (par exemple la compétence argumentative). Il s'agit de savoir-faire dont l'importance n'échappe à personne : avoir le pouvoir de persuader confère une image identitaire favorable et un pouvoir réel sur les autres. Le deuxième ordre est que la stratégie sera analysée comme un ensemble de comportements et de rapport de places effectivement constatés lors du déroulement d'une interaction. Quelles que soient les visées stratégiques d'un sujet, dès qu'il entre en interaction il se voit contraint de composer avec son partenaire. S'il s'agit d'un débat, il est à peu près certain que le sujet sera amené à constater que le degré de résistance ou d'offensive de son partenaire ne correspond pas exactement à ce qu'il pensait devoir trouver. Il peut rencontrer plus de facilités ou de difficultés que prévu et devra, par conséquent, réviser sur le champ une bonne partie des scénarios initialement imaginés. Dans ces conditions, la stratégie se construit dans l'échange de telle sorte qu'il s'agit plutôt de lignes de conduites négociées et construites ensemble, et ceci, que l'interaction soit à dominante coopérative ou conflictuelle. Ces remarques de R. Vion nous font dire que l'enfant ne peut avoir conscience de tout cela. À l'école, il y a donc l'enseignant pour expliquer la démarche à suivre pour créer des

échanges argumentatifs. Et pour que ces échanges fonctionnent, et qu'un débat naisse, le sujet de discussion doit être judicieusement choisi.

### **1.4.2 Choix du thème**

« Les argumentations ne peuvent être élaborées que lorsque l'enfant se sent concerné, impliqué dans le débat ; en bref, quand il a des choses à dire et qu'il sait qu'il est important de les dire... On sait que lorsqu'ils se sentent concernés, les enfants, dès 5 ans, sont capables d'élaborer des justifications complexes et de produire des raisons logiques cohérentes à l'égard des positions qu'ils défendent. » (C. Golder 1996). Puisque, d'après l'auteur, « argumenter, c'est construire un texte cohésif (maintien et progression du thème) », comment à 6 ans peut-on arriver avec cohésion à un but précis? Les enfants perdent vite le fil du débat, parfois même le fil de leur propre intervention : qu'est-ce que je voulais dire? Où voulais-je en venir?. Cette « progression argumentative » n'est pas sans poser problème. Pour rendre sa position acceptable, il faut souvent présenter plusieurs arguments et contre-arguments tout en orientant globalement le discours vers une seule conclusion (celle que défend le locuteur). C. Golder s'interroge : « A quel âge les thèmes sont-ils (perçus comme) discutables? ». Il y a une articulation entre les formes textuelles et le traitement que le locuteur fait du référent (de l'objet du discours) ; à partir d'un certain niveau de développement cognitif, les thèmes (par nature) discutables donnent lieu, en situation écrite comme en situation orale, à l'utilisation fréquente des marques de négociation (qu'il s'agisse de marques de restriction, de modulation, de certitude). La possibilité de « mise en discussion » d'un thème est néanmoins dépendante de l'âge des sujets : pour envisager un thème de différents points de vue, encore faut-il se décentrer de sa propre perspective. Les enfants de 7 ans ne peuvent plus être qualifiés « d'égocentriques » ; ils commencent d'ailleurs à négocier leurs discours en s'en distanciant. Néanmoins, ils ne parviennent pas à envisager l'objet du discours sous ces différentes facettes et, surtout, à anticiper les contre-arguments ; ceux-ci n'apparaissent véritablement qu'à 16 ans. En situation de dialogue, malgré une certaine distanciation des locuteurs vis à vis de leurs discours (par l'introduction notamment de restrictions), tout se passe comme si les locuteurs, pour mieux convaincre leur interlocuteur, ignoraient les intérêts et les propos de leur interlocuteur. Les interlocuteurs respectent la continuité thématique sans pour autant prendre en compte et intégrer les arguments de l'autre. Miller (1986, 1987) s'efforce de décrire l'évolution des argumentations enfantines en insistant tout particulièrement sur la nature recevable ou non des arguments fournis. Les travaux de Miller s'attachent en fait à dégager une logique de l'argumentation en prenant en

compte les procédures cognitives sous-jacentes à la perspective de soi et de l'autre. La discutabilité d'un thème se présente sous trois aspects :

- socialement discutable (une position sociale dominante empêche la discussion)
- personnellement discutable (façon dont le locuteur se sent impliqué dans le débat)
- communicativement discutable (finalité de la situation de communication). »

La subtilité est donc de trouver un sujet ni trop compliqué, ni trop simple, ni trop éloigné de la vie de l'enfant. Il faut parler de quelque chose qu'ils connaissent tous. Sinon, tout le monde ne pourra pas participer, ou bien ils ne vont pas se comprendre car ils ne vont pas parler de la même chose. « Plus que tout autre dialogue, le dialogue argumentatif nécessite qu'on parle de la même chose, qu'on élabore un même thème. L'analyse des conversations naturelles d'enfants de 5 ans, 9 ans et d'adultes, fait apparaître une nette évolution développementale tant en ce qui concerne l'intégration des idées que la cohésion de leur présentation. » (Brinton et Fujiki 1984, cités par C. Golder 1996).

Le non respect de la continuité, qui peut paraître comme secondaire, risque pourtant de faire échouer l'argumentation. Si le « noyau thématique » (thème développé) construit par le locuteur n'est pas développé par l'interlocuteur sous une forme plus spécifique, plus générale ou plus restrictive, le dialogue ne peut pas fonctionner. Il ne s'agit alors que de deux monologues parallèles n'ayant pas pour objectif de « faire partager une croyance à l'autre », mais simplement « de dire ». L'auteur reprend l'anecdote de Scheldon (1992), qui avait remarqué qu' « entre 3 et 5 ans, les petites filles, entre elles, manifestent une véritable capacité à prendre en compte ce que dit leur interlocuteur, exprimant ainsi la solidarité des locutrices entre elles, d'où la plus grande sensibilité aux points de vue de leurs partenaires... ». Est ce que les filles sont plus réactives et bavardes? Nous traiterons ce point dans la partie analyse.

En somme, C. Golder (1996) nous montre bien que pour argumenter en situation de dialogue, il faut tenir compte de ce que l'autre dit. « En situation de dialogue, quand l'interlocuteur est physiquement présent, la construction d'un discours argumentatif élaboré (à la fois justifié et négocié) est facilité du fait de la présence même des arguments et contre-arguments produits par l'autre. Chacun peut alors prendre appui sur ce qui vient d'être dit pour compléter, nuancer, réfuter les arguments de l'autre. Pour qu'un dialogue argumentatif fonctionne, il faut que, même s'ils en parlent sous des perspectives différentes, les locuteurs parlent de la même chose. Cette condition n'est pas toujours remplie, notamment chez les enfants les plus jeunes. » Nous pouvons essayer de comprendre pourquoi les jeunes enfants ont du mal à être cohérent ou à suivre le débat. Nous supposons que, en amont de la verbalisation de la pensée, il y a l'étape de représentations mentales qui permet à l'enfant de créer des référents, pour qu'il fasse le lien entre ce qui est dit et ce qui est imaginé dans sa tête. Et comme « l'argumentation est une activité coûteuse, du point de vue cognitif

comme du point de vue interpersonnel » (C. Plantin 2005), l'enfant peut se perdre dans le cheminement de la pensée à la parole.

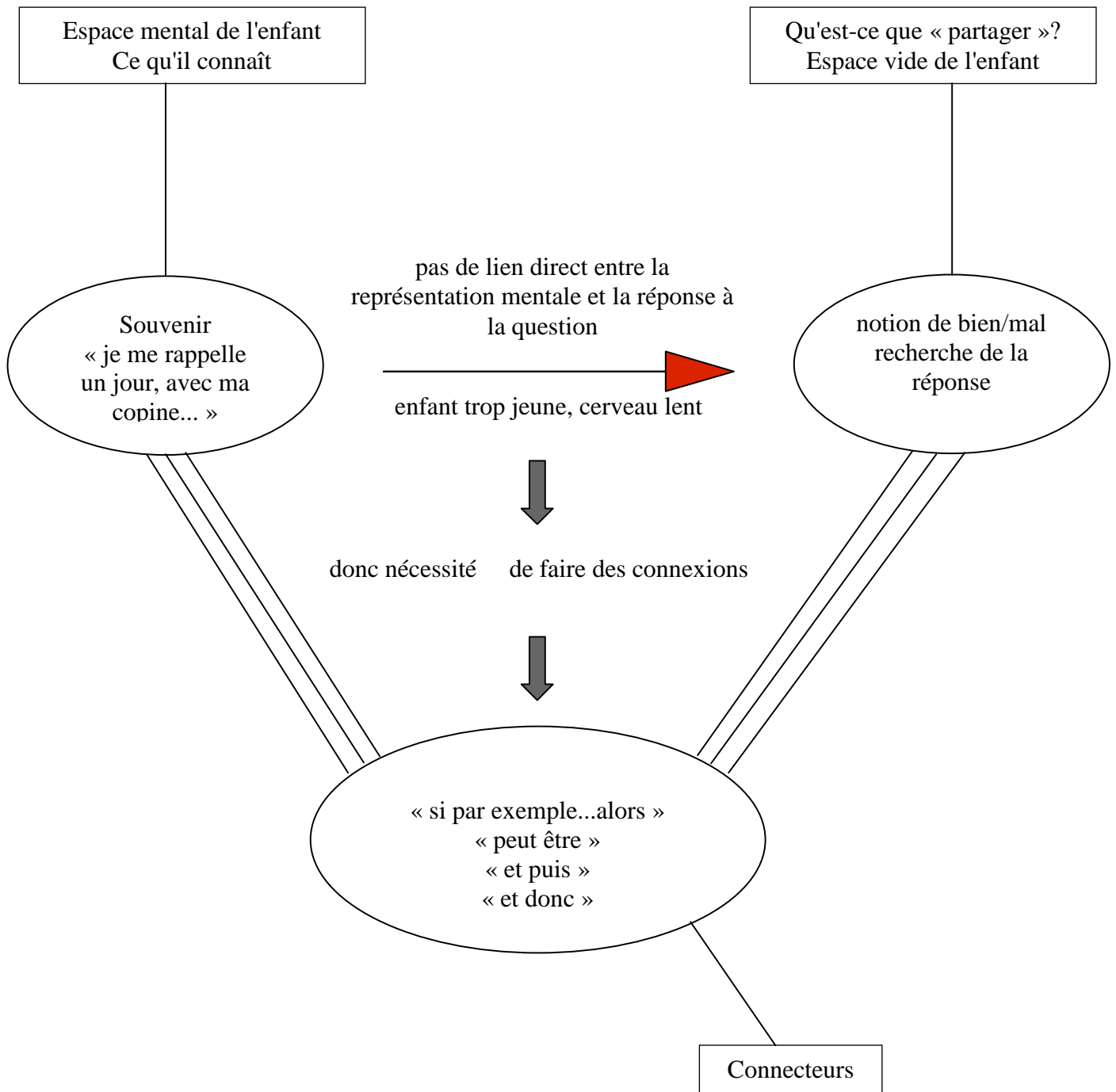
### 1.4.3 Représentations mentales et théorie de l'esprit

Pour comprendre ce qui se dit, nous nous imaginons des scénarios mentaux. Par rapport à un contexte, nous imaginons les situations possibles. Nous cherchons ce qui a du sens. Dans un article de 1991, G. Fauconnier explique qu'une expression de langue n'a pas de sens en soi ; elle a plutôt un potentiel de sens et c'est dans un discours, un contexte défini que nous trouverons le véritable sens. La théorie des espaces mentaux postule qu'ils nous permettent d'appréhender le sens, qu'ils sont reliés par des connecteurs qui permettent leurs constructions, et qu'il existe différents types d'espaces :

- espaces de type croyance, point de vue, discours rapporté (contraste entre réel/irréel)
- espaces logiques : hypothétiques, contre-factuels, et généralisants (ont souvent la forme grammaticale : conjonction A, B. Par exemple *Si j'ai faim, je mange.*)
- espaces de représentations (pour l'imagination, les métaphores...)
- espaces modaux (notion de possibilité ou de nécessité avec des introducteurs comme *peut-être, sans doute, il faut, certainement, devoir*, et notion d'apparence avec des introducteurs comme *on dirait, il semble, avoir l'air, paraître.*)
- espaces temporels (pour lier temporellement et spatialement les événements, relation entre passé, présent, futur).



En reprenant la question des CP « A quoi ça sert de partager? », nous pouvons nous inspirer d'un schéma de G. Fauconnier pour comprendre le système des représentations mentales :



En cherchant des réponses aux questions, l'enfant, grâce à ses réflexions, va combler son espace vide.

Pour parler de ses représentations mentales, il va utiliser un « référent » ou une « chose-signifié ». En décrivant sa pensée abstraite (un souvenir par exemple), cela va l'aider à trouver ses mots. Chaque propos du locuteur renvoie à une image mentale. C'est à partir de 8-9 ans que, d'après A. Florin (1999), la transaction se fait entre les récits avec ou sans références à la réalité. A cet âge, « l'enfant peut s'abstraire des images pour interpréter ce qu'il voit, produire des inférences à partir de la représentation qu'il s'est construite de l'histoire présentée, et assurer la continuité thématique, notamment par l'utilisation de certains connecteurs (*mais alors*). » Nous pouvons donc penser que les CM2 sont capables de se représenter un scénario pour répondre à la question « vie prêtée ou vie donnée? », alors que les CP ne peuvent pas faire abstraction des images de la vie réelle et répondent à la question « à quoi ça sert de partager? » par des histoires vécues. Nous pouvons aussi supposer qu'à 6 ans, les enfants manquent peut être de vocabulaire pour exprimer au mieux leur pensée, en d'autres termes la relation « signifiant/ signifié » comporterait des blocages qui créent en théorie des énoncés du genre « *je ne sais pas comment dire...* ». D'après A. H Gardiner (1989), il se peut que la chose signifiée ne soit pas identique pour le locuteur et l'auditeur. A cause de cette divergence de vues éventuelles, et pour d'autres raisons, la prise de conscience des mots par exemple, l'acte de langage dans son entier, les acteurs, les mots et tous les autres facteurs doivent être considérés comme des ingrédients potentiels de la chose signifiée, qu'on risque alors de confondre avec la « situation ». Dans la mesure où la chose signifiée est une « chose », le nombre d'autres choses que la pensée peut ultérieurement lui adjoindre est illimité. Certaines de ses choses sur-ajoutées sont plus proches, d'autres plus éloignées (en lien avec la cohérence ou non dans le discours). Toutes les choses les plus proches, prises ensemble, constituent la « situation ». Mais, à l'intérieur de celle-ci, et rigoureusement délimité par le « niveau d'intention » du locuteur, se trouve ce qui a été véritablement « signifié ». Pour autant qu'elle est signifiée, la chose signifiée n'est que la partie délibérément éclairée de la situation, à savoir la partie de la situation que le locuteur à l'intention de faire parvenir à la conscience de son auditeur. « La chose signifiée par un énoncé, quel qu'il soit, c'est tout ce que le locuteur a voulu faire comprendre à l'auditeur par cet énoncé. » (A. H Gardiner 1989).

En tentant de formuler une réponse à la question, donc en l'occurrence donner un point de vue, l'élève va, en avançant un argument, ne pas forcément se rendre compte que ses camarades sont là soit pour soutenir son idée, soit la réfuter. Dans la tête de l'élève, tout comme lorsqu'il prend la parole, il est seul. Il ne réalise pas bien encore que les autres peuvent ne pas le comprendre. Pour lui, vu qu'il retranscrit en direct ses pensées (à son rythme), et que l'image mentale prend forme doucement, tout est clair et compréhensible. Cette non-faculté de se mettre « mentalement » à la

place de l'autre est repérée chez les enfants jusque l'âge de 3 ans. Cette aptitude, à imaginer ce que sait ou croit autrui, est appelée *la théorie de l'esprit*.

A partir de 3-4 ans, l'enfant développe la capacité à pouvoir faire des hypothèses sur ce que se représentent les autres, prédire leur comportement, leurs intentions, etc.

Pourquoi seuls les humains ont-ils développé le langage complexe et sont-ils capables de lire les pensées? Pour dialoguer avec quelqu'un, il faut être conscient de « qui sait quoi? ». Au CP, pour certains élèves, il se peut que l'acquisition de la théorie de l'esprit ne soit pas encore bien établie. Comme l'explique C. Golder (1996), l'utilisation des opérations de négociation nécessite un certain niveau de développement cognitif ; les sujets doivent connaître l'existence d'espaces mentaux (différents des leurs) chez leurs interlocuteurs et en tenir compte. Les diverses recherches relatives à la « Theory of Mind » considèrent qu'en dessus de 3 ans, on ne peut pas postuler l'utilisation proprement dite d'une telle « Theory of Mind ». Pour argumenter, l'enfant doit donc se décentrer de son point de vue pour envisager le point de vue de l'autre et intégrer les deux dans un discours cohérent. Argumenter exige non seulement que le message soit clair, que toutes les informations nécessaires à sa re-construction soient présentes, mais aussi, et surtout, que les arguments soient recevables de manière à ce que l'interlocuteur adhère à la thèse que l'on défend ou, du moins, qu'il comprenne les arguments qui font que l'on y adhère. En outre, A. Florin (1999) déclare qu'à partir de l'âge de 4 ans, les enfants sont capables de s'adapter à leur interlocuteur, de tenir compte de son âge (ils ne parlent pas de la même façon à un enfant plus jeune et à un enfant plus âgé), de ses savoirs, de ses désirs et de ses intentions. Ils commencent à avoir une « théorie de l'esprit » : ils peuvent se représenter qu'autrui pense, et qu'il peut penser différemment d'eux. Bien sûr, il s'agit là des premières étapes du développement de la théorie de l'esprit, et à cet âge, les enfants ne sont pas encore capables de se représenter toutes les représentations d'autrui : celle des désirs est relativement précoce, mais il n'en va pas de même pour les croyances par exemple. De même, il est difficile pour un jeune enfant de comprendre ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas (cela peut justifier le manque de participation au débat de certain élève). Il faut également comprendre avec qui on peut argumenter et avec qui on ne peut pas. On conçoit ainsi que le développement des conduites argumentatives est dépendant à la fois du développement cognitif et des compétences sociales. Enfin, pour souligner le caractère important de la théorie de l'esprit, A. Reboul et J. Moeschler (1998) présentent leur « stratégie de l'interprète : la stratégie de l'interprète consiste à attribuer aux autres tout à la fois la rationalité et des états mentaux. Elle consiste pour un individu à prédire le comportement d'autres individus à partir de deux prémisses simples :

- (1) les autres individus sont des agents rationnels
- (2) ils sont dotés de croyances, de désirs, et d'autres états mentaux

Cette capacité, présente chez les êtres humains et probablement au moins partiellement chez certains autres mammifères très évolués (comme les primates), peut parfois être absente dans certaines pathologies mentales. C'est son absence qui permet, *a contrario*, de montrer le rôle et l'importance de la stratégie de l'interprète, et de la théorie de l'esprit qui va avec, dans la communication et, notamment, dans la communication langagière. Il faut bien comprendre que la stratégie de l'interprète vaut pour l'interprétation des énoncés et qu'elle vaut aussi pour la production des énoncés. En effet, produire un énoncé dans l'espoir d'être compris, c'est évaluer les chances que l'interlocuteur soit capable de construire un contexte qui lui permettra d'interpréter cet énoncé comme le veut le locuteur ; en d'autres termes, c'est lui attribuer des croyances, faire des hypothèses sur ce qui est mutuellement manifeste aux deux (ou plus) interlocuteurs. L'attribution des croyances relève aussi, bien entendu, de la stratégie de l'interprète et de la théorie de l'esprit et son absence chez le locuteur a des chances de produire des énoncés ou des séquences d'énoncés étranges (exemple des autistes, schizophrène...). » Si la stratégie de l'interprète et la théorie de l'esprit permettent de produire un discours cohérent, nous pouvons penser pour certains CP qu'ils auraient du « retard » ou des « lacunes » dans l'acquisition ou la maîtrise de cette stratégie. Par exemple, il leur arrive « de donner comme connu un référent qui ne l'est pas », c'est-à-dire qu'une personne nommée par son prénom apparaît dans le récit (discours de l'enfant) mais les interlocuteurs ne savent pas de qui il s'agit, car c'est la première fois que l'élève en parle. Pour le jeune locuteur, c'est comme si « forcément » tout le monde connaît cette personne (« *bah, Monique c'est ma maman!* »). Souvent, l'explication est demandée par l'enseignant, et la réponse de l'élève correspond à « un SN\* complexe en *N1 de N2*, le référent du *N2* est ce par rapport à quoi on repère. » (A. Reboul et J. Moeschler 1998) (par exemple : un kilo de pain, un litre de lait, le frère de ma mère, le chien de mon voisin...).

Les représentations mentales et la théorie de l'esprit jouent un rôle considérable dans le discours de l'enfant. Quels mécanismes sont déclenchés dans le cerveau pour aboutir au langage, dans sa compréhension et sa production?

---

\* Syntagme Nominal

#### 1.4.4 Les zones du cerveau liées au langage et le pathos

Nous savons que le cerveau (cortex cérébral) est le siège de la conscience, de l'intelligence, des perceptions sensorielles, de la motricité, de la communication, de la mémoire, du calcul, du raisonnement... Il est strié de sillons, de fissures, et est divisé en deux hémisphères : le gauche et le droit. La partie gauche contrôle le côté droit du corps, le langage parlé, la pensée analytique ainsi que le raisonnement et la mémoire de travail. La partie droite quant à elle contrôle le côté gauche du corps, les relations spatiales, ainsi que l'attention, l'intuition, la logique et la sensibilité artistique. Le dialogue entre les deux hémisphères se fait grâce au corps calleux. La forme du cerveau varie d'un individu à l'autre, mais chacun possède quatre lobes, des aires primaires (connectées à nos organes moteurs et sensoriels), et des aires d'association unimodales (qui interprètent et donnent un sens aux données). Dans le lobe frontal, nous trouvons les aires préfrontales qui sont impliquées dans des tâches cognitives complexes : mémoire, langage, jugement, motivation, contrôle de l'impulsivité, comportement social, planification, et prise de décisions. Cette zone est particulièrement intéressante car elle contient l'aire de Broca (aussi partagée avec le lobe temporal), qui est responsable du traitement (production) du langage. Lors de discussion ouverte en classe, les élèves sollicitent activement cette zone de leur cerveau. Mais pour parfaire leurs conduites linguistiques, les élèves ont aussi besoin du lobe temporal qui traite diverses fonctions dont l'affection, la gustation, l'audition, l'agressivité, le comportement sexuel, la mémoire, la musique et le langage. On y trouve l'aire de Wernicke qui concerne la compréhension du langage. Pour pouvoir parler sans troubles de production ou de compréhension, l'aire de Broca et l'aire de Wernicke sont reliées par un faisceau de fibres nerveuses appelé le faisceau arqué. Le réseau du langage autour de ce faisceau et des deux aires a donné naissance à la « théorie connexionniste » (par C. Wernicke). Avant de savoir correctement s'exprimer, le jeune enfant va découvrir son corps par l'imitation grâce aux neurones miroirs (situés dans l'aire de Broca). Nous retrouvons cette attitude tout au long de notre vie, dès l'instant que nous copions (ou voulions copier) quelqu'un. Ces neurones miroirs ont été découverts par Rizzolatti à la fin des années 90. Ils se déclenchent lorsque l'individu produit une action ou observe une action. Ils entretiennent la relation entre le système moteur et le système perceptif, et la relation entre soi et l'autre. En bref, les neurones miroirs permettent l'imitation, l'interprétation, et la communication.

Nous nous penchons à présent sur une autre zone du cerveau : le lobe limbique (à l'intérieur, au centre du cortex). Celui-ci concerne à la fois les mouvements basiques comme le rire, balancer ses

bras en marchant, la respiration, mais aussi l'affectivité. Le rôle du système limbique est particulièrement important puisqu'il règle le fonctionnement de certains organes en ce qui concerne le métabolisme (fonctionnement de l'organisme) de la vie émotionnelle. Lorsque nous prenons la parole face à un public, nos émotions sont en alerte. C. Plantin (2005) nous informe que dans la rhétorique argumentative, les affects sont désignés sous le terme général de pathos, et se fractionnent en « émotions de base », caractéristiques de la situation d'argumentation. Dans *Rhétorique*, II, 61-89, Aristote distingue ainsi la colère et le calme (la douceur, la patience), l'amitié et la haine, la crainte et la confiance, la honte, l'obligance, la pitié et l'indignation, l'envie et l'émulation. Il s'agit toujours d'émotions positives comme l'amitié (l'affection), la confiance, la joie, l'espérance, la pitié...ou négatives, comme la colère (l'indignation, le mécontentement), la haine, la crainte, la honte, l'envie... La rhétorique doit, selon le cas, exciter ou neutraliser ces affects (retour au calme). On pourrait encore ajouter le chagrin, le regret, la fierté, l'amour... Les locuteurs adhèrent à leurs discours, leurs valeurs et leurs intérêts sont en jeu, ils doutent, ressentent le stress dû à une question ouverte qu'il faudrait régler, de l'irritation contre des positions rivales, un sentiments de triomphe, ou de rage et d'humiliation. Pour R. Amossy (2006), « si la connaissance des passions humaines (pathos) est présentée dans la *Rhétorique* comme indispensable, c'est qu'elle permet d'agir par la parole : elle contribue puissamment à emporter la conviction. »

—> Pour visualiser les différentes zones du cerveau et leur description, voir [l'annexe 1 Aires de Brodmann](#)

Nous avons vu que la production d'un discours argumentatif élaboré repose sur des opérations psycholinguistiques. Ainsi, pour produire des arguments recevables, encore faut-il traiter correctement les paramètres de la situation (notamment, les positions de l'interlocuteur et les valeurs sociales et morales auxquelles cette position peut être rattachée), pour produire des formes linguistiques adaptées (des arguments qui s'appuient sur des valeurs communes, donc susceptibles d'être acceptées par l'interlocuteur) qui, elles, subiraient des évolutions importantes bien au-delà de 10 ans. Le critère social dans les interactions entre donc en jeu, et c'est ce dont nous allons parler maintenant.

## 1.5 Paramètres sociolinguistiques

### 1.5.1 L'interaction

Commençons par un bref historique de l'analyse conversationnelle :

Fondée par H. Sachs et E. Schegloff, elle se développe au sein de la sociologie américaine dès les années 60, issue d'un de ses courants les plus contestataires, l'*ethnométhodologie*, fondée par H. Garfinkel (étude des méthodes qu'utilisent les membres d'une communauté pour accomplir, organiser ou rendre sensées leurs activités). Par exemple, H. Garfinkel avait fait une enquête sur un groupe de jurés en se demandant par quelles méthodes particulières ils parvenaient à une décision commune. Alors que l'ethnométhodologie s'est penchée sur l'organisation des pratiques sociales en général, l'analyse conversationnelle va se pencher sur les pratiques sociales appréhendées, observées à travers les interactions langagières (analyses d'enregistrements). Si l'analyse conversationnelle naît en sociologie, elle constitue aujourd'hui aussi une branche de la linguistique (linguistique interactionnelle). L'objectif de l'analyse conversationnelle est de rendre compte de la manière dont les pratiques interactionnelles sont organisées, des ressources (linguistiques et multimodales) mobilisées pour cela, répondant à des problèmes que les participants définissent et résolvent localement. Nous pouvons compléter avec une définition de l'interaction (R. Vion 1992) : L'interaction intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. L'activité communicative est partie prenante d'une théorie générale de l'action, mieux de l'interaction. Par ailleurs, sans vouloir réduire les diverses activités à des langages, tout comportement engendre du sens. Cette constatation est à l'origine du premier axiome de l'école de Palo Alto, affirmant « qu'on ne peut pas ne pas communiquer ». De fait, un geste, un vêtement, une absence sont porteurs de signification. Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication.

En 1975, M. Coulthard et J. Sinclair publient *Towards an Analysis of Discourse*, un modèle d'analyse basé sur des échanges en classe, ayant pour objectif de proposer une modélisation de l'interaction, avec des retombées pour l'enseignement et pour l'acquisition. Ce modèle aura un succès important dans les décennies qui suivent. Appelé « modèle de Birmingham », c'est un modèle qui essaie de développer une grammaire de l'interaction, similaire à une grammaire de la langue, de manière systématique. C'est aussi un modèle qui vise une généralisation des analyses. Mais c'est aussi, nous pouvons le critiquer, un modèle qui part d'un cas particulier, l'échange en classe, pour le généraliser à toutes les interactions.

L'analyse conversationnelle se donne pour tâche de décrire et d'analyser le fonctionnement des interactions communicatives de tout type, dans une optique comparative ou non. Elle cherche à rendre compte des processus de co-élaboration des événements sociaux, de synchronisation des conduites langagières, et de co-construction des significations (V. de Nuchèze et J-M Colletta 2002). Voyons quelle procédure suivre pour tenter d'obtenir des résultats d'observation optimaux.

## **1.5.2 Comment analyser les interactions verbales ?**

### **Comment fonctionnent-elles ?**

C. Kerbrat-Orecchini (1996) appelle « synchronisation interactionnelle l'ensemble des mécanismes d'ajustements (multiplication des régulateurs, des phatiques...), qui interviennent à tous les niveaux du fonctionnement de l'interaction. » Ce phénomène caractérise par exemple :

- le fonctionnement des tours de parole.
- le choix des thèmes, du style de l'échange, du registre de langue, du vocabulaire utilisé, etc.
- les comportements corporels des différents partenaires en présence : les analyses effectuées à partir d'enregistrements vidéos par certains spécialistes de la communication non verbale ont bien montré que, dans une interaction, les participants « semblent danser un ballet parfaitement mis au point » (C. Kerbrat-Orecchini 1996), adaptant instinctivement leurs postures, gestes et mimiques à ceux de leurs partenaires.

Dans l'interaction en face à face, le discours est entièrement « coproduit », il est le fruit d'un « travail collaboratif » incessant. Pour analyser le fonctionnement d'une interaction, nous pouvons partir du modèle SPEAKING de D. Hymes (1967-1972) :

S setting (= contexte, cadre physique et psychologique)

P participants (= locuteurs, personnes présentes)

E ends (= but, finalité)

A acts (= types d'action, contenu du message, thème)

K key (= tonalité – sérieux, drôle...)

I instrumentaties (= gestes)

N norms (= normes, rituels)

G genre (= genre d'activité langagière – chant, conte, bavardage, négociation commerciale, conférence...)

Ce plan contient d'emblée beaucoup de critères d'analyse, d'axes d'observation et de repérages pertinents, mais il est vraisemblablement discutable, et semble pouvoir être complété, sinon plus



explicité. C. Kerbrat-Orecchioni (1996) suggère, comme première tâche dans l'analyse des interactions, d'en tenter l'inventaire et la typologie, sur la base de critères tels que :

- la nature du site (cadre spatio-temporel)
- le nombre et la nature des participants, leurs statuts et rôles respectifs, et le type de contrat qui les lie
- le but de l'interaction
- son degré de formalité, et son style (plutôt sérieux ou ludique, conflictuel ou consensuel...)

Les ingrédients du contexte :

a) Le site

- o Le cadre spatial peut être envisagé dans ses aspects purement physiques : quelles sont les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction (lieu ouvert ou fermé, public ou privé ; appartement, magasin, restaurant, cabinet médical, salle de classe, palais de justice...), mais aussi sous l'angle de sa fonction sociale et institutionnelle (le palais de justice non plus comme bâtiment, mais comme lieu d'exercice de la fonction judiciaire).
- o Le cadre temporel est également déterminant pour le déroulement de l'interaction : le discours tenu doit être approprié au lieu, mais aussi au moment (on ne salue pas son interlocuteur au beau milieu de la conversation, on ne lui offre pas ses vœux de nouvel an en plein été, etc.)

b) Le but

On distingue le but global de l'interaction (exemple : « visite chez le médecin »), et les buts plus ponctuels correspondant aux différents actes de langage réalisés au cours de la rencontre. Autre distinction importante pour la constitution d'une typologie des interactions : celle qui oppose les interactions à finalité externe (achat, obtention de renseignements, traitement médical), et ces interactions plus « gratuites » que sont les conversations, dont les enjeux sont de nature plus relationnelle que transactionnelle : on parle pour parler, et pour assurer la maintenance du lien social.

c) Les participants

Sont à considérer à ce niveau :

- o Leur nombre : conversation en tête à tête, à trois (« trilogie ») ou davantage (« polylogie »)
- o Leurs caractéristiques individuelles : âge, sexe, profession, statut, trait de caractère, etc.
- o Leurs relations mutuelles : degré de connaissance, nature du lien social (familial ou professionnel, avec ou sans hiérarchie), et affectif (sympathie ou antipathie, amitié, amour et autres sentiments, qui peuvent être ou non partagés).

Pour comprendre comment fonctionnent les interactions, l'auteur proclame que les moyens par lesquels les membres d'une sociétés peuvent interagir sont extrêmement divers, et ne sont pas toujours de nature langagière. C. Kerbrat-Orecchioni utilise une métaphore pour illustrer le fonctionnement d'une interaction. « Observons par exemple le flux des véhicules aux intersections routières : chacun doit non pas « parler à son tour », mais « passer à son tour », étant tenu tantôt de céder la place, tantôt de s'en emparer ; mais la circulation automobile présente d'autres analogies avec le fonctionnement des conversations :

- Il existe parfois un « distributeur officiel de tour » (feu rouge ou agent dans la circulation routière, animateur ou « modérateur » dans les débats ou colloques)
- En l'absence d'un tel distributeur, l'alternance des tours doit être autogérée, sur la base d'un certain nombre de règles intériorisées par les participants, comme la priorité à droite, ou dans les conversations, les règles d'alternance des tours de parole.
- Dans les deux cas, le système accorde une place importante aux « négociations interactionnelles », qui peuvent se dérouler de façon paisible ou conflictuelle, courtoise ou agressive.
- Ce système peut aussi donner lieu à des violations délibérées (« interruptions » ou « intrusions » dans le cas des tours de parole, feux ou priorités « brûlés » dans le cas des intersections routières), violations qui sont passibles de sanctions, juridiques ou sociales ; il peut enfin donner lieu à des « ratés » involontaires, aux conséquences plus ou moins graves (le « chevauchement de parole » étant exactement à la conversation ce qu'est le carambolage à la circulation routière). »

C. Kerbrat-Orecchioni (1996) a mené des recherches sur la relation interpersonnelle. « Une interaction c'est, selon la définition de W. Labov et D. Fanshel, « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication en face à face ». Il y a la relation horizontale, et la relation verticale.

#### 1) La relation horizontale

##### 1.a) Marqueurs non verbaux et paraverbaux

- Le terme de « distance » signifie que plus les interactants sont « proches » et plus ils se tiennent près.
- Les gestes constituent un excellent indicateur de l'état de la relation. On peut observer comment les gens « se tiennent » pour pouvoir se faire une idée relativement précise de la nature du lien qui unit les membres du groupe envisagé.

##### 1.b) Marqueurs verbaux

- Les termes d'adresse sont évidemment à mentionner en premier, car se sont les marqueurs les plus évidents de la relation, qu'il s'agisse :

- du pronom d'adresse, le tutoiement étant le symbole par excellence de la familiarité, par opposition au vouvoiement qui marque la distance ;
- ou des noms d'adresse : il ne revient pas au même de désigner son interlocuteur par « cher collègue », « monsieur », « Dupont », « Jacques », « Jacquot », « coco », ou « chéri »... La langue française offre ainsi à ses utilisateurs un paradigme relativement riche d'expressions appellatives, dont la principale fonction est d'afficher un certain type de relation entre le locuteur et son interlocuteur.
- Outre les termes d'adresse, la relation horizontale peut se manifester verbalement par les thèmes abordés dans l'interaction (on ne parle pas des mêmes choses avec des proches et avec des inconnus) ; ainsi que le niveau de langue utilisé : en situation formelle on recourt à un langage soutenu ; en situation familière, on utilise un langage dit par métonymie « familier ».

## 2) La relation verticale

Qu'on l'appelle « pouvoir », « hiérarchie », « domination », ou « rapport de place », cette dimension renvoie au fait que les partenaires en présence ne sont pas toujours égaux dans l'interaction : l'un d'entre eux peut se trouver en position « haute » de « dominant », cependant que l'autre est placé en position « basse » de « dominé ». Tous les échanges ne se déroulent pas dans un contexte inégalitaire, la « conversation » se caractérisant ainsi par une égalité de principe entre les participants ». Nous notons ici que le sujet de la discussion philosophique est abordable pour tous les élèves. Ils sont donc tous à égalité dans leur démarche de réflexion. « Mais des inégalités marqués peuvent se constituer en cours d'échange ». Un élève peut prendre la parole plus que d'autres, ou avoir plus d'arguments et de culture (connaissance, expérience) pour rétorquer, ou être plus à l'aise à l'oral, etc. En psychologie, un classement simple a été édifié sur les positions de vie :

- Complexe d'infériorité : je suis nul, les autres sont biens
- Mépris : je suis le meilleur, vous êtes nuls
- Egalité positive : je suis bien, vous aussi
- Egalité négative : je suis nul, vous n'êtes pas mieux

Un débat ne peut prendre une tournure positive que si chacun sait ce qu'il a à faire. Le sujet ne peut se constituer individuellement qu'en se socialisant. Cette socialisation s'opère, comme l'indique « l'interactionnisme symbolique\* », par l'adoption de rôles. « L'interaction est le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social. » (R. Vion 1992).

---

\* Interactionnisme symbolique : la communication permet la construction des images identitaires (construction du sujet et de sa personnalité)

### 1.5.3 Le rôle des participants

« Si les lieux sociaux déterminent les formes argumentatives qui y sont produites, c'est parce qu'ils définissent les acteurs sociaux qui y argumentent ; les lieux et les acteurs sociaux sont liés de façon très spécifique. » (C. Golder 1996). Ainsi, l'école propose aux élèves d'être des acteurs argumentants. Nous pouvons supposer qu'aux yeux de l'élève le débat philosophique est considéré comme un exercice, comme celui de mathématiques ou de grammaire, alors l'élève tente de réussir l'exercice, en se comportant et en argumentant en fonction de ce qu'on attend de lui (car c'est le « lieu scolaire » qui le veut). Justement, que doit faire l'élève ? comment définir le rôle des interactants ?

C. Golder décrit l'argumentation comme une activité doublement « logique » ; « logique » au sens où elle est fondamentalement dialogale et qu'elle suppose par conséquent que chacun des participants interprète ce qui est dit dans un contexte social déterminant (je dis quelque chose pour quelqu'un qui interprète ce que je dis et, dans le cas du dialogue, me renvoie son interprétation sur laquelle je m'appuie pour continuer mon discours). Nous devons nous cantonner à un rôle en passant par celui de locuteur, de récepteur, et d'observateur. Repris par R. Vion (1992), R. Linton (1977 :71-72) désigne le rôle comme « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut. » Pour développer les termes de « statut » et de « rôle », nous entrons dans l'élaboration du cadre participatif. La position est la posture que nous exprimons envers notre propre parole ou celle de l'autre, dans sa production comme dans sa réception. Cette position change sans cesse dans le fil de l'interaction. A la suite des travaux de E. Goffman en 1987 (à qui nous devons la notion de « cadre participatif »), des chercheurs ont développé une typologie des structures de participation caractéristiques des interactions en classe, produisant des opportunités fort différentes de participation, par exemple en contexte scolaire :

- la classe entière interagit avec l'enseignant qui contrôle l'échange
- les élèves travaillent en petits groupes, éventuellement avec l'enseignant
- l'enseignant à une relation exclusive avec un élève à la fois
- l'élève travaille seul à sa table

J-M. Colletta (2004) explique que « le nombre de participant à une interaction est un paramètre important car si, dans un dialogue, chacun est tour à tour locuteur puis interlocuteur, il n'en va plus

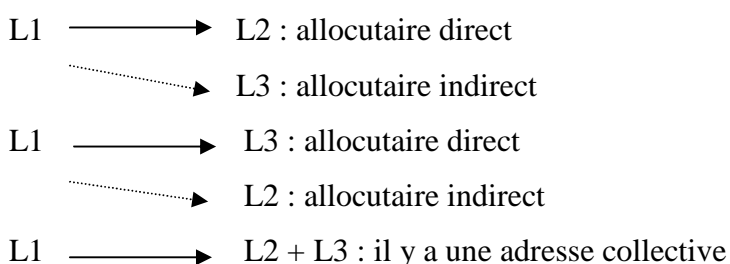
de même dans une interaction entre trois participants ou plus. La question des *rôles interlocutifs* devient alors centrale : qui est locuteur à l'instant t de l'interaction et qui est interlocuteur ? Tous les participants participent-ils activement aux échanges ? » Le cadre participatif désigne « l'ensemble des rôles interlocutifs actualisés durant une interaction. » C. Kerbrat-Orecchioni (1996) introduit dans le cadre participatif la distinction entre les récepteurs :

- 1) les participants « ratifiés » ils font officiellement partie du groupe conversationnel, ainsi qu'en témoigne « l'arrangement physique » de ce groupe, et le comportement non verbal de ses membres (distance à laquelle ils se tiennent, orientation du corps et des regards) ;
- 2) les simples spectateurs, qui ne sont que les témoins d'un échange dont ils sont en principe exclus ; catégorie à l'intérieur de laquelle E. Goffman distingue encore :
  - les récepteurs en « surplus » : l'émetteur est conscient de leur présence dans l'espace perceptif (situation fréquente dans les lieux publics) ;
  - et les « épieurs », intrus qui surprennent à l'insu du locuteur un message qui ne leur est en rien destiné.

Nous pouvons classer, pour notre étude des discussions philosophiques en classe primaire, tous les élèves et l'enseignant dans le groupe 1 car tout le monde est sensé participer au débat. Pour les élèves qui ne participent pas, nous ne pouvons pas pour autant les ranger en simples spectateurs, car personne ne les a exclus, ils se sont exclus eux-mêmes (par manque d'intérêt pour le sujet par exemple). C. Kerbrat-Orecchioni continue sa classification en précisant que la première catégorie mentionnée (qui est aussi la plus importante), celle des récepteurs ratifiés, ou destinataires, comprend :

- les destinataires directs, ou allocutaires, c'est-à-dire ceux que le locuteur admet ouvertement comme ses principaux partenaires d'interaction ;
- et les destinataires indirects (ou latéraux).

Dans les conversations à deux participants, le non-locuteur correspond nécessairement à l'allocutaire (il y a un seul destinataire direct, et pas de destinataire indirect présent). Mais la situation est plus complexe dans les « trilogues » (et a fortiori dans les « polylogues »), puisque l'on peut avoir les trois schémas suivants :



Le destinataire direct peut être identifié sur la base d'un certain nombre d'indices d'allocution produits par le locuteur, et qui sont de nature verbale ou non verbale.

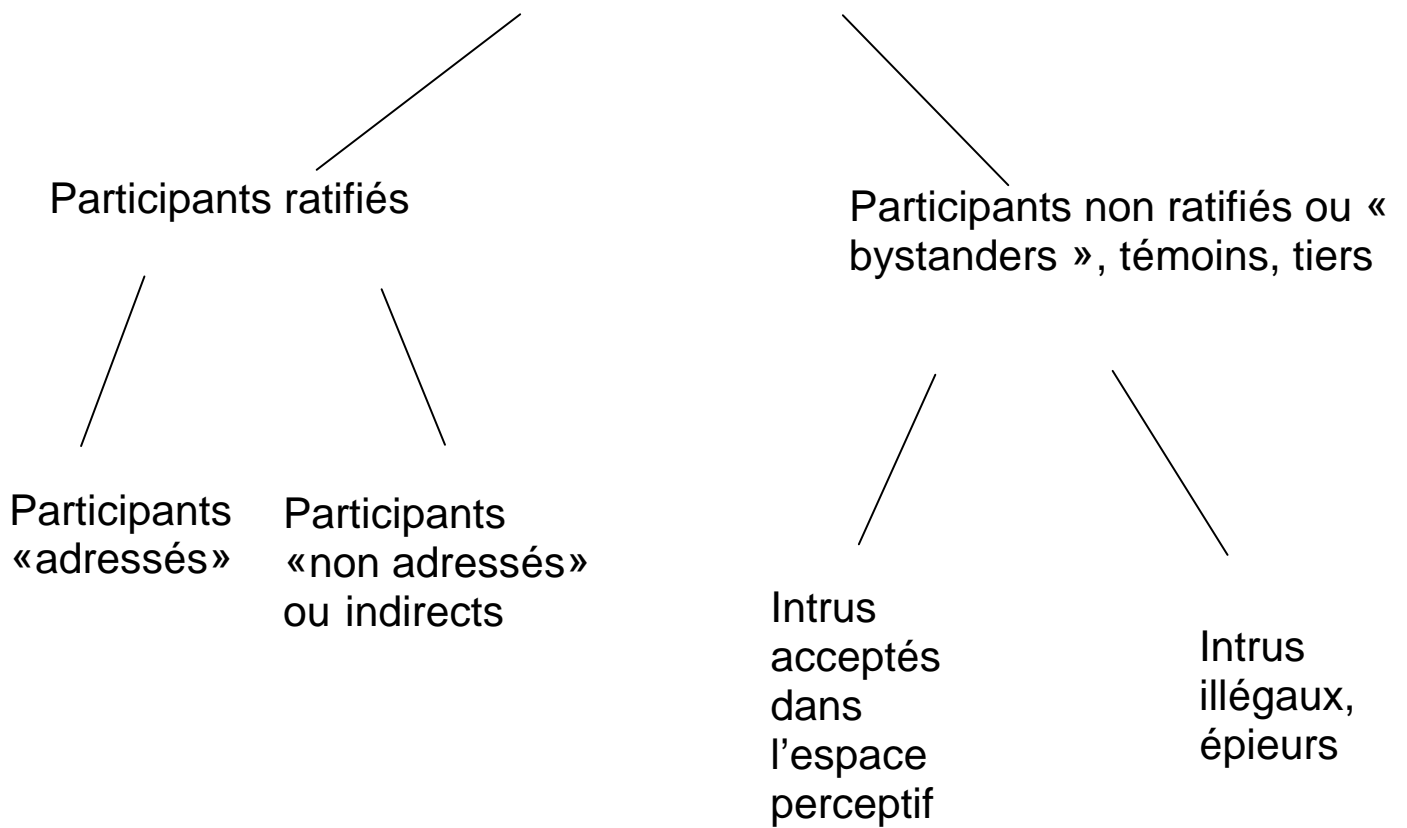
-indices verbaux : terme d'adresse, ou séquence métacommunicative précisant l'identité du destinataire direct (« Dis-moi, Pierre, qu'en penses-tu ? ») ; ces marqueurs sont clairs, mais loin d'être systématiques.

- indices non verbaux : orientation du corps et direction du regard, E. Goffman allant jusqu'à définir l'allocutaire comme « celui vers qui le locuteur dirige son attention visuelle » ; ces marqueurs sont en effet constamment présents dans les interactions orales, mais ils sont loin d'être toujours clairs. Ainsi le regard est-il une donnée éminemment flexible : il peut glisser d'une personne à l'autre sans que cela corresponde forcément à un changement d'allocutaire (en tout état de cause, le locuteur ne regarde jamais que par intermittence son destinataire direct)

.

## Le format de réception

### Récepteurs



Ces explications mettent en scène tous les participants présents sur le lieu de l'interaction, et pour le cas d'un débat en classe, il s'agit des élèves et de l'enseignant. Le rôle de l'élève consiste à répondre à la question posée, et celui de l'enseignant est de l'y aider. Pour guider ses élèves dans l'expression orale, l'enseignant doit se mettre dans une « perspective interactionniste » (A. Florin 1999). A la base des travaux de Bakhtine, Vygotsky (psychologie soviétique des années 30), et de l'école de Palo Alto (groupe de psychiatres américains des années 50), se trouve la notion d'interaction : toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre. Selon Vygotsky, l'individu est le résultat des ses rapports sociaux et il s'agit de comprendre comment l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur de l'acquisition du langage, comment les adultes experts aident au développement des compétences de l'enfant novice, en guidant son activité de manière à lui permettre de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec l'aide l'adulte. La différence, entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul, définit la « zone proximale de développement », celle dans laquelle l'éducation est efficace ; en dessous, l'enfant n'apprend rien qu'il ne connaisse déjà ; au dessus, les exigences de la tâche sont trop élevées par rapport à ce que l'enfant peut apprendre. Nous pouvons donc nous demander, par rapport à la philosophie en classe, comment être dans la zone proximale de développement pour certifier un apprentissage efficace ? C'est là que le rôle de l'enseignant est primordial, dans le guidage, dans le jaugeage entre ne pas trop assister l'enfant (en finissant ses phrases par exemple) et l'abandonner (ne pas le faire approfondir une réponse trop floue, ou le laisser dans la perplexité...). Pendant les débats, l'enseignant manifeste sa présence. Nous les appelons les « feed-back », et R. Vion (1992) précise qu'il s'agit principalement de signaux d'écoute. « Le sujet qui produit ces reprises manifeste sa prise en considération de l'autre et des objets discursifs construits. » Quoiqu'il en soit, chaque prise de parole engage sa responsabilité, et expose le locuteur à l'impitoyable regard ou jugement de ses congénères.

#### **1.5.4 Image de soi (ethos), notions de face et de politesse**

Reformulons, avec l'appui des notes de C. Plantin (2005), les types d'actants dans une situation argumentative : nous avons le « proposant », « l'opposant », et le « tiers ». A chacun de ses rôles correspond une modalité discursive spécifique ; discours de proposition (soutenu par le proposant), discours d'opposition (soutenu par l'opposant) et discours du doute ou de la mise en



question, définitoire de la position du tiers (souvent le rôle de l'enseignant). Dans le cas où le proposant, l'opposant, et le tiers sont réunis, ce dernier assure la stabilité de la question et juge de la pertinence des argumentations. Dans sa forme prototypique, la situation argumentative apparaît comme une situation d'interaction entre discours du proposant et contre-discours de l'opposant, médiatisée par un discours tiers, donc une situation de « trilogie », qui s'incarne de façon exemplaire dans l'échange public contradictoire. Le tiers peut être l'indécis, mais aussi celui qui refuse son assentiment à l'une comme à l'autre des thèses en présence, et maintient le doute ouvert afin de pouvoir se prononcer en « connaissance de cause ». D'après C. Plantin, « le tiers est un sceptique radical qui n'exclut aucune vision des choses. » En revanche, la vision que nous nous faisons de celui qui parle (et celle de nous-même) n'est, elle, pas exclue.

Le problème de la projection de soi dans la parole constitue la théorie de l'ethos. R. Amossy (2006) nous présente ce qu'est « l'ethos oratoire (ou la mise en scène de l'orateur). » Pour exercer une influence, celui qui prend la parole ou la plume doit s'adapter à ses allocataires en essayant d'imaginer aussi fidèlement que possible leur vision des choses. Il doit donc se faire une idée de la façon dont ses partenaires le perçoivent. Par exemple si je dis quelque chose de bien, je serais bien vu. L'importance attribuée à la personne de l'orateur dans l'argumentation est un point essentiel des rhétoriques antiques, qui appellent « ethos » l'image de soi que l'orateur construit dans son discours pour contribuer à l'efficacité de son dire. Dans sa *Rhétorique*, Aristote nomme *ethos, en grec* « *personnage* », l'image de soi que projette l'orateur désireux d'agir par sa parole. Il souligne le fait que cette image est produite par le discours. Il ouvre ainsi un débat qui va se poursuivre au long des siècles, et dont on trouve jusqu'à ce jour des retombées. Il s'agit de savoir s'il faut privilégier l'image de soi que l'orateur projette dans sa parole, ou plutôt celle qui dérive d'une connaissance préalable de la personne. Pour Aristote, c'est bien dans le discours qu'il importe de construire l'image de soi. L'ethos, note R. Barthes, consiste dans les « traits de caractère que l'orateur doit montrer à l'auditoire (peu importe la sincérité) pour faire bonne impression : ce sont ses *airs...* ». [...] « L'orateur, ajoute Barthes, énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela » (Barthes, 1994 : 315). Eggs insiste de son côté sur le fait que sont exigées de l'orateur aussi bien des compétences que la capacité à activer certaines qualités dans le discours en fonction des besoins du moment. Il retraduit ainsi un texte d'Aristote : « les orateurs inspirent confiance, si leurs arguments et leurs conseils sont *compétents, raisonnables et délibérés*, s'ils sont *sincères, honnêtes et équitables* et s'ils montrent de la *solidarité*, de *l'obligeance* et de *l'amabilité* envers leurs auditeurs » (Eggs dans Amossy, 1999 : 41). Il en ressort que la dimension morale et la dimension stratégique de l'ethos sont inséparables. R. Amossy cite également M. Pêcheux (1969), lorsque celui-ci raconte que A et B, aux deux bouts de la chaîne de communication, se font une image respective l'un de l'autre : l'émetteur A se fait une image de lui-même et de son interlocuteur

B ; réciproquement le récepteur B se fait une image de l'émetteur A et de lui-même. En vertu de ce principe, C. Kerbrat-Orecchioni suggère d'incorporer « dans la compétence culturelle des deux partenaires de la communication [...] l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, qu'ils se font de l'autre, et qu'ils imaginent que l'autre se fait d'eux-mêmes » (1980 : 20). Pour R. Amossy (2006), l'ethos est, comme l'auditoire, tributaire d'un imaginaire social et se nourrit des stéréotypes de son époque : l'image du locuteur est nécessairement en prise sur des modèles culturels. Il faut avoir accès au stock d'images d'une société donnée, ou encore connaître l'image publique d'une personnalité politique ou médiatique. Il faut tenir compte :

- de l'image qu'on se fait de la catégorie sociale, professionnelle, ethnique, nationale, etc. du locuteur ;
- de l'image singulière qui circule d'un individu au moment de l'échange argumentatif ;
- de la possibilité d'images différentes, voire antagonistes, du même locuteur selon l'auditoire visé.

Nous pouvons nous dire que cela vaut peut être plus pour les adultes que pour les enfants. Chez les élèves, nous pourrions retrouver ce genre de stéréotypes : parce que l'élève qui parle est quelqu'un de turbulent, qu'il se fait toujours gronder, et qu'il a des mauvaises notes, inconsciemment les auditeurs vont se faire de lui une image négative, et conclure que ce qu'il dit n'est pas intéressant.

R. Vion (1992) prétend que la communication, assimilable au jeu théâtral, implique une « mise en scène » par laquelle les sujets font circuler des images d'eux-mêmes. E. Goffman appelle *face* l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée. « On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action [...]. La face est une image du moi » (Goffman 1974 b : 9). Dans la mesure où cette image est concédée par les autres elle est constamment remise en cause à chaque interaction. D'où l'intérêt de préserver la face, de faire « bonne figure » et surtout, de ne pas perdre la face. « L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y attache. Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela le laisse indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il « se sent bien ». Si ces vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou « blessé ». Il est alors évident que la face n'est pas logée à l'intérieur ou à la surface de son possesseur, mais qu'elle est diffuse dans le flux des événements de la rencontre. Aussi, E. Goffman appelle *figuration* l'ensemble des procédures entreprises pour éviter que les interactants ne perdent ou ne se fassent perdre la face. Goffman, Brown, Levinson (1978) distinguent deux faces :

- Face positive. Cette expression désigne l'ensemble des images de soi, la partie narcissique de chacun. Besoin qu'ont les gens d'être valorisé.

- Face négative. C'est le territoire, le domaine de l'intime, sur lequel il ne faut pas empiéter. C'est ce qui dérange (parler fort, coller les gens, couper la parole...)

Les travaux sur la notion de *face* et de *figuration* ont débuté avec E. Goffman en 1974 dans ses Rites d'interaction. Il est clairement avancé que toute interaction suppose d'être attentif et prudent sur ce qu'on pense d'autrui. Au cœur de la pragmatique de la politesse, nous retrouvons le modèle de P. Brown et S. Levinson (1980). L'idée globale est que l'interaction est la préservation de sa face et celle d'autrui. « Au cours de l'interaction, chacun prend les précautions nécessaires pour que personne, y compris lui-même, ne perde la face » (V. Traverso 1999). Le modèle est centré sur l'objet « face », et sa préservation. Il y a les FTA (face threatening act = acte menaçant pour la face), et les FFA (face flattering act = acte flatteur pour la face). Nous pouvons les détailler en quatre groupes :

- Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit : marcher sur les pieds de quelqu'un, poser une question indiscrete...
- Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit : critiques, reproches...
- Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit : aveux, excuses, autocritiques...
- Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit : promesse, offre, engagement...

La stratégie de politesse consiste à éviter les FTA. Nous pouvons aussi nous référer aux maximes de G. Leech (1983 : 132) :

- Maxime de tact : minimiser le coût pour les autres et maximiser les bénéfices. Plus quelque chose est embêtant, plus on sera poli, et plus on fera des efforts pour minimiser l'embêtement.
- Maxime de générosité : minimiser les bénéfices pour soi, maximiser le coût pour soi. Cela construit une image positive de celui qui le fait. C'est juste de la valorisation.
- Maxime d'approbation : minimiser les critiques des autres et maximiser les louanges des autres
- Maxime de modestie : minimiser les louanges pour soi-même et maximiser les formes d'autocritiques. Techniquement, lorsqu'on fait des compliments à quelqu'un, il est censé les refuser. Pourtant, les gens recherchent toujours de la reconnaissance.
- Maxime d'accord : minimiser le désaccord entre soi et les autres. Maximiser l'accord entre les actants.
- Maxime de sympathie : minimiser l'antipathie entre soi et les autres et maximiser la sympathie. On évite d'être dans « l'agressif », on cherche le « chaleureux ». Etre poli par

sympathie c'est être à l'écoute, compréhensif, compatir...

Malgré tous les stratagèmes possibles pour qu'une conversation se déroule sans anicroches, il arrive qu'elle prenne une tournure conflictuelle, surtout dans le cas d'un débat argumentatif, et que les interactants se voient s'armer d'arguments habilement accompagnés de preuves et d'exemples pour pouvoir négocier.

### 1.5.5 Le conflit et la négociation, la preuve et l'exemple

L'élaboration publique de l'identité, de la face et de la relation à autrui est au cœur de la conception de l'échange chez E. Goffman (1974, 34) : « Il pourrait bien exister une relation fonctionnelle entre la structure du moi et la structure de l'interaction verbale ». L'échange est donc étroitement défini en relation avec la face et le travail collectif de la figuration : l'échange est « la suite d'actions déclenchée par une menace reconnue et achevée par un retour à l'équilibre rituel » (E. Goffman, 1974, 21). Cependant, si l'équilibre n'est pas rétabli après une menace (ou un FTA), les protagonistes glissent alors sur le terrain de la conversation conflictuelle. Et dès lors qu'un débat (voire, plus fort, une polémique) est lancé, les paramètres de discussion vont changés.

C. Plantin (2005) a tiré du livre *The book of fallacies*, de J. Bentham (1824) un ensemble de stratégies argumentatives durant un conflit. Lorsque ces manœuvres visent à réprimer une proposition ou une discussion légitimes, et c'est le cas qu'envisage J. Bentham, elles deviennent fallacieuses. Quatre grandes orientations stratégiques sont distinguées :

- Stratégies d'autorité (fallacies of authority). Elles invoquent la sagesse des ancêtres, l'absence de précédent, fétichisent les institutions...
- Stratégies alarmistes (fallacies of danger). Elles visent à réprimer la discussion en jetant l'alarme, suscitant la méfiance, et en s'en prenant à l'opposant.
- Stratégies de temporisation (fallacies of delay). Leur objet est de repousser la discussion en vue de l'empêcher. Par exemple « une chose après l'autre », ainsi que diverses stratégies subtiles de diversion.
- Stratégies jetant le trouble et la confusion (fallacies of confusion) : discours biaisés, généralités vagues, classifications hâtives, pseudo-distinctions, irrationalisme, paradoxes, erreurs sur la cause, visions partielles et partiales de la situation, rejet de principe d'une proposition.

Pour toutes ces typologies, les formes basiques d'argumentation sont de nature discursive. Elles intègrent une réflexion sur le langage et sa logique (termes et relations entre énoncés), sur les objets (leur nature et leurs relations), ainsi que sur les rapports à l'opposant.

C. Golder (1996) mentionne Maynard (1985-1986) qui affirme que la résolution d'épisode adversatif évoluerait en trois étapes :

- 1) Négociation des arguments de l'interlocuteur (« non, ce n'est pas vrai »).
- 2) Opposition (« je ne suis pas d'accord avec toi, moi je pense que... »).
- 3) Argumentation (réfutation des arguments de l'interlocuteur associée à la justification de cette réfutation).

Nous pouvons définir la négociation comme le fait de « discuter, agir pour arriver à un accord, à une décision commune » (Le Robert 1998). V. Traverso (1999) souligne qu'à la source de la négociation se trouve le désaccord puis l'ajustement (si le désaccord est pris en compte), ou la cristallisation du désaccord si chacun maintient ses positions.

A cet instant, une structure des arguments s'organise, et C. Golder (1996) distingue quatre types de relations :

- Relation d'empilement lorsque des énoncés successifs sont en « rupture thématique »
- Relation de complémentarité lorsque le locuteur s'appuie sur ce que vient de dire l'interlocuteur pour développer ses propres arguments.
- Relation de spécification lorsque l'énoncé de l'interlocuteur est modifié par une restriction ou une spécification.
- Relation de négation qui justifie la réfutation de l'argument de l'adversaire.

Du point de vue scientifique, comme l'explique C. Plantin (2005), une proposition est réfutée s'il est prouvé qu'elle est fautive. Du point de vue dialogal, la réalité fondamentale est celle de la contradiction. Nous pouvons distinguer les termes de « réfutation » (pour clore le débat), « d'objection » (faire obstacle en maintenant le dialogue ouvert), et de « concession » (l'argumentateur modifie sa position en diminuant ses exigences ou en accordant à l'adversaire des points controversés). La concession est un moment essentiel dans la négociation, entendue comme discussion sur un différend ouvert et tendant à l'établissement d'un accord). Pour s'en tirer dans un conflit, en pleine négociation, ou pour remporter la victoire lors d'un débat (faire passer son opinion pour la meilleure), nous devons user de preuves et d'exemples. R. Amossy (2006) reprend les idées d'Aristote qui prônait de distinguer l'exemple réel, tiré du passé, et l'exemple fictif inventé par l'orateur pour les besoins de la cause, comme l'apologue ou le récit. « Il y a deux espèces d'exemples : l'une consiste à relater les faits accomplis antérieurement ; dans l'autre, on produit l'exemple lui-même. » (1991 : 251). Perelman (1977 : 119) précise : « argumenter par l'exemple, c'est présupposer l'existence de certaines régularités dont les exemples fourniraient une

concrétisation. » Nous verrons, dans la partie analyse du mémoire, la comparaison entre les CP et les CM2 sur l'utilisation des exemples. Enfin, C. Plantin (2005) ajoute que la charge de la preuve joue un rôle fondamental en argumentation. C'est un principe conservateur : « Je continue à faire la même chose à moins que vous ne me donniez une bonne raison de changer ». C'est celui qui avance une contre-proposition qui supporte la charge de la preuve (normalement, car il peut stratégiquement inverser la charge de la preuve et la rejeter sur l'adversaire). La stabilisation de la charge de la preuve apparaît en fin de compte comme un attribut institutionnel, imposé aux participants par le tiers, ou comme convention acceptée par les participants. Nous analyserons aussi, dans la seconde partie, la « prise d'avantage » entre les élèves et l'enseignant, pour voir qui a le monopole du pouvoir.

Pour conclure cette première partie, nous pouvons constater que mener à bien une discussion philosophique argumentée relève de savoir-dire, de savoir-faire, et de savoir-être particuliers. Ils s'imbriquent les uns dans les autres, et leur acquisition demande du temps. L'école permet aux jeunes enfants de développer chacune de ces capacités, pour faire de l'élève un futur « penseur », doué de réflexion et d'intelligence, accessoires nécessaires dans la vie quotidienne.

## **2 Analyse des stratégies argumentatives des élèves de CP et CM2**

### ***2.1 Etape empirique***

#### **2.1.1 Le projet DiaSiRé**

A l'amont de notre travail de recherche sur les discussions philosophiques en classe primaire, se trouve le projet DiaSiRé (dialogue, signification, réflexivité). Celui-ci a été lancé par E. Auriac avec le laboratoire PAEDI de l'université de Clermont-Ferrand. Il est mené une étude des rapports pensée-langage grâce à des corpus réalisés lors de situations de dialogues réflexifs en milieu scolaire (chez des 6-12 ans). Les partenaires du projet DiaSiRé sont nombreux : université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, université de Lorraine, université de Poitiers, université de Grenoble, université de Nantes, et université de Montréal. En ce qui nous concerne, au sein de l'université Stendhal de Grenoble, c'est d'avoir pour objectif de décrire les mécanismes de la discussion philosophique en classe, de définir les actions des interactants, de comprendre les conduites pédagogiques et voir leur impact dans l'évolution et l'éducation de l'enfant. A long terme, le but final est d'enrichir les connaissances des enseignants sur des conduites efficaces de discussions à visée philosophique. Ils pourront se servir des travaux et études faites à ce sujet pour mieux se repérer dans leur enseignement.

#### **2.1.2 La méthodologie**

Depuis une vingtaine d'année, les études sur les corpus de langues parlées ont complètement renouvelé les sciences du langage (O. Baude 2006)

Les données recueillies à travers le projet DiaSiRé sont des enregistrements vidéos dans des classes primaires d'une école nantaise. Le cadrage est fait de sorte que, du mieux que possible, celui qui parle soit filmé de face, afin d'entendre et de voir un maximum de détail. L'étude de terrain est faite

« en situation naturelle ». Bien que la présence d'une caméra crée le paradoxe de l'observateur (notion dont le promoteur est W. Labov), qui fait qu'à partir du moment où nous savons que nous sommes filmés nous ne pouvons pas être totalement naturels, ni les élèves ni les enseignants ne semblent perturbés.

Description du corpus :

Il y a trois classes et cinq débats :

- Dans la classe des CP : « Comment on tombe malheureux ? » et « A quoi ça sert de partager ? » (qui devient au fur et à mesure de la discussion « Est-ce que c'est bien de partager ? »)
- Dans la classe des CE1/CE : « Qui de l'œuf ou la poule est arrivé en premier ? » et « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? »
- Dans la classe des CM2 : « La vie est-elle prêtée ou donnée ? »

Pour mon analyse, je me suis principalement intéressée aux CP en comparaison avec les CM2.

L'enregistrement réalisé dans la classe de CP de la discussion « A quoi ça sert de partager ? » dure 28 minutes environ, celui de « Tomber malheureux » dure 45 minutes. Chez les CM2, le débat sur « Vie prêtée ou donnée » dure 35 minutes.

#### 1) Classe des CP « A quoi ça sert de partager ? »

La discussion se déroule de la manière suivante :

Les élèves sont à leur place, assis sur des chaises et leur table est rangée. La disposition est de sorte qu'ils se voient tous (grand cercle). C'est le calme dans la salle de classe, et l'enseignante ouvre la discussion « alors la question donc Lilou tu la répètes et puis on y va ». L'élève répond « a quoi ça sert de partager ? ». L'enseignant remarque que « c'est la question que vous avez choisi, donc vous devez avoir des choses à dire ». Cela fait comprendre aux élèves que le débat est officiellement lancé, et déjà des mains se lèvent pour prendre la parole.

Les premières réponses des élèves sont en lien avec l'histoire *Au pays des tatous affamés* de Lawrence David, édité en 2001 chez Gallimard Jeunesse. C'est l'histoire de Gus qui refuse de prêter ses cayons et ses feuilles à sa petite sœur. Il est puni, sa mère l'envoie dans sa chambre, et là il fait le vœu que sa sœur soit envoyée au pays des tatous affamés. Son vœu est exaucé par le



monstre Zub et Gus regrette, alors il tente de retrouver sa sœur. Son aventure lui a fait prendre conscience des conséquences de l'égoïsme.

Tout au long du débat, c'est l'enseignante qui va gérer les tours de parole, en l'accordant à l'élève qui lève le doigt et qui n'a pas parlé au tour d'avant. Elle veille à ce que tout le monde suive et comprenne ce qui est dit en résumant les propos des élèves. Il lui arrive de rappeler à l'ordre les élèves indisciplinés, ainsi que le fonctionnement d'un débat. A la séquence de clôture, c'est une élève qui va récapituler la séance de discussion, pour donner la réponse à la question.

## 2) Classe des CP « Comment on tombe malheureux ? »

Le deuxième débat avec les CP commence par le rappel de l'histoire qui sert de base à la discussion : *Bob ? Bob le zèbre ? Bob le singe...* qui est écrit par Myriam Picard et publié en 2010 aux éditions du Ricochet. Bob, un éléphant qui vit dans la brousse, est malheureux. Il aimerait être un autre animal, un zèbre par exemple. Bob se cherche à travers les autres, mais c'est en leur portant assistance qu'il va se trouver. En éteignant un incendie de forêt avec sa trompe, il va devenir le pompier de la jungle. Cet album traite de l'identité sociale, de la construction de sa personnalité durant l'enfance et l'adolescence (et peut être même au-delà).

La disposition de la salle de classe est identique à celle de la précédente situation. L'enseignante est assise parmi les élèves. La séquence commence par une question de l'enseignante « ça racontait quoi cette histoire alors ? », puis quelques élèves répondent. Ensuite, la question du sujet de discussion choisie la veille est rappelée. Le débat commence, les élèves lèvent la main et attendent l'autorisation pour parler. Pour les aider à développer leur réponse et pour assurer la continuité du débat, l'enseignante reformule leur propos et pose d'autres questions. Nous observons qu'elle tient un stylo à la main ; elle prend des notes qui lui serviront à résumer, à la clôture du débat, tout ce que les élèves ont dit.

## 3) Classe des CM2 « Vie prêtée ou donnée ? »

Les élèves sont assis sur des chaises disposées en cercle, dans ce qui paraît être la salle informatique, et il n'y a pas de table devant eux. Après avoir noté sur une grande feuille le thème de la discussion, elle s'exclame « alors on y va ! » puis attend qu'un élève se manifeste (en levant la main).

Chaque parole d'élève, et ce tout au cours du débat, sera mise à l'écrit par l'enseignante. Elle ne se contente pas d'une simple « prise de notes », elle récrit chaque idée mot à mot. De ce fait, le débat est long et monotone, les élèves attendant patiemment d'exprimer leur point de vue. La plupart des

élèves s'arrêtent dans leurs explications pour laisser le temps à leur maîtresse de noter. Par exemple « attends Félix je te suis pas là ». Elle ne réagit pas, ne commente pas les propos des élèves. Il y a un manque de fluidité et donc de spontanéité. Parfois, l'enseignante est aidée par ses élèves pour organiser son auto-dictée, en répétant lentement leur propos. A la fin du débat, le nombre de pages est compté, comme s'il servait à dire « on a assez parlé ». Mais les élèves ont-ils vraiment tout dit ?

#### 4) Classe des CE1/CE2 « Qui de l'œuf ou la poule est arrivé en premier ? »

L'installation est différente encore des autres classes : ici, les élèves sont dans le coin lecture, assis par terre sur un tapis, ou sur des chaises autour. Certains parlent donc en tournant le dos à ces camarades. Des élèves ont un rôle particulier : il y a un président du débat et des secrétaires. Nous pouvons nous interroger quant à la neutralité du président ; va-t-il donner la parole à ses copains d'abord ? Peut-il représenter toutes les hypothèses proposées ? Le président ouvre le débat en lisant la question philosophique. D'abord, deux élèves qui levaient la main sont autorisés à donner leur avis, puis peu à peu les élèves parlent sans demander, se parlent entre eux, et c'est au président de ramener le calme, jusqu'à ce que l'enseignante s'en charge. Pour animer le débat, la maîtresse discute beaucoup avec les élèves, en leur apportant des informations scientifiques pour les faire réagir. Par exemple au début de la vidéo, elle raconte qu'elle a lu un article où des chercheurs pensent qu'à l'origine les oiseaux seraient des descendants des dinosaures. Cela crée de vives réactions chez tous les élèves, et la discussion est relancée. A la fin, l'enseignante demande aux élèves de retourner à leur place et d'écrire sur un bout de papier soit des questions qu'ils se posent encore, soit ce qu'ils ont retenu à propos du débat. La maîtresse les garde en guise de traces de leurs pensées philosophiques, et pour en faire un recueil.

Le débat en lui-même dure environ 6 minutes. Après les élèves sont à leur place pour faire l'exercice d'écriture demandé par l'enseignante, puis une intervenante fait une sorte de « débriefing » avec les élèves. Des questions leur sont posées comme « est-il important d'être toujours d'accord avec les autres ? » ; « comment trouvez-vous le débat philosophique ? » ; « est-ce difficile ? »

#### 5) Classe des CE1/CE2 « Pourquoi la police a-t-elle souvent un chien ? »

Le sujet nous semble peu philosophique et il laisse place plus à une discussion où est listée une série de situations de la police avec son chien qu'à un réel débat. Les élèves relatent de scènes d'actualité où la police est intervenue avec un chien, mais il faut diverses reformulations de la question pour arriver à diviser les avis des élèves.

La vidéo commence par l'enseignante qui pose la question philosophique, puis qui précise bien « le débat est ouvert ! ». Cette fois les élèves assis sont à leur place, leurs trousse et cahiers sur la table. Ils doivent se retourner pour voir leur maîtresse car celle-ci est installée, avec un stylo et un grand cahier, au fond de la salle de classe. Elle dirige entièrement le débat pendant 35 minutes, et n'hésite pas à soulever d'autres questions en parallèle du thème abordé. A la fin, il n'est pas demandé aux élèves de garder une trace écrite du débat, et il n'y a aucun résumé.

### **2.1.3 En quoi consiste l'observation ?**

#### **Travail avec le logiciel ELAN**

Mon étude est centrée sur l'observation des conduites argumentatives, sur les différentes démarches et stratégies (d'un point de vue linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique) employées par l'élève pour tenir un débat. L'analyse consiste à relever les enjeux du débat argumentatif, c'est-à-dire qu'est ce que cela implique pour l'élève et comment se débrouille-t-il.

Mon analyse de contenu des documents audio-visuels tend à la fois vers une analyse thématique, pour mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir de l'étude de leurs discours, et en même temps vers une analyse formelle, qui porte sur les formes d'enchaînements du discours. Là, nous distinguons notamment l'analyse de l'expression (vocabulaire, hésitations, longueur des phrases, etc.) qui peut apporter des informations sur l'état du locuteur ; et l'analyse de l'énonciation (discours conçu en tant que processus dont la dynamique est révélatrice. Ici, cas de l'argumentation). Les vidéos faites dans les classes ont subi une transcription, travail réalisé par l'équipe du projet DiaSiRé. Pour ma part, j'ai repris ces transcriptions pour les intégrer à mon outil de travail : le logiciel ELAN.

→ Voir [annexe 2 Convention de transcription](#)

Qu'est-ce qu'ELAN ?

ELAN est un logiciel pour la création d'annotations sur des ressources vidéo et audio. Il a été développé par le Max Planck Institut de Nimègue (Pas-Bas), et sa dernière version est téléchargeable gratuitement sur le site : <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>

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 traduction ou une description de n'importe quelle caractéristique observée depuis la source. Sous ELAN, une annotation peut être

alignée temporellement à la source audio ou vidéo ; ou elle peut référer à d'autres annotations existantes. En fait, les annotations sous ELAN consistent tout d'abord à transcrire chaque tour de parole de chaque locuteur , à partir du moment où le locuteur commence à parler jusqu'à la fin de son propos. Voici un exemple d'une grille ELAN :

The screenshot shows the ELAN software interface. At the top, there is a menu bar with options: Fichier, Edition, Annotation, Acteur, Type, Rechercher, Affichage, Options, Fenêtre, Aide. Below the menu bar is a toolbar with various playback and editing icons. The main window is divided into several sections:

- Top Left:** A small video window showing a classroom scene.
- Top Right:** Control panels for Volume (set to 100) and Taux (set to 100).
- Middle:** A timeline showing the current selection range from 00:00:04.470 to 00:00:07.880.
- Bottom:** A grid with multiple tracks for transcription. The tracks include:
  - Paroles:** The main transcription track with text segments like "Kélian c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après on s(e) fait plein d'amis".
  - Locuteurs:** A track identifying the speaker for each segment (e.g., Enseignant, Kélian, Enzo Ru, Kélian, Allan).
  - Destinataires:** A track identifying the addressee (e.g., Kélian, Enseignant, Kélian, Enzo Ru, Kélian).
  - Paroles chevauc:** A track for overlapping speech segments.
  - Anal. thématique:** A track for thematic analysis (e.g., "partager = se faire des amis").
  - Acte argumentat:** A track for argumentative acts (e.g., "argument").
  - genre:** A track for genre classification.
  - Acte autre:** A track for other acts (e.g., "sollicitation", "justification", "assertion", "question", "assertion").

## Utilisation d'ELAN

- La piste « parole » correspond à la transcription des paroles des locuteurs du débat. Les conventions de transcription des paroles des locuteurs sont en annexe 2.
- Une fois les paroles transcrites, nous procédons à l'identification des locuteurs. La piste « locuteurs » permet d'inscrire le prénom de la personne qui parle (ou « enseignant » pour plus de clarté)
- Ensuite nous indiquons les « destinataires » pour chaque parole. Par exemple un élève qui parle à l'enseignant sera identifié par son prénom et le destinataire sera identifié en tant qu'enseignant.
- Si plusieurs personnes parlent en même temps, la piste « paroles chevauchées » permet d'indiquer le locuteur secondaire et le destinataire secondaire.
- Ensuite, l'« analyse thématique » renseigne sur l'idée générale de l'enfant, ce qu'il dit en définitive. A chaque fois qu'un nouvel argument, un nouvel exemple, ou une nouvelle idée est avancé par un élève, nous annotons en quelques mots la pensée de celui-ci. Par exemple, si un élève dit que pour lui partager c'est bien parce que les autres après sont amis avec nous, et que cet argument n'a pas encore été présenté, nous annoterons en dessous du propos de cet élève « partager = se faire des amis ».
- La piste suivante « acte argumentatif » permet d'annoter la parole du locuteur selon le menu déroulant suivant (les actes correspondants sont soulignés):

- questionnement = problématique, question énoncée à l'origine du débat

Par exemple chez les CP l'enseignante dit : « comment on devient malheureux vous l'avez dit, comment on tombe malheureux. Comment on tombe malheureux je crois, c'était la question »

- point de vue = verbalisation d'une thèse, d'un point de vue

Sur le débat « vie prêtée ou donnée » chez les CM2, Lucie donne son avis : « moi je dirais donnée parce que si quand tu meurs tu as déjà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi, une pile elle va forcément s'user quoi »

- argumentation = verbalisation d'un argument, repéré par un connecteur suivi d'une explication

Par exemple chez les CM2, Félix : « bah moi je trouve c'est les deux parce que euh y a des gens ils meurent par accident et elle est prêtée, ou alors ils ont une crise cardiaque »

- diction = oralisation, auto-dictée avec reprise des propos de l'élève ; ce cas n'est présent qu'avec l'enseignante des CM2.

Mathis : « bah moi je pense que toutes les choses qui sont naturelles bah elles ont des âmes comme les plantes.

[la maîtresse retranscrit la proposition]

M : « toutes les choses naturelles »

- Ensuite, nous avons toujours complété la piste « acte autre », car chaque énoncé produit par un locuteur est un acte de parole. Nous y trouvons un menu déroulant, issu de la typologie de Searle (1982), tel que :

Les directifs

- sollicitation = donner la parole à...

Chaque fois que l'enseignant désigne verbalement quelqu'un pour l'autoriser à parler. Par exemple dans la classe des CP : « Thaïssa »

- requête = demande de faire

Par exemple quand l'enseignante de CP, dans le débat sur « partager » dit : « essaie de parler un peu plus fort Emma »

- injonction = ordre impératif

Dans la classe de CP « chut Kélian ! » ; ou dans la classe des CE1/CE2, lorsque l'enseignante dit « vous allez retourner, écoutez bien tous même Lorenzo qui joue, vous allez retourner à votre place et là vous allez écrire sur un papier... »

- question = demande de dire

Par exemple chez les CP, lorsque l'enseignante demande à Enzo : « tu les connaissais ces jeux là ou pas ? »

- demande de confirmation = pour être sur de se comprendre

Toujours chez les CP, après la réponse d'Enzo qui a répondu « euh oui », l'enseignante dit : « donc ça te permettait pas de découvrir des nouveaux jeux. Oui ou non Enzo ? »

- demande d'explicitation = demande de précisions

Par exemple chez les CM2 l'enseignante enchaîne après le propos d'un élève : « c'est-à-dire ? précise »

- demande de justification = demande de développer l'argument

Par exemple chez les CP « et pourquoi tu ne partages pas des fois ? »

Les assertifs

- réponse = donner une réponse à une question directe

Par exemple chez les CP

M : « quelle question a été choisie hier ? »

Réponse d'Enzo : « la troisième »

- réponse positive = acquiescement

Par exemple chez les CP

M : « ça sert à apprendre ? »

Gwenola: oui »

- réponse négative = refus

Par exemple chez les CE1/CE2

M : « le chien de policier sert uniquement à renifler ? »

Tous les élèves : « non »

- assertion : dire quelque chose spontanément

Par exemple lors du débat sur « la vie prêtée ou donnée »

Hawa : « bah je dirais elle est plutôt prêtée parce que, la vie bah elle va pas durer longtemps parce qu'on va mourir »

- réplique = dire en opposition

Par exemple, toujours dans le même débat des CM2, un peu plus loin

Eléa : « alors moi je suis pas vraiment d'accord avec Amélie parce 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 n'était pas morte le bébé il serait né »

Les expressifs

- validation = signaler qu'on a entendu le propos du locuteur par des *d'accord, oui, bien, bon* ou en répétant la fin de son propos

Par exemple chez les CP lors du débat sur « tomber malheureux »

M : « 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 : parfois oui mais parfois non.

M : parfois oui mais parfois non. D'accord. »

- invalidation = ne pas adhérer à un propos

Par exemple chez les CE1/CE2 dans le débat sur la police qui a un chien

Damien : « bah si parce que y a toujours les traces par terre.

Yasmine : bah oui mais si y a pas les traces ? »

Les déclaratifs

- déclaratif = ouverture ou clôture du débat ou d'une séquence

Exemples chez les CP « alors on y va », ou chez les CE1/CE2 lorsque l'enseignante déclare « le débat est ouvert »

## Les promissifs

- engagement = promesse

Chez les CP l'enseignante annonce « on va conclure peut être là... », puis quelques minutes plus tard reprend « on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dit qu'on terminait là... »

- La piste « genre » n'est renseignée que lorsque nous avons « argumentation » dans la piste « acte argumentatif ».

- doxa = argumentation par l'opinion, discours généralisant

Par exemple pendant le débat des CP « tomber malheureux », l'enseignante dit « quand on perd un ami ça ça peut être une raison pour laquelle on devient malheureux »

- exemple = se servir de son expérience personnelle, son vécu

Par exemple d'Erwan en CP : « un jour j'étais avec mon frère et puis on était en train de, c'était pendant l'été et puis euh, on était en train de jouer au pistolet et puis euh il voulait pas me prêter son pistolet »

- raisonnement = utilisation de connecteurs logiques comme *si...alors, donc, et du coup, sinon...*

Par exemple chez les CM2, Apolline : « si on mourait jamais on serait immortel et puis on serait déjà trop serré donc faut bien qu'on meurt à la fin et puis sinon c'est, bah, logique »

- La piste « source acte » sert à analyser qui initie l'acte, donc le locuteur lui-même.

Exemple élève – L'élève est le déclencheur de l'acte. Par exemple chez les CP :

M : « ça évite de se chamailler de partager. Leïa.

Leïa : je suis assez d'accord avec Lilou parce que on peut, parce que si on partage eh ben, et ben on peut faire euh, on peut être tout le temps avec d'autres »

Exemple enseignant – L'enseignant est le déclencheur de l'acte, par exemple dans les sollicitations :

Par exemple chez les CM2 :

M : « vas y Shannon »

Il existe d'autres pistes exploitables selon l'intérêt des chercheurs du projet DiaSiRé. Voici quelques exemples :



- La piste « reprise » sert à caractériser les types de reprises comme :
  - auto-répétition = le locuteur répète ses paroles
  - hétéro-répétition = le locuteur répète les paroles de quelqu'un d'autre
  - auto-reformulation = le locuteur reformule son propre propos
  - hétéro-reformulation = le locuteur reformule les paroles d'un autre
  - auto-correction = le locuteur se corrige lui-même
  - hétéro-correction = le locuteur corrige les paroles d'un autre
  
- La piste « contenu » permet de décrire les différentes formes de répétition ou de reformulation :
  - répétition partielle = le locuteur reprend partiellement les paroles d'un autre
  - répétition totale = le locuteur reprend en totalité les propos d'un autre
  - répétition expansée = le locuteur reprend les paroles d'un autre, et rajoute son propre propos

L'avantage de travailler avec ELAN est que, pour des recherches de groupe, chacun peut tout de même développer une piste personnelle. Ainsi, en partant d'un même support, nous pouvons mener un travail en commun avec plusieurs personnes tout en insérant ses propres idées de recherche.

—→ Voir [l'annexe 3 Grille d'annotation sous ELAN](#)

## ***2.2 Analyse du corpus***

### **2.2.1 Les enjeux du débat argumentatif en classe primaire**

Quelles démarches linguistiques, psychologiques, et sociales l'enfant utilise-t-il pour mener à bien une discussion philosophique argumentée ? Je vais analyser différents points sur les façons d'argumenter des élèves de 6 à 10 ans afin de comprendre comment ils prennent place dans le débat, puis établir une évolution du discours argumentatif en fonction de l'âge.

## 2.2.2 Exprimer un point de vue

Le but des discussions philosophiques en classe primaire est, nous l'avons vu plus haut, de faire réfléchir puis de faire parler l'élève. Mais il ne s'agit pas de parler pour parler. Si une question à visée philosophique est posée, c'est aussi pour apprendre à l'élève à argumenter. C. Golder (1996) déclare : « Quand on argumente, c'est qu'il y a matière à discuter ». Et effectivement, les élèves ont des choses à dire. Lorsqu'il faut donner son avis, exprimer un point de vue, il existe plusieurs formes de discours (d'après C. Golder 1996) :

- prise en charge énonciative

Par exemple : *je pense que, je crois que...*

- axiologique

Par exemple : *c'est bête, c'est injuste...*

- prescriptif

Par exemple : *il faut, on doit...*

Dans notre étude nous ne parlerons pas de prescription (fais ceci), mais d'une modalité de l'assertion (obligation, nécessité)

- conditionnel d'atténuation

Par exemple : *il faudrait, ce serait bien...*

Essayons de retrouver des illustrations de ces formes de discours dans les classes :

Chez les CP, très peu de prise en charge énonciative (juste deux élèves, Léa : « je trouve que c'est aussi bien mais des fois pas trop bien », et Axelle : « moi je trouve que c'est bien de partager... »). Comme s'ils n'assumaient pas leurs propos, ils répondent de façon directe à la question, comme si la réponse était forcément valable pour qui que ce soit. Cela donne l'impression que, en ne prenant pas de précautions pour être « responsable de mon discours » en précisant « je pense que... », l'élève donne une vérité générale. Par exemple :

M : « Mariam maintenant on essaye de trouver des réponses alors à ton avis comment on devient malheureux ?

Mariam : euh quand on perd un ami »

Cela donne aussi de l'assurance au discours. Nous pouvons cependant relativiser ces types de propos en raison du contexte didactique et de l'âge de l'enfant : si celui-ci ne modalise pas, c'est peut-être parce qu'il n'en voit pas la nécessité, ou ne sait pas le faire.

Nous pouvons supposer un lien entre l'âge et les habiletés pragmatiques, car, contrairement au CP, nous remarquons que la plupart des élèves de CM2 font des prises en charge énonciative, surtout au début du débat.. Voici les exemples retenus :

Hawa : « bah moi je dirais... »

Eléa : « moi je trouve qu'elle... »

Victor : « moi je pense que... »

Apolline : « moi je dis... »

Ensuite, à partir du milieu du débat, chaque point de vue ayant été exprimé, les élèves reviennent sur les propositions des uns des autres mais expriment leurs pensées plus directement, sans « je pense que ». Ils entrent pleinement dans l'argumentation. (Voir 2.2.3)

Pour les formes de discours axiologiques, que nous pouvons assimiler au jugement ou au sentiment, dans le débat « à quoi ça sert de partager ? » des CP, nous retrouvons le début de phrase « c'est bien de partager... » chez presque tous les élèves. La notion de bien et mal est inconsciemment développée.

Dans le débat « comment on tombe malheureux », un seul élève émet une forme axiologique ; Dimitri : « ...et c'est un peu triste ».

Chez les CM2, nous ne trouvons pas de formes de discours axiologiques. Cela est sûrement dû au thème de la discussion.

Les obligations, nécessités

Nous avons deux exemples chez les CP ; Lilou : « faut bien partager parce que après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis... » ; et Kélian : « bah pour être malheureux faut pleurer ». C'est une sorte d'évidence. Ça ne peut pas ne pas être autrement, selon l'élève.

Egalement chez les CM2 ; Louise : « ...si c'est rendre l'âme bah c'est comme si on l'avait prêtée et que tu dois la rendre quand tu meurs. »

Pour le conditionnel d'atténuation, qui permet aux élèves de faire des hypothèses pour répondre à la question philosophique, nous n'avons d'exemples ni chez les CP ni chez les CM2. Peut-être cela requiert-il des capacités trop grandes pour leur âge.

Puisque « exprimer un point de vue » est défini comme exprimer un état de choses, nous produisons alors à ce moment des actes « assertifs ». Quel est le circuit autour de l'acte de langage qui permet à l'élève d'avoir et d'exprimer un avis ?

Nous pouvons répondre à la question en nous inspirant de l'histoire de James et Mary (A. H Gardiner 1989). Si la langue est un système de symboles, la parole (speech) est « une activité humaine exigeant au moins deux personnes ayant une langue commune et se trouvant dans une situation de communication commune. » On distingue quatre composants essentiels dans une « speech-situation » : le locuteur, l'auditeur, la situation commune et une langue commune : « Un certain James Hawkins est assis dans son bureau avec Mary sa femme, le 18 avril 1931 après-midi. Ils sont tous deux en train de lire et plongés dans leur lecture. A un moment donné, James prend conscience d'un battement continu contre les vitres. Il identifie ce battement à un bruit de pluie, conclusion qu'il vérifie quelques instants plus tard en jetant un coup d'œil en direction de la fenêtre. La perception de la pluie lui rappelle que sa femme et lui ont décidé d'aller à pied jusqu'à la ville voisine pour y prendre le thé, si le temps reste beau. Un second coup d'œil convainc James qu'il ne s'agit pas d'une simple averse et qu'il faut renoncer à la promenade prévue. Comme Mary, toutefois, semble n'avoir rien remarqué, son mari décide d'attirer son attention vers la pluie, en s'exclamant simplement *Rain ! (Il pleut !)* En entendant ces mots, Mary lève les yeux, voit qu'il pleut à torrents, comprend la conséquence que cela va avoir pour leurs projets de l'après-midi et répond *What a bore ! (Zut alors !)* »

§ 26. *Le « modus operandi » d'un acte de langage ordinaire*



(J) 1. La pluie tombe



J 2. James perçoit la pluie



J 3. James dit *Rain!* (*Il pleut!*)



(J) 4 = M 1. Mary prête l'oreille



(J) 5 = M 2. Mary voit ce qui est signifié



M 3. Mary répond *What a bore!* (*Zut alors!*)

L'acte de langage décrit ici comprend une série d'évènements. La situation elle-même a trois dimensions : « la présence, la situation commune, et l'imagination ». En situation de classe, nous pouvons analyser quelques points communs avec cette histoire. Nous partirons du schéma du circuit complet de l'acte de langage de A. H Gardiner (voir annexe 4) pour le calquer à une situation de classe (à la différence que la perception n'est pas physique mais mentale):

A la question philosophique posée, l'élève doit (côté locuteur du schéma):

1. Percevoir mentalement une situation (vécue ou non)
2. Penser au scénario, déroulement de cette situation
3. Se situer entre un sentiment positif ou négatif
4. Juger souhaitable de faire part de son opinion (être d'accord ou non avec quelqu'un, penser que...)
5. Prendre la décision de parler (pour faire réagir)
6. Choisir ses mots pour être au plus proche de sa pensée
7. Articuler une phrase

Ce à quoi l'enseignant réagit (côté auditeur du schéma) :

1. Perception de la phrase de l'élève
2. Identification des mots (et donc de l'idée exprimée en générale)
3. Vérification par des questions de compréhension (« c'est bien ça que tu veux dire... ? »)
4. L'intention de l'élève est comprise
5. Retour à la discussion, au débat

Exemple en CP (en présumant que les phases 1, 2, 3, et 4 de l'élève soient d'ordre psychologique et en l'occurrence « non-visibles », nous faisons partir l'observation à la phase 5, lorsqu'il lève le doigt pour avoir la parole) :

M : « Lilou. ( —> Autorisation de parler)

Lilou : « comment ( —> Choix des mots), moi j'étais pas d'accord avec Gwenola bah parce que c'est mieux, c'est bien de partager d'accord c'est bien ( —> Nouveau choix des mots) mais ça sert pas, c'est, on est poli ( —> Recherche choix des mots) mais des fois on veut pas partager, et on est quand même poli donc on fait les choses pour être poli ( —> Articulation de la phrase).

M : D'accord ( —> Perception de la phrase de l'élève) donc pour toi partager ça veut pas dire être poli ( —> Identification des mots), c'est quoi être poli ? ( —> Vérification de la compréhension)

Lilou : c'est euh, dire euh, ça veut dire des choses euh qui ( —> Choix des mots), par exemple on dit au revoir, merci, s'il te plaît, et ça c'est poli ( —> Articulation de la phrase)

M : D'accord partager c'est pas être poli ( —> Intention de l'élève comprise). Bien. Erwan ( —> Retour à la discussion). »

Pour exprimer un point de vue, et ainsi faire partager sa vision du monde, les élèves de CP vont directement au but « c'est bien de partager », ou « on est malheureux quand... », alors que les CM2 prennent plus de précaution « moi je pense que... » (mais ça n'engage que moi). C'est une première étape dans la discussion, l'expression du point de vue, mais vient ensuite, à un degré plus fort, la prise de position. Car rappelons-le, dans l'argumentation, l'intention de l'élève est de modifier des croyances.

### 2.2.3 La prise de position

Répondre à une question, c'est prendre un engagement sur la vérité de ce qu'on dit.

C. Plantin (2005) cite un commentaire de Leibniz (tiré de *Nouveaux essais* 1765) à propos de la difficulté à affirmer un opinion : « Il faut sans doute faire différence entre ce qui est bon à dire et ce qui est vrai à croire. Cependant comme la plupart des vérités peuvent être soutenues hardiment, il y a quelque préjugé contre une opinion qu'il faut cacher » ; c'est-à-dire que pèse sur elle la charge de la preuve. Avant tout, dans chaque discussion, nous retrouvons en classe une coopération entre les élèves qui permet de donner un rythme à l'interaction pour la diriger vers le débat. Les types de coopération que les élèves mettent en œuvre sont (d'après C. Golder 1996) :

- coopérativité seulement dialogale quand les règles de la conversation sont respectées (alternance des tours de parole et maintien du thème)
- coopérativité argumentative, qui se superpose à la précédente (en plus du respect des règles usuelles de la conversation, on observe la reprise et la modification des arguments de l'interlocuteur de manière à ce qu'ils soient intégrés dans un discours véritablement contre-argumentatif).

Par exemple dans le débat « vie prêtée ou donnée » des CM2, nous avons une coopérativité argumentative entre deux élèves:

Amélie : « bah moi je dirais je suis d'accord avec Hawa parce que euh quand on emprunte quelque chose il faut le rendre. Et bah c'est pareil pour la vie.

Milan : bah moi je suis pas trop d'accord avec Amélie parce que c'est vrai que quand on te prête quelque chose faut plutôt le redonner, mais euh, on, déjà on sait pas trop si c'est prêté ou donné alors ça sert rien de la redonner si tu sais pas déjà si elle est à elle. »

Nous voyons bien que le dernier élève reprend l'argument du précédent dans son tour de parole.

Parfois, l'argument est repris plus loin dans la conversation. Par exemple (toujours en CM2) :

Lucie : « moi je dirais donnée parce que si tu meurs tu as déjà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi, une pile elle va forcément s'user quoi. »

Puis 24 tours de parole après :

Félix : « ...l'exemple de Lucie ça peut être des piles rechargeables »

Le respect des règles conversationnelles est observé dans chaque classe. Que ce soit chez les CP de 6 ans ou les CM2 de 10 ans, tout le monde lève la main pour parler, attend l'autorisation pour parler, et tente de rester « dans le sujet ». Lorsque ce n'est pas le cas, il y a une différence entre les CP et les CM2 pour maîtriser le « hors sujet » et revenir au thème principal :

Dans le débat sur « partager » au CP, c'est l'enseignante qui fait constater que les élèves sortent du thème :

M : « on reprend notre question à quoi ça sert de partager parce que là on dévie un petit peu. »

Alors qu'au CM2, (et sachant que l'enseignante ne fait aucune intervention dans le débat, qu'elle se contente de noter), ce sont les élèves eux-mêmes qui rétablissent la situation :

Apolline : « alors je ne suis pas d'accord avec Félix parce que il a dit que il fallait qu'on arrête de se contredire et tout, mais si on arrête de se contredire c'est plus un débat.

Un élève : on l'a déjà dit.

Un autre élève : t'es hors sujet

Un autre élève : là on est pas en train de parler de ça

Un autre élève : on est passé à autre chose. »

Puis l'enseignante sort de sa prise de note pour redistribuer la parole.



Pour argumenter, il faut bien sûr avoir un avis, mais aussi se situer par rapport aux autres. Est-ce que je pense comme lui ? Nous nous posons d'abord cette question, puis suivent de très près nos arguments (qui vont dans le sens ou non de notre interlocuteur, en fonction justement de notre prise de position).

Observons les différentes façons, chez les CP et les CM2, de prendre position :

	<b>CP</b> <b>A quoi ça sert de partager ?</b>	<b>CP</b> <b>Comment on tombe malheureux ?</b>	<b>CM2</b> <b>La vie est-elle prêtée ou donnée ?</b>
<b>Etre d'accord</b>	On compte : 1 « je suis assez d'accord » 7 « je suis d'accord » 3 « j'étais d'accord »	On compte : 10 « je suis d'accord » 1 « j'étais d'accord »	On compte : 3 « je suis d'accord »
<b>Pas d'accord (contre-argument)</b>	On compte : 1 « j'étais pas d'accord »	On compte : 2 « je suis pas d'accord »	O compte : 2 « je suis pas trop d'accord » 1 « je suis moyennement d'accord » 5 « je suis pas d'accord » 1 « je suis pas vraiment d'accord »
<b>Autres formulations de la prise de position</b>	On compte : 16 « c'est bien de partager » 3 « c'est mieux de partager » 3 « des fois c'est bien des fois c'est pas bien »	On compte : 5 « moi aussi »	On compte : 1 « c'est les deux » 1 « c'est pas contre toi » 1 « je suis pas contre toi ni avec toi »

Nous remarquons que les CM2 varient plus dans « la mesure » du degré de la prise de position.

Pour situer à peu près le niveau argumentatif des élèves, C. Golder (1996) propose un « modèle de complexification du discours » :

- niveau 1 : aucune prise de position (discours par conséquent non argumentatif)

- niveau 2 : une prise de position non justifiée
- niveau 3 : une prise de position justifiée par un seul argument
- niveau 4 : une position justifiée par deux arguments non reliés (arguments tabulaires), chacun pris isolément représentant une justification de la position défendue (« *et* »)
- niveau 5 : une position justifiée par deux arguments interconnectés (« *en plus* »).

Notons également que :

- à 13-14 ans : enfants au niveau 4
- à 16-17 ans : enfants au niveau 5
- à 10-11 ans : arguments seulement juxtaposés
- à 12-13 ans : connexion plus complexe
- à 13-14 ans : évaluation de la recevabilité des arguments

Entre 6 et 10 ans, pour les élèves analysés en CP et CM2, il n'y a pas de cas où un élève ne développe pas sa prise de position. Ils recourent toujours à des arguments divers et variés, formulés de différentes façons. Nous pouvons, avec l'aide de C. Plantin 2005, établir une typologie normative des arguments selon Locke (*Essai philosophie concernant l'entendement humain* 1690) :

- l'argument d'autorité ou de modestie. Il est fondé sur l'autorité du locuteur et sur la difficulté de contredire.
- l'argument sur l'ignorance : on n'a pas prouvé que P, donc non-P.
- la mise en contradiction d'une personne avec elle-même.
- l'argument sur le fond ou sur les choses elles-mêmes. « C'est le seul de tous les quatre qui soit accompagné d'une véritable instruction, et qui nous avance dans le chemin de la connaissance ».

Cette typologie semble demander une certaine maîtrise de la langue, notamment sur les stratégies des conduites argumentatives. Pour des enfants, l'argument sert à montrer que ce que l'on dit est notre croyance profonde, et qu'il n'y a pas de raison qu'il ne puisse pas être valable.

#### **2.2.4 La preuve ou l'exemple**

Les débats sont l'occasion de confronter ses croyances avec celles d'autrui. Nous pouvons être, comme nous venons de le voir, d'accord ou pas d'accord avec quelqu'un, mais ce qui va réellement avoir de l'impact dans la discussion sera la preuve ou l'exemple. Les élèves entre 6 et 10 ans des classes observées n'utilisent que des exemples. Nous pouvons justifier ceci par l'explication suivante : la preuve relève plus du domaine du concret, elle sert à démontrer qu'une chose est vraie par une manipulation matérielle, quelque chose de visible (« Tu vois, la preuve ! »).

Dans les débats comme « à quoi ça sert de partager ? », « comment on tombe malheureux ? », et

« la vie est-elle prêtée ou donnée ? », les réponses attendues sont illustrées par des exemples, pour rendre l'argumentation plus forte. R. Amossy (2006) citait Aristote, qui nous suggérait de distinguer l'exemple réel, tiré du passé, et l'exemple fictif, inventé. Nous allons faire un classement de ces deux types d'exemples, et nous allons lister tous les exemples fournis lors des interactions, afin d'étudier la comparaison entre les CP et les CM2.

—► Les tableaux complets des exemples analysés sont en annexe 5.

Nous allons ici détailler les cas les plus typiques.

Chez les CP, dans le débat « A quoi ça sert de partager ? », il y a plus d'exemples tirés d'une situation vécue que d'exemples inventés. Et dans ces situations vécues, il y a deux exemples qui apparaissent souvent : ceux qui font référence à un contexte familial, et ceux qui sont liés au fait de prêter (des jeux, des affaires...).

Voici quelques exemples :

1) en lien avec la famille :

Cassandra : « moi j'ai mon cousin il vient et je partage mes jouets parce que il a que 5 ans »

Lilou : « moi je prêtais des choses avec mon petit frère parce que je lui prête par exemple une peluche quand il pleure »

Kélian : « ma cousine Manon elle avait partagé avec moi ces Carambars »

Léa C. : « parce que l'autre jour y avait ma cousine chez moi et puis elle était pas gentille avec moi »

Léa C. « parce que j'aimais bien mais je prêtais des jeux à Mélissa quand elle avait un mois... »

Thaïssa : « quand je joue avec mon frère des fois il veut pas prêter... »

Maraim : « moi mon petit cousin il a 5 ans aussi et puis euh, sa maman elle est d'accord que il emmène des jeux... »

Emma : « une fois je voulais lui (le frère) donner un gâteau et lui faisait son boudeur »

Erwan : « des fois quand c'était mon cousin eh bah il voulait pas trop partager aux cousines »

Erwan : « un jour j'étais avec mon frère et puis on était en train de, c'était pendant l'été et puis euh, on était en train de jouer au pistolet... »

2) exemples de « prêter »

Le premier élève à dire que partager ça sert à se prêter des choses est Lilou : « y en a qui amènent des choses à l'école, des jouets, et l'autre il veut en avoir un petit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien... ». Par la suite, les élèves vont reprendre cet exemple pour le développer de manière plus personnelle.

Cassandra : « un jour j'étais dormir chez elle (Leïa) et puis comment, elle a bien voulu me prêter un jeu... »

Enzo R. : « parce que avec mon copain eh bah on avait tous les deux une DS et puis on s'était dit, on s'était décidé de se prêter des jeux »

Lilou : « c'est mieux de prêter des choses parce que comme ça on s'amuse mieux »

Léa C. : « elle m'a prêté sa Nintendo j'étais, on était contente »

Maëva : « elle m'a prêté son truc... »

Leïa : « parce que Cassandra une fois on lui avait prêté des déguisements »

Thaïssa : « elle (Lilou) avait prêté son appareil photo pour qu'on fasse des choses avec... »

Emma : « je vais leur prêter des jeux et on jouait tous ensemble »

Axelle : « je lui ai prêté mon jeu et il va prêter son film »

Il y a des exemples qui regroupent à la fois le fait de prêter et à la fois le milieu familial : Lilou : « moi je prêtais des choses avec mon petit frère... ».

Pour visualiser l'ensemble des exemples du débat « partager », il faut se référer au premier tableau en annexe 5. Il en découle ces résultats :

Exemples liés à l'histoire lue : 4 élèves

Exemples liés à un contexte familial : 10 élèves

Exemples liés à la politesse : 4 élèves

Exemples liés à se faire des copains : 8 élèves

Exemples liés à prêter des jeux, des affaires : 11 élèves

Exemples liés à de l'argent : 1 élève

Exemple liés à apprendre à partager : 1 élève

Nombre d'exemples réels, récit d'un événement vécu : 23

Nombre d'exemples inventés, fictifs, dit comme une vérité générale : 19

Interprétation :

Ce qui peut expliquer le nombre d'emploi plus grand pour les exemples réels est que, comme le disait A. Florin (1999), avant 8 ans il est difficile pour les enfants de faire abstraction des images de son vécu pour produire une réponse argumentée. Ensuite, si certains exemples reviennent souvent, cela est dû au phénomène de répétition. Un élève qui trouve « une bonne idée » d'argument va entraîner les autres sur cette piste. Ainsi, l'exemple de « prêter » est l'exemple le plus repris, et

réapproprié par chaque élève pour en faire un exemple personnel. Enfin, l'exemple lié à un contexte familial a également beaucoup de succès, peut être parce qu'à 6 ans, sur le plan sentimental, parler de sa famille à l'école à un côté rassurant (on se sent en sécurité, on prend plaisir à parler de choses ou de gens qu'on aime).

Toujours chez les CP, cette fois dans le débat « comment on tombe malheureux ? », l'écart entre le nombre d'exemples tirés du réel et le nombre d'exemples inventés est beaucoup plus grand que dans le débat précédent. Différentes causes peuvent être suggérées :

Tout d'abord, le thème traite d'un sentiment, qui affecte l'être humain. Pour un élève de 6 ans, il ne peut expliquer la raison de ce sentiment qu'en se mettant à la place de celui qui est malheureux. Mais se mettre à la place de quelqu'un qui est malheureux en imaginant la raison de ce sentiment est une opération mentale assez compliquée pour la plupart des élèves. En somme, les CP vont produire plus de discours égocentriques. De plus, si l'élève parle directement de son vécu, c'est aussi parce que l'enseignant l'y encourage. Par exemple : « et ça t'es arrivé des fois d'être malheureux Dimitri ? »

Avant la fin du débat, pour résumer toutes les idées exprimées, l'enseignante interroge chaque enfant en leur demandant « qu'est-ce qui vous rend le plus malheureux et qu'est-ce qui vous rend le plus heureux ? ». Les réponses données sont uniquement d'ordre personnel, c'est-à-dire des exemples réels de moments vécus. Nous ne donnons ici que les réponses à « qu'est-ce qui te rend le plus malheureux ? » :

Théo : c'était de perdre mon chien

Céline : moi ce qui me rend malheureux c'est euh, parce que mon hamster il est mort

Johan : moi ce qui me rend le plus malheureux c'est quand ma maman elle me tape

Leïa : ce qui me rend le plus malheureux c'est que j'avais un chien tout noir

Enzo P. : ce qui me rend pas heureux c'est parce que mon papi il est mort

Enzo R. : ce qui me rend le plus malheureux c'est quand j'avais perdu mon jeu de DS pendant très longtemps

Maëva : ce qui me rend pas heureux c'est mon chien

Kélian : quand ma piscine elle avait trois trous

Allan : ce qui me rend le plus malheureux c'est quand mon vélo

Gwenola : ce qui le plus malheureux c'est d'avoir perdu Balto

Cassandra : le moins heureux c'était ma piscine elle a un trou

Lilou : ce qui me rend malheureuse c'est mon chat quand il est parti

Léa G. : ce qui me rend malheureuse c'est d'avoir perdu mon chaton

Tom : le plus malheureux de toute ma vie c'était mon chien il était mort

Léa C. : quand j'ai perdu mon petit chaton

Louison : moi ce qui rend malheureux c'est que j'avais un cochon d'Inde et puis il a fait une crise cardiaque

Axelle : moi c'est mon papi il est mort

(Il y a dans ce récapitulatif des paroles d'élèves qui n'étaient pas intervenus dans le débat, par exemple Tom ou Louison. Ils ont donc été obligés de participer. Il manque également des élèves mais leurs propos étaient incompréhensibles...).

Il s'agit là de ne donner que la fois la plus marquante où l'élève a été malheureux, mais tout au long du débat, d'autres situations ont été évoquées. Nous pouvons les retrouver dans le tableau (à voir en annexe 5) dont voici les résultats :

Exemples quand on perd quelque chose, ou se fait voler quelque chose: 2 élèves

Exemples quand on casse quelque chose (la piscine) : 6 élèves

Exemples quand on pleure : 2 élèves

Exemples quelqu'un est mort : 4 élèves

Exemple quelqu'un qui déménage : 1 élève

Exemple ne pas avoir d'argent : 1 élève

Exemple quand on fait la tête : 1 élève

Exemples animal de compagnie mort : 6 élèves

Exemples animal de compagnie disparu : 4 élèves

Exemple se fâcher avec quelqu'un : 1 élève

Exemples perdre à un jeu : 2 élèves

Exemple refuser de jouer avec quelqu'un : 1 élève

Exemple ne pas pouvoir dire ce qu'on veut ou couper la parole : 1 élève

Exemple se faire gronder : 1 élève

Exemple une histoire triste qu'on nous a raconté : 1 élève

Exemples interdire de faire quelque chose : 2 élèves

Nombre d'exemples réels, récit d'un événement vécu : 27

Nombre d'exemples inventés, fictifs, dit comme une vérité générale : 15

Ces relevés nous indiquent que le sujet de discussion étant souvent abordé de façon personnelle, les exemples sont d'autant plus variés. Même si beaucoup d'élèves s'inspirent des idées d'un autre, ils arrivent tout de même à élargir leurs exemples, plus que dans le débat précédent.

Les CP, en début de débat, proposent dans un premier temps des arguments fabriqués d'exemples inventés, mais très vite ils font référence à leur vécu pour appuyer leurs propos. Nous remarquons un emploi très important de « *parce que* », « *c'est comme* », « *par exemple* », et « *moi* » qui montre la capacité à structurer un discours argumentatif.

Chez les CM2, le débat est différent. Le sujet « vie prêtée ou donnée » sépare les élèves en trois catégories : ceux qui pensent que la vie est prêtée, ceux qui pensent qu'elle est donnée, et ceux qui pensent que c'est les deux. Dans tous les cas, les élèves ont bien compris le fonctionnement d'une discussion argumentative, et basent leurs exemples surtout sur de la contre-argumentation. Nous retrouvons la structure des arguments de C. Golder (1996) :

- Relation de complémentarité lorsque le locuteur s'appuie sur ce que vient de dire l'interlocuteur pour développer ses propres arguments.
- Relation de spécification lorsque l'énoncé de l'interlocuteur est modifié par une restriction ou une spécification.

Par exemple :

Hawa : « je suis pas d'accord avec toi Lucie parce que ta pile tu peux la recharger

( —> argument de Lucie réfuté ) »

Eléa : « je suis pas vraiment d'accord avec toi Amélie parce que la personne meurt

( —> concession, admettre ce qu'à dit Amélie « oui la personne meurt ») mais ( —> réfutation)

elle donne pas vraiment sa vie c'est plutôt un autre bébé qui naît »

Hawa : « on saura la réponse quand on sera mort

Floriane : après la mort, mais après la mort y a plus rien ( —> contre-argument), donc tu peux pas savoir ( —> réfutation) »

Félix : « l'exemple de Lucie ça peut être des piles rechargeables ( —> contre-argument de Lucie + alliance avec Hawa) »

Victor : « (Mathis) dit que la vie c'est comme un jeu vidéo mais pas du tout ( —> réfutation),

quand tu nais c'est par tes parents donc tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre rien que toi ( —> contre-argument) »

D'autres résultats d'analyse du débat peuvent être tirés du tableau (annexe 5) :

Exemples transformés en contre-arguments : 8 fois

Exemples issus d'un raisonnement logique, conforme au bon sens : 6 fois

Exemples inventés : 2 fois

Exemples liés à la sémantique : 2 fois

Exemples avec éléments de comparaison : 3 fois

Exemples concrets, c'est-à-dire imagination d'une situation possible : 3 fois

Exemples issus d'un raisonnement par déduction : 2 fois

Exemple fondé sur un « peut être », soit hypothétique : 1 fois

Exemple défaitiste, donner une réponse pour dire qu'il n'y a pas de réponse : 1 fois

Nombre d'élève en faveur de « vie prêtée » : 3

Nombre d'élève en faveur de « vie donnée » : 7

Elèves partagés : 4

Elève qui ont changé d'avis : Hawa, d'abord « donnée » puis « prêtée et donnée »

Nous remarquons que dans ce débat il y a peu d'élèves qui participent. Peut-être les autres n'arrivent pas à se positionner, et peuvent se montrer réticents à prendre la parole parmi des élèves qui se renvoient constamment la balle. Ils préfèrent rester spectateurs (et ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas d'avis).

Ce qui revient le plus fréquemment sont donc les exemples de type contre-arguments. En effet les CM2 rebondissent beaucoup sur les propos de leurs camarades, et reprennent les exemples du locuteur pour pouvoir approfondir leurs idées, qu'ils soient en accord ou en opposition avec ce locuteur.

Le débat « vie prêtée ou donnée » des CM2 sert ouvertement à diviser. Deux partis doivent se créer (voire trois pour les indécis). Ils cherchent réellement à modifier les croyances de l'autre parti. Cependant, et sûrement dû aux liens d'amitié entre les élèves, ils ne cherchent pas à sortir vainqueur (sauf peut être Hawa), à savoir qui a tort ou a raison. Ils ont bien compris le fonctionnement du débat : il s'agit de dire sans crainte si on pense « prêtée » ou « donnée », et pourquoi, de s'écouter les uns les autres pour approuver ou réfuter.

Cela signifie qu'en dehors de l'âge, le thème du débat constitue un paramètre important de variation ; les élèves n'auront pas les mêmes réactions ni les mêmes types d'exemples.



## Principales grandes différences entre CP et CM2 :

- Argumenter demande une maîtrise de l'exploitation d'exemples pertinents. Les CP ont recours à leur vie personnelle pour proposer une réponse, alors que les CM2 sont plus visionnaires. A 6 ans ou à 10 ans, les élèves savent écouter l'interlocuteur pour saisir ses idées et s'en inspirer. Mais chez les CP, cela donne de nombreux « moi aussi, un jour... », alors que chez les CM2, cela permet de distinguer clairement quels sont les deux camps.
- Il n'y a pas de bonnes réponses attendues chez les CM2 (car qui a la réponse ?), contrairement au CP (« à quoi ça sert de partager ? », personne n'a répondu « à rien », car cette personne aurait pressenti que c'était une mauvaise réponse, qu'on n'allait pas adhérer à son propos, et aurait perdu la face).
- La notion de face justement est perçue différemment : les CP semblent moins inquiets du regard et du jugement des autres, et se permettent de raconter ouvertement des anecdotes de leur vie. Cela s'explique par l'absence de modalisation de leurs propos, les enfants de 6 ans saisissent moins les enjeux de la parole. Les CM2, eux, prennent beaucoup plus de précautions pour argumenter, ils prennent soin de ne pas froisser l'autre, ou de ne pas se mettre trop en avant (« je suis moyennement d'accord avec... », « moi, après, c'est mon point de vue ... », « je suis pas vraiment d'accord avec... », « y a d'autres exemples mais j'ai dit celui qui me passait par la tête hein », « c'est pas contre Victor.. », « je suis pas trop d'accord avec... », « je disais ça presque comme ça.. », « je suis pas contre toi ni avec toi »). Chez certains CP, la décentration et le recul sont encore délicats.
- Les CM2 ont conscience d'être dans un débat philosophique :  
Félix : « moi je trouve que ça sert à rien [inaudible] de continuer parce que de toute façon déjà vous serez jamais d'accord et puis deux chacun à ses opinions maintenant faut dire des autres trucs parce que sinon on va faire tout le débat  
M : attends Félix ils sont en train de discuter  
Félix : oui mais à chaque fois ils se contredisent ici et du coup euh  
Victor : oui mais les autres aussi ils se contredisent. Regarde Hawa, Lucie...  
Félix : oui c'est sûr  
M : alors euh, Lucie  
Lucie : je suis pas d'accord avec Félix, parce que ça sert un peu à rien de faire de la philo si tout le monde est d'accord, parce que après c'est plus intéressant t'auras plus de choses à dire.  
[2 minutes plus loin dans le débat]  
Apolline : alors je ne suis pas d'accord avec Félix parce qu'il a dit que il fallait qu'on arrête de se contredire et tout, mais si on arrête de se contredire c'est plus un débat

Elèves : on l'a déjà dit

Elève : t'es hors sujet

Un autre élève : là on est pas en train de parler de ça

Un autre élève : on est passé à autre chose

M : d'accord. Mathis »

Alors que les CP sont en « exercice d'oral » (comme ils feraient un « exercice de mathématiques »), ils connaissent (plus ou moins) le rituel : lire une histoire, chercher des questions, en choisir une et trouver des réponses.

M : « là on fait quoi on trouve, on cherche des questions ou on répond ?

Enzo P. : on répond

M : on répond. Faut pas donner d'autres questions d'accord, on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager. Oui Enzo ? ok. »

Ils suivent le guidage de la maîtresse.

- Le rythme du débat n'est pas le même ; les CP sont lents dans la verbalisation de leurs propos parce qu'ils cherchent longuement leurs mots afin d'exprimer au mieux leurs pensées, mais l'enseignante sait rendre le débat dynamique en interrogeant les élèves, en discutant avec eux de manière spontanée. Alors que dans la classe de CM2, les élèves sont plein d'entrain et ont de nombreuses idées à faire partager, mais c'est l'enseignante qui les ralentit en notant chaque phrase prononcée. Nous avons donc d'un côté des élèves lents mais une vigueur de l'enseignante, et de l'autre des élèves dynamiques mais une enseignante qui manque d'énergie.

Chaque thème de discussion est adapté au niveau de la classe, donc en l'occurrence aux capacités intellectuelles des élèves. La philosophie s'appréhende progressivement, et nous voyons bien ici l'évolution entre des discussions philosophiques au CP et au CM2.

### **2.2.5 Les échanges enseignant/élève ou élève/élève**

Dans l'argumentation, comme dans toute interaction, le débat est géré via des échanges. Nous pouvons nous demander comment ils s'organisent, et surtout qui a le monopole du pouvoir. R. Vion (1992) nous indique que pour analyser la « prise d'avantage », il faut répondre à quelques questions. Nous allons les tester sur nos groupes classes CP et CM2 :

( —→ Les transcriptions entières des débats des CP et CM2 sont en annexe 6).

Qui prend l'initiative de l'ouverture et contribue ainsi à prendre plus directement en charge la définition de la situation et du type d'interaction ?

CP : l'enseignante

CM2 : l'enseignante

Qui prend l'initiative discursive au niveau des thèmes et objets mis en circulation ?

CP : les élèves (ils ont choisi la question)

CM2 : les élèves et l'enseignante

Qui parle le plus ?

CP : les élèves, bien que l'enseignante intervienne beaucoup

Débat « partager » : 13 filles contre 5 garçons prennent la parole. La fille a avoir le plus parlé est Leïa (14 fois), et les deux garçons a avoir le plus parlé sont Enzo R., et Kélian (12 fois).

Débat « tomber malheureux » : tous les élèves ont participé, à savoir 13 filles et 10 garçons. En moyenne, les filles prennent plus la parole que les garçons ( 6 filles sur 13 ont pris plus de 10 fois la parole, alors que 3 garçons sur 10 ont parlé plus de 10 fois).

CM2 : les élèves

Débat « vie prêtée ou donnée » : 8 filles et 5 garçons ont participé. Chez les filles, c'est Hawa qui a largement le plus parlé (16 fois), et chez les garçons se sont Félix (17 fois) et Victor (15 fois).

Qui manifeste une meilleure maîtrise de soi, de la langue, de la situation ?

CP : peut-être Lilou

CM2 : peut-être Victor

Qui parvient à imposer sa langue, son style, sa vision des choses ?

CP : peut-être Lilou

CM2 : peut-être Hawa

Qui se laisse le moins entamé par la critique adverse ?

CP : difficile à dire car les CP ne se répondent pas les uns les autres

CM2 : peut-être Mathis

Qui parvient le mieux à changer de registre, à imposer son jeu, à mettre en œuvre un rythme argumentatif attractif ?

CP : n'ont pas encore assez de maîtrise du débat argumentatif

CM2 : Hawa ou Félix

Qui parvient, sinon à convaincre, à paraître le plus convainquant ?

CP : peut-être Erwan, qui cumule deux arguments dans une seule réponse

CM2 : celle ou celui dont personne n'est en désaccord avec lui

Nous pouvons penser que l'avantage reviendrait à celui qui parle le plus, mais un bon

argumentateur a réfléchi avant de parler, et fait en sorte de 1. être compris de tous (parler clairement), 2. ne pas perdre la face (ne pas être contredit), et 3. rester dans le thème de la discussion.

Les échanges entre enseignants et élèves sont marqués par le rôle que joue chacun d'eux, et nous constatons une différence dans la source de l'argumentation entre les CP et les CM2.

- Les CP sont sans arrêt questionnés par l'enseignant, pour aller au plus loin dans le débat argumentatif. Mais cela peut affecter les élèves dans leur réflexion. La plupart des actes de parole des élèves sont des réponses aux questions ou aux demandes de l'enseignante.
- Les CM2 fondent leurs arguments eux-mêmes, il n'y a aucune remarque de la part de l'enseignante. Ils ont des connaissances sur ce qu'est un débat et tentent donc de se tenir aux règles, dans le cas présent surtout celles de se contredire, et d'affirmer sa position en développant des exemples.

Il y a une notion repérable dans toutes les classes, quel que soit le niveau, celle de « l'investissement minimal » (R. Vion 1992) ; Vion décrit les comportements stratégiques, notamment celui de la production de phatiques d'écoute, indispensables à toute interaction. La fonction phatique assure le maintien du contact entre les locuteurs et le bon fonctionnement du canal de communication (M. Yaguello, 1981).

Dans les vidéos analysées, nous observons que c'est principalement à l'enseignant que revient la fonction phatique, car c'est lui qui contrôle ses élèves. La production de phatiques verbaux comme *hum, oui, d'accord, ah bon, ok, bien*, etc., ou non verbaux comme le sourire ou l'activité mimogestuelle, constitue donc l'un des moteurs de l'échange. Leurs fonctions sont de divers types :

- ils contribuent à définir la place de celui qui est momentanément en situation d'écoute.
- ils indiquent qu'il reçoit les émissions de son partenaire.
- ils indiquent à la fois que l'auditeur est présent et qu'il continue de déléguer son tour de parole à un partenaire qui se voit ainsi confirmé dans cette position de locuteur.
- ils constituent les marques « formelles » pouvant aller de la simple prise en considération du partenaire à la manifestation d'un accord sur les contenus échangés.

Cet investissement minimal passe également par des reprises lexicales effectuées sur les propos du partenaire, reprises lexicales accompagnées, le plus souvent d'intonations de surprise ou d'incitation à poursuivre. Dans d'autres cas, cette reprise équivaut à un simple accusé de réception ou à un accord quant aux contenus.

Voici quelques exemples :

Au CP :

M : « Gwenola

Gwenola : c'est bien de partager parce que sinon on est malpoli, quand tu partages c'est bien mais quand tu partages pas c'est pas bien, 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 gentille et polie ? ( —→ phatique = reprise lexicale)

Gwenola : oui

M : c'est pour ça ? C'est pas comme disaient les autres enfants pour pouvoir avoir des amis, d'accord ?

[Gwenola hoche la tête en signe d'approbation]

M : oui aussi ? ( —→ prise en considération du hochement de tête)

Gwenola : mais c'est aussi pour avoir des amis

M : d'accord » ( —→ phatique = manifestation d'un accord du contenu)

M : « est-ce que c'est dérangeant que les autres voient quand on est malheureux ?

Leïa : ouais

M : c'est embêtant ? ( —→ propos du partenaire reçu, continu à entretenir la discussion)

Leïa : pas toujours

M : pas toujours ( —→ reprise = accusé de réception)

Leïa : mais un petit peu parfois. »

Au CM2

Pour faire son autodictée, l'enseignante se répète beaucoup les propos des élèves.

Tom : « mais euh pour moi, enfin, la vie elle est plutôt donnée mais, moi après c'est mon point de vue mais euh, quand tu meurs, ton corps il meurt mais ton âme reste en fonction, reste euh, en vie

M : [transcrit la proposition] quand tu meurs, ton corps il meurt, ton âme reste en fonction

(—→ reprise = accusé de réception), hum ( —→ prise en compte de la proposition) Victor. »

Nous remarquons donc l'importance des phatiques, qui permettent à chacun d'avoir des repères (en tant qu'élève, se dire que la maîtresse nous a entendu ; en tant qu'enseignant, montrer à l'élève qu'on a reçu son propos). Un autre point important que l'enseignant doit prendre en compte est la difficulté de l'élève à trouver ses mots. Les phatiques sont des régulateurs qui montrent que notre interlocuteur est attentif à ce que nous racontons, mais celui doit tout de même nous laisser le temps de nous exprimer. Dans les échanges entre élève et enseignant, ou d'élève à élève, que ce soit au CP ou au CM2, nous analyserons quelques « ratés » du discours oral (un vocabulaire limité, beaucoup

de reformulations, de répétitions, de blocage, d'hésitations, incompréhension...)

Nous relèverons aussi deux ou trois expressions intéressantes, ainsi que des arguments imparables.

C. Kerbrat-Orecchioni (1996) nous présente ce que nous pouvons considérer comme des « ratés » du discours oral :

On y mettra par exemple :

- les bafouillements, bégaiements et lapsus
- les phrases inachevées, les constructions incohérentes ou bancales, les répétitions, reformulations, rectifications
- les « euh », « hein », « hum » en tout genre, c'est-à-dire les marques d'hésitation.

Ces divers phénomènes sont en effet représentés massivement dans les conversations naturelles, ce qui tient en partie au fait que, s'exprimant à l'oral dans l'urgence et l'improvisation, les locuteurs ne parviennent pas toujours à maîtriser au mieux l'ensemble des opérations cognitives qu'exige la production d'un discours cohérent.

Surtout dans un débat argumentatif !

Voici des exemples :

Au CP, débat sur « partager ». Les élèves se lancent souvent dans une mise en contexte de l'argument qu'ils vont produire. La phase explicative est longue et compliquée bien que l'idée finale soit claire.

Cassandra : « moi j'ai mon cousin c'est, (1) il vient et je partage mes jouets (2) parce que il, il a que, comment (3), il a que (4) cinq ans et, et je partage mes jouets parce (2) que il a comme euh (5), chez lui il a je sais pas quoi, c'est, son papa et sa maman ils veulent pas qu'il emmène des jouets chez sa, chez ma (6), chez sa mamie et comment (3), 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 je lui prête des jeux (2). »

- (1) auto-correction
- (2) idée principale – auto-répétition
- (3) recherche vocabulaire
- (4) auto-répétition
- (5) hésitation
- (6) auto-reformulation

Enzo R. : « comment, comment (1), eh bah moi j'aime bien partager (2) parce que, parce que (3) avec mon cousin eh bah on avait tous les deux une DS et puis on s'était dit, on s'est décidé (4) de se prêter des jeux de DS et puis euh (1), et puis (3) il me l'a rendu finalement, mon jeu de DS mon copain (5), et puis (3) moi je vais lui rendre peut être ce soir. »

- (1) hésitation
- (2) idée principale
- (3) auto-répétition
- (4) auto-correction
- (5) auto-reformulation

Au CM2, nous pourrions penser que comme les élèves attendent souvent longtemps avant d'avoir la parole, ils ont bien eu le temps de réfléchir à ce qu'ils allaient dire. Hors, quand vient leur tour de s'exprimer, la verbalisation n'est pas forcément si fluide que cela.

Mathis : « euh bah (1) moi c'est pour redire à Victor bah c'est euh (1), il a pas trop compris ce que je voulais dire c'est que bah (1) c'est plutôt (2), je voulais dire un autre exemple, bah par exemple c'est comme du papier (3) que tu refais parce que bah (1) on le, (2) maintenant on le recycle le papier (4), c'est comme notre âme on la recycle pas vraiment mais voilà. »

- (1) hésitation
- (2) auto-correction
- (3) auto-reformulation
- (4) répétition et auto-reformulation

Floriane : « c'est pas que je suis pas contre toi ni pour, je suis pas contre toi ni avec toi (1) mais comment euh (2), c'est c'est (2), c'est toi qui le pense et chacun a une, (1) chacun pense, chacun pense (3) son avis enfin chacun a un avis (1) et chacun partage ces avis, donc c'est un peu (4) voilà, t'as pas tort t'as pas raison, j'ai pas tort j'ai pas raison (5). »

- (1) auto-reformulation
- (2) hésitation
- (3) auto-répétition
- (4) phrase inachevée
- (5) répétition reformulée

Si les CM2 savent exactement à qui ils s'adressent (il y a beaucoup d'échanges directs d'élève à élève), ils savent également de quoi ils sont en train de parler.

Chez les CP, du fait qu'ils racontent beaucoup leur vie personnelle, il peut y avoir des problèmes de références, en particulier lorsqu'il s'agit de personnes. Nous ne nous demandons pas « de quoi parlent-ils ? » (parce nous arrivons tout même à cerner leurs pensées) mais plutôt « de qui parle-t-il ? ». Certains élèves ne sont pas encore capables de dissocier ce qui est connu par l'autre, et ce qui ne l'est pas. Pour ces élèves, dont le discours ne peut pas être qualifié d'incohérent mais plutôt de « bancale », la clarification ne peut se faire que par une remarque de l'enseignant. Sinon, ils ne s'en rendent pas compte.

Thaïssa : « moi ce qui me rend malheureuse c'est que en fait, quand Lucia elle a une chaîne, bah je pouvais pas l'essayer parce qu'elle était trop grande et euh après on les a, on m'en racheté la même mais [inaudible] encore en 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 petite sœur

M : c'est ta petite sœur. Et ça ça t'as rendu malheureuse. »

En dépit des « ratés » du discours oral, (qui ont tout de même une signification et font partie de l'apprentissage), nous avons aussi relevé des expressions surprenantes d'enfants, et quelques arguments imparables.

Au CP

Leïa : « parfois on pleure dans notre tête ».

Enzo R. « aussi mon voisin eh bah il a mordu dans la piscine et puis après elle est cassée.

M : il est mort dans la piscine et puis après ? j'ai plus entendu.

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... »

Au CM2

Louise : « je sais pas si l'expression quand on meurt c'est vendre l'âme ou rendre l'âme »

Amélie : « quand quelqu'un meurt, par exemple sur l'autoroute, quand il a un accident, bah il donne



sa vie à un bébé qui naît. »

Note : [Apolline est très très perplexe]

Hawa : « on saura la réponse quand on sera mort »

Apolline : « la mort c'est une étape de la vie, [et sinon] en gros on serait immortel ça serait pas logique »

Les arguments des élèves sont parfois compliqués mais font signe d'évidence, ce qui donne l'effet de renforcer l'argumentation aux yeux des autres élèves. Cela peut aussi être des arguments qu'on ne peut pas contredire :

Au CP

Gwenola : « partager on est gentil et poli, quand on partage pas on est pas gentil et on est pas poli »

Au CM2

Hawa : « la vie elle va pas durer longtemps parce qu'on va mourir »

Eléa : « quand on va mourir elle (la vie) est finie »

Victor : « pour commencer sa vie il faut naître »

Apolline : « et puis si on mourrait jamais on serait immortel »

Après toutes ces observations, des questions nous interpellent : notre répertoire lexical personnel nous fait-il appréhender le monde différemment ? Est-ce qu'un vocabulaire limité handicape la sincérité, la profondeur de l'expression de nos pensées ?

Depuis notre naissance, l'éveil au monde, la curiosité, les expériences, les découvertes, l'éducation, et le langage donnent à chacun le potentiel de voir le monde sous l'angle le plus large possible.

Pour conclure sur cette partie analyse, nous remarquons qu'il y a de grandes étapes dans l'évolution du dialogue argumentatif : au CP, les discours argumentatifs fonctionnent essentiellement sur le mode des récits de vie ; les arguments sont en majorité de type factuels (« moi, mon petit frère... », « un jour, chez ma mamie... », et savent aussi prendre position (« je suis d'accord avec... »). La coopérativité argumentative est un peu plus visible chez les CM2, ceux-ci

rebondissent constamment sur les propositions faites. Ils ne se contentent pas de compléter ou nier ce que dit leur interlocuteur, ils cherchent vraiment à prendre place dans le débat en se contredisant. Enfin, quel que soit leur âge, les élèves apprennent à développer leur langage en essayant de produire des énoncés clairs et francs, en employant un vocabulaire riche et adapté pour mieux donner leur point de vue.

## *Conclusion*

Ce mémoire de recherche en analyse conversationnelle est centré sur les discussions philosophiques en classe primaire, en particulier sur les enjeux du débat argumentatif.

Nous avons vu dès la partie théorique que l'oral est une forme de langage complexe ; il requiert de nombreux facteurs en linguistique, psycholinguistique, et sociolinguistique. Le domaine de la linguistique a permis de définir les notions d'argumentation, d'interaction, de discours et de signification des mots. Les aspects psycholinguistiques ont démontré que prendre la parole est une rude activité cognitive pour les enfants, qui sont en plein développement de leurs capacités/apprentissages. Enfin le paramètre sociolinguistique a évoqué les effets produits lorsqu'un locuteur est face à ses destinataires, en abordant les notions d'image de soi et des règles de politesse. Nous avons également détaillé les rôles des interactants, en décrivant les attitudes des enseignants et la participation des élèves.

Dans la seconde partie, consacrée à l'analyse des enregistrements vidéos, nous avons dans un premier temps explicité l'origine du projet de recherche (DiaSiRé), notre méthode de travail, et les outils utilisés (ELAN). Après cela, nous avons observé les façons des élèves d'exprimer un point de vue, de prendre position en se justifiant, et comment trouver un exemple approprié. Le but était de comparer les classes de CP et de CM2, afin de comprendre l'évolution du langage dans les conduites argumentatives, tant au niveau du vocabulaire que dans la construction d'un énoncé fluide et cohérent.

Si l'objectif éducatif est d'apprendre aux jeunes à « bien penser », c'est-à-dire qui suppose le développement d'une pensée autonome (par soi-même), d'une pensée critique (logique et créative), d'une pensée responsable (contextualisée), alors la conversation semble l'outil le plus judicieux. C'est une construction des idées à partir des idées des pairs, c'est une façon de penser et d'agir sur le monde en même temps, c'est créer un système de coopération, et c'est prendre position grâce à l'argumentation.

L'impact des discussions philosophiques pour enfants sur le développement des élèves se fait au niveau cognitif (raisonnement logique), au niveau affectif (estime de soi), et au niveau moral (respect, tolérance, ouverture d'esprit).

La suite de cette recherche pourrait nous amener à continuer le tracé de l'évolution du langage à caractère argumentatif, en analysant des élèves dans un collège, puis dans un lycée, et pourquoi pas poursuivre dans le monde des adultes. Nous argumentons peut être plus que nous le pensons, dans des contextes variés (que ce soit dans des situations où nous sommes confrontés à un vendeur, que ce soit à table avec sa famille, en soirée avec ses amis, sur son lieu de travail, etc.) et nous adoptons des stratégies de négociations qui mériteraient d'être étudiées pour chaque cas.

# Bibliographie

Amossy, R. (2006) *L'argumentation dans le discours*. Ed. Armand Colin, Paris

Baude, O. (2006) *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. CNRS Ed. Presses Universitaires d'Orléans

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

Colletta, J-M., de Nuchèze V. (2002) *Guide terminologique pour l'analyse du discours*. Ed. Peter Lang, Bern (Allemagne)

Danon-Boileau, L., Hudelot.C., Salazar Orvig, A. (2002) *Usages du langage chez l'enfant*. Ed. Ophrys, Paris

Fauconnier, G. (1991) *Subdivision cognitive, in Persée – Revues scientifiques*. Vol. 53. n°53. pp. 229-248

Florin, A. (1999) *Le développement du langage*. Ed. Dunod, Paris

Gardiner, A. H. (1989) *Langage & Acte de langage. Aux sources de la pragmatique*. Presses Universitaires de Lille

Golder, C. (1996) *Le développement des discours argumentatifs*. Ed. Delachaux & Niestle, Lausanne (Suisse)

Guidetti, M. (2003) *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Ed. Belin, Paris

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996) *La conversation*. Ed. Seuil, Coll. « Mémo »

Moeschler, J. (1996) *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Ed. Armand Colin, Paris

Moeschler, J., Reboul, A. (1998) *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Ed. Armand Colin, Paris

Plantin, C. (2005) *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*. PUF (Que sais-je ?), Paris

Simonpoli, J. F. (1991) *Apprendre à communiquer*. Ed. Hachette éducation, Paris

Traverso, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Ed. Nathan, Paris

Vignaux, G. (1981) *Enoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours, in Langue Française, n°50, Argumentation et énonciation, 91- 117*

Vion, R. (1992) *La communication verbale. Analyse des interactions*. Ed. Hachette, Paris

Yaguello, M. (1981) *Alice au pays du langage*. Ed. Seuil, Paris

## **Sitographie :**

Brenifier, O. (2008) Philosophe à l'école primaire, in le café pédagogique. Le mensuel, n°24, 15mai 2008.

Site : [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/page/2008/93\\_OscarBrenifier.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/page/2008/93_OscarBrenifier.aspx) consulté le 21 avril 2011

Costey, P. (2004) Pierre Bourdieu, penseur de la pratique , in *Tracés*. Revue de Sciences humaines, n°7, mis en ligne le 21 janvier 2009.

Site : <http://traces.revues.org/2773> consulté 16 mars 2011.

Tindale, C. W. (2009) Argumentation & Analyse du discours, in revue électronique du groupe ADARR, n°2 « rhétorique et argumentation ».

Site : <http://aad.revues.org/493> consulté le 21 avril 2011

Installation logiciel ELAN

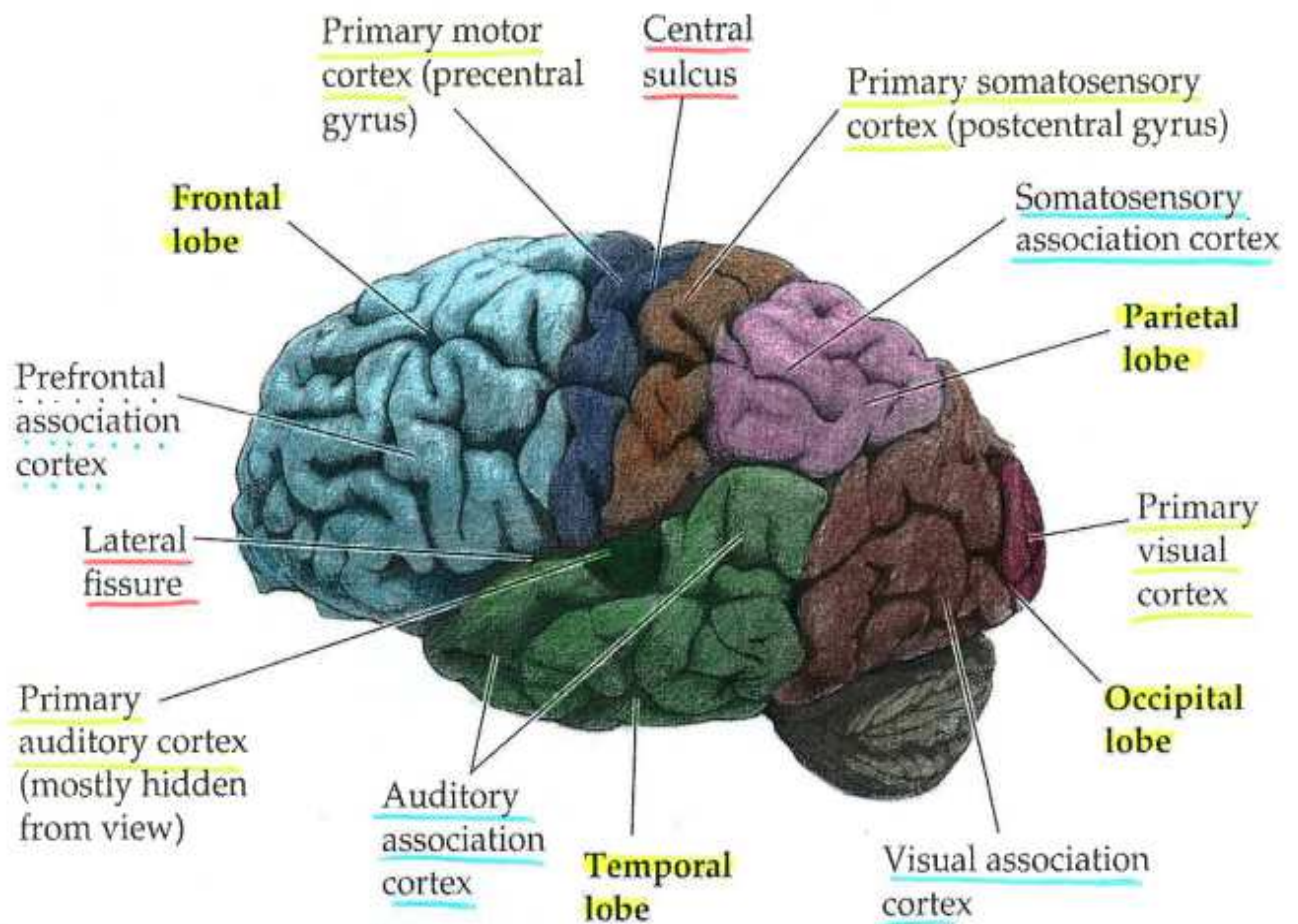
Site : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/confection/elan.htm> consulté le 1 septembre 2011

## **Annexes**



## Annexe 1 Les zones du cerveau

### Les aires cérébrales



## Aires de Brodmann

(ici celles qui réagissent lors d'une interaction)

Aire n° 10 = cortex préfrontal antérieur/ région frontale polaire. Fonctions exécutives et mémoire.

Aire n°21 = gyrus temporal moyen. Joue un rôle dans le traitement auditif, notamment des sons de la langue.

Aire n°22 (Wernicke) = à gauche, compréhension du langage; à droite, traitement de la mélodie, du rythme, de la prosodie.

Aire n°32 = cortex cingulaire antérieur dorsal. Fonctions de contrôle mental volontaire et de la pensée rationnelle.

Aire n°38 = pôle temporal. Impliqué dans les processus perceptuels de haut-niveau, réponses émotionnelles et sociales. Cette région l'une des premières touchées lors d'une maladie d'Alzheimer.

Aire n°39 = gyrus angulaire. Joue un rôle dans la compréhension du langage.

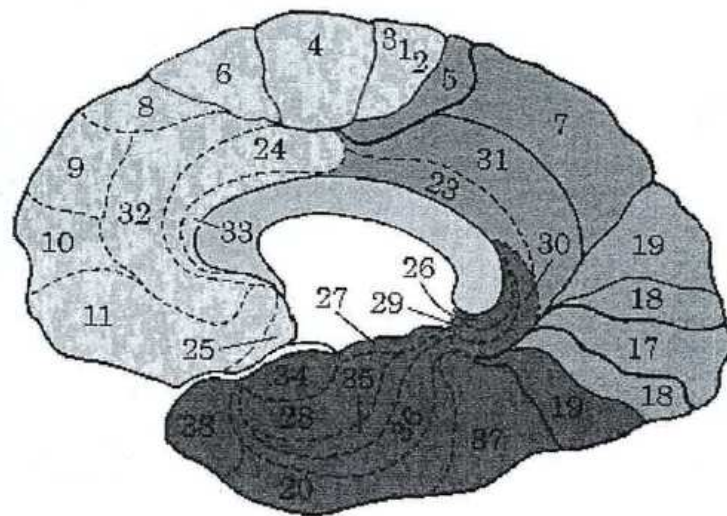
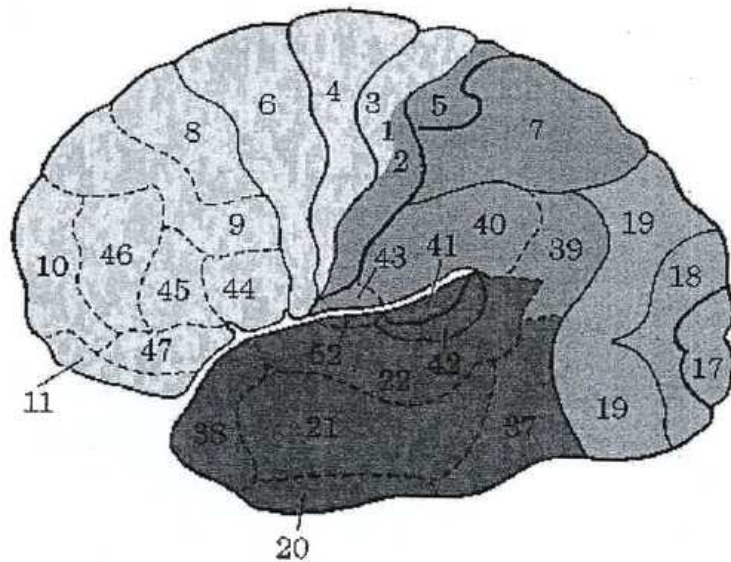
Aire n°40 = gyrus supramarginal. Il y a dedans une partie du système des neurones miroir, et une autre partie est impliquée dans la lecture.

Aire n°44 (Broca) = impliquée dans la production du langage, notamment dans le traitement phonologique et syntaxique.

Aire n°45 (Broca) = impliquée dans le traitement et la production du langage (décision sémantique et tâches de production).

Aire n°46 = cortex préfrontal dorsolatéral. A un rôle dans les fonctions supérieures telles que la planification, la mémoire de travail, le maintien de l'attention ou la régulation de l'action.

Aire n°47 = gyrus préfrontal inférieur. Joue un rôle dans le traitement de la syntaxe.



## Annexe 2 Convention de transcription

### Projet philo – DIASIRE / Conventions de transcription

- La transcription est **orthographique** et présente l'intégralité des propos des locuteurs.

#### 1. Conventions relatives aux faits linguistiques

le \*bouton = respecter la prononciation exacte de l'enfant (« sèvre » pour « chèvre » ; « bouton » pour « mouton ») et  
la \*sèvre faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une \*

le mout/ mouton

il rep/ revient = signaler les amorces et mots inachevés (mouton, revient) avec un / à la coupure

pa(r)ce que

i(l) faut

j(e) me = signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ( )

[sait ; ses] = mettre les termes pour lesquels on hésite entre [ ] ; donner les deux possibilités

heu heum mm = hésitations

xxxx = noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x par syllabe

{rire} {soupir} = commentaires du transcripteur

NON = utiliser les majuscules pour noter des paroles fortement accentuées

#### 2. Conventions relatives aux faits prosodiques

# = signaler les pauses entre les groupes de souffle

? ! = utiliser exclusivement ces deux signes de ponctuation et uniquement lorsque nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation

il va::

ben:: = allongements vocaliques

## Annexe 3 Grille d'annotation sous ELAN

Corpus DIASIRE / Equipe de Grenoble

Grille d'annotation sous Elan

Pistes à annoter et valeurs des menus déroulant  
(vocabulaire contrôlé) pour chaque piste

Principe de base : une annotation par acte de parole

### ACTE.ARGUMENTATIF

On n'annote cette piste que lorsque les propos sont au service de l'argumentation ou de la réflexion en lien avec le thème de la discussion

**questionnement** = verbalisation de la problématique

**point de vue** = verbalisation d'un point de vue, d'une thèse

**argumentation** = verbalisation d'un argument, contre-argument, conclusion...

**diction** = auto-dictée avec reprise des propos de l'élève (chez Sandrine)

...?...

Note : possibilité de remplacer **argumentation** dans le vocabulaire contrôlé par d'autres valeurs pour une analyse plus précise :

argument

contre-argument

conclusion

objection

concession

réfutation

## GENRE

Il s'agit de définir le mode d'argumentation choisi, 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 (on tombe malheureux quand on est triste, quand on perd quelqu'un... c'est bien de partager pour garder ses amis, etc...)

**Exemple** = appel à l'expérience personnelle (moi je vois... je connais quelqu'un qui... dans mon cas...)

**Raisonnement** = utilisation des connecteurs logiques : si... alors, donc, mais, sinon, ou bien ...

...?...

## ACTE.AUTRE

On n'annote toujours cette piste, 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 :

### DIRECTIFS

**sollicitation** = demande de dire par attribution du tour de parole  
**requête** = demande de faire  
**injonction** = demande impérative (ordre)  
**question** = demande de dire  
**dem.confirmation** = demande de confirmation  
**dem.explicitation** = demande d'explicitation  
**dem.justification** = demande de justification

### ASSERTIFS

**réponse** = dire en réponse à un acte directif  
**réponse positive** = réponse positive, acquiescement  
**réponse négative** = réponse négative, refus  
**assertion** = dire spontané, non contraint par un acte directif  
**réplique** = dire en opposition ou contraste avec un dire antérieur

### EXPRESSIFS

**validation** = validation d'un dire ou d'un faire  
**invalidation** = non validation d'un dire ou d'un faire

### DECLARATIFS

**Déclaratif** = ouverture ou clôture de la discussion (« alors on y va »,  
« et bien on a terminé », etc...)

### PROMISSIFS

**Engagement** = engagement, promesse

Note : une verbalisation annotée dans ACTE ARGUMENTATIF peut être supportée 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).

## ENCHAINMT ACTE

Il s'agit de définir 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).

<b>initiatif</b>	= l'acte (sollicitation, requête, question, assertion)
	initie un échange
<b>réactif</b>	= l'acte (réponse, validation) clôt un échange
<b>mixte</b>	= l'acte clôt un premier échange tout en ouvrant un second
	c'est le cas-type de la réplique)
<b>...?...</b>	
<b>proactif</b>	= au sein d'un même tour de parole, un acte non directeur
	annonce l'acte directeur qui suit (c'est le cas d'un argument qui précède une conclusion)
<b>rétroactif</b>	= 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)



### SOURCE ACTE

Il s'agit d'identifier la source effective de l'acte (le locuteur lui-même ou son interlocuteur).

**enseignant** = l'enseignant est le déclencheur de l'acte (qu'il en soit ou non le locuteur)

**élève** = l'élève est le déclencheur de l'acte (qu'il en soit ou non le locuteur)

### DEGRE ACTE

Il s'agit d'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...

### REUS/SATISF ACTE

VARIABLE NON TRAITEE

**ENCHAINMT TP**

**SOURCE TP**

**DEGRE TP**

**REUS/SATISF ACTE**

**VARIABLE NON TRAITEE**

**NIV. CONCEPTUEL**

**VARIABLE NON TRAITEE**

**ASPECTS**

**VARIABLE NON TRAITEE**

**REPRISES**

Il s'agit d'identifier et de caractériser les différentes formes de reprises.

auto-répétition =

hétéro-répétition =

auto-reformulation =

hétéro-reformulation =

auto-correction =

hétéro-correction =

## CONTENU

Il s'agit d'identifier et de caractériser les différentes formes de répétitions et reformulations.

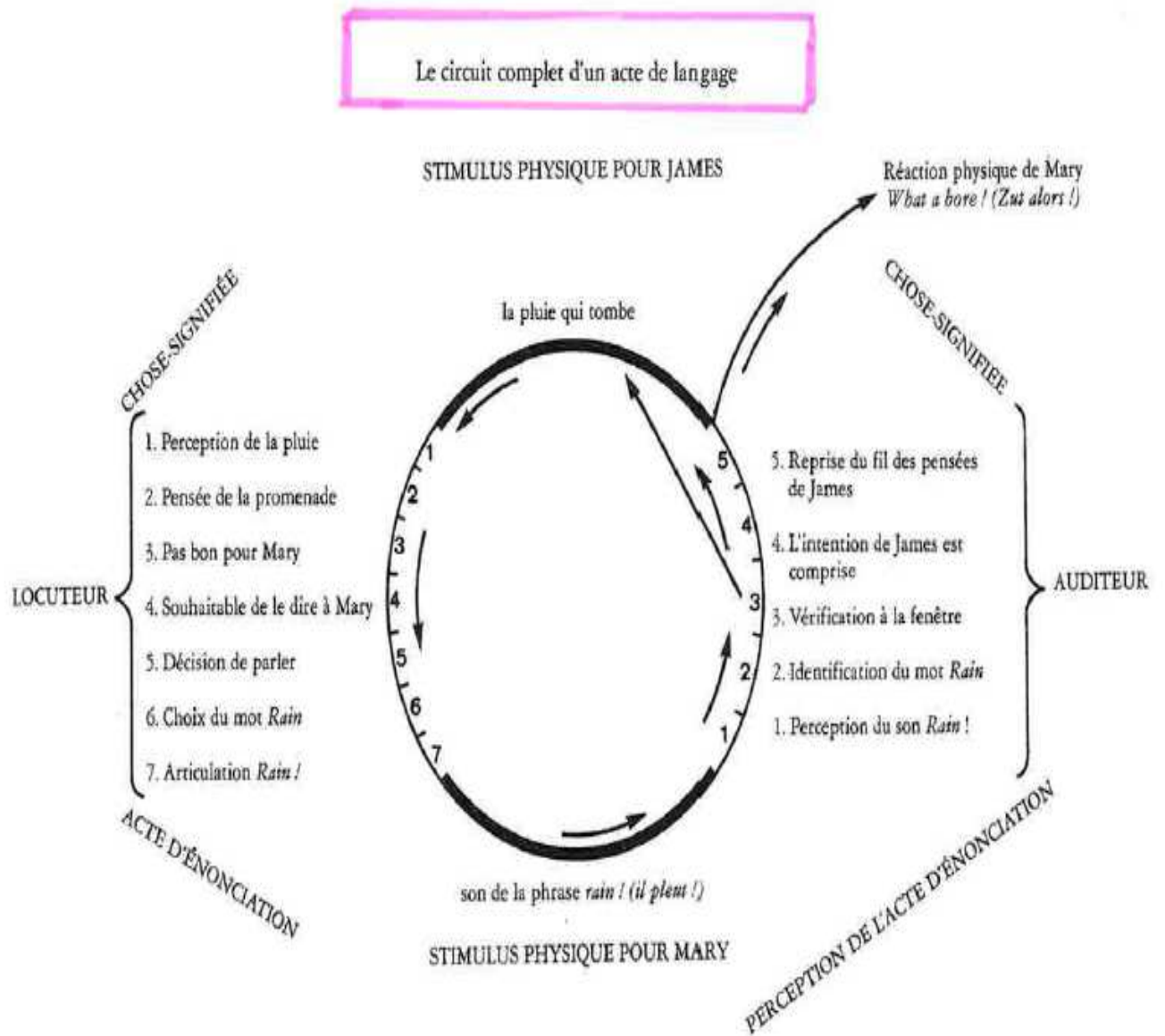
rép partielle =  
rép totale =  
rép expansée =  
ref-réd dénomination =  
ref-réd résumé =  
ref-exp définition =  
ref-exp généralisation =  
ref-exp spécification =  
ref-exp exemple =  
...?...

## SENS

Il s'agit d'identifier la source des propos repris.

Ens>Elève =  
Elève>Ens =  
Elève1>Elève2 =

## Annexe 4 Circuit acte de langage



## Annexe 5 Tableaux des exemples analysés

Elève CP	Exemples dans le débat « à quoi ça sert de partager ? »	Exemple réel ou inventé ?
Cassandra	<p>1) Parce que comme ça la sœur au garçon elle a la moitié du paquet de feuilles. Ils ont une boîte pour tous les deux de feutres et de crayons de couleur.</p> <p>2) Moi j'ai mon cousin il vient et je partage mes jouets parce que il a que 5 ans</p> <p>3) Parce que comme ça après on est heureux et comment, elle me l'a prêté parce que comme un jour j'étais dormir chez elle (Leïa) et puis comment, elle a bien voulu me prêter un jeu et même, comment, on avait changé de lit, je dormais à même sur le matelas</p>	<p>Exemple issu de l'histoire lue <i>Au pays des tatous affamés.</i></p> <p>Exemple réel</p> <p>Exemple réel</p>
Enzo R.	<p>1) Parce que si tu partages tu peux te faire des copains ou des copines</p> <p>2) Parce que si y a quelqu'un il a qu'un truc, par exemple, s'il a qu'un feutre bleu et puis que l'autre, et puis que les deux en ont besoin, et bah l'autre il peut s'en servir et puis l'autre il peut attendre</p> <p>3) Parce que quelques fois bah y a des gens au début ils veulent pas partager et puis quand ils ont assez pas partagé bah après ils partagent avec les autres</p> <p>4) Parce que tu peux te faire des amis</p> <p>5) Parce que avec mon copain eh bah on avait tous les deux une DS et puis on s'était dit, on s'est décidé de se prêter des jeux de DS</p>	<p>Exemple inventé</p> <p>Exemple inventé</p> <p>Exemple inventé</p> <p>Exemple inventé mais déjà cité plusieurs fois</p> <p>Exemple réel</p>
Lilou	<p>1) Parce que après les autres ils sont amis avec nous. Par exemple y en a qui amènent des choses à l'école, des jouets, et puis l'autre il veut en avoir un petit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien</p>	<p>Exemple inventé</p>

	<p>et puis après ils ont tout pour jouer et ça fait mieux</p> <p>2) Parce que après les autres 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 je lui dis faut partager, elle m'en donne un et maintenant elle partage tout le temps</p> <p>3) Moi je prêtais des choses avec mon petit frère parce que je lui prête par exemple une peluche quand il pleure</p> <p>4) Parce que pour eux et j'avais envie de le montrer et puis je lui avais prêté parce que c'était mieux d'un côté parce que sinon ils ont pas savoir quoi faire alors je leur ai prêté et avec mon appareil photo on s'est bien amusé, donc c'est mieux de prêter des choses parce que comme ça on s'amuse mieux</p> <p>5) Parce que c'est mieux, c'est bien de partager d'accord c'est bien mais ça sert pas, on est poli mais des fois on veut pas partager et on est quand même poli</p>	<p>Exemple d'abord inventé puis réel</p> <p>Exemple réel</p> <p>Exemple réel, suite de l'exemple de Thaïssa (n°2)</p> <p>Exemple inventé, pour rebondir sur l'exemple de Gwenola (n°2)</p>
Kélian	<p>1) Parce qu'après on se fait plein d'amis</p> <p>2) Ma cousine Manon elle avait partagé avec moi ces Carambars</p>	<p>Exemple inventé mais repris de Enzo R. (n°1)</p> <p>Exemple réel</p>
Léa C.	<p>1) Parce que quand on partage eh bien ça veut dire être poli</p> <p>2) Parce que l'autre jour y avait ma cousine chez moi et puis elle était pas gentille avec moi</p> <p>3) Parce que j'aimais bien mais je prêtais des jeux à Mélissa quand elle avait un mois sauf que à chaque fois quand j'étais dans la salle avec mon jouet je lui donnais alors qu'elle dormait</p> <p>4) Parce que l'autre jour j'étais allée chez elle parce</p>	<p>Exemple inventé</p> <p>Exemple réel</p> <p>Exemple réel</p>

	que mes parents ils étaient en train de travailler et puis elle m'a prêté sa Nintendo j'étais, on était contente	Exemple réel
Maëva	1) Parce que en fait si on partage pas eh bah les deux ils vont se chamailler et puis si on prête eh bah ils vont pas se disputer et ils pourront faire leurs trucs calmement 2) Parce que autrement, en fait Serena et moi une copine et puis en fait on va se faire un échange euh de trucs et puis euh elle m'a prêté son truc, eu non elle m'a donné, et moi je vais lui donner mon truc que j'avais avant	Exemple issu de l'histoire lue <i>Au pays des tatous affamés.</i>  Exemple dans le futur
Leïa	1) Parce que si on partage on peut être tout le temps avec d'autres 2) Parce que Cassandra une fois on lui avait prêté des déguisements 3) Une fois y avait une copine qui était venue chez moi et puis je lui avais donné de l'argent et du coup bah elle a pu s'acheter des choses	Exemple inventé  Exemple réel, inspiré de celui de Céline (n°1)  Exemple réel
Léa G.	1) Parce que si on partage pas eh bien c'est pas gentil 2) Parce 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 eux	Exemple inventé  Exemple inventé
Enzo P.	Parce que si on partage pas eh bah après par exemple si on donne un de nos crayons de couleur et puis que l'autre il en avait besoin eh bah [inaudible] couleur	Exemple inventé mais repris de Enzo R. (n°2)
Thaïssa	1) Partager des fois on n'a pas envie et puis après quand on a envie de prêter bah on est content 2) Quand j'avais été à l'anniversaire de Lilou eh bah on prenait des photos et on filmait et elle avait prêté son appareil photo pour qu'on fasse des choses avec 3) Quand je joue avec mon frère des fois il veut pas	Exemple inventé  Exemple réel

	prêter et après moi je lui dis oui et après il veut que je lui prête	Exemple réel
Mariam	Moi mon petit cousin il a 5 ans aussi et puis euh, sa maman elle est d'accord que il emmène des jeux et il prête	Exemple réel. L'élève rebondit sur l'exemple de Cassandra (n°2)
Céline	1) Parce que y en a ils veulent se déguiser et puis moi je veux bien partager 2) Par exemple avec Lilou eh bien je voulais pas partager j'ai partagé alors du coup elle me partage	Exemple inventé Exemple réel repris de Lilou (n°2)
Camille	Parce que quand on a qu'un bonbon eh bah après le voisin et puis il nous a donné, à la maison	Exemple réel
Emma	1) Une fois je voulais lui (le frère) donner un gâteau et lui il faisait son boudeur, je lui ai donné la moitié du gâteau 2) Parce que ils ont donné de l'argent et moi je leur ai donné un petit peu et lui il m'en a donné un peu 3) Une fois j'ai invité Célia chez moi et je lui, je vais leur prêter des jeux et on jouait tous ensemble	Exemple réel Exemple réel Exemple réel
Erwan	1) Des fois quand c'était mon cousin eh bah il veut pas partager trop aux cousines 2) Parce que comme ça on est plus poli et y a des autres qui veulent tout le temps être avec nous 3) Un jour j'étais avec mon frère et puis on était en train de, c'était pendant l'été et puis euh, on était en train de jouer au pistolet et puis euh il voulait pas me prêter son pistolet. Eh bah après j'ai dit euh c'est pas bien parce que c'est pas bien de pas partager. Parce que après on est amis et puis après on peut tout le temps jouer ensemble et puis euh après il a prêté	Exemple réel, rebondit sur l'exemple de Léa C. (n°2) Exemple inventé, identique à Léa C. (n°1), et Leïa Exemple réel
Gwenola	1) Parce que quand j'avais emmené des bonbons à l'école je les avais partagé 2) Parce que sinon on est malpoli 3) C'est aussi pour avoir des amis	Exemple réel Exemple inventé, repris de Léa C. (n°1) Exemple inventé, repris de



	4) Aussi ça sert à apprendre, à apprendre à partager	Enzo R. (n°1) Exemple inventé
Axelle	Parce que une fois euh, hier on était chez moi même je lui ai prêté mon jeu et il va prêter son film	Exemple réel

<b>Elève CP</b>	<b>Exemples dans le débat « comment on tombe malheureux ? »</b>	<b>Exemple réel ou inventé ?</b>
Mariam	1) Quand on perd un ami 2) Moi aussi mon chien est mort parce que en fait , en fait il saignait le chien il avait un gros trou au niveau de la gencive et on l'a fait piqué	Exemple inventé Exemple réel
Théo	1) Perdre un ami ou quelque chose 2) Parce que nous on avait un chien et puis, eh bah comment il est mort parce que comment eh bah il restait allongé et puis il a pas mangé et bu 3) Parce que quand on perd quelqu'un euh, comment, par exemple moi eh bah ma mémé eh bah comment son cœur eh bah il s'est arrêté de battre	Exemple inventé, reprise de l'exemple de Mariam Exemple réel Exemple réel
Kélian	1) Faut pleurer. Quand on perd un ami 2) Moi aussi la piscine elle est cassée 3) Bah moi je me suis fais une cabane donc dans l'herbe, maman voulait pas que j'aïlle dedans parce que elle disait que y avait des serpents	Exemple inventé, reprise de l'exemple de Mariam Exemple réel Exemple réel
Cassandra	1) Parce que bah quand on pleure on perd des amis 2) Parce que j'avais une chienne et ma chienne elle pouvait plus manger et plus boire donc du coup elle est morte	Exemple inventé, reprise de l'exemple de Kélian, et de l'exemple de Mariam Exemple réel

	3) Quand je me fais gronder. Quand je suis punie	Exemple réel
Leïa	1) Parce que c'est pas toujours qu'on pleure quand on perd des amis parfois on pleure dans notre tête 2) Moi quand j'étais petite j'avais bien, j'avais deux chiens et puis y en a une qui est morte parce que elle arrêtait pas de me courser et du coup bah, maman qu'elle a décidé qu'elle soit morte pour euh, pour plus qu'elle fasse ça parce que c'était pas très bien du coup on l'a mis chez le vétérinaire, du coup bah elle et morte 3) Parce que, parfois moi j'ai mangé un bonbon et parfois maman elle m'interdit	Exemple inventé  Exemple réel  Exemple réel
Léa G.	1) Des fois quand on est malheureux on n'est pas obligé de pleurer par exemple 2) Parce que j'avais un chaton qui était à moi, et puis après il est parti, il est toujours pas revenu	Exemple inventé  Exemple réel
Enzo R.	1) Parce que quelqu'un peut être mort et puis on l'aimait bien 2) Quand tu perds à un jeu de DS 3) Parce que eh bah mon voisin il s'est fait voler son toboggan et puis son trampoline 4) Mon voisin eh bah il a mordu la piscine et puis après elle est cassée	Exemple inventé  Exemple inventé, reprise de l'exemple de Enzo P.  Exemple réel  Exemple réel
Dimitri	1) Parce que des fois bah quand y a quelqu'un, un ami qui déménage, un voisin eh bah après on le voit plus et c'est un peu triste 2) Parce que moi ma piscine elle est cassée toute seule et puis du coup je suis malheureux parce que cet été c'est bientôt et je vais pas avoir de piscine	Exemple inventé  Exemple réel
Axelle	Parce qu'on a pas de sous, on peut rien acheter. Bah je voulais acheter à manger	Exemple inventé, puis exemple réel
Emma	1) Y a des gens qui pleurent dans leur tête et ils	Exemple inventé

	font la tête, ils pleurent pas en vrai mais ils font la tête, ils font la tête et ils pleurent dans leur tête 2) Bah moi j'ai perdu un chat	Exemple réel
Léa C.	En fait parfois on est malheureux mais après on est plus malheureux parce qu'on a des amis on sait mais quand on les perd on pleure	Exemple inventé, reprise de l'exemple de Mariam
Gwenola	1) C'est quand on sait, on sait quand, moi ce qui m'a rendu malheureuse c'est parce que mon papi il est mort et puis [inaudible] aussi 2) Aussi quand [inaudible] on avait un chat mais papa il était [inaudible] alors du coup on était obligé de le donner	Tentative d'exemple inventé (« on »), puis exemple réel (« moi ») Exemple réel
Céline	On aime quelqu'un et puis on le voit plus. Parce qu'il est parti quelque part ou alors il est mort	Exemple inventé
Lilou	1) Par exemple avec si, on se fâche euh, par exemple avec mes copines, je suis malheureuse 2) Parce que Lola elle pouvait pas dire ce qui, elle pouvait rien dire 3) Parce que moi aussi j'avais perdu un chat 4) Quand quelqu'un nous coupe la parole	Exemple réel Exemple réel Exemple réel Exemple inventé mais sorte de reformulation de son propre exemple en n°2
Enzo P.	Eh bah quand on a perdu à un jeu	Exemple inventé
Thaïssa	Quand mon frère il est malheureux il voulait que je joue avec lui et moi je voulais pas donc après ça l'a rendu malheureux	Exemple réel
Erwan	1) Moi aussi j'avais un chien et une chienne et puis on était, elle était en train de faire des bébés et puis comment, et bah on l'avait emmené chez le vétérinaire parce que les autres ils arrivaient, elle arrivait pas à faire mettre (naître ?) les autres et puis euh, et puis et puis, et puis euh après on l'a amené chez le vétérinaire et puis un jour le	Exemple réel

	<p>vétérinaire il nous a appelé et puis il a dit qu'elle avait fait un arrêt cardiaque</p> <p>2) euh y avait une petite fille elle avait 2 ans eh bien elle était en train de, enlever quelque chose, eh bah je connaissais j'étais pas né mais euh maman elle m'en avait parlé et puis euh elle avait enlevé ces chaussures et puis elle avait rentré dans, dans le lac et puis elle est morte</p>	Exemple réel mais non vécu
Camille	Les chiens ils ont le droit d'aller dans la piscine, mon papa [inaudible] il a acheté une autre piscine	Exemple réel
Maëva	<p>1) En fait ma piscine elle est cassée y a pas longtemps</p> <p>2) Bah y a mon chien, y a mon chien qui est mort et en fait papa quand il m'a dit ça et bah on a pleuré beaucoup</p>	<p>Exemple réel</p> <p>Exemple réel</p>
Allan	<p>1) Ma piscine elle a été crevé par ma sœur, et puis elle me jetait dans l'eau. Et mon bateau il a été crevé.</p> <p>2) Y a quelqu'un qui a volé mon vélo</p>	<p>Exemple réel</p> <p>Exemple réel</p>

Elève CM2	Exemples dans le débat « la vie est-elle prêtée ou donnée ? »	D'où viennent les exemples ?
Hawa	<p>1) Prêtée parce que euh, la vie bah elle va pas durer longtemps parce qu'on va mourir</p> <p>2) Pas d'accord avec Lucie parce ta pile tu peux la recharger. Et par exemple bah la vie elle est prêtée parce que on donne, par exemple t'es né et donc après c'est obligé que tu meurs</p> <p>3) Prêtée ou donnée. Donnée c'est par exemple euh tu te sacrifies pour quelqu'un euh, c'est par exemple, par exemple y a un extraterrestre qui débarque sur la terre et donc il dit je voudrais parmi</p>	<p>Exemple « logique »</p> <p>Contre-argument + Exemple « logique »</p> <p>Exemple inventé</p>

	<p>vous euh, je voudrais tuer quelqu'un une seule personne bah par exemple moi je me sacrifie, ça veut dire là j'ai prêté ma vie pour tout le monde. Non donné ! et prêté c'est pour, par exemple bah comme disait Mathis c'était tu meurs et euh après y a quelqu'un qui naît</p> <p>4) C'est une vie donnée et une vie prêtée parce que euh, parce que tu sauras jamais, on saura jamais la réponse</p> <p>5) Si tu veux la réponse t'as qu'à devenir scientifique. Bah parce que c'est la philosophie, et donc si elle me croit pas elle a qu'à devenir scientifique et comme ça elle aurait tort et moi j'aurais raison</p>	<p>Exemple repris de Mathis (n°3)</p> <p>Exemple défaitiste</p> <p>Exemple pouvant devenir réel dans le futur</p>
Eléa	<p>1) Donnée parce que bah comme on va mourir euh, quand on va mourir elle est finie donc euh bah c'est elle qui est à nous</p> <p>2) Pas vraiment d'accord avec Amélie parce 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 serait né</p>	<p>Exemple « logique »</p> <p>Contre-argument</p>
Amélie	<p>1) Quand on emprunte quelque chose faut le rendre, et bah c'est pareil pour la vie</p> <p>2) Prêtée mais peut aussi être donnée parce que quand quelqu'un meurt, par exemple sur l'autoroute, quand il y a un accident bah il donne sa vie à un bébé qui naît</p>	<p>Exemple inventé</p> <p>Exemple concret</p>
Milan	<p>Quand on te prête quelque chose faut plutôt le redonner mais euh, déjà on sait pas trop si c'est prêté ou donné alors ça sert à rien de la redonner si tu sais pas déjà si elle est à elle</p>	<p>Exemple repris de Amélie (n°1)</p>
Lucie	<p>Donnée parce que si quand tu meurs tu as déjà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile</p>	<p>Exemple « comparatif »</p>
Floriane	<p>1) Donnée parce que ça t'appartient et ça</p>	<p>Contre-argument de Amélie</p>

	<p>t'appartient et tu en fais ce que tu veux de ta vie et quand tu meurs bah tu après, bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'auras vu défiler devant toi</p> <p>2) Pas trop d'accord avec Hawa parce que tu pourras jamais le sa-, bah si tu pourras le savoir après c'est ton avis personnel et donc tu peux, toi tu crois penser que, euh, tu crois que tu le sauras après la mort mais après la mort y a plus rien, donc bah tu peux pas savoir</p>	<p>(n°1)</p> <p>Contre-argument</p>
Félix	<p>C'est les deux parce que euh y a des gens ils meurent par accident et elle est prêtée, ou alors ils ont une crise cardiaque, ou des trucs comme ça, ou de maladies, et alors et puis elle est donnée parce que hum, bah quand les personnes elles n'ont rien de leurs vies, bah par exemple les gens qui ont eu une période assez longue dans leurs vies, qui ont pas eu de maladies graves et tout ça. L'exemple de Lucie ça peut être des piles rechargeables.</p>	<p>Exemple concret +</p> <p>Contre-argument</p>
Victor	<p>1) Donnée parce que c'est, la vie on peut pas la, une fois qu'elle est utilisée on peut pas la donner aux autres personnes parce que bah elle est finie elle est terminée on peut pas la donner</p> <p>2) (Mathis) dit que c'est comme un jeu vidéo mais pas du tout parce que ta vie elle est, 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. Et donc euh tu peux pas la donner à quelqu'un vu que pour commencer sa vie il faut naître donc euh tu peux pas effacer ta vie pour euh la mettre dans le corps d'une dame</p> <p>3) J'ai compris ce que Mathis il voulait dire mais euh y a la vie bah quand tu meurs tu meurs tu</p>	<p>Exemple « logique »</p> <p>Contre-argument +</p> <p>Exemple « logique »</p> <p>Exemple déductif</p>

	<p>laisse la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas, tu peux pas lui donner ton âme, même si y a rien dedans tu peux pas lui donner parce que ton âme elle t'appartient elle reste dans ton corps jusqu'à ce que tu meurs et après elle disparaît je pense</p>	
Solène	<p>En fait peut être que la vie c'est pas vraiment des piles peut être que la vie c'est l'âme où elle s'en va ; mais par contre elle peut être donnée aussi</p>	<p>Exemple hypothétique repris de Lucie</p>
Mathis	<p>1) Donnée mais euh, mais c'est comme un jeu vidéo tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en refaire une, la réutiliser pour quelqu'un d'autre</p> <p>2) Victor a pas trop compris ce que je voulais dire c'est que bah, c'est plutôt, je voulais dire un autre exemple, bah par exemple c'est comme du papier que tu refais parce que bah maintenant on le recycle le papier, c'est comme notre âme on la recycle pas vraiment mais voilà. Et puis après il garde dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier, et euh après il la redonne à quelqu'un qui vient de naître</p> <p>3) Y a des milliards et des milliards d'âmes mais que y en a qui se créent si le nombre de gens sur la terre monte mais sinon, sinon il reste pareil parce que, et comme y a chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et qui vit eh bien ils échangent leurs vies contre ceux qui meurent, ils donnent leurs vies à ceux qui naissent et ça fait une chaîne humaine d'âmes</p> <p>4) Toute les choses qui sont naturelles bah elles ont des âmes comme les plantes. A part quand on les coupe. Et puis elles font pareil que les humains, 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</p>	<p>Exemple « comparatif »</p> <p>Exemple « comparatif »</p> <p>Exemple inspiré de celui d'Amélie (n°2)</p> <p>Exemple concret + déductif</p>
Louise	<p>Je sais pas si l'expression quand on meurt c'est</p>	<p>Exemple sémantique (prêter =</p>

	vendre l'âme ou rendre l'âme, si c'est rendre l'âme bah c'est comme si on l'avait prêtée et que tu dois la rendre quand tu meurs	rendre)
Apolline	1) Donnée parce que 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 mais toi tu peux donner la vie mais c'est pas toi qui va aller donner la vie à une autre personne  2) Pas d'accord avec Hawa parce qu'elle dit que euh la vie est prêtée parce qu'on meurt systématiquement à la fin mais justement la mort c'est une étape de la vie et puis euh, si on mourrait jamais on serait immortel et puis on serait déjà trop serré donc faut bien qu'on meurt à la fin, et puis sinon c'est, bah logique	Exemple « logique » +  Exemple sémantique (donner la vie = donner naissance à)  Contre-argument +  Exemple « logique »
Tom	Donnée mais euh, quand tu meurs ton corps il meurt, mais ton âme reste en fonction, reste euh en vie	Contre-argument de Louise



## Annexe 6 Transcriptions

### Débat CP « A quoi ça sert de partager »

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 donc 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]α<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 /ils ont tout pour eux/pour le/pour / tout/ pour euuh 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 dit

Kélian: c'est c(e) que t'as dit

Allan: oui plein d(e) copains il a dit

M: donc tu es d'accord avec c(e) que dit 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]α<128431>(0:02:08.4) s(e)chamailler et puis si on prête ils vont pas s(e) disputer et i(ls)pourront 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 b(i)en c'est pas gentil/ 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]α<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/chez/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 donne  
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]α<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]α<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]α<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]α<531044>(0:08:51.0) quand s'était mon  
anniversaire j(e) lui avais donné quelques/[inaudible]α<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) aptages 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]α<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]α<645426>(0:10:45.4) si on partage un  
truc [inaudible]α<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: qui ça ils 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: oui 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 essaie 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 et d(e) prêter  
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 prêtés quand même des affaires  
Emma: oui pa(r)c(e) qu'il est gentil  
M: Lilou  
Lilou: comment/moi j(e) prêtés des choses 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 c'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 échange  
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]α<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 Serena 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]α<1131541>(0:18:51.5)

M: et elle était toujours euh prêter tes affaires partager donner c(e) que tu 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 gentille 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) donnait 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 c'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 prenait 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]α<1401788>(0:23:21.8) avait une DS et comment/je jouais avec pa(r)c(e) que [inaudible]α<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]α<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]α<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]α<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 ça

M: d'accord partager c'est pas être 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 pistolet 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 là/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 s'écouter/à quoi ça sert de partager/si on récapitule ce qui a été dit/oui Gwenola

Gwenola: c'est bien et/[inaudible]α<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'entraînait

M: et ça a servi à quoi là d(e) partager

Léa C.: bah ça a servi à/enfin/[inaudible]α<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]α<1671786>(0:27:51.8)

M: eh on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dit qu'on terminait là/c'est quoi vas 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 [?]α<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 bien

### Débat CP « Comment on tombe malheureux? »

Lilou: sur le livre Bob le zèbre/[inaudible]α<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]α<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]α<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 qu'il était qu'un de &bien&  
EE: &bien&  
E: ouais de bien  
α<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]α<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]α<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]α<280216>(0:04:40.2) si y a d'autres choses qui vous rendent malheureux/Théo  
Théo: perdre un ami ooouuu 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 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 dérangent 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]α<423202>(0:07:03.2) et puis euh on d(e)vient malheureux des fois on pleure [inaudible]α<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]α<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]α<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]α<567196>(0:09:27.2) est-c(e) que j(e) voulais ach(e)ter [inaudible]α<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 tête 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]α<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]α<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]α<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]α<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 fâché 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]α<850196>(0:14:10.2) on se fâche euh/par exemple mes copines et moi (je) suis malheureuse et j(e) parle avec mes copines [inaudible]α<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]α<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]α<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 arrêta/pa(r)c(e) que elle arrêta 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]α<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]α<1033421>(0:17:13.4) j(e) voulais  
lui dire un truc [inaudible]α<1040552>(0:17:20.6) ici donc après euh Lola elle  
[inaudible]α<1042599>(0:17:22.6) et puis après [inaudible]α<1045590>(0:17:25.6)  
chacun son tour et puis comme ça [inaudible]α<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]α<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]α<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]α<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]α<1301447>(0:21:41.4) et elle sait pas où il est [inaudible]α<1305480>(0:21:45.5)  
M: et ça te rend malheureuse ou heureuse ça  
Emma: [inaudible]α<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 mamm 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]α<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]α<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 mordu dans la piscine et puis après elle est cassée

M: il est mort dans la piscine et puis après j'ai plus entendu  
[inaudible]α<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]α<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]α<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: siiii  
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]α<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]α<1774912>(0:29:34.9) on avait un chat/mais papa il était [inaudible]α<1780362>(0:29:40.4) alors du coup il était du coup on était obligé d(e) le donner/i(1) 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 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/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]α<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) dérange 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'aïlle 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]α<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]α<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'étaaaaiit//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]α<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]α<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]α<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'aïlle 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]α<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]α<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]α<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]α<2476320>(0:41:16.3) quand j'ai perdu/quand j'ai perdu ma préférée/ma préférée [inaudible]α<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]α<2504038>(0:41:44.0)/euh qu'est-c(e) qui m(e) rend malheureuse

ma mamie eh bah [inaudible]α<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 progrès/quand/ que ma mamie elle  
[inaudible]α<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]α<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]α<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]α<2643072>(0:44:03.1) camping car  
M: Louision  
Louision: 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]α<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

## Débat CM2 « vie prêtée ou donnée? »

### SEQ 1

M: alors on y va//[rires] Harwa

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]α<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]α<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 cardiaque

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 compris&  
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]α<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]α<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]α<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

α<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]α<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]α<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 Amélie 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]α<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]α<1063279>(0:17:43.3)

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: dans un tiroir

Mathis: et euh et puis après il la redonne à quelqu'un qui vient de naître mais

M: et la redonner//à quelqu'un//qui vient/de naître//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 dit celui qui m(e) passais par la tête hein

[Le maître retranscrit 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

systematiqu(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 retranscrit 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 disparaît j(e) pense

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: toi tu dis l'âme meurt

Victor: bah l'âme s'éteint bah voilà quoi

[Le maître retranscrit 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(en)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 retranscrit 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 dit

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 retranscrit 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 chaîne humaine de/d'âmes  
[Le maître retranscrit 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 retranscrit 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 naît  
Hawa: qui naît  
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 naît  
[Le maître retranscrit 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 naît  
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 retranscrit 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 retranscrit la proposition.]  
M: toutes les choses naturelles//naturelles  
Mathis: à part quand on les coupent  
[Le maître retranscrit 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 retranscrit 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 retranscrit 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 retranscrit la proposition.]

M: que on sera//après/la mort//mais/après la mort/il n'y a plus rien///Hawa

Hawa: bah [inaudible]α<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 retranscrit 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 retranscrit 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 retranscrit 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 peut-être que/euh Emmanuel [désigne la caméra] va vous expliquer c(e) qui va s(e) passer

## Résumé du mémoire :

Ce mémoire de « Master 2 Recherche en sciences du langage » porte sur l'analyse de discussions philosophiques en classe primaire, en se penchant sur les conduites argumentatives des élèves. Une première partie théorique développe les facteurs à prendre en compte dans la communication orale, d'un point de vue linguistique, psycholinguistique, et sociolinguistique. Des définitions et des explications sur le discours argumentatifs y sont présentées. La deuxième partie du mémoire aborde la méthodologie de travail, en présentant l'origine de la recherche, les outils utilisés pour l'analyse, et une explication des résultats obtenus dans la comparaison des façons d'argumenter entre des élèves de CP et de CM2.

## Mots-clés :

argumentation, actes de langage, interaction, élèves de 6 et 10 ans, développement cognitif, image de soi, compétences langagières, règles conversationnelles, débat, prise de position, types d'exemples.

**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.

26. 09. 2011

LÉTANG Camille