HAL
open science

Le vécu du professeur des écoles lors d'un questionnement existentiel d'élève

Louna Schiffmann

To cite this version:

Louna Schiffmann. Le vécu du professeur des écoles lors d'un questionnement existentiel d'élève. Education. 2014. dumas-01112141

HAL Id: dumas-01112141

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01112141v1

Submitted on 2 Feb 2015

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2013 – 2014

LE VECU DU PROFESSEUR DES ECOLES LORS D'UN QUESTIONNEMENT EXISTENTIEL D'ELEVE

SCHIFFMANN Louna

Tuteur du mémoire : Mr LEBLANC Serge
Directeur de mémoire : Mr LEBLANC Serge
Assesseur : Mr VALETTE Serge

Soutenu en juin 2014

REMERCIEMENTS

- Evidemment Messieurs Guillaume Azéma et Serge Leblanc
- Madame Anne Coubès, documentaliste
- Michèle et Christian pour leur disponibilité à répondre à mes questions
- Mesdames Agnès et Patricia

Résumé :

Cette recherche se base sur le postulat, appuyé par des écrits d'auteurs, que les questions existentielles imprévues sont un moment délicat pour le professeur des écoles. Elle se base aussi sur le constat d'une multiplication des ateliers à visée réflexive ou ateliers philosophie dans les écoles, notamment maternelles. Par le lien supposé fort entre cette activité et le domaine du questionnement existentiel, l'objectif est de comparer le vécu du professeur des écoles recevant une question existentielle d'élève dans chacun des contextes évoqués, afin d'analyser, du point de vue de l'enseignant, l'apport des ateliers philosophie dans un enjeu de réponse aux questions existentielles des enfants.

Afin d'opérer à cette mise en regard entre différentes expériences d'enseignants, je me suis appuyé sur la technique relevant de la psycho-phénoménologie de l'entretien d'explicitation élaborée par Pierre Vermersch. Les données recueillies ont ensuite été analysées à l'aide de l'analyse inductive générale, proposée par Blais et Martineau (2006).

Les résultats font notamment ressortir un dilemme de placement chez le professeur des écoles qui doit opérer un choix entre sa réponse personnelle et la réponse portée par les contraintes de son statut et de l'institution à laquelle il appartient.

Mots clés :

Question existentielle – Questionnement existentiel - école maternelle – atelier philosophie – débat interprétatif - psycho-phénoménologie – entretien d'explicitation

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 6

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART 10

I/- Les questions existentielles d'enfants 10
1) L'enfance et le questionnement 10
2) Les types de questions d'enfants 10
3) Définition 11

II/- Théories sur le traitement par l'adulte des questions des enfants 11
1) Deux grandes tendances opposées 11
2) Que dit la loi ? 12
3) Avis et précisions d'auteurs 13

III/- Le traitement des questions existentielles à l'école 15
1) Les réactions naturelles des enseignants 15
2) L'intérêt de traiter ces questions à l'école 16
3) Que disent les instructions officielles 17
4) Les pistes utilisées 18

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE ET METHOLOGIQUE 10

I/ Cadre théorique 23
1) La création de la Psycho-phénomoloéngie 23
2) La psycho-phénoménologie : définition 27
3) Terminologie spécifique à ce cadre théorique 27
4) L'implication de ces concepts à mes recherches 32

II/ Cadre méthodologique 33
1) Faire parvenir à une prise de conscience de son action par le sujet 33
2) Une double utilisation de l'entretien d'explicitation 35
3) Les étapes de recherche par l'explicitation 37
4) Ma pratique de l'entretien d'explicitation 46

PARTIE 3 : RESULTATS 10

I/ Mes recueils de données 50
1) Nature des données 50
2) Les sujets ayant réalisé les entretiens 50
3) Description des entretiens 50
4) Résumé des 4 entretiens 51

II/ Le traitement des données 53

III/ Présentation des résultats..... 54
1) Analyse inductive générale comparative : Christian..... 54
2) Analyse inductive générale comparative : Michèle..... 59

IV/ Discussion des résultats 67
1) Le vécu de Christian 67
2) Le vécu de Michèle 69
3) Synthèse des deux sujets 70

CONCLUSION 73

BIBLIOGRAPHIE 75

ANNEXE 1 : 78
ANNEXE 2 : 81
ANNEXE 3 : 91
ANNEXE 4 : 109

INTRODUCTION

Aristote définissait à 5 ans « l'âge des pourquoi », âge ou l'enfant s'interroge et pose des questions de tout ordre de plus en plus fréquemment. Celles-ci peuvent s'avérer complexes pour le destinataire parce que relevant de savoirs non connus mais aussi parce que certaines questions, ayant un caractère existentiel pour l'enfant n'ont pas de réponse figée, sûre. Ces questions, pouvant être philosophiques, métaphysiques, spirituelles, animent encore souvent l'adulte, et peuvent donc s'avérer déconcertantes dans la bouche d'un enfant. Que répondre ? Qu'est ce que l'enfant est capable d'entendre et de comprendre ? Faut il préserver un monde encore imaginaire au détriment parfois de la vérité, ou tout simplement y-a-t-il une réponse à cette question ?… sont des interrogations fréquentes dans cette situation, difficiles à résoudre pour l'adulte. En effet, en dehors des dogmes et de la loi, peu d'appuis permettent à l'adulte de cadrer ses réponses, il n'y a souvent pour ces questions existentielles pas de réponse universelle et objective.

Un enseignant en école primaire est exposé à ces questions. Il passe de nombreuses heures avec ses élèves, les accompagne sur de nombreux sujets ou thèmes et représente souvent pour eux une référence importante voire une personne de savoirs et de confiance. On peut donc supposer importante, voire structurante pour eux la réponse qu'il apportera à ses élèves lors de ces moments de doutes, d'interrogation, parfois d'angoisse. De plus, il est responsable de ses élèves, de leur sécurité physique et morale et appartient à une institution républicaine et laïque, imposant à la fois un certain nombre de devoirs, tels que la neutralité, mais n'établissant pour autant aucune ligne de conduite ou typologie de réponse adaptées à l'institution scolaire. Comment répondre à une question existentielle d'enfant relève de la conscience, de la liberté de pensée et de la liberté pédagogique de l'enseignant. Tout cela laisse à penser que la réponse d'un professeur des écoles à une question existentielle d'enfant ne sera pas forcément pensée pareil que la réponse d'autrui, que de nombreux paramètres entreront en compte dans sa réflexion avant de formuler une réponse. Ce sont ces paramètres que je vais chercher à étudier dans ce mémoire.

Depuis quelques années, les ateliers philosophie[1] sont de plus en plus fréquemment observés dans les écoles primaires. Les objectifs des enseignants les mettant en place sont

[1] J'emploierai ce terme générique pour regrouper les différentes appellations utilisées pour ces ateliers du même type : atelier à visée réflexive, discussion à visée philosophique…

multiples, ceux-ci pouvant développer la réflexion, le langage, le vivre ensemble, l'éducation à la citoyenneté… Néanmoins, quel que soit l'objectif premier de l'enseignant, l'atelier philosophie amène par essence à une proximité forte avec ces questionnements existentiels, soulevant des questions pour lesquels il n'y a pas de réponse définie objectivement par tous. Ainsi, parce que l'activité est en plein essor actuel, bien que pas encore cadrée par des instructions officielles, et parce que j'y suppose un lien étroit, voire intime avec les questions existentielles d'enfant, je vais aussi chercher à étudier ce qui anime l'enseignant lors de la rencontre d'une question existentielle de l'un de ses élèves, mais dans le cadre d'un atelier philosophie.

L'atelier philosophie est-il, du point de vue de l'enseignant , au delà de son apparente pertinence, le lieu propice aux questions existentielles des élèves ?

Est-il plus confortable pour un enseignant de répondre à une question fondamentale d'enfant lors d'une pratique institutionnalisée dont c'est l'un des objectifs, ou lors d'un questionnement imprévu d'un de ses élèves?

Qu'est ce qui anime un enseignant lorsqu'un élève lui pose une question fondamentale dans ces différents contextes ? Y'a t'il des constantes, des différences ?

Quelle approche semble la plus pertinente aux enseignants pour répondre justement aux questions fondamentales de leurs élèves ?

Les ateliers philosophie permettent-ils de répondre aux questions fondamentales des élèves selon les enseignants ?

Les contraintes régissant les ateliers philosophie à l'école primaire vont-ils vers ou contre l'objectif premier de l'activité ? Les ateliers philosophiques institutionnalisés sont-ils une approche pertinente de l'enseignant pour répondre aux questions fondamentales de ses élèves ?

Sont-ils régis par trop de codes et de règles pour cela ? (ex : date, horaire et durée définis, groupe de pairs, sujets parachutés, imposés, moment de la vie, différence de développement…)

Des hypothèses premières peuvent être posées suite à ces questions.

Une de mes premières hypothèses concerne la question du contrôle émotionnel. Une partie de ma définition d'une question existentielle est qu'elle ne peut laisser indifférent l'adulte, crée forcément une réaction émotionnelle, voire parfois un choc et qu'elle est

souvent embarrassante par ses aspects existentiels ou métaphysiques. Michel Tozzi (2001) résume cette idée expliquant qu'une question existentielle d'enfant saisit forcément la responsabilité de l'éducateur et touche l'Homme que certaines de ces questions peuvent toujours habiter. Ainsi, de ce point de vue, la question existentielle posée lors d'un atelier philosophie peut être plus confortable pour l'enseignant, tout d'abord car il s'y attend, voire la provoque, mais aussi parce qu'il sait qu'il bénéficie d'un cadre l'aidant à y répondre.

Ce cadre constitue ma deuxième hypothèse. En effet, je suppose que par l'essence même de l'activité de philosopher qui consiste donc à se questionner, donc en l'occurrence à faire se questionner les élèves, l'enseignant peut, voire doit, renvoyer aux élèves les questions qu'ils se posent. N'étant pas censé répondre, il a une échappatoire institutionnellement obligatoire qui peut constituer pour lui un recours, voire une sécurité.

Néanmoins, cet aspect obligatoire ou incontournable du renvoi de la question d'un enfant peut à l'inverse créer d'autres contraintes, rendant l'atelier inconfortable pour l'enseignant. En effet, je suppose aussi qu'un professeur peut avoir dans certains cas une réponse qu'il souhaite absolument transmettre à ses élèves, parce que correspondant par exemple à des valeurs fortes qu'il veut communiquer. Néanmoins, les contraintes du contexte de l'atelier philosophie peuvent l'empêcher de divulguer directement cette réponse, cela pouvant aboutir à la gestion d'un dilemme difficile pour l'enseignant.

Une autre hypothèse liée, et me faisant penser que l'atelier philosophie peut se révéler inconfortable pour un enseignant au niveau des questionnements fondamentaux de ses élèves est qu'en plus de ne pas pouvoir livrer la réponse qu'il souhaiterait, le professeur se doit sûrement de contrôler précisément les prises de paroles des autres élèves. En effet, non seulement la question posée à un aspect important et structurant pour l'élève, mais elle peut en plus toucher des aspects affectifs extrêmement délicats qu'un professeur se doit de contrôler. Cela peut rendre selon moi toute discussion philosophique inconfortable pour un enseignant, car il n'a pas forcément la maîtrise de ce qui se dit.

Un dernier aspect concernant aussi la sécurité affective des élèves à trait à la crainte que peut avoir un enseignant que des questions traitées lors d'ateliers de philosophie ne concernent pas tous ces élèves. Les écarts d'âge, de développement, de rapport au monde,

mais aussi de situation sociale ou familiale peuvent faire que certaines discussions sont plus ou moins accessibles pour chacun, avec peut-être plus ou moins d'accompagnement nécessaire par l'adulte. Un atelier philosophie peut donc signifier un besoin de vigilance perpétuel de l'enseignant sur la diversité de ses élèves, donc une contrainte lourde à gérer.

Pour commencer une première approche de réponses à ma problématique et analyser la valeur des hypothèses formulées, je vais donc étudier des expériences d'enseignant lors d'un questionnement d'élève, à un moment qualifié d'imprévu, donc correspondant, selon Alain Jean (2009) à « *toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant, d'un élément du monde intérieur ou extérieur à la classe, qui sort de la planification de l'enseignant* » et lors d'un atelier philosophie. Pour cela, je vais dans un premier temps définir les questions existentielles d'enfant, étudier les théories d'auteurs sur les réponses à apporter et analyser les cadres pouvant régir la réponse du professeur des écoles. J'étudierai ensuite la part faîte à ces questionnements aujourd'hui dans les classes, les pistes de travail s'approchant de ces questionnements et leur degré d'institutionnalisation. Dans un deuxième temps, je poserai et définirai les cadres théorique et méthodologique choisis et utilisés pour mes recherches. Enfin, dans un troisième temps, j'analyserai des entretiens réalisés auprès d'enseignant dans le but d'apporter des réponses à ma problématique.

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART

I/- Les questions existentielles d'enfants

1) L'enfance et le questionnement

Selon Aristote, un enfant de 3-4 ans entre dans la « période des pourquoi », phase de l'étonnement devant le monde où il cherche à connaître et comprendre ce qui l'entoure en posant continuellement des questions. Cependant, il a été remarqué que cette intense période de curiosité semble s'estomper à l'entrée de l'enfant à l'école. Selon Danielle Jasmin (1978), spécialiste en éducation préscolaire et en enseignement primaire, cela ne serait pas du tout lié à une baisse de la curiosité, mais plutôt à un sentiment de se trouver à un endroit où l'on se soucie peu de ses préoccupations et où on lui impose même un programme loin de sa vie d'enfant. Elle a mené une expérience sur 177 enfants, en leur laissant une trentaine de minutes pour poser à l'écrit les questions qu'ils se posent dans les domaines qu'ils souhaitaient. Elle a récupéré 2063 questions, soit une moyenne de 16 par enfant. Elle a établit par la suite un classement de ces questions en 5 grandes catégories.

2) Les types de questions d'enfants

a) Les questions à caractère scientifique

Elles peuvent être sur le monde extérieur (« *comment on fait un dictionnaire ?* »), sur le fonctionnement de leur corps (« *d'où viennent les larmes ?* »), sur la reproduction et la naissance (« *comment naissent les éléphants ?* ») ou sur la mort (« *est ce que mon grand père a froid dans la terre ?* »)

b) Les questions sur l'organisation de la société

Sur les conventions sociales (« *pourquoi donne t'on un gâteau pour l'anniversaire ?* »), sur les rôles et comportements des adultes (« *pourquoi les parents ont toujours raison ?* »), sur la politique (« *pourquoi être docteur rapporte plus qu'être facteur ?* »), sur la guerre (« *qui a inventé la guerre ?* ») ou sur les problèmes raciaux (« *pourquoi il y a des Anglais, des Canadiens et des Italiens ?* »)

c) Les questions métaphysiques

Sur les sentiments ou comportements (« *pourquoi on aime ?* » ; « *pourquoi il y a des gens qui ne sont pas honnêtes ?* »), sur les origines du monde et de l'Homme ou sur la religion.

d) Les questions sur l'école

« *Pourquoi on ne peut pas apprendre à lire et écrire chez nous* ?» ; « *pourquoi on a des bulletins* ?»…

e) Les questions personnelles

« *A quel âge vais-je commencer à travailler ?* » ; « *Pourquoi je suis laide ?* » ; « *pourquoi on est gêné des fois ?* »…

3) Définition

Au regard de cette expérience, et dans le cadre d'une analyse de pratique professionnelle nous retiendrons comme élément indissociable d'une question fondamentale d'enfant qu'elle ne peut laisser indifférent un adulte, et crée forcément une réaction émotionnelle, voire parfois un choc. Elle est source d'étonnement par la spontanéité et la justesse avec laquelle les enfants peuvent toucher à la condition humaine et à ses angoisses et est souvent embarrassante par ses aspects existentiels ou métaphysiques.

Pour résumer, et selon Michel Tozzi (2001), une question existentielle d'enfant saisit forcément la responsabilité de l'éducateur et touche l'Homme que certaines de ces questions peuvent toujours habiter.

II/- Théories sur le traitement par l'adulte des questions des enfants

1) Deux grandes tendances opposées

Concernant la réaction à une question délicate d'enfant, les avis diffèrent et deux positions prédominantes s'opposent.

La première soutient que l'on ne doit pas tout dire à l'enfant et que l'école n'est pas le

lieu approprié pour aborder des sujets délicats. Marie-Claude Monchaux, dans son ouvrage *Écrits pour nuire* (1985) accuse la littérature enfantine, support privilégié de ces sujets existentiels, d'être dangereuse, voire destructive, et encourage la surveillance des bibliothèques. Quelques années plus tard, une grande polémique a eu lieu, des «listes noires » d'albums jeunesse ont été dressées, de nombreux livres ont été renvoyés par des bibliothécaires inquiets, des revues ont publié des articles attaquant ces livres jugés « *pas à leur place* » et des associations de défense ont été crées (tel le C.O.U.A.C., le Collectif des OUvrages Actuellement Censurés à Orange)

À l'inverse, la deuxième position défend le traitement de sujets « tabous », en avançant le fait qu'il ne faut pas cacher la vérité aux enfants et qu'ils doivent être confrontés le plus tôt possible aux problèmes réels de notre société.

Bruno Bettelheim (1976) explique que : *« L'enfant, parce que la vie lui semble souvent déroutante, a le plus grand besoin qu'on lui donne une chance de se comprendre mieux au sein du monde complexe qu'il doit affronter. Il faut donc l'aider à mettre un peu de cohérence dans le tumulte de ses sentiments. Il a besoin d'idées qui lui permettent de mettre de l'ordre dans sa maison intérieure, et, sur cette base, dans sa vie également. »* Pour cet auteur, comme pour beaucoup d'autres, il ne faut pas laisser les enfants dans l'ignorance, mais il faut répondre à leurs doutes et à leurs interrogations, afin de les aider à comprendre et à entrer dans le monde adulte. C'est cette position, déontologiquement en vigueur dans les écoles, que nous exploiterons essentiellement ici.

2) Que dit la loi ?

En guise de limite, la loi du 16 juillet 1949, toujours en vigueur, concernant les publications de jeunesse est le seul texte officiel qui stipule clairement le statut des sujets tabous dans la littérature enfantine. Elle définit que « *Les publications destinées aux enfants et aux adolescents ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés de crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance et la jeunesse ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques.* » En d'autres termes, les auteurs de littérature enfantine peuvent aborder des sujets tabous tant qu'ils ne font pas l'apologie de jugements ou de comportements malfaisants et blâmables.

3) Avis et précisions d'auteurs

Selon Michel Tozzi (2001), l'adulte et encore plus l'enseignant doit avant tout apprendre à écouter les questions des enfants : a) psychologiquement car elles peuvent révéler une angoisse à sécuriser ; b) scientifiquement ; mais aussi c) philosophiquement comme les énigmes existentielles que l'Homme met en doute perpétuellement pour en décrypter le sens. De plus, il doit prendre en compte la complexité de la question et la multiplicité des réponses. Il doit donc dans ce cas établir un rapport non dogmatique aux réponses et donc aux savoirs, se plaçant, comme ses élèves dans une démarche de réflexion, de rééxamination et de discussion, et ce non par démagogie mais dans un soucis de partage de la culture de la recherche.

Selon Danielle Jasmin (1978), il est difficile pour les adultes d'accepter que les enfants aient parfois les mêmes préoccupations métaphysiques qu'eux, car ils aiment à croire que l'enfance est un moment privilégié où l'on est à l'abri de certaines questions angoissantes. Cependant, elle soutient extrêmement clairement le fait que les enfants ont énormément de questions, parfois complexes, à poser, et qu'il faut les prendre en compte et y répondre en des termes réfléchis. Elle apporte en plus à cela des précisions et justifications.

Tout d'abord, elle explique que, permettre aux enfants de poser leurs questions à l'adulte, peut faire éliminer beaucoup d'inquiétudes et de mauvaises conceptions. En prenant l'exemple des questions sur la mort, en écoutant les doutes des enfants elle a relevé beaucoup de fausses conceptions comme le fait que le mort a faim, s'ennuie, souffre ou que l'on meurt parce que l'on est méchant. Il paraît donc important d'éclaircir ces fausses idées et d'expliquer les raisons physiologiques de la mort. À ce sujet, elle précise aussi que répondre par des convictions religieuses présente le risque de s'aventurer prématurément dans un domaine qui ne préoccupe pas forcément l'enfant. Dans le cas de l'enseignant, par le statut de l'école et son devoir de neutralité, il ne peut dans tous les cas pas s'y référer.

Elle différencie par la suite les questions directes et les questions indirectes, considérant que l'enseignant se doit d'apprendre à les distinguer. Selon elle, à l'inverse des questions directes ou l'enfant va directement au fait qui l'interroge, il peut parfois poser une question qui semble anodine derrière laquelle se cache souvent une autre question ou un message personnel. L'enseignant doit en permanence veiller à ce contournement afin de ne

pas passer à côté du message de l'enfant. Ainsi, un enfant qui demanderait comment se fait la mode pourrait vouloir demander pourquoi lui n'est pas à la mode, ou comment l'être, et donc ne pas être satisfait du tout par une longue explication du processus d'élaboration du phénomène. Elle insiste donc sur le fait qu'il ne faut parfois pas craindre d'interpréter une question d'enfant, tout en précisant que ce phénomène de contournement est aussi largement présent chez les adultes.

Enfin, elle interroge le fait que si un adulte exprime des doutes ou des questions très fortes et pessimistes telles que « *pourquoi la vie est si dure ?* » ou « *pourquoi je ne m'aime pas ?* » l'interlocuteur sera probablement inquiet et prendra cela très au sérieux, alors qu'un enfant exprimant ces mêmes signes de mal-être sera beaucoup moins considéré. Elle précise donc explicitement, toujours dans sa thèse de prise en compte des paroles et doutes d'enfants, que le droit à la révolte et à la dépression n'est pas réservé qu'aux adultes et qu'il faut repenser clairement ses attitudes face aux enfants.

Le dernier auteur que nous traiterons ici est Françoise Dolto, pédiatre et psychanalyste de l'enfance. Elle réalise en 1978 des entretiens avec Danielle Marie Lévy sur les thèmes entre autres du langage et de la vérité. Selon elle, le langage est très important car il permet de transcender ses expériences humaines, donc aussi ce qui est intolérable ou souffrance. La communication permet à celui qui souffre « *de se réunifier, de retrouver l'honneur de lui-même qui s'est désagrégé dans la souffrance animale qu'un être peut parfois supporter* ». Elle insiste donc sur l'importance de la verbalisation et de la communication.

À la question « *vous voulez dire qu'il ne faut pas mentir aux enfants ?* » elle répond en un seul terme : « *jamais.* » Elle explique par la suite que *« ce qui est important c'est que les adultes responsables de l'enfant soient toujours vrais avec lui, et lui disent ce qu'ils sentent de vrai* » en ajoutant que l'enfant « *est un être humain, on l'oublie parce qu'il est petit.* ». Elle précise aussi, toujours sur la vérité, qu'il ne faut pas forcément toujours dire toute la vérité quand celle-ci peut être trop douloureuse mais qu'il faut toujours en être sur le chemin, sans forcement la dire toute entière. Selon elle, il faut de toute façon toujours traiter un enfant comme un citoyen, quel que soit son âge.

Enfin, elle exprime le danger du non-dit. Selon elle, le comportement le plus vulnérable quand un enfant pose une question est l'absence de réponse. En effet, un enfant confronté à ce comportement adulte peut croire qu'il a mal fait d'interroger sur le domaine en

question et donc le fermer complètement à sa curiosité. Il aura aussi sûrement par la suite moins de facilités à exprimer ses doutes et interrogations.

En conclusion, elle considère comme « *vérité structurante de leur être au monde* » les réponses vraies et satisfaisantes aux questions fondamentales des enfants, et explique que l'enfant ne pourra jamais avoir de peine qu'on lui dise cette vérité structurante.

III/- Le traitement des questions existentielles à l'école

1) Les réactions naturelles des enseignants

Michel Tozzi (2001) dénombre et décrit un certain nombre d'attitudes d'enseignants en réponse à une question existentielle d'enfant :

- Le renvoi ou le refus de répondre, ou parce que l'enfant est jugé trop jeune, ou parce que l'enseignant considère que ce n'est pas à l'école de répondre mais plutôt à la famille, à l'institution religieuse…
- Le différé de la réponse pour y réfléchir ou la réponse "*je ne sais pas* »
- La réponse avec ce qui semble s'imposer
- L'explication à l'enfant que plusieurs réponses sont possibles, soit en les énumérant sans prendre parti, soit en en donnant une et en précisant que d'autres sont possibles
- Enfin, le lancement d'une discussion, en retournant la question à l'enfant, en en discutant à part à deux, ou en renvoyant la question à toute la classe pour en discuter en groupe.

Dans tous les cas, les réticences que peuvent ressentir les enseignants à se confronter à une discussion autour d'une question d'enfant sont nombreuses. Elles peuvent être personnelles comme la peur d'être incompétent ou de voir échapper son autorité sur la classe, liées à l'enfant et à son affectivité, par peur de trop la provoquer, d'entretenir de l'insécurité devant une multiplicité de réponses au lieu d'une rassurante, par peur de développer trop tôt leur rationalité face à leur esprit naïf d'imagination et de sensibilité, ou d'aborder des problèmes qui ne concernent pas encore tous les enfants. Enfin, certaines peurs d'enseignants concernent l'institution scolaire, la légitimité face aux programmes, le temps passé au détriment d'apprentissages fondamentaux ou l'avis que pourraient en avoir l'inspecteur, les conseillers pédagogiques, les collègues ou les familles.

Par ailleurs, certains enseignants considèrent plus directement que l'enfant n'est pas ou très peu capable de mener une activité réflexive, surtout sur des questions abstraites et complexes, qu'il lui manque un bagage linguistique ou culturel et qu'il est déjà imprégné de préjugés familiaux, sociaux et médiatiques. On peut cependant se demander comment un adulte peut ne pas être imprégné de ces préjugés et donc être capable d'élaborer une pensée réflexive si un enfant, lui, l'est déjà.

Ces craintes révèlent, selon Tozzi, des représentations fortes de la part des enseignants, sur l'enfant, vu comme un être d'abord affectif, intellectuellement peu capable, fragile, à protéger, et considéré sur le plan de la réflexion et de la philosophie comme conceptuellement incapable et culturellement saturé.

2) L'intérêt de traiter ces questions à l'école

Tout d'abord, si l'on retient les leçons de la psychanalyse, il semble évident que la prise en compte de l'importance d'une question existentielle d'enfant empêche un adulte, et d'autant plus un enseignant, de ne pas la traiter avec lui, et de le laisser seul et dans son doute. Au niveau scolaire, traiter ces questions permet en plus aux élèves de s'exprimer plus librement, donc d'exprimer aussi leurs craintes et angoisses, de les dédramatiser en réalisant qu'on n'est peut-être pas le seul à se poser ces questions, et d'entrer dans un réel rapport de confiance avec l'enseignant. Les questions fondamentales sont donc indissociables de l'école, parce que c'est un lieu de vie et un lieu de savoir.

Ainsi, tout enseignant peut se retrouver dans une situation de ce type et il semble essentiel d'y avoir réfléchi au préalable afin de ne pas commettre de maladresses et de disposer, si besoin de réponses et de supports pouvant dissiper les préoccupations des enfants. Cette réflexion paraissant indispensable pour ne pas être démuni et impuissant face aux interrogations des enfants, l'absence de réponse ou une réponse maladroite pouvant avoir de lourdes répercutions sur l'esprit de l'enfant en demande.

3) Que disent les instructions officielles

Les programmes de littérature à l'école primaire insistent aujourd'hui sur la dimension métaphysique des œuvres et incitent, à partir de celles-ci, à des débats réflexifs. C'est la brèche qu'utilisent les enseignants mettant en place des discussions ou ateliers philosophie dans les classes. Ils visent à une rencontre initiatique avec un texte qui va permettre de mieux se connaître et de mieux connaître le monde.
En insistant sur le contenu des textes, on note qu'ils ouvraient, en 2002, la voie à la réflexion voire à la philosophie : *« l'appropriation des œuvres littéraires appelle à un travail de sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés* »

Par ailleurs, apparaissent dans les pages consacrées à la Maîtrise de la Langue, ces quelques lignes concernant la littérature et le débat : « *Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débats particulièrement riches.* ». De plus, la liste d'œuvres obligatoires au Cycle III, donnée à présent à titre indicatif, propose des contes, genre littéraire qui aborde justement des sujets délicats, propices aux questionnements.

Du coté de l'enseignant, les seuls éléments se rapportant doucement à des instructions sur les réponses à fournir aux questions existentielles d'élèves relèvent du référentiel des 10 compétences de l'enseignant. Dans la compétence 1 : Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable, il est décliné que : « *En tant qu'agent public, (le professeur) fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques (…) ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité.* ». Par ailleurs, est ajouté que « *agir de façon éthique et responsable conduit le professeur : à faire comprendre et partager les valeurs de la République* ». Ce sont néanmoins des précisions extrêmement vastes et ne pouvant, selon moi, permettre un réel sentiment de guidage institutionnel pour un professeur.

4) Les pistes utilisées

a) Le traitement par la littérature jeunesse

Un des livres phares dans ce domaine est « La psychanalyse des contes de fée » de Bruno Bettelheim, paru en 1976. L'auteur y explique que les véritables préoccupations des enfants, ce qui les intéresse et les motive profondément c'est de répondre à ces questions et angoisses existentielles. Il a, par ce livre, convaincu beaucoup d'éducateurs, et par la suite beaucoup d'auteurs et d'éditeurs qui ont fait du traitement de ces questions une des préoccupations de la littérature jeunesse contemporaine.

Il existe donc aujourd'hui de nombreux albums et romans, amenant de façon implicite et non-moralisatrice à des rencontres initiatiques avec soi-même et avec les autres. Sont aussi éditées de nombreuses adaptations de mythes, contes ou fables pouvant amener à la réflexion.

De plus, l'enfance semble l'âge optimal pour aborder des questions à partir de lecture. En effet, c'est l'apogée à la fois de l'étonnement devant le monde et, selon Vincent Jouve, (1993, p86) enseignant chercheur en littérature « *du consentement euphorique à la fiction* ». Cet âge serait donc particulièrement propice et prolifique à la discussion réflexive.

L'exemple des contes de fée représente bien le traitement ou l'ouverture à des questions fondamentales par la façon qu'ils ont de les traiter symboliquement, implicitement et sans moralisation. Le jeune lecteur peut comprendre inconsciemment, intuitivement et spontanément que ces histoires ne décrivent pas une réalité mais transmettent un message symbolique, donc à interpréter. Ces récits étant souvent des métaphores de conflits intérieurs propres à l'enfance (ex : peur d'être abandonné) ils peuvent donner former aux peurs, désirs ou angoisses des enfants.

b) Le traitement par l'atelier philosophie

C'est le contexte de traitement de la question existentielle que j'ai choisi d'analyser, en le comparant avec le traitement de la question existentielle imprévue, hors contexte spécifique, et ce pour plusieurs raisons.

La première raison est que questions existentielles et ateliers philosophie sont très étroitement liés.

- Au niveau général, la philosophie est définie par le centre National de Ressources Textuelles et Lexicales comme une « *réflexion critique sur les problèmes de l'action et de la connaissance humaine* ».

- Pour l'expliquer aux enfants, le site de vikidia, encyclopédie numérique participative dédiée aux 8-13 ans, explique que : « *la philosophie est une activité humaine qui consiste à se poser des questions pour réfléchir et discuter des réponses possibles* »

- Dans la même idée, Michel Tozzi (2009) effectue aussi un rapprochement entre philosophie et question d'enfant :

> « *Dans la mesure où un pratique philosophique met au centre de sa démarche l'étonnement (Aristote), l'interrogation (maïeutique, socratique, doute cartésien,, elle pose, au niveau pédagogique et didactique, l'écoute et la prise en compte du questionnement existentiel de l'enfant, et plus généralement, par cette culture de la problématisation, le statut de la question par rapport à la réponse dans la classe.* »

Il énonce de plus que les deux finalités des ateliers philosophie sont : apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes et « *développer, en partant de leurs questionnements sur les grandes énigmes humaines, des capacités réflexives* ». (2009)

- Enfin, selon Vincent Trovato (2004), les questions fondamentales d'enfant relèvent de la philosophie :

> « *l'enfant, en tant qu'être humain est porteur d'un questionnement existentiel. Si philosopher, c'est interroger le sens de son rapport au monde, à autrui, à soi même, comment ne pas considérer le questionnement de l'enfant comme une posture philosophique* ? ».

Il apparaît donc avec ces différents niveaux de lecture que l'atelier philosophie en primaire est un moment a priori propice au traitement des questions fondamentales des enfants. Ce lien étroit que l'activité philosophique entretien avec les questions existentielles est la première raison pour laquelle il me semble presque incontournable d'étudier les réactions enseignantes dans le contexte des ateliers philosophie. J'y suppose que les finalités de l'activité devraient orienter les réponses et modes de réponses des enseignants. En effet, dans ce contexte, ils devraient être, encore plus qu'ailleurs, contraints à une réponse extrêmement réfléchie, car sous-tendue par la double contrainte de la difficulté d'une question fondamentale d'enfant entraînant l'importance la réponse, et du cadre de l'atelier philosophie, porté par des modes de communication et de réflexion particuliers. En vue du contexte, on

peut donc supposer un comportement, et probablement une expertise différente de la part d'un enseignant en discussions à visée philosophique, d'un enseignant ne pratiquant pas ces ateliers, et d'un adulte non-enseignant.

La deuxième raison est que, bien que pas du tout évoqués dans les programmes, des ateliers de ce type sont de plus en plus fréquents dans les classes. Les raisons de cet essor sont multiples, ainsi que les motivations des enseignants de plus en plus nombreux à les mettre en œuvre. Ainsi, étudier l'action de l'enseignant dans ce contexte me permettra sûrement de découvrir des pans encore opaques pour moi de cette pratique socialement vive.

Par ailleurs, j'espère obtenir des informations qui pourraient, je pense, s'avérer complémentaire à mon axe d'étude initial des préoccupations enseignantes lors d'un questionnement existentiel d'enfant hors contexte, car pouvant en révéler sûrement de nouvelles facettes. En effet, ce contexte précis et élaboré par l'enseignant suppose sûrement des contraintes spécifiques pour le professeur de par la nature même de l'activité, différentes que pour mon premier axe de recherche de la question uniquement imprévue.

Enfin, une dernière raison serait la curiosité et l'interpellation que me procurent ces ateliers spécifiques.

Ce sont tout d'abord des ateliers qui peuvent je pense apporter énormément aux élèves, d'un point de vue langagier, psychologique de construction identitaire, sociale par l'écoute et le respect de l'autre qu'ils impliquent. Ils apportent aussi selon moi un élément primordial aux élèves, qui est l'apprentissage de la réflexion par soi-même. La remise en question et l'appropriation des idées que l'extérieur, même l'enseignant, nous apporte est à mon avis très importante, et permet à l'individu d'acquérir une plus grande liberté de pensée et d'action. Par ailleurs, amener des générations d'enfants sur la voie de la réflexion et de la remise en question ne peut être que bénéfique à un peuple français éthique et démocratique.

De plus, l'atelier philosophie pourrait sembler une réponse à l'écart qui existe entre le fort et fréquent questionnement des enfants d'âge scolaire et l'absence apparente de prise en compte formalisée de ces questions par l'école. En effet, bien qu'Aristote, définissant la « *période des pourquoi* » comme la phase de l'étonnement devant le monde où l'enfant de 3-4 cherche à connaître et comprendre ce qui l'entoure en posant continuellement des questions ; les premiers cours de philosophie ne débutent qu'en terminale. Une critique forte à cela est

que l'école, en ne prenant pas en compte les questions des enfants, ou en les différant scolairement de la maternelle à la classe de terminale, priveraient ces enfants de leur culture naturelle du questionnement.

Par ailleurs, en continuité avec les programmes actuels, les ateliers philosophie peuvent constituer une entrée motivante pour le français ou l'éducation civique. Travailler la maîtrise de la langue par ses aspects prépondérants de communication en groupe (participer, s'exprimer, d'affirmer, s'écouter, débattre, argumenter…) pour maîtriser sa pensée permet d'initier au débat démocratique par la confrontation sans l'affrontement et le développement de l'esprit critique et la tolérance. L'enfant y acquiert donc structuration de la pensée et de la parole, découverte de sa personnalité d'être distinct de ses parents, autonomie et responsabilité.

Enfin, traiter les questions dans une démarche à visée philosophique permet en plus d'en discuter donc de donner son opinion, attitude importante du développement, d'établir de nouveaux rapports entre élèves comme pairs mais aussi avec l'enseignant, en rompant avec la traditionnelle posture descendante de l'enseignant et d'amener l'enfant dans une recherche de réponse, donc d'apprentissage.

En vue de ces deux axes d'intérêt et d'interrogation, mais aussi de la proximité entre les deux pratiques, je vais donc opérer à une comparaison de la réaction réponse d'un enseignant à une question fondamental d'un élève, dans le contexte d'une question d'enfant posée à un moment imprévu, et dans le contexte d'un atelier philosophie.

PARTIE 2 : CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

J'ai jusque là fait un certain nombre de constats, mais aussi d'hypothèses. Tout d'abord, un des aspects que j'ai choisi pour définir une question fondamentale d'enfant est la réaction émotionnelle qu'elle procure à son destinataire. J'ai ensuite établi que l'école était un lieu propice, mais surtout ouvert à ces questionnements d'enfants ; l'enseignant, de fait, par son rôle et son statut, est fortement susceptible d'y être interrogé par ses élèves. Ce dernier, bien que régi par certaines grandes valeurs de l'école républicaine à peu de cadre ou d'instructions officielles guidant la réaction à adopter et la réponse à fournir. Il doit donc opérer selon son jugement, sa sensibilité, ses capacités instantanées. Je suppose ici multiples les préoccupations que peuvent animer un enseignant quand lui est donc destinée une question existentielle imprévue d'un élève. Je souhaite alors chercher à mettre à jour cette animation cognitive de l'enseignant afin d'étudier le processus expérientiel que provoque chez lui une question existentielle et construit sa réponse.

Cependant, je souhaite la comparer avec une autre situation, au système de valeurs et caractéristiques de communication similaires, mais dans un contexte différent, celui de l'atelier philosophie. La raison principale est que, par nature, l'atelier philosophie semble le lieu seyant à ces questions existentielles ; elles représentent le fondement de la discipline. Je chercherai donc à savoir si dans le contexte scolaire, du point de vue de l'enseignant, l'atelier philosophie apparaît adapté, mais aussi confortable et pertinent à la venue des questions d'enfants. Les ateliers philosophie étant de plus en plus pratiqués dans les classes, il m'importe d'aller vers une réponse à cette interrogation.

Il va donc me falloir explorer l'expérience d'un enseignant, sur des situations précises, situées, de questionnement existentiel, imprévu et en contexte d'atelier philosophie, afin de les comparer. Plusieurs obstacles m'apparaissent. Tout d'abord, mes questionnements et ma recherche de comparaison ayant un rapport très intime avec l'humain dans sa subjectivité, le ressenti individuel et les considérations personnelles, il ne me semble pas pertinent de les étudier sous un angle quantitatif. De plus, les aspects que je cherche à élucider concernant ce qui anime profondément un enseignant dans un contexte particulier ne pouvant être anticipés et prédécoupés, aucune interrogation ou entretien standard ne me paraît envisageable. Par ailleurs, ce que je cherche à analyser, l'expérience singulière de l'enseignant est quelque chose d'opaque, j'ai donc besoin d'une médiation pour y accéder.

Enfin, par définition, les situations de questionnement existentiels sont imprévisibles ; il me sera donc difficile d'en réaliser des enregistrements vidéos pour en étudier les observables, s'en constituer une base. L'unique source qui s'offre à moi est la mémoire de l'enseignant, or c'est un support délicat à convoquer, par difficulté d'accès et risque important de dérive sur l'interprétation, l'imagination ou généralisation de la part de l'acteur la convoquant. Je souhaite pourtant éviter au maximum ces éléments afin d'étudier la réelle succession de faits internes se produisant chez l'enseignant.

La psycho-phénoménologie, avec son outil majeur : l'entretien d'explicitation me parait être un cadre répondant à mes contraintes et exigences ; je vais donc en présenter les lignes théorique et méthodologique afin de justifier l'utilisation que je pourrais en faire dans mes recherches.

I/ Cadre théorique

Le cadre théorique que j'utilise est donc celui de la psycho-phénoménologie. Cette discipline a été conçue suite au constat par certains chercheurs de l'impasse dans laquelle ils se retrouvaient régulièrement, ne trouvant aucune science existante pouvant répondre à leurs besoins de recherches.

Ainsi, pour expliquer ce cadre théorique de la psycho-phénoménologie, il me paraît indispensable d'expliquer quel a été ce manque rencontré, et de décrire, au moins dans les grandes lignes, la genèse de ce nouveau domaine. J'établirai ensuite une définition de cette discipline, avant d'expliciter un premier recueil de termes de ce champ de recherche indispensables à la clarté de la suite de mes travaux. Je relierai enfin ces notions évoquées avec mes choix et cadres de recherche.

1) La création de la Psycho-phénomoloéngie

a) Un manque

Maryse Maurel (2008) explique que *« La création de cette nouvelle branche de la psychologie s'est imposé comme une nécessité devant l'insuffisance des ressources existantes »*.

Dans les années 1990 des chercheurs appartenant à plusieurs groupes de recherche, et notamment au GECO (Association pour le développement du génie cognitif) conduisaient des recherches sur l'enseignement de l'algèbre élémentaire et travaillaient donc sur des connaissances locales d'élèves en mathématiques. Ils collaboraient dans leurs recherches avec le GREX (Groupe de Recherche sur L'explicitation).

Ils cherchaient à obtenir des informations sur le fonctionnement cognitif d'un sujet accomplissant des taches pauvres en observables, voire complètement inobservables comme le calcul mental par exemple. Ils avaient donc besoin d'étudier la pensée privée du sujet.

Ainsi, par ce besoin d'une description de l'activité mathématique de ces élèves, qui par définition n'a pas d'observables, et sentant le danger d'une interprétation erronée ou abusive des fonctionnements supposés de l'élève, ils ont ressenti le besoin d'aller chercher la description auprès des seuls détenteurs de cette activité : les élèves eux-mêmes. Selon Petitmengin (2004) *« la description d'une expérience dans sa singularité en prouve beaucoup plus efficacement la possibilité et en apporte une compréhension beaucoup plus juste que n'importe quel raisonnement abstrait. »*

Cependant, une expérience étant spontanée, sans conscience de tous les aspects du vécu, il est difficile de l'étudier. Ainsi, puisque ces aspects n'apparaissent pas spontanément, il faut trouver une médiation pour les faire apparaître, les rendre conscient au sujet.

b) Les limites des courants existants :

La phénoménologie :

Ce courant philosophique fondé par Edmund Husserl au début du 20ème siècle est une science qui étudie l'expérience et les contenus de la conscience. Elle s'intéresse donc au vécu, et pourrait sembler être un cadre adapté aux chercheurs du GECO. Or la phénoménologie ne pouvait répondre à leurs besoins car elle n'attribue de valeur qu'aux invariants de vécu, rejetant donc tout caractère empirique. Les chercheurs en psycho-phénoménologie s'en sont fortement inspiré, mais y ont ajouté la dimension psychologique de recueil de données d'observations empiriques.

La psychologie

Durant le 20ème siècle, alors qu'elle passait de discipline essentiellement théorique à discipline scientifique à part entière, adoptant de nouvelles méthodes à d'autres sciences

naturelles et humaines, la psychologie a été construite sur ce qui est observable et enregistrable, donc sur le point de vue d'un observateur qui prend le sujet comme objet d'étude. C'est ce que la psycho-phénoménologie appelle le point de vue à la troisième personne. Pour elle, il manque une donnée fondamentale : la prise en compte du point de vue du sujet agissant.

Par ailleurs, la psychologie se basait sur des situations de laboratoire ou des tâches étaient proposées à des sujets afin d'en étudier les indicateurs de performance (réussite, échec, temps passé). Ces données quantitatives, jugées artificielles, ne convenaient pas aux chercheurs du GECO et du GREX qui d'une part souhaitaient s'intéresser aux processus et non aux indicateurs de résultats mais aussi accordaient plus de validité écologique à l'étude de situations réelles et problèmes de terrain, existant déjà avant l'arrivée du chercheur.

La psychologie expérimentale :

La psychologie expérimentale, par principe, ne travaille qu'avec les observables. Elle évacue la subjectivité, critique l'introspection, considérant que s'observer soi-même n'est pas scientifique.

Auguste Comte, fondateur de la sociologie confirmera ce point de vue en déclarant : « *je ne peux pas être au balcon et me regarder passer dans la rue* ». En effet, son courant du positivisme, rapprochant science et objectivisme, rejette la possibilité d'une connaissance et d'une explication des phénomènes par l'intuition ou l'introspection.

Les autres domaines de la psychologie (psychologie clinique, psychopathologie, psychothérapie, psychanalyse) n'apportaient eux non plus, pas de résultats directement exploitables pour les chercheurs du GECO et du GREX.

Enfin, les travaux issus de l'introspection expérimentale (tels ceux de Binet ou Burloud) se rapprochent des besoins des chercheurs du GECO et du GREX, car ils y ont utilisé l'introspection, mais sans en faire de théorie. Ainsi, dans ces travaux, l'acte d'introspection n'étant pas un objet étudié, théorisé, ils ne pouvaient constituer un réel cadre théorique sur lequel s'appuyer.

c) La création d'un outil

Ainsi, parce qu'il leur était nécessaire d'assembler le recueil en première personne, donc uniquement ce qui apparaît au sujet agissant, et les observables, les indicateurs, il leur fallait pouvoir recueillir des données dans une psychologie qui prenne en compte la subjectivité du sujet. C'est ainsi que l'entretien d'explicitation à été élaboré.

> « Dans de nombreux domaines de la recherche en sciences cognitives le point de vue en première personne paraît devoir nécessairement s'intégrer de manière complémentaire au paradigme dominant basé sur un point de vue en troisième personne qui consiste fondamentalement à parler pour la cognition de l'autre sans avoir de données sur ce dont il fait, lui, l'expérience. » (Vermersch , 2001, p. 10)

En entretien d'explicitation, sujet et chercheur sont des personnes différentes, mais le chercheur recueille ce qui apparaît au sujet, il se place donc dans un point de vue en deuxième personne.

d) Un cadre théorique

C'est donc pour créer un cadre à ce nouveau type de recueil de données, cherchant la description de vécus singuliers, « réels », que Pierre Vermersch a défini la psycho-phénoménologie. Il annonce donc la naissance de la psycho-phénoménologie dans le bulletin Expliciter, n° 13 en 1996. Ce qui différencie ce nouvel espace de recherche de ceux existants déjà en psychologie, c'est sa spécificité de porter sur, et de prendre en compte, le niveau de ce qui apparaît au sujet lui-même, donc le niveau phénoménologique.

Pour cela, P. Vermersch s'inspire de ce qu'il a pu inférer des travaux de Husserl sur la phénoménologie, ce dernier ne décrivant pas ses méthodes. La principale différence entre les travaux d'Husserl et ceux de Vermersch est que Husserl ne décrivait que des invariants de vécu, tandis que Vermersch prend en compte le caractère empirique de l'expérience singulière vécue, dans son ensemble, par un sujet, et décrite dans sa subjectivité.

> « La phénoménologie a été fondée, puis développée par Husserl, je suis convaincu qu'il est intéressant et possible de la développer sous un angle original de type psycho phénoménologique comme complément indispensable aux travaux de la psychologie en troisième personne. » (Vermersch, 2004, p. 2)

2) La psycho-phénoménologie : définition

La psycho-phénoménologie représente la science de l'accès à l'expérience subjective et à sa description. C'est, comme nous l'avons vu, un récent domaine de la psychologie fondé par Pierre Vermersch, dans lequel s'inscrivent les techniques d'aide à l'explicitation. Le but de cette science est double :

- Développer une méthodologie d'accès à l'expérience singulière et subjective du sujet
- Et donner un statut à la subjectivité du sujet, à la prise en compte du monde tel qu'il l'a construit et tel qu'il lui apparaît.

La psycho-phénoménologie s'intéresse donc particulièrement aux actions du sujet, avec comme point de départ le point de vue de ce sujet à la première personne, afin de réhabiliter l'étude de l'expérience immédiate, et donc de sortir de l'abstraction.

Petitmengin (2001) en donne la définition suivante : « *l'objet de la psychologie phénoménologique est l'étude systématique des vécus, des actes et des facultés de connaissance, tels qu'ils se présentent dans l'expérience purement intérieure. Cette étude exige des descriptions fines et l'exploration de la genèse purement psychologique de la connaissance* ». C'est donc, toujours selon elle « *l'étude du psychisme pur* ».

La mise en évidence des caractéristiques que l'on retrouve à l'identique dans différentes situations et chez différents individus constitue des invariants. Puis, par généralisation progressive à partir de plusieurs expériences décrites sous une forme qui permette d'en comparer les structures, il est possible d'en dégager des régularités. Claire Petitmengin (*Ibid.*) nomme ces structures régulières des « *essences* ».

3) Terminologie spécifique à ce cadre théorique

La psycho-phénoménologie comprend des termes spécifiques, qu'il m'est nécessaire d'expliciter. Certains sont empruntés à la phénoménologie de Husserl, d'autres à la théorie de la prise de conscience de Piaget, certains enfin sont des néologismes.

L'action :

Une des propriétés fondamentales de l'action est, selon Piaget, qu'elle « *constitue une connaissance autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures* » (1974, p.231-232). Cela signifie qu'elle peut être opaque à celui qui la met en

œuvre ; qu'il n'est pas nécessaire de savoir comment faire pour faire. En termes psycho phénoménologique, cela signifie que l'action ne relève pas forcément de la conscience réfléchie. Ainsi, parce qu'elle est pré réfléchie, sa verbalisation va nécessiter un travail cognitif de prise de conscience, appelé l'acte réfléchissant. C'est ce que cherche à réaliser l'entretien d'explicitation en en créant les conditions favorables[2].

L'action, ou expérience vécue, est donc au centre de la verbalisation en entretien d'explicitation. Elle est singulière, située dans le temps et dans l'espace et donc racontée du point de vue subjectif du sujet l'ayant vécu. Elle est composée des actions matérielles mais aussi mentales, indissociables. En effet, pour parvenir à un but, le sujet prélève dans l'environnement les informations pertinentes, puis prend une décision entraînant opérations matérielles et mentales, évalue par une nouvelle prise d'information les effets de ses opérations en vue de l'objectif, ce qui entraîne une nouvelle décision… Vermersch résume ce processus définissant l'action comme « *une succession d'opérations d'identification et d'opérations d'exécution* ».

Pourquoi le primat de l'action :

- Les constructivistes considèrent que le sujet se construit en interaction avec le monde, donc que pour comprendre ce qu'il sait faire et sa représentation du monde, il est nécessaire de savoir ce qu'il fait.
- Etudier l'action permet de comprendre l'action, mais aussi les aspects cognitifs liés : les connaissances théoriques ou réglementaires employées, les buts poursuivis par le sujet, ses représentations, valeurs, croyances…

Le vécu :

Le terme vécu désigne la relation du sujet au monde et à lui même comme il la vit effectivement. Il est le terme le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne sans aucuns préjugés sur le niveau de conscience qu'elle a de ce qu'elle vit.

Ainsi, en entretien d'explicitation, on appelle vécu un moment qui a existé dans l'expérience personnelle, et vers lequel on se retourne pour y chercher des informations qui sont déjà connues mais sur le plan de la conscience pré réfléchie, donc pas encore conscientisées par un acte réfléchissant.

[2] J'expliquerai plus précisément ces notions de conscience réfléchie, conscience pré réfléchie et acte réfléchissant par la suite

La conscience pré réfléchie (ou connaissance en acte) :

La conscience pré réfléchie vient du concept d' « irréfléchi » dans la phénoménologie de Husserl. Si Vermersch l'a changé en « pré réfléchi » c'est parce que le premier terme renvoyait selon lui au sens commun d'étourderie, de quelque chose fait sans réflexion préalable.

Elle représente les connaissances non conscientisées donc une réalité existant sur le plan des actes mais pas sur celui de la représentation. Cela signifie que le langage est absent pour nommer le contenu de l'expérience et donc qu'il faut opérer à une prise de conscience pour le passer sur le plan de la conscience réfléchie. Selon Petitmengin : « *c'est la profondeur de ce savoir personnel qui fait la différence entre l'expert et le débutant qui se contente d'appliquer des règles, même si une part de pré réfléchi est toujours présente* ».

Ce passage vers ce plan conceptuel, l'acte réfléchissant, ne se fait pas de manière automatique. Cela explique qu'il puisse y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. C'est donc parce que tout action est en grande partie pré réfléchie, et qu'il est difficile de mettre en mots son vécu que les techniques d'aide à l'explicitation sont nécessaires.

La conscience pré réfléchie ne peut être confondue ni avec l'inconscience, ni avec le préconscient définis par Freud. En effet, l'inconscience représente elle aussi une forme de non conscient difficile d'accès, mais par l'hypothèse d'une censure, d'un refoulement de la part du sujet, tandis que le préconscient représente une connaissance ayant déjà été conscientisée, mais qui ne l'est pas actuellement. Ainsi, ils différent du pré réfléchi, qui n'a donc certes jamais été conscientisé mais pas pour des raisons relevant d'une censure de la part du sujet.

Enfin, Pierre Bourdieu reprend cette notion en sociologie définissant l'habitus comme l'ensemble des règles, des valeurs, des façons d'agir et de penser qui sont devenues naturelles et spontanées en raison de l'intériorisation d'une pratique habituelle. L'habitus est donc pré réfléchi.

L'acte réfléchissant : (ou introspection)

Maurel (2008), reprenant les travaux de Piaget dans sa théorie de la prise de conscience qui décrivait les étapes de conceptualisation à partir de l'action, définit deux étapes principales entre le vécu de référence et la réflexion sur ce vécu, étapes que le chercheur se doit de prendre en compte. La première est un réfléchissement du vécu au représenté, qui permet d'accéder à ce que Piaget nomme un premier niveau d'abstraction. Il

représente la reconstruction de l'action au plan de la représentation, Vermersch appelle lui ce niveau le vécu représenté. La seconde est la phase de thématisation, rendue possible par la mise en mots aussi fine possible du vécu. Vermersch la nomme le vécu thématisé. Maurel explique que la mise en mots est essentielle, nécessaire au processus de conceptualisation du sujet, pour qu'il puisse ensuite exercer sa réflexion rationnelle (troisième niveau d'abstraction) sur ces données, dont il ne peut disposer sans cette étape, sans « *ce réfléchissement du plan de l'action à celui de sa représentation* ».

Ainsi, parce que cette mise en mot permet de s'auto-informer, il constitue selon Maryse Maurel une révélation, confirmation l'idée que nous n'avons pas conscience de tout ce qui à lieu dans une action. C'est en passant par ces phases que le sujet pourra accéder à la réflexion sur son action représentée, 3eme niveau d'abstraction selon Piaget.

C'est donc de la théorie de la prise de conscience de Piaget qu'est issue la notion d'acte réfléchissant, qui, en entretien d'explicitation permet de passer d'un vécu en actes à un vécu représenté, puis à un retour réflexif sur ce vécu passé ; pas disponible au plan de la conscience réfléchi.

Sa différence avec l'acte réfléchi est que ce dernier porte sur des concepts ayant déjà été représentés, donc verbalisés et conceptualisés, alors que l'acte réfléchissant porte sur un vécu non-réfléchi jusque la.

Opérer à un acte réfléchissant permet de rendre conscientes des informations pré réfléchies, des informations que le sujet à vécu sans les avoir conscientisées. Le but de l'entretien d'explicitation est donc d'accompagner le sujet opérer ce travail cognitif. Il doit aider à la prise de conscience pour réfléchir ce qui à été vécu, qui est encore pré réfléchi et donc ne peut pas être mis en mots directement. Ainsi, si le pourquoi est banni des questions de guidage en explicitation, c'est parce qu'il suppose une réponse relevant du passé réfléchi de l'acteur, et non une verbalisation descriptive du vécu.

La position d'évocation : (ou position de parole incarnée)

Quand le sujet s'exprime, il entretient un rapport particulier avec ce dont il parle, il peut en être plus ou moins proche. L'entretien d'explicitation cherche à placer le sujet en position de parole incarnée.

Cette position représente le fait qu'un acte mental soit accompagné d'un contenu représenté, c'est à dire d'une relation vivante à l'expérience. La cognition en devient reliée au corps et à sa tonalité émotionnelle. En d'autres termes, le sujet est en position d'évocation

quand il est en relation vivante avec ce dont il parle, au moment ou il en parle. C'est donc, pour la psycho-phénoménologie un critère de validation interne, attestant de l'authenticité du contenu de la verbalisation.

Des techniques de guidage sont donc mises en place par le chercheur pour aider le sujet à se placer dans cette position d'évocation. Par ailleurs, des indicateurs verbaux et non verbaux sont définis afin de diagnostiquer l'état de cette position de parole[3].

Le point de vue en première personne :

Le point de vue en première personne représente le point de vue du sujet ayant vécu sa propre expérience. Seul celui qui produit les données, l'informateur, peut être en première personne quand il s'exprime sur ce qu'il a lui-même vécu selon lui.

Quand ce sujet qui décrit son propre vécu, donc produit les données, est aussi le chercheur ; en d'autres termes, quand le chercheur fait des recherches sur son propre vécu, il doit se placer successivement en position d'informateur, recontactant seul son vécu de référence, puis de chercheur traitant ces données. On appelle ce cas de figure le point de vue radicalement en première personne. Il permet un haut approfondissement d'une expérience vécue. Dans ce cadre, l'introspection est pratiquée par des techniques d'auto explicitation.

Le point de vue en deuxième personne :

Le point de vue en deuxième personne est celui d'un chercheur prenant le vécu d'un sujet distinct comme objet d'étude. Ce sujet re-contacte son vécu de référence, accompagné par l'aide du chercheur. Ce chercheur n'est donc pas le sujet de l'expérience visée mais il en prend en compte la subjectivité, ce qui lui apparaît.

Dans ce cadre, l'introspection est guidée par la technique de l'entretien d'explicitation ; c'est le point de vue le plus employé par la psycho-phénoménologie.

Le point de vue en troisième personne :

Le point de vue en troisième personne ne comprend que les traces observables et enregistrables du comportement du sujet sans prendre en compte ce qu'il peut dire de son expérience dans sa subjectivité. C'est le point de vue d'un observateur extérieur étudiant un sujet. Ainsi, rien sur ce que le sujet vit, sur ce qui lui apparaît, sur les connaissances qu'il

[3] Les technique des guidage et indicateurs de parole incarnée seront détaillés dans la partie cadre méthodologique

mobilise n'est considéré par le chercheur, celui-ci répond à ces questions à la place du sujet, à partir de ce qu'il observe de son comportement. La dimension subjective intéresse le chercheur mais elle est reconstruite par inférence à partir des observables. Le point de vue en troisième personne s'inscrit dans un cadre ou la conscience et l'expérience subjective sont évalués comme hors d'atteinte scientifique.

4) L'implication de ces concepts à mes recherches

Les différents concepts énoncés ci-dessus me semblent intimement impliqués à mon cadre de recherche, et donc nécessaires à sa théorisation.

L'expérience du professeur des écoles recevant une question existentielle d'un élève est forcément singulière et située. En souhaitant en étudier les enjeux cognitifs de prélèvement d'information, prise de décision et évaluation des effets produits, je suis confrontée au fait que l'action est une connaissance autonome donc opaque pour l'acteur. Cela signifie que l'enseignant agissant ne pourra pas me verbaliser ce qu'il a opéré mentalement pour réagir et répondre à une question existentielle d'enfant, il a besoin pour cela d'une médiation permettant une prise de conscience. En termes psycho-phénoménologique, cela se traduit par l'idée que les connaissances en actes cognitifs et matériels de l'enseignant appartiennent à sa conscience pré réfléchie, qu'un acte réfléchissant est nécessaire pour qu'il puisse me les verbaliser. Je vais donc avoir à en créer les conditions et accompagner le sujet vers un retour sur son vécu pour y chercher ces informations pas encore conscientisées.

. Ces informations conscientisées pourront alors passer sur le plan de la représentation, ou au vécu représenté. Cela permettra la verbalisation du vécu, donc sa thématisation.

Cette verbalisation n'est pas évidente à opérer. Elle nécessite que le sujet que j'entretiens soit dans un rapport proche avec l'expérience dont il me parle, en relation vivante, émotionnelle. Je dois pour cela le guider, l'accompagner vers cette position d'évocation, qui sera, comme le dit la psycho-phénoménologie l'attestation de la véracité et de l'authenticité de ses propos. Les techniques de guidage, associées à l'analyse simultanée mais aussi postérieure d'indicateurs me permettront de diagnostiquer si l'enseignant est dans cette position de parole. Cela me permettra alors de rediriger mon entretien, ou de déterminer le statut de tout ou parties des propos.

Le dernier point qu'il me faudra mettre en place est ma posture de recherche, voulue en deuxième personne. En effet, mon objet d'étude portant sur des expériences vécues par des professeurs des écoles et non par moi-même, mon point de vue ne peut être en première

personne. A l'opposé, par un unique point de vue en troisième personne, seuls les observables seront pris en compte. Mes recherches portant fortement sur l'animation cognitive de l'enseignant dans sa dimension subjective, personnelle, ce point de vue en troisième personne ne peut me convenir. Ainsi, souhaitant accéder au vécu d'un enseignant en prenant en compte ce qui lui apparaît, dans sa subjectivité, j'effectuerai mes recherches avec le placement de la psycho-phénoménologie en deuxième personne.

II/ Cadre méthodologique

Comme énoncé précédemment, le cadre méthodologique que j'emploierai pour mes recherches est l'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation est l'outil de questionnement élaboré par Pierre Vermersch pour arriver aux fins de recherche de la psycho phénoménologie : la subjectivité du sujet sur une expérience vécue. Il a pour objet la description précise de la manière dont une tâche a été réalisée et permet donc un accès à une description d'un vécu passé, difficile sans une telle médiation.

> *« la verbalisation du vécu de l'action va se faire à travers une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas »* (Vermersch, 1994/2006, p. 74-75).

C'est donc un outil de recueil d'informations relatives à un moment spécifié pour mettre à jour l'action du sujet. Celui ci est donc amené à opérer un retour sur soi pour prendre conscience des procédures mises en place de manière pré réfléchi, sans conscience de les mettre en place.

1) Faire parvenir à une prise de conscience de son action par le sujet

Vigotsky, dans son ouvrage *Pensée et Langage (1934/1977)* expliquait qu'il existe un décalage entre le moment ou un sujet maîtrise une procédure, donc possède un savoir en actes et le moment ou il peut le mettre en mots. Cela signifie, comme nous l'avons déjà vu, que de ne pas savoir parler d'une procédure n'est pas forcément signe qu'on ne sait pas la réaliser. Par contre, pour passer à ce niveau ou l'on est capable de comprendre sa procédure, il faut l'appui d'une médiation, verbale et sociale. Le langage permet donc distanciation par rapport à l'action, régulation de cette action et réorganisation de la pensée.

Piaget, s'appuyant sur cette idée, explique que revenir sur une activité spécifique n'est pas évident. Selon lui, « *la prise de conscience représente autre chose et davantage qu'une prise (…), il s'agit en réalité d'une construction véritable*». (1974 p. 231-232)

Elle nécessite donc un vrai travail cognitif de la part du sujet. Son hypothèse est donc aussi que verbaliser permet de clarifier les pensées, le langage étant un outil de communication, mais aussi un outil cognitif permettant de conceptualiser. Ainsi, Vermersch, en reformulant les travaux de Piaget, découpe, pour ses recherches en explicitation, les étapes de prise de conscience d'un sujet.

Il élabore un modèle distinguant 4 étapes dans l'accession aux connaissances non conscientes :

1. l'étape du vécu, singulier, inscrit dans l'action
2. L'étape du vécu représenté, obtenu par un travail de réfléchissement
3. L'étape du vécu thématisé, obtenu par la verbalisation
4. L'étape du vécu comme objet de connaissance, obtenu par la réflexion sur ses verbalisations de son vécu représenté et thématisé

QuickTime™ et un décompresseur sont requis pour visionner cette image.

Savoirs tacites et modélisation de l'abstraction réfléchissante[4]

[4] Schéma élaboré à partir de la modélisation des étapes du passage du pré- réfléchi au réfléchi selon J.Piaget, source P.Vermersch « L'entretien d'explicitation » page 80/84

Le passage du vécu représenté à la réflexion est nommé la « prise de conscience ». Il permet de lever un premier barrage ou le sujet croit avoir tout dit. La dernière étape de réflexion peut avoir des effets forts sur le sujet, comme l'identification de ressources jamais mises en mots.

Parce que le passage d'un vécu à une verbalisation sur ce vécu nécessite un travail cognitif de la part du sujet, pas spontané à réaliser, les questionnements souvent observés ou l'on demande au sujet d'expliquer directement ce qu'il a fait ne peuvent, selon la psycho-phénoménologie être adaptés ; de trop nombreuses informations ne pouvant revenir à la conscience du sujet, et restant donc inexplorées, alors qu'elles étaient actives lors de l'expérience.

C'est donc parce que la façon dont on questionne influence les réponses obtenues, que l'entretien d'explicitation a été conçu. Son objectif est d'accéder à cet espace de parole faisant apparaître des éléments jusque la insoupçonnés. Cela révèle sa différence par rapport à d'autres fonctionnements d'interrogations. Maurel nomme cet espace de parole auquel accède l'entretien d'explicitation « *la zone située entre le faire et l'activité mentale de recherche de rationalisation de ce faire* ».

2) Une double utilisation de l'entretien d'explicitation

L'utilisation de l'entretien d'explicitation répond à deux objectifs principaux la formation et la recherche.

Au niveau de la formation, il consiste à faire expliciter sa propre démarche à un sujet afin d'y identifier les processus mis en œuvre. Ainsi, au regard de l'action produite, il pourra comprendre ses actes et leurs effets, et donc les corriger ou les reproduire, dans la perspective d'une plus grande autonomie de pensée. En ayant un accès de plus en plus fin à son activité, il peut passer d'un niveau de conscience globale de ce qu'il fait, à un niveau plus spécifié, donc se construire un savoir sur soi dans le contexte d'une tâche à effectuer, afin d'en valider ou non le processus de mise en œuvre personnel.

Il est particulièrement utilisé en enseignement, pour les professeurs comme pour les élèves. Pour les professeurs, Nadine Faingold, se basant sur des travaux de Philippe Perrenoud justifie la pertinence du dispositif d'explicitation pour plusieurs raisons. Tout

d'abord, parce que le métier d'enseignant est un métier « complexe », intimement lié à son aspect social, dépendant des autres personnes, des élèves. Ensuite parce qu'il demande en permanence de construire et reconstruire des réponses, souvent seul, qui ne seront jamais valables une fois pour toute. De plus, c'est un métier ou la norme institutionnel peut prêter à autant d'interprétations qu'il y a d'enseignants. Enfin, selon Philippe Perrenoud, les enseignants disposent d'un capital de représentations, mais aussi de schèmes d'action, demeurant pour beaucoup à l'état pratique, donc échappant à la conscience du sujet.

Pour toutes ces raisons, il est important pour un enseignant de pouvoir opérer un retour sur ses actes, très souvent mis en place naturellement par la discussion, notamment avec les collègues. Mais parce que ce réfléchissement de la pratique n'a pas de cadre précis, les enseignants risquent de ne pas prendre en compte des éléments mis en œuvre implicitement. Il apparaît donc nécessaire un dispositif de travail permettant d'accompagner l'enseignant à retrouver son expérience singulière, l'entretien d'explicitation peut être une réponse adaptée et pertinente. Un permet la protection de ne pas être jugé, et donc de pouvoir évoquer une expérience afin d'analyser sa pratique professionnelle et de valider ou non les solutions mises en place dans un contexte précis.

Au niveau des élèves, il permet, par l'accompagnement de l'adulte, d'opérer à un retour sur une procédure mise en place, afin d'en analyser les étapes et la conformité avec la procédure efficace. C'est en pointant les processus précis, et donc les stratégies et potentielles érreurs de l'élève que l'enseignant va pouvoir remedier, avec lui, aux difficultés de son éleve.

Le deuxième grand domaine dans lequel est employé l'entretien d'explicitation est la recherche. Celui ci étant le mien dans ce travail, je l'utiliserai et expliquerai ici. Néanmoins, bien qu'il corresponde à une explication de la pertinence de l'entretien d'explicitation dans leur formation et pratique professionnelle, le paragraphe concernant l'emploi de cet entretien dans l'enseignement me paraît particulièrement intéressant dans mes recherches. En effet, il affirme combien la complexité de ce métier, social, demandant en permanence de construire des réponses et pour lequel le cadrage institutionnel laisse une grande liberté d'action peut être enrichie par l'entretien d'explicitation. Les enseignants auraient en effet probablement une grande part de leurs savoirs demeurant procéduraux, sans conscientisation de la façon dont ils les produisent. Il est donc envisageable que le dispositif de l'entretien d'explicitation

fonctionne particulièrement chez ces professionnels, permettant de leur faire dévoiler de nombreux éléments mis en œuvre implicitement.

Cela explique donc aussi pourquoi il me semble particulièrement adapté dans mes recherches d'utiliser l'entretien d'explicitation plus qu'une autre méthode d'entretien plus conventionnelle, par laquelle l'enseignant ne pourrait pas forcément me verbaliser toutes les procédures qu'il met en jeu.

3) Les étapes de recherche par l'explicitation

Le processus de recherche par l'entretien d'explicitation se divise en deux étapes principales :

- L'accès à la subjectivité du sujet, à la description de son vécu
- L'étude des descriptions de ces vécus pour en tirer des connaissances.

Cette deuxième étape consiste à une mise en évidence des caractéristiques que l'on retrouve à l'identique dans les expériences d'individus différents, les invariants.

Entre ces deux étapes se situe la transcription écrite des verbalisations du sujet que Vermersch nomme le protocole. Celui-ci est indispensable à la recherche car la transcription constitue la base objectivée à partir de laquelle sont pratiquées les analyses. Il doit donc être fait selon rigoureusement selon des règles précises (transcription intégrale des propos, numérotation des répliques, notes des silences et interruptions, description d'éléments relevant du non et du para verbal tels les gestes, mimiques, tonalités de la voix…).

a) Etape 1 : Un entretien visant à la description subjective du vécu

Un entretien d'explicitation est composé de deux grands ensembles télescopés :

- le premier visant à créer les conditions permettant la prise de conscience
- le deuxième ayant pour but d'aider à produire une description précise et détaillée du déroulement de l'action.

Le sujet interviewé

Quand il réalise une tâche, le sujet mémorise en permanence, de façon passive , donc à son insu, des aspects de ce qu'il vit. Pierre Vermersch nomme la mémoire du vécu cette mémoire qui, spontanément, enregistre le vécu. Celle-ci n'est jamais totale et surtout les

traces restantes ne se constituent pas forcément selon une logique de pertinence et d'influence sur les actes réalisés. C'est ce que sollicite l'entretien d'explicitation, qui, en allant interroger cette mémoire du vécu cherche à faire opérer au sujet un acte réfléchissant pour ensuite accéder a des éléments de sa conscience pré réfléchie.

Pour accéder à son vécu, le sujet doit être dans une position de parole incarnée définie dans le cadrage théorique. Celle-ci est favorisée par les techniques de guidage mises en œuvre par le chercheur, et mise en évidence par différents indicateurs énoncés précédemment.

En effet, pour répondre aux recherches de l'explicitation, le sujet doit opérer un acte réfléchissant, donc le passage de sa conscience directe à sa conscience réfléchie, afin de se faire une représentation de son vécu. Cet acte réfléchissant n'est pas simple à opérer, c'est une réelle opération mentale de la part du sujet. Il doit par la suite effectuer une description orale, verbalisée de ce vécu, afin que le chercheur accède à l'information.

Ainsi, il est évident que toute tournure généralisante ou se rapportant à une classe de situations plutôt qu'a l'événement spécifié ne peut être issue d'une position de parole incarnée car elle empêche d'être confronté au réel de l'opération, et donc elle ne peut donner lieu à une description précise. Les généralisations ne peuvent donc pas être de l'explicitation de la part du sujet.

Le chercheur (ou intervieweur)

Le chercheur en entretien d'explicitation doit selon moi avoir à l'esprit qu'il va mettre en place un questionnement d'une part inhabituel pour son sujet, mais aussi pouvant par certains aspect déranger. En effet, l'entretien d'explicitation demande au sujet une opération mentale spécifique, ou son implication personnelle est forte. Il me paraît donc indispensable d'établir des conditions de confiance, donc de laisser un temps d'apprivoisement nécessaire à une connaissance et à un respect mutuel. Ce respect mutuel sera rappelé au début de l'entretien, et chaque fois que cela sera nécessaire par des prises de paroles de l'intervieweur dont l'objet est le contrat de communication s'établissant entre les deux personnes..

Ensuite, pour le chercheur en entretien d'explicitation, une des conditions pour amener son sujet au contact direct de son vécu est de le placer en position de parole incarnée, donc que sa verbalisation ne se rapporte qu'à une situation singulière et unique. Il doit donc éviter que le sujet généralise ses propos et le garder dans la description de la situation précise

choisie. C'est une condition indispensable pour que celui-ci atteigne son vécu, par définition singulier, et y opère un réfléchissement.

Par ailleurs, au delà de l'impératif de garder le sujet en position de parole incarnée, donc en relation directe et vivante avec son expérience, le chercheur doit aussi amener son sujet à la description de son vécu et non à son explication. Cette nuance se joue essentiellement sur les questions et relances du chercheur qui se doivent d'être précautionneusement formulées en ce sens afin aussi de relancer la prise de parole du sujet vers la description sans pour autant induire le contenu de ses réponses. C'est pour cette raison que les questions cherchant les causes et donc le « pourquoi » ne peuvent être utilisés en entretien d'explicitation, celles-ci entraînant forcément des réponses du domaine du conceptuel et des connaissances théoriques au lieu d'amener à la verbalisation du vécu.
Les prises de paroles du chercheur sont donc de plusieurs ordres :

- Les paroles relevant de ce qui est appelé une « position basse », par lesquelles le chercheur exprime directement ses demandes d'explication et fait part de ses besoins, utilisant par exemple des formules telles que « *je ne comprends pas* » ou « *j'ai besoin que tu me dises…* »

- L'utilisation de faire très généraux (exemple « *faire* »)

- Les relances en échos et les reformulations, empruntées aux techniques d'entretien non-directif

- Les acquiescements et les silences

- Les rebondissements sur les dénégations du sujet : lorsque celui-ci exprime une dénégation telle « Je ne me rappelle pas » ou « Je ne sais rien », le chercheur doit considérer ces réponses comme informations décrivant des faits et rebondir dessus, par des relances telles que « «De quoi est-ce que tu te rappelles quand tu ne te rappelles pas ? », « Et quand tu ne sais rien, qu'est-ce que tu sais ? » ou « Comment tu sais que tu ne sais rien ? ». afin de poursuivre la demande de description.

- Les questions exclusivement descriptives. Exemple : « *à quoi tu reconnais que… ?* » ; « *par quoi as tu commencé ?* » ; « *qu'est ce que tu as fait quand… ?* »…

- Les questions adaptées des techniques du « langage vide de contenu » de Milton Erikson.

Le langage vide de contenu :

Erikson était un psychothérapeute américain qui utilisait l'hypnose et parvenait à guider l'activité cognitive du sujet bien que celui n'était pas disponible pour répondre verbalement. Sans entrer dans une démarche d'hypnose, l'entretien d'explicitation, en plaçant le sujet en position d'évocation de son expérience passée, à besoin de pouvoir le guider dans sa description sans en connaître encore le contenu. Il utilise pour cela des formulations n'ayant un sens précis que pour la personne a qui ces formulations s'adressent.

Par exemple, si le chercheur dit « *la chose à laquelle vous pensez à ce moment là »*, il ne sait pas de quoi il s'agit, mais peut pourtant cibler exactement ce contenu privé des pensées du sujet, que lui connaît. Ainsi, le chercheur peut parler d'éléments très précis de l'activité cognitive du sujet sans en connaître le contenu et la personne questionnée ne répond qu'en fonction de son propre vécu de l'action. Ces formulations sont très utilisées afin de n'induire le moins de choses possibles lors de la formulation de questions mais aussi pour opérer des relances sans avoir encore connaissance du contenu que l'on vise et donc sortir d'éventuelles impasses pour entrer démarrer vers quelque chose que ni l'intervieweur ni l'interviewé ne connaissaient.

Apparaît ici une idée forte de l'entretien d'explicitation, celle d'accéder à du non connu, de la recherche de réponses dont on ignore les possibles. En effet, non seulement l'interviewé est le seul détenteur de l'information, mais il ne les connaît souvent pas encore.
Le matériau sur lequel le chercheur travaille étant amené par le sujet interviewé, l'intervieweur doit accepter l'incertitude impliquant une analyse continue, et donc d'inventer, de réadapter ses propos tout au long de l'entretien.
Il doit donc, comme l'explique Maurel « *faire le vide dans sa tête* » pour mettre en place une nouvelle écoute, sans formulation d'hypothèses avant que le sujet n'ait terminé ses propos, sans établir de références à d'autres expériences et surtout sans recherche de solution, donc en acceptant de suspendre son propre cours de pensée.

Enfin, comme l'explique Petitmengin, (2001) « *les techniques d'entretien pour guider l'autre en évocation son indispensables mais pas suffisantes pour faire accéder à la position de parole incarnée »*. Cela signifie que, par son attitude, le chercheur doit montrer le chemin à son sujet. Ainsi, cette chercheuse explique que, toute représentation, croyance, jugement ou attentes mises à l'écart, la familiarité du chercheur avec l'objet d'étude peut favoriser les processus cognitifs de prise de conscience du sujet. Le chercheur doit de plus signifier une

réelle attitude d'accueil et d'ouverture pour amener son sujet vers le même placement. Maurel résume la posture du chercheur qui consiste à « *observer la pensée des autres, tout en les respectant et en les aidant à découvrir leur propre fonctionnement en les guidant vers une pratique réflexive*. »

La synchronisation de l'échange

Cette notion repose sur l'idée que si l'intervieweur se comporte d'une manière trop différente que l'interviewé, la communication sera plus difficile. Il doit donc opérer une forme d'adaptation au comportement de l'interviewé, sans à la fois aller jusqu'à provoquer une gène chez son interlocuteur. Cette idée est issue des techniques de la PNL (Programmation Neuro-Linguistique), ensemble de techniques d'aide à la communication et au changement.

Pour entrer dans cette synchronisation de l'échange Pierre Vermersch observe 3 indicateurs qu'il est nécessaire de maîtriser pour le chercheur lors d'un entretien d'explicitation :

- Un ajustement au rythme et au ton de la voix, comportant un respect des silences, ceux-ci pouvant être signes de réflexion ou d'acte réfléchissant
- Un accord postural, comportant une attention à la gestualité, à reprendre car elle peut être source d'informations sur ses représentations sans aller jusqu'à l'imitation pouvant provoquer une gène
- Une écoute du langage sensorielle utilisé, afin d'identifier les canaux sensoriels employés par l'interviewé et ainsi l'aider à l'explicitation.

Les éléments d'un entretien d'explicitation

Tout entretien d'explicitation doit être basé sur un (ou plusieurs) contrat de communication. Vermersch décrit ce contrat mis en place entre le chercheur et le sujet comme « *une question posée en passant, de façon non formelle, pour demander à l'autre son accord personnel sur le fait d'être questionné, de continuer à l'être, de reprendre un point de manière plus détaillé* ». Un contrat de communication type pourrait être ou « *si vous le voulez bien, je vous propose de revenir sur ce moment* » ou « *si vous êtes d'accord, je vous propose de me décrire comment vous avez fait pour… »*

Ce contrat de communication a deux valeurs :

- Au niveau éthique : il permet au chercheur de manifester un respect pour la personne interviewée, et de faire entendre que ce dernier pour poser les limites qu'il souhaite, sans qu'il lui soit demandé de justification.
- Au niveau technique : l'expérience des chercheurs pratiquant l'entretien d'explicitation leur a montré que sans ce type de tournures, l'entretien bloquait régulièrement.

Il comporte de plus différents enjeux, pour le chercheur mais aussi pour le sujet. Tout d'abord, en établissant ce contrat, le chercheur s'octroie l'autorisation de commencer ou continuer à questionner le sujet. Il est par ailleurs important de prendre en compte pour le chercheur que ce contrat de communication n'est jamais acquis de façon stable, il doit donc être renouvelé à chaque fois que cela est nécessaire. Elle permet par la même occasion au chercheur de montrer au sujet interviewé qu'il est conscient de lui demander une opération particulière, mobilisation une implication personnelle et des actes mentaux dont la pratique est inhabituelle. De l'autre côté, le contrat de communication permet à l'interviewé d'émettre son opinion, et même de manifester son refus. Enfin, ce temps de mise en contrat étant un temps ou l'objet de la communication est l'interaction, la relation entre les deux sujets, et non plus la description de l'action, il peut permettre une certaine prise de recul pour l'interviewé sur ce qui se déroule.

Par la suite, un entretien de communication est constitué d'étapes principales :

- le début d'entretien, cherchant à instaurer la communication et l'orienter progressivement
- l'étape de délimitation conjointe de la situation qui fera l'objet de l'entretien.
- La description aussi fine et complète de l'action choisie.

La situation qui fera l'objet de l'entretien est appelée en entretien d'explicitation le vécu de référence. Il désigne un moment singulier et précis mais néanmoins pas isolé de l'histoire du sujet, celui ci portant en permanence les traces de ses expériences précédentes. Il est donc de toute façon indécontextualisable de l'histoire et de la culture du sujet. Le chercheur doit accompagner le sujet à se replonger dans ce vécu de référence, en s'abstenant, comme le dit Bénetière « *de tout processus de mise au défi de la mémorisation consciente.* »

Pour encourager à la description de ce vécu de référence, des questions sont posées, portant sur l'action telle que « *Par quoi avez-vous commencé ? », « Qu'avez-vous fait ensuite ? », « Que s'est-il passé à la fin ?* » et sur les prises d'informations telles que *« Comment saviez-vous que … », « à quoi avez-vous vu que… »* Ici, les questions cherchant la causalité des faits sont à proscrire, celles-ci induisant des réponses qui ne sont pas du domaine de la description, mais de celui de l'explication. En effet, elles se basent sur le postulat que l'on peut, non seulement, disposer de données du vécu automatiquement, mais de plus que l'on peut les réfléchir et les analyser aussitôt, réfuté par la psycho phénoménologie.

b) Étape 2 : Analyse des verbalisations du sujet

L'analyse des indicateurs de position de parole incarnée

Le chercheur en entretien d'explicitation visant, comme le cherche la psycho phénoménologie, à accéder aux savoirs pré réfléchis du sujet, passant par la description subjective de son vécu par ce dernier, doit pourvoir repérer les moments ou son sujet était dans cette description, dans le réfléchissement sur ce vécu.

Il doit donc rechercher les moments ou le sujet est en position de parole incarnée, donc en contact direct avec son vécu. Pour cela, il existe des indicateurs relevant de 4 grands ordres :

- Les <u>indicateurs verbaux</u> : étude du niveau d'abstraction des informations / absence de généralisation / utilisation du pronom « je » / vocabulaire concret et détaillé
- <u>Les indicateurs non verbaux</u> : décrochage oculaire ; gestuelle articulée au récit
- <u>Les indicateurs para verbaux</u> : ralentissement du rythme de parole
- <u>Les indicateurs subjectifs</u> : analyse subjective de la relation établie entre l'intervieweur et l'interviewé pendant l'entretien

Le premier niveau d'analyse des indicateurs est l'analyse ciblée de ces différents éléments. Cependant, un niveau supplémentaire consiste à en étudier les congruences, c'est à dire les moments ou l'expression verbale et les signes non verbaux et para verbaux sont en accord, se confirment mutuellement. A noter que dans le cas d'une discongruence, donc d'un désaccord entre ce qui est fait et ce qui est dit, il est admis que la réponse non verbale est à prendre en compte en priorité, par son aspect incontrôlé, donc considéré comme plus spontanée et plus fiable.

L'étude de la verbalisation du sujet

L'analyse de la verbalisation du sujet est centrée sur l'action dans sa dimension procédurale. Le procédural concerne tout ce qui permet de décrire le déroulement concret de l'action, donc comment s'y est pris le sujet pour effectuer une tâche particulière ; c'est la dimension de l'inscription effective de l'action dans le corps et la cognition de la personne. C'est le « je », il détaille les actions effectives, leur enchaînement et l'articulation entre prise d'information et opérations de réalisation.

Elle tient donc la place centrale en explicitation et s'oppose à tout ce que Vermersch nomme le déclaratif, représentant les connaissances théoriques, réglementaires, formalisées. Comme nous l'avons vu précédemment, on peut considérer le procédural presque indépendant du théorique par le fait que l'on peut savoir agir sans maîtriser les explications théoriques de la réussite ou non de l'acte. A l'inverse, on peut maîtriser des connaissances théoriques, déclaratives mais ne pas pouvoir réaliser dans la praxis les actes correspondants à ces connaissances. Il y a donc découplage entre déclaratif et procédural, les deux appartenant au même ensemble, à l'intérieur duquel elles sont indépendantes tout en étant liées.

Vermersch explique qu'il est important de prendre en compte ce découplage pour comprendre qu'il est possible d'inférer des connaissances théoriques fonctionnelles d'un sujet, mises en œuvre dans l'action à partir de la réalisation de celle-ci, ce qui n'est pas vrai dans l'autre sens. En effet, que le sujet sache formuler des connaissances théoriques ne signifie pas qu'il sait produire les actions correspondantes.

Autour de ce cœur, Vermersch à définit 4 types d'informations qu'il nomme les informations satellites de l'action. Elles représentent les informations proches de l'action dans sa dimension procédurale, placée au centre de l'analyse, tout en lui étant distinctes. Etudier ces informations satellites de l'action à pour but premier de repérer si ce que dit le sujet nous informe sur ce qu'il a fait. Par ailleurs, elles permettent d'obtenir des informations complémentaires dont le chercheur peut avoir besoin.

Les différents types d'informations satellites de l'action :

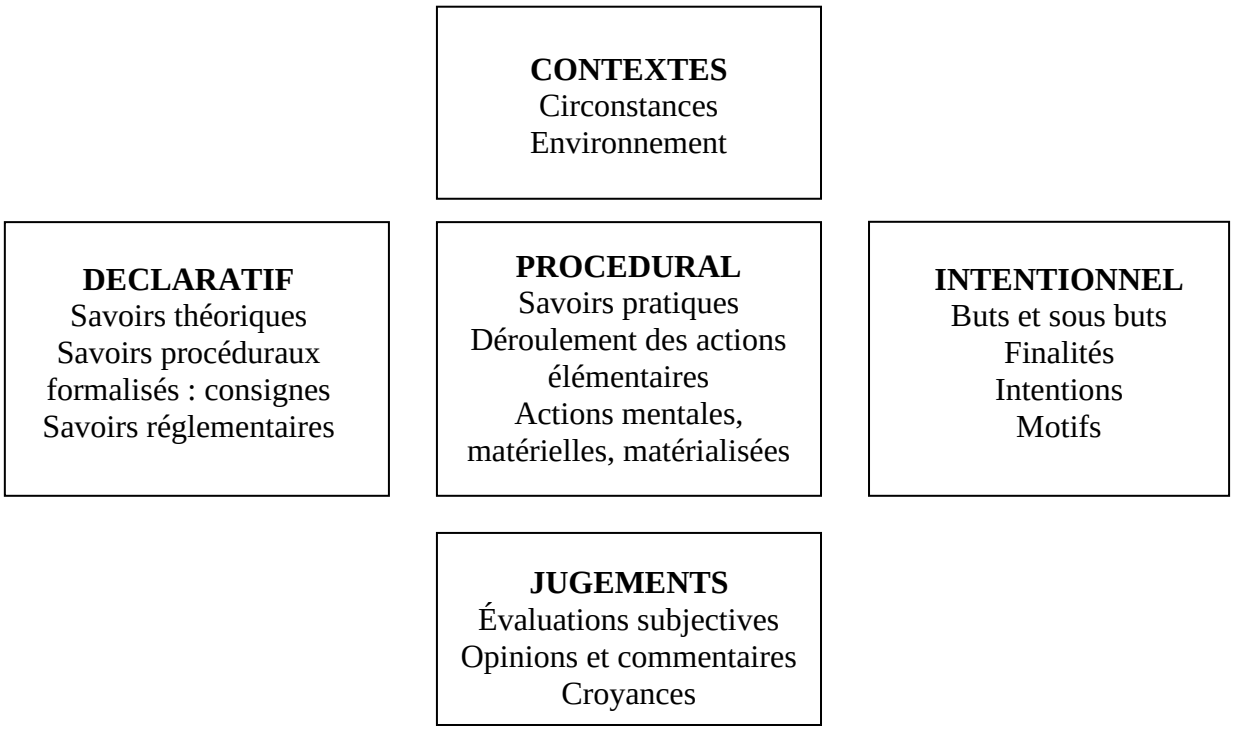
- **Les contextes** concernent ce qui entoure l'action (temps, espace, institutions, autrui…) mais ne définissent pas l'action elle-même. Il est considéré par Pierre Vermersch comme un recours pour l'interviewé pour ne pas parler de soi directement, mais reste néanmoins parfois

nécessaire pour bien comprendre l'action. Néanmoins, ils facilitent la compréhension de la situation et permettent au chercheur de cibler avec son sujet la situation choisie pour être vécu de référence, à expliciter.

- **Les jugements** ne donnent pas non plus d'informations sur la réalisation de l'action et permettent eux aussi selon Vermersch de ne pas s'impliquer personnellement. Ils sont tout de même utiles pour avoir l'appréciation subjective de l'acteur sur ce qu'il a fait, comment il l'a fait et révèlent donc la conscience qu'il a de ses représentations et croyances à propos de ses actes.
- **Le déclaratif** révèle ce qui légitime l'efficacité et/ou la pertinence de l'action. Cela peut être aussi bien des lois physiques, des règlements, des consignes…
- **L'intentionnel** détermine ce qui conduit ou oriente l'action et permet qu'elle s'organise.

Ces 4 éléments sont complémentaires de l'action. Ils permettent de la comprendre, au même titre que l'action permet de les comprendre. Dans le cadre de mes recherches ils me paraissent des domaines essentiels pour répondre à mes interrogations concernant tout d'abord ce qui anime l'enseignant confronté à une question fondamentale d'enfant et influencera ses réactions mais aussi et surtout l'étude des réponses qu'il donnera.

Vermersch précise enfin que ces 4 catégories ne se veulent pas exhaustives concernant ce qui entoure l'action, détaillant par exemple que la tonalité émotionnel comme élément descriptif relié à l'action peut par être aussi considérée comme une information satellite de cette action.



Le système des informations satellites de l'action vécue (Vermersch).

4) Ma pratique de l'entretien d'explicitation

J'ai donc établi la pertinence théorique qui m'apparaît entre mon objet de recherche et l'outil entretien d'explicitation qui devrait me permettre de mettre à jour l'action des enseignants que je pourrai rencontrer, en leur faisant opérer un retour sur eux lors de questionnements existentiels d'élèves. Je suppose en effet qu'ils n'auraient pu me verbaliser les réels processus qu'ils ont mis en œuvre sans cette médiation.

Néanmoins, dans la pratique il ne m'a pas toujours été évident, et surtout pas toujours possible de parvenir à ces fins. J'ai effectué des entretiens d'explicitation d'entraînement auprès de proches ainsi que des premières tentatives d'entretien auprès d'enseignants qui n'ont pas toujours été exploitables et pour lesquelles j'ai rencontré de nombreuses difficultés d'ordre méthodologiques.

Tout d'abord, l'objet même de mes recherches est difficile à trouver. Il n'existe en effet pas beaucoup d'enseignants répondant à mes différents critères : enseignant en cycle 1, réalisant des ateliers philosophie, se trouvant dans un secteur géographique m'étant accessible

et acceptant d'effectuer des entretiens avec une étudiante. De plus, une fois un tel enseignant trouvé, il faut qu'il ai en mémoire, si possible pas trop lointaine, deux situations de son vécu répondant une fois encore à des critères relativement précis de contexte, d'objet et de situation de communication entre l'élève et lui. Le fait qu'il m'importe que les deux situations soient vécues par le même enseignant, dans un soucis de validité de la comparaison, rend donc plus compliqué le travail de mémorisation de l'enseignant et ma tâche de recherche. Enfin, une fois toutes ces conditions établies, il faut que l'entretien se déroule suffisamment bien pour pouvoir fournir des données exploitables donc au minimum que je parvienne à remettre le sujet au contact avec son vécu de référence délimité conjointement.

Ensuite, je n'ai compris que progressivement, notamment après avoir été moi-même sujette à un entretien d'explicitation, mais surtout après l'expression du fort malaise ressenti par un de mes proches avec qui j'ai réalisé un entretien, la particularité de cet exercice. Cela m'a d'ailleurs permis d'en comprendre mieux certains éléments comme le contrat de communication, renouvelé dès que cela peut apparaître nécessaire. C'est en effet un questionnement inhabituel qui demande une forte implication personnelle et qui peut donc déranger par ses aspects intrusifs.

Je considère donc de plus en plus l'importance de prendre le temps d'établir une relation de confiance, si possible par une première rencontre anticipatoire avec le sujet afin de bien expliquer lui mes recherches. Durant mes premiers entretiens, je ne disais presque rien avant, pensant, fort injustement, que trop de dévoilement nuirait à l'authenticité des propos. Je pense aujourd'hui au contraire, que si le sujet sait comment vont s'orienter mes interrogations, et dans quel but, il sera bien plus à même d'y répondre selon mes critères recherchés.

De plus, la progression dans le dialogue m'est très souvent apparue difficile à mener. En effet, j'ai tout d'abord souvent eu la crainte de ne plus savoir que demander sans me répéter malgré la certitude que tout n'avait pas été dit. Quand le réfléchissement n'est pas évident chez le sujet, il m'a souvent été nécessaire de tourner autour des mêmes questions sans aboutir à des réponses relevant de la position de parole incarnée. Dans ce cas survient aussi l'impression d'ennuyer son interlocuteur, et que celui ne voit absolument pas ou l'on veut en venir ou croit avoir tout dit. Ce dernier point m'a semblé d'autant plus vrai dans des étapes de recherches de détails de plus en plus fins, pouvant paraître vides de sens pour le sujet informateur.

Je suppose bénéfique la procédure rigoureuse de suivi d'un ordre cohérent, entrant par le sensoriel puis essayant de revenir sur les faits de façon la plus chronologique possible, mais je n'ai jamais réellement réussi à la mettre en place, et ai donc très souvent été confrontée à des allers-retours temporels sur les faits évoqués difficiles à gérer. Je pense en fait que ce schéma rigoureux n'est pas possible à mettre réellement en place parce qu'il suppose une précision extrêmement fine des propos dès leur première verbalisation par le sujet, permettant ainsi de ne pas y revenir, or, si cela était possible, les techniques d'explicitation n'auraient pas complètement lieu d'être.

Enfin, l'éviction des tournures généralisantes par le sujet m'a aussi parue délicate, et ce, nettement plus avec les enseignants qu'avec mes amis. En effet, malgré le fait que je me sois toujours empêchée d'exprimer des questions relevant de la causalité, j'ai très souvent obtenu des réponses explicatives généralisantes. J'y vois deux raisons principales, la première serait une mauvaise expression de ma part de ce que je cherche exactement et donc un mauvais guidage vers la description d'une expérience singulière. La deuxième relèverait plutôt de la situation de communication globale dans laquelle nous nous trouvons. En effet, au delà de tout ce qui pourrait être dit, je pense qu'un enseignant professionnel se retrouvant interrogé par une étudiante se destinant au métier qu'il pratique depuis parfois de nombreuses années, qui plus est métier par nature de transmission, se retrouve forcément dans cette posture de transmission de ses savoirs, réflexions, idées… Et cela lui est finalement difficilement reprochable.

Je vais donc devoir fortement revoir ma posture pour éviter, le temps de l'entretien, ces types de discours. Je pense tout d'abord, si cela est possible, que la réalisation d'un petit entretien exploratoire informel pourrait polariser certaines informations qui surgiraient du coup moins par la suite. Celles-ci peuvent concerner l'expérience du sujet dans le métier, la classe et l'école dans laquelle il enseigne, une approche globale du rapport qu'il entretien avec les ateliers philosophie… Au delà de l'aspect polarisateur, ces informations pourront de plus m'être utiles peut être lors de l'entretien d'explicitation et dans mes analyses postérieures. Ensuite, je pense qu'il me faudra dans tous les cas opérer à plus de réorientation de l'échange si cela s'avère nécessaire, même si, encore une fois en vue du rapport de communication, je trouve cela plutôt dur à mettre en place.

En conclusion, je pense que mes difficultés proviennent essentiellement de l'aspect imprévisible de l'entretien d'explicitation, ne sachant pas de quoi va me parler le sujet, ce dernier étant le seul détenteur du matériau sur lequel je veux travailler, mais pas non plus comment il va m'en parler et réagir à mes questionnements et relances. Parce que le déroulé d'un entretien d'explicitation est forcément imprévisible en fonction de l'échange et de son contenu, une interaction réussie le sera je pense par expérience mais aussi jugeote, analyse, finesse voire chance de la part du chercheur. Parvenir à signifier ouverture et intérêt pour les propos du sujet afin qu'il se dévoile, à son interlocuteur mais aussi à lui même, sans freins et sans craindre le jugement, qui plus est sur des expériences ou il s'est impliqué personnellement sur le terrain glissant d'une réponse existentielle à un enfant sur lequel les avis et systèmes de valeurs engageants peuvent être extrêmement divergents, ne me paraît donc pas du tout évident à mettre en place. Finalement, tous ces éléments rendent selon moi cette méthode difficile à mettre en place mais quelque part excitante de mystère, de singularité et d'engagement subjectif.

PARTIE 3 : RÉSULTATS

I/ Mes recueils de données

1) Nature des données

Les données récoltées que je vais analyser sont exclusivement qualitatives. J'ai effectués plusieurs entretiens cherchant à expliciter des moments situés de questionnement existentiels d'enfants. J'en retiens pour ce travail quatre, réalisés au total auprès de deux personnes différentes. Mon objectif étant de comparer les questions survenant à un moment destiné au traitement, à la provocation de ces questions, et celles survenant à un moment imprévu, hors contexte spécifique, il m'importait qu'un même sujet puisse m'évoquer ces vécus. En effet, la comparaison ne m'apparaissait valables que provenant de la sensibilité et du système de valeur d'une même personne. Ce sont donc deux moments précis du vécu de deux professeurs des écoles que je vais étudier, je chercherai à repérer d'éventuels constantes, points forts, similitudes ou au contraire différences marquées.

2) Les sujets ayant réalisé les entretiens

- Christian est professeur des écoles depuis 1987. Il a aujourd'hui une classe de moyenne section – grande section, il est aussi directeur de son école. Il réalise depuis une dizaine d'année des discussion à visée philosophique avec ses élèves, en groupe réduit.

- Michèle est enseignante depuis 1993. Elle a elle aussi une classe de moyenne section – grande section. Elle réalise avec ses élèves des débats interprétatifs suivant des lectures d'albums. Il m'apparaît important de préciser que, selon cette enseignante, les enfants posent peu de questions sous une forme explicitement interrogative mais expriment souvent des questionnements dans des déclarations ou remarques.

3) Description des entretiens

En des termes plus spécifiques, les entretiens avec Christian ont été réalisés à un an d'intervalle, à chaque fois au sein de l'école dans laquelle il travaille. J'estime dans les deux cas le sujet pas complètement disponibles. En effet, tout d'abord, les deux entretiens ont été réalisés durant la pause déjeuner, donc bien qu'ils n'en soit pas officiellement responsable, des enfants sont présents dans l'école, et empêchent selon moi un détachement complet du

sujet. Il a de plus lors de chacun des entretiens été interrompu par le téléphone. Enfin, lors du deuxième entretien, bien qu'il ne me l'ai pas signifié explicitement, et qu'il m'ait au contraire toujours exprimé sa disponibilité, j'ai ressenti chez Christian une forme d'empressement, qui je pense n'a pas modifié ses réponses, mais a provoqué chez moi un léger malaise et a probablement au final modifié le cours de l'entretien. Il a malgré tout duré 45 minutes. De plus, les deux entretiens avec Christian ayant été réalisés les premiers, j'en estime mon guidage pas très abouti et pertinent. Je traiterai donc les données qui m'apparaissent exploitables tout en gardant ces considérations en tête.

J'ai eu, à l'inverse, un bien meilleur ressenti en terme de confiance en moi lors des entretiens avec Michèle. Je n'estime pas ma technique forcément meilleure, j'estime par contre le sujet réalisant l'entretien plus disponible et investie. Le premier entretien à été réalisé à l'école ou elle travaille, en fin de journée, jusqu'à la fermeture de l'école par l'agent de service ; le deuxième chez elle, en période de vacances scolaires. Elle à a chaque fois exprimé de la surprise en regardant l'heure en fin d'entretien, moi aussi. Enfin, je n'y porte valeur ni positive, ni négative, mais Michèle à part ailleurs montré un intérêt plus marqué pour mon sujet de recherche, mais aussi pour mes cadres théorique et méthodologique que Christian. Ainsi, bien que les deux m'ait tout autant accordé leur temps et finalement un part de leur intimité, j'ai eu de mon coté le sentiment que Christian le faisait exclusivement pour me rendre service tandis que Michèle y mettait aussi une part d'intérêt personnel, cela à donc modifié de façon certaine mon positionnement.

Enfin, Christian a accepté d'être filmé, mes verbatims proviennent donc de vidéos d'entretien, tandis que je n'ai qu'enregistré les paroles de Michèle. Des passages d'entretiens ne seront volontairement pas retranscrits car je les ai estimés hors cadre de recherche. La présence des passages coupés sera néanmoins signifiée dans les verbatims.

4) Résumé des 4 entretiens

Entretien 1 : Christian - question existentielle imprévue - mai 2012

Situation : Le matin même, dans le tramway, un enfant lui a demandé si on pouvait être amoureux de deux personnes en même temps. Il explique avoir été partagé entre la réponse « *humaine* » et la réponse « *morale* » et qu'il a finalement choisi de donner évasivement sa

réponse « *humaine* », répondant « *moi je crois que oui* », et laissant les enfants finir leur conversation entre eux.

Entretien 2 : Christian - question existentielle posée lors d'un atelier de discussion à visée philosophique - mars 2013

Situation : Suite à un travail lié à une exposition sur la préhistoire, un enfant demande lors d'un atelier de discussion à visée philosophique : « *et si c'était pas nous les Hommes préhistoriques ?*». Cette discussion ayant eu lieu 3 ans auparavant il ne se souvient plus exactement les circonstances, ainsi que ce qui a suivi, il se rappelle néanmoins avoir analysé la question sous plusieurs axes de lecture, entre le fantasme de vivre à cette époque (amalgamé avec l'envie de voir des dinosaures) et la vraie question de si finalement nous ne sommes pas, nous, les Hommes préhistoriques d'autres. Il se souvient aussi avoir pensé et lui avoir répondu que c'était une bonne question et qu'elle méritait qu'ils en discutent.

Entretien 3 : Michèle - question existentielle imprévue – Mars 2013

Situation : Lors de la récréation qu'elle surveille, un de ses élèves vient la voir pour lui parler d'un chanteur qui est mort il y a longtemps et qui maintenant se trouve « dans le ciel ». D'étonnement, et n'étant pas sûre de la personne, elle lui a fait répéter puis il est rapidement reparti sur son vélo. Elle à ensuite échangé quelques mots avec sa collègue, essentiellement sur l'identité de la personne dont l'enfant parlait, et sur le fait que l'enfant soit, par sa mère au courant et sensibilisé aujourd'hui à cet événement.

Entretien 4 : Michèle – Question existentielle lors d'une lecture d'album à ouverture sur un débat interprétatif – Avril 2013

Situation : En pleine période de débats politiques et sociétaux sur la mariage homosexuel, en retour de récréation, au coin regroupement, deux garçons se font un bisou. Cela n'interpelle pas l'enseignante, c'est la remarque d'une petite fille de la classe déclarant que deux garçons ne peuvent pas se faire des bisous qui la fait réagir et interroger cette petite fille sur les raisons de ses propos. S'en suit une discussion plus axée sur le sentiment amoureux en général et sur la place des bisous à l'école que sur la possibilité de se faire des bisous entre personnes de même sexe. L'enseignante explique avoir fait éviter cet axe de discussion à cause de la crainte d'avoir ensuite des retours de parents, des problèmes avec certaines familles ayant eu lieu sur des thèmes proches récemment.

II/ Le traitement des données

La méthode que j'emploierai pour analyser mes données brutes est L'analyse inductive générale, proposée par M. Blais et S. Martineau. (2006). Cette méthode, inspirée de celle de David R. Thomas (2006) a pour objectif de donner du sens à des données qualitatives brutes, notamment en condensant ces données et en tentant d'en établir des liens avec l'objet de recherche. Le but est de faire émerger, par un ensemble de procédures, des catégories, permettant une vue d'ensemble rapide sur les données.

Une catégorie est définie par Paillé et Mucchielli (2003, pp.147-148), repris par Blais et Martineau (2006) comme : « *une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche.*» Les chercheurs préconisent de créer entre 3 et 8 catégories, pour cela, 4 étapes sont proposées ; je tenterai de les suivre au plus proche dans mes recherches.

- Etape 1 : La préparation des données brutes afin d'en obtenir une lisibilité claire et neutre
- Etape 2 : La lecture attentive et approfondie des données, afin que le chercheur en devienne familier avec le contenu d'ensemble
- Etape 3 : L'identification et la description des premières catégories, crées par le chercheur par unités de sens. Ces catégories sont par la suite muables et évolutives selon les données récoltées.
- Etape 4 : La révision et le raffinement des catégories, par réorganisation, création de sous catégories, sélection plus fines…

Tableau 2
Le processus de codification menant à la réduction des données

Faire une lecture préliminaire des données brutes.	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories

Source : Thomas (2006, p. 242), adapté de Creswell (2002, p. 266).

Schématisation du processus de réduction des données brutes

III/ Présentation des résultats

1) **Analyse inductive générale comparative : Christian**

Légende :

: données convergentes entre les deux contextes

: données divergentes entre les deux contextes

: données n'apparaissant que dans un contexte

Christian : Question existentielle imprévue	Relation entre les données	Christian : question existentielle en atelier de discussion à visée philosophique
JUGEMENT SUR LA QUESTION **Amusante** - « Amusante »		JUGEMENT SUR LA QUESTION
Intéressante - « très intéressante »		**Intéressante / bonne** - « Intéressante » - « Bonne question » **(x6)**
Existentielle - « très existentielle »		**Vraie / philosophique** - « c'est une vraie question philosophique » - « on peut se la poser, et on a pas de réponse toute faite la dessus. » **(x5)**
		Même questionnement que les adultes - « wahou, ils sont aussi avancés que nous dans leurs questionnements » **(x2)**
EMOTION RESSENTIE **Malaise** « On est toujours embété dans ces cas là »		EMOTION RESSENTIE **Malaise** - « sacrément déstabilisant »

Christian : Question existentielle imprévue	Relation entre les données	Christian : question existentielle en atelier de discussion à visée philosophique
EMOTION RESSENTIE (suite) **Dilemme / placement** : « je ne savais pas si en tant qu'humain je devais dire oui ou bien si en tant qu'image morale, adulte, en tant que maître, je devais dire non parce que ça ne se fait pas » **(x5)** **Doute :** **«** on sait pas très bien » **Habitude** : **«** j'ai pas une réaction par rapport à ça de l'ordre du choc émotionnel »		EMOTION RESSENTIE (suite) **Placement** : - Y'a la réaction de l'enseignant, c'est « wahou, ce gamin il ira loin » **(x2)** **Interrogation** : - « wahou la bonne question qu'il nous pose, et qu'est ce qu'on peut en faire ? » **Regard sur l'enfant :** - « on est en train de flécher à un moment, (…) de son histoire a lui, le fait qu'il comprend des choses, et que, et qu'il peut les mettre en perspective justement, il peut les questionner » **(x2)** **Chance** : « on peut considérer qu'on a de la chance d'avoir des enfants qui se posent des questions »
REPONSE DONNEE **Partie-pris** - « j'ai répondu en tant qu'humain, « moi je crois que oui » » **Retrait** - « j'ai laissé leur discussion d'enfant se poursuivre »		REPONSE DONNEE **Appréciation** - « on lui a répondu que la question était bonne est que on pouvait s'interroger la dessus » **Renvoi** - « on lui a répondu (…) que justement on pouvait y réfléchir » **(x5)**

Christian : Question existentielle imprévue	Relation entre les données	Christian : question existentielle en atelier de discussion à visée philosophique
LECTURE DE L'ELEVE QUESTIONNEUR **Compréhension et satisfaction** - « je crois qu'il a compris que ce que je lui donnais c'était la réponse de Christian, pas euh la réponse euh généralement consentie par tout le monde » - « au sourire approbateur qu'il m'a répondu » **(x3)**	→ ← →	LECTURE DE L'ELEVE QUESTIONNEUR **Compréhension et satisfaction** - « il a compris que sa question était bonne » - « il affichait un air d'autosatisfaction assez visible » **double niveau de questionnement** - « je pense que y'avait derrière ça une idée de fantasmer un monde qui n'existe pas » - « je pense vraiment qu'il y a avait les deux niveaux, c'est à dire « est ce que on a gagné quelque chose à être en l'an 2000 ? ou pas. » **(x5)**
REGARD SUR LES AUTRES ELEVES Ø	→	REGARD SUR LES AUTRES ELEVES - « les autres ont réagit surtout au niveau imaginaire » **(x3)**
PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS EXTERIEURS CONTEXTUELS Ø	→	PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS EXTERIEURS CONTEXTUELS **Discours de parents** - « J'ai eu des retours de parents qui me disaient « on voit bien que, ils parlent, et qu'ils ont le droit de dire ce qu'ils veulent » et j'ai eu des parents qui me disaient « mais est ce que tu ne diriges pas un peu la discussion ? »

Lecture des éléments convergents :

Nous pouvons observer dans ce tableau de forts éléments convergents.

- Tout d'abord, l'enseignant considère dans les deux cas la question de son élève. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il ait choisi celles-ci pour l'entretien et pas d'autres, néanmoins, il émet dans les deux cas un fort jugement positif de la question posée, décrite « bonne » ; « vraie » ; « intéressante » ; « existentielle » ; philosophique »…
- Ensuite, plusieurs des émotions ressenties évoqués le sont dans les deux cas de questionnement. Il a exprimé à chaque fois du malaise, le renvoyant à des doutes ou interrogations, et surtout un questionnement sur le placement à opérer, décrivant à chaque fois deux possibilités : l'homme et l'enseignant.
- Enfin, dans les deux cas, le sujet exprime avoir lu de la satisfaction et de la compréhension de la part de l'élève l'ayant questionné.

Lecture des éléments divergents :

Le point divergent, fort selon moi, est la réponse donnée. En effet, dans le cas de la question imprévue, l'enseignant à choisi de répondre de façon tranchée ce que lui pensait, malgré le dilemme « humain » / « morale » qu'il a évoqué, puis s'est retiré de la conversation. Dans le deuxième cas, durant l'atelier de discussion à visée philosophique, le sujet à pointé la question comme étant bonne et l'a retourné à ses élèves, afin au contraire que ceux-ci se la posent et en discutent.

Points spécifiques à la question en contexte d'atelier de discussion à visée philosophique

- Tout d'abord, dans le cadre de l'atelier de discussion à visée philosophique, l'enseignant à opéré à une analyse de l'élève et de sa question. Il exprime avoir interprété deux niveaux de questionnement, celui du fantasme de vivre à l'époque des dinosaures, et celui du rapport primitif et homme évolué relativement entre les époques. Il a par ailleurs continué à considérer ce double niveau de lecture possible de ce questionnement dans la réaction des autres élèves présents dans la classe.
- Ensuite, il exprime avoir eu un moment de jugement de son élève questionneur. En effet, il explique s'être considéré chanceux d'avoir des élèves se posant des questions, et avoir noté que cet élève, à ce moment là de son développement s'interrogeait de façon intéressante.

- Un autre point important selon moi, est que l'enseignant n'a exprimé de préoccupations spécifiques et d'éléments contextuels que dans le cadre de la question en atelier de discussion à visée philosophique. Il explique en effet dans ce contexte un certaine concentration spécifique permettant de réguler la discussion. Cela passe par une écouter attentive, de la mémorisation des paroles prononcées, et un travail de synthétisation et reformulation afin de relancer la discussion dans un soucis de faire réfléchir les élèves ; parallèlement il décrit une volonté perpétuelle de sa part de toujours rester neutre, donc de ne pas exprimer son opinion personnelle. Cela me renvoie donc directement au choix qu'il a opéré dans le cas de la question imprévue, pour laquelle il a exprimé explicitement sa réponse personnelle, répondant « *moi je crois que oui* ». Il explique de plus garder une vigilance à ce que les élèves restent dans le sujet, donc une préoccupation de maintien d'un certain cadre de discussion.

- Enfin, il n'exprime que dans le cadre de l'atelier de discussion à visée philosophique une prise en compte d'éléments extérieurs, ici des retours de parents, bien que cela ne semble pas trop le préoccuper ou l'influencer dans ses actes et paroles.

2) Analyse inductive générale comparative : Michèle

Légende :

: données convergentes entre les deux contextes

: données divergentes entre les deux contextes

: données n'apparaissant que dans un contexte

Michèle : Question existentielle imprévue	Relation entre les données	Michèle : question existentielle en moment de débat interprétatif
JUGEMENT SUR LA QUESTION		JUGEMENT SUR LA QUESTION
Jugement sur l'importance du contenu - « Pourquoi tant d'importance » - « la première (rires) c'est l'opinion que j'avais sur les (…) choix de la maman quoi » - « La c'était tellement, voilà, je pense que mon jugement de valeur a pris le dessus sur la préoccupation philosophique, franchement, voilà, c'est ça » **(x12)**	↔	**Intérêt subjectif pour le sujet + occasion d'en parler** - « j'ai sauté sur l'occasion » - « Moi je me dis que ça tombe bien parce que justement ils doivent entendre des choses à la maison et que au moins a l'école ils peuvent entendre autre chose » - « Peut être aussi ça me tenais à cœur, en fait tout ça ça me tient au cœur aussi, c'est très subjectif » **(x7)**
Sujet jugé peu important pour l'enfant - « je sais pas si c'était une question existentielle pour lui » - « je pense que sur le coup je l'ai prise comme une information » **(x6)**	↔	**Sujet qui préoccupe les enfants** - « je sais que c'est un sujet qui les préoccupe» **(x3)**
	→	**Moment approprié** - « quand l'enfant dit « c'est pas possible ». (…) je me dis ben, il faut qu'on en parle » - « c'est le moment, ils sont prêts et c'est bien que la question se pose » **(x12)**
Tentative d'explication - Est ce que sa mère avait écouté un disque ou est ce que, je sais pas, elle lui avait montré une photo» - « Je pense qu'il aime voilà, livrer des choses qui lui traversent l'esprit et dans une envie, je pense, dans l'envie d'échanger » **(x6)**	←	

Michèle : Question existentielle imprévue	Relation entre les données	Michèle : question existentielle en moment de débat interprétatif
EMOTION RESSENTIE **Etonnement** - « c'est sur que moi ce jour la, j'ai été étonnée » - « je m'attends pas a ça » - « ça m'a étonné surtout qu'il parle de la mort de quelqu'un qu'il ne, qui ne lui est pas proche » - « on s'attend pas du tout à des états d'âme » - « mais vraiment y'a un décalage extrême » - « étonnement c'est Antonin qui vient me dire ça alors que c'est pas son style » **(x40)** **Doute – difficulté** - « je suis bien démunie » - « j'étais pas du tout prête à quoi que ce soit » - « Je pense que, a ce moment la, j'étais pas disponible pour recevoir ce genre de propos » **(x16)** **Déstabilisation émotionnelle** - « troublant (…) parce que j'ai du comprendre que ça concernait une personne » - « ça m'a plus touché que d'autres fois »		EMOTION RESSENTIE **Etonnement** - « en général, tout ce qui est euh à propos de l'amour euh, des amitiés, des bisous, c'est printemps (…) Et la je me suis dit ils sont en avance mes élèves cette année » **(x3)** - « Parce que je suis, toujours un peu étonnée quand même que ça se passe comme ça. On est jamais voilà, même si on est habitués, les situations sont toujours nouvelles ». - « ça m'a interrogé » **(x2)**
LECTURE DE L'ELEVE QUI S'EXPRIME **Peu affecté** - « Et il repart sur son vélo tranquille » - « Il a pas l'air, il a pas eu l'air d'être perplexe, il a pas eu l'air d'être étonné ou interrogatif » - « Y'avais rien qui laissait paraître qu'il était affecté dans le sens négatif » **(x10)**		LECTURE DE L'ELEVE QUI S'EXPRIME **Convaincu** - « Il sait que c'est juste » - « Par contre je sais que le débat après (…) certains étaient tout a fait sûrs que c'était pas possible, et certains disaient que oui c'était possible » **(x4)**

Michèle : Question existentielle imprévue	Relation entre les données	Michèle : question existentielle en moment de débat interprétatif
REPONSE DONNEE **Approbation + retrait** - « je dis « oui » parce que de toute façon je n'ai pas d'autre solution à lui donner » - « comme c'est pas une question j'ai pas de réponse à lui donner mais comme je veux lui montrer que j'ai entendu, je dis « oui » - « j'ai pas la réponse, je suis étonnée, j'ai pas la réponse » **(x10)**	↔	REPONSE DONNEE **Renvoi de la question** - « je renvoie la question » - « je pense que j'avais dit « mais pourquoi c'est pas possible ?» **(x5)** **Dilemme - placement** - « le reste c'est peut être un peu trop chaud, trop brûlant et que c'était plus, voilà, mon opinion comme je l'ai dit tout à l'heure de citoyen, pas de l'enseignant » **(x5)** **Réorientation de la discussion mais déception** - « Je pense que j'ai freiné volontairement » - « j'ai reformulé sur le cadre parce que j'avais des soucis avec des parents » - « c'est moi qui me ravise et je me dis « non mais… » parce que je pense, j'aurais pu, si h'avais été sereine j'aurais pu sauter sur l'occasion » **(x12)**
REGARD SUR LES AUTRES ELEVES Ø	→	REGARD SUR LES AUTRES ELEVES **<u>Laisse poursuivre la discussion</u>** - « Je me rappelle qu'ils se sont tous embrassés, enfin presque tous, donc je me dis voilà, ça a fait plein d'émotions » - « je trouve ça plutôt bien, je me dis voilà, trois secondes ils sont tout contents, ils expriment quelque chose, c'est bon enfant, c'est pas des coups de pieds, voilà, voilà. Après c'est mon opinion » **(x10)**

Michèle : Question existentielle imprévue | Relation entre les données | Michèle : question existentielle en moment de débat interprétatif

PREOCCUPATIONS		PREOCCUPATIONS
Surveillance de la cour - Parfois on est pas forcément disponibles, surtout dans la cour. **(x2)**		**Reformulation / régulation de la parole** - « c'est vraiment la façon dont je formule la question, et comment je reformule ce qu'ils me disent » **(x3)** **Neutralité** - « Et comme moi j'ai une opinion (…) j'avais peur de la faire trop passer aux enfants » - « Bon je suis plus dans la réflexion de me dire quelle question je vais poser et comment je vais faire pour ne pas, euh, les orienter » **(x5)** **Espère que l'élève va changer d'avis** - « j'espère qu'elle va changer son opinion » - « j'ai bien envie que son envie change » **Cadre** - « j'ai redéfini le cadre parce que c'était une préoccupation hein, principale des histoires qui se passaient dans l'école » **(x6)** **Agitation** - « ça déborde donc moi je veux pas me faire envahir non plus » - « après on peut mettre un quart d'heure pour les re-calmer voilà, donc c'est une question d'autorité (…) calmer la classe, c'est pas une question de morale » - « j'essaye de mettre de l'ordre » **(x6)**
Michèle : Question existentielle imprévue	**Relation entre les données**	**Michèle : question existentielle en moment de débat interprétatif**

PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS CONTEXTUELS **<u>Eléments internes</u>** **Un autre élève** - « vu qu'en plus dans la classe voilà, j'ai ce petit qui a pas son papa… » **L'élève qui questionne est immature** - « toute la question c'est est ce qu'il a vraiment conscience de ça Antonin hein, parce que il est encore un peu immature hein, il est en moyenne section » - « il est immature quand même, il est beaucoup dans le jeu »	↔	PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS CONTEXTUELS **<u>Eléments externes</u>** **Problèmes de bisous dans l'école et avec les familles** - « ce jour là j'ai redéfini le cadre parce que c'était une préoccupation hein, principale des histoires qui se passaient dans l'école » - « Je reformule et je voilà, moi j'ai reformulé sur le cadre parce que j'avais des soucis avec des parents » **(x10)** **Débat d'actualité** - « c'était au moment ou justement y'avait plein de débat sur le mariage pour tous » - « Et puis que y'avais aussi ce débat d'actualité, donc je me suis dit que ça risquait de revenir » **(x5)**
RECOURS A DES SAVOIRS OU CONVICTIONS - « il faut pas dire ce qu'on pense » - « c'est une erreur de dire aux enfants que les morts sont dans le ciel, ça c'est sur » - « Je crois que les enfants, enfin ce qui est important c'est que des fois on leur dise « oui » ça veut dire que « on t'a entendu » » - « Je dirais bien qu'ils sont pas dans le ciel mais après il faut s'arrêter la parce que je pense que c'est trop compliqué » **(x10)**	←	RECOURS A DES SAVOIRS OU CONVICTIONS Ø

Lecture des éléments convergents :

Bien que m'ayant évoqué des éléments rentrant dans des catégories presque similaires, seuls ceux se rapportant à l'émotion ressentie par l'enseignante, et plus précisément à la surprise convergent. En effet, elle explique dans le cas de la question imprévue, posée dans la cour avoir été très surprise en raison du contexte, ou les interactions qu'elle a avec les enfants concernent beaucoup plus souvent des petits désaccords entre eux que des thèmes existentiels. Elle explique de plus qu'elle a été surprise que ce thème de la mort soit abordé par cet élève en particulier qu'elle connaît. Enfin, elle s'étonne aussi grandement du contenu des propos de l'enfant, celui-ci évoquant la mort d'un chanteur ayant eu lieu avant sa naissance et qu'elle estime ne plus du tout être d'actualité.

Dans le cas de la question, ou plutôt de la réflexion surgie en moment de discussion, elle surprend l'enseignante essentiellement par le fait que ce thème de l'amour et des bisous arrive habituellement plus tard dans l'année, elle surprend donc par sa temporalité. Néanmoins, l'enseignant explique qu'elle est dans tous les cas toujours surprise quand lui survient un questionnement de ce type, malgré le contexte et l'expérience.

Lecture des éléments divergents :

Encore une fois, le point divergeant fort selon moi est la réponse fournie par l'enseignante. En effet, à la question lui étant posée dans la cour, elle répond « oui », jugeant qu'elle ne pouvait rien répondre d'autre, et surtout qu'elle voulait surtout signifier à son élève qu'elle l'avait écouté, sans entrer plus profondément dans un échange ou une réflexion. A l'inverse, dans le cadre de la discussion en classe, elle explique « sauter sur l'occasion » pour rebondir sur les propos de l'enfant, renvoyer la question, et donc, au delà de la traiter explicitement, y impliquer toute sa classe. Il y a donc une forte différence d'investissement, mais aussi, comme chez Christian, une réponse personnelle dans le premier cas, et un renvoi au collectif dans le second.

De nombreux autres éléments divergent entre les deux expériences de Michèle.

Elle semble considérer bien différemment les deux propos évoqués. Dans la cour, elle explique avoir un jugement de valeur qu'on comprend marqué négativement sur les réflexions de l'enfant et les choix de la mère d'en parler à son fils. Elle s'interroge donc sur l'importance que ce sujet peut avoir pour l'enfant, le considérant finalement comme peu affecté, juste exprimant une information lui passant par la tête. Dans le deuxième cas, l'enseignant exprime considérer une importance particulière au sujet de l'amour, des bisous et notamment entre

deux personnes de même sexe. Elle exprime une forme de désir et d'intérêt particulier à en discuter avec ses élèves, parce que son opinion est marquée, et parce qu'elle considère que c'est intéressant et important de pouvoir entendre d'autres avis que ceux entendus dans sa famille, et donc d'y réfléchir chacun au sein du groupe. De plus, par expérience et connaissance de ses élèves, elle explique avec certitude que ce sujet les intéresse, les préoccupe même. Il apparaît donc nettement dans le premier cas qu'elle ne considère pas le thème de la discussion, et qu'elle estime qu'il n'est pas d'une grande importance aux yeux de son élève non plus, tandis que dans le deuxième, elle, comme ses élèves, semblent exprimer un vif intérêt pour le sujet de la discussion.

Elle effectue ensuite une lecture différente des élèves avec lesquels elle échange. Dans le premier cas, elle ne lit pas d'affect particulier chez l'enfant, ni pendant, ni après la discussion ; cela renvoie à son sentiment que le sujet avait peu d'importance pour l'élève. Elle peut donc juger difficilement de l'effet de la conversation sur lui. En classe, au sujet du sentiment amoureux et des bisous, elle considère ses élèves plus investis, exprimant des opinions forts et apparemment marqués par la discussion car ressortant chacun avec une opinion bien définie.

Les éléments préoccupant l'enseignante au moment de la discussion sont eux aussi très différents. Dans le cadre de la question imprévue, l'enseignante explique ne pas pouvoir s'investir totalement dans la discussion avec son élève car surtout attentive à surveiller la cour. La préoccupation première de cette enseignante à ce moment là est donc complétement externe à la communication qu'elle entretien avec l'élève. Dans le deuxième cas, lors du débat en classe, elle exprime de nombreuses préoccupations internes à la situation de communication, comme la reformulation et la régulation de la parole, mais aussi sa recherche de la neutralité ou son envie de rappeler le cadre dans lequel on peut faire des bisous dans l'école. Ces différents éléments seront détaillés plus précisément dans les points spécifiques à ce contexte du débat de classe, on peut néanmoins remarquer qu'ils sont toujours liés à la discussion.

Enfin, les éléments contextuels auxquels elle se réfère durant l'échange avec les élèves dans chacun des cas sont eux aussi bien différents. Pour le questionnement imprévu, relatif au sujet de la mort, elle explique avoir surtout considéré l'immaturité de son élève, et brièvement avoir pensé à la délicatesse du sujet, notamment en relation avec un des élèves de la classe dont le père est mort. Dans le cas du questionnement en contexte de discussion, en classe, les éléments évoqués sont d'un tout autre ordre. Tout d'abord, elle se réfère très rapidement à la

proximité entre ce débat d'enfant et le débat similaire ayant lieu actuellement dans les actualités de la vie politique française. Elle considère évident le rapport d'influence, mais du coup en estime le sujet plus délicat, voire « brûlant ». Ensuite, elle se réfère à de très nombreuses reprises à des problèmes actuellement sur ces thématiques avec certains parents d'élèves, cela semble énormément l'influencer et la contraindre dans ses réflexions et propos, à tel point que se considérant pas sereine, elle réoriente volontairement la conversation sur un sujet moins vif, malgré la déception que cela lui procure.

Points spécifiques à la question en imprévue, hors contexte spécifique

Deux grandes idées ressortent spécifiquement des données relatives au questionnement imprévu de l'élève.

La première renvoie au sentiment de difficulté et de déstabilisation de l'enseignante. Elle explique être « démunie », « pas prête », et « plus touché que d'autres fois ».

La deuxième est que, c'est uniquement dans ce contexte qu'elle m'a évoqué des références à des savoirs ou convictions personnels qu'elle porte. En effet, sans en invoquer un devoir de neutralité, elle explique être sûre que « c'est une erreur de dire aux enfants que les morts sont dans le ciel » ou qu'elle a jugé considéré important pour l'enfant de lui signifier qu'elle l'avait entendu, même si elle ne rentrait pas réellement dans la conversation qu'il engageait.

Points spécifiques à la question en contexte de débat en classe

Quatre ensembles apparaissent spécifiquement à ce contexte de questionnement.

- Le premier concerne un dilemme de placement entre l'enseignante et le citoyen. Au même titre que Christian, elle explique avoir eu la possibilité d'opérer à ces deux niveaux d'action, et que, encore une fois, ses propos auraient été bien différents entre les deux cas.
- Une deuxième spécificité importante est la volontaire réorientation de la discussion qu'elle a fait opérer auprès de ses élèves. Elle explique avoir freiné volontairement le débat qui aurait pu s'engager sur le fait que des personnes de même sexe s'embrassent afin de ne parler que de généralités sur le sentiment amoureux, et surtout sur le cadre à l'intérieur duquel on peut se faire des bisous dans l'école. Elle exprime néanmoins une certaine déception à avoir estimé nécessaire d'opérer ce revirement.

- De plus, ce n'est que dans ce contexte qu'elle fait en sorte que la discussion se poursuive entre les enfants, et qu'elle observe, de façon bienveillante la tournure affective que cela prend. Les enfants, pour prouver qu'il est possible de se faire des bisous le font réellement, elle les laisse quelques instants, jugeant positif cette émulation et ces expressions de joie et d'émotions.

- Enfin, la dernière spécificité à ce cadre de la discussion en contexte de débat en classe est constituée des préoccupations que l'enseignante exprime porter à ce moment là. Elle explique être impliquée à la gestion de la discussion, donc à la régulation de la parole et à la reformulation au collectif de certains propos ou question ; au maintien d'un certain ordre et calme dans la classe ; à la répétition du cadre connu des élèves au sein duquel ils ont le droit de s'embrasser à l'école ; mais aussi à son devoir de neutralité pour ne pas orienter ses élèves ou leur exprimer son opinion, et ce malgré l'avis qu'elle a sur la question, et le fait qu'elle espère que ses élèves adoptent le même.

IV/ Discussion des résultats

En vue de ces résultats, il m'apparaît que la comparaison opérée pour chaque enseignant s'organise en un système interne dont les éléments semblent s'expliquer, se justifier entre eux, voire s'organiser en un système cohérent. En effet, dans un cas comme l'autre, j'ai l'impression de pouvoir opérer à une lecture globale des propos correspondant aux actes physiques et cognitifs décrits.

1) Le vécu de Christian

Ainsi, Christian déclare trouver les deux questions intéressantes, existentielles, il en exprime d'ailleurs une certaine déstabilisation dans chacun des cas, et s'assure, ou du moins constate très explicitement la compréhension et la satisfaction de l'élève. On peut ainsi supposer que le cas contraire il aurait veillé à ne pas laisser l'enfant dans des doutes ou difficultés.

Un point important de ses propos est selon moi l'alternative forte qu'il a à chaque fois exprimé entre un placement, donc une réponse de sa part, d'un point de vue « humain » ou d'un point de vue « moral ». Je lis cela comme le choix entre la réponse de l'Homme qu'il est, avec sa sensibilité et ses convictions, et la réponse du professeur des écoles qu'il est,

représentant d'une institution particulière, et, au delà, d'un état républicain. On peut observer qu'il a choisi un placement différent dans chacune des situations décrite.

Pour répondre à la question imprévue, posée dans le tramway, de si on peut être amoureux de deux personnes en même temps, il a choisi le placement « humain », le précisant explicitement à l'enfant. Bien qu'il n'y ai, par définition, pas de réponse institutionnelle préconisée, cette question pouvant avoir plusieurs degré de lecture, peut être que la morale implicite communément admise aurait plutôt penchée pour une autre réponse, en lien par exemple avec l'institution légale du mariage entre deux personnes. Je n'en suis pas sûre. Quoi qu'il en soit, il a opéré à ce choix, l'a dit à l'enfant de façon explicite, mais ni insistante, ni prosélyte, et a estimé que celui-ci avait compris qu'il devait opérer ce filtre de compréhension de la réponse fournie. Plusieurs éléments pourraient justifier cette décision. Tout d'abord, il se trouvaient dans le tramway, donc en dehors de l'école. Bien qu'étant complètement un temps obligatoire d'apprentissage scolaire, le contexte est quand même différent de celui d'une classe et d'une leçon traditionnelle, et les postures élève – enseignant sont plus fluctuantes, pouvant peut être pencher légèrement plus vers un rapport citoyen enfant – citoyen adulte. De plus, la question lui a été posée unilatéralement d'un enfant vers lui, et non au sein d'un groupe ou lors d'une discussion. L'enfant pouvait donc sembler chercher directement la réponse de l'Homme, et non engager une réflexion commune à ce sujet. Enfin, on peut supposer aussi, qu'en vue du contexte du déplacement en tramway, les conditions d'ouverture du débat et de renvoi de la question étaient délicates à mettre en place, et que peut être la réponse n'aurait pas été la même si ils s'était trouvé au coin regroupement avec sa classe.

Pour répondre à la question qui lui est posée dans le cadre de l'atelier de discussion à visée philosophique, il emploie par contre la question qu'il définie « morale ». Je traduit par ce terme l'idée qu'elle correspond aux considérations portées sur le statut de l'enseignant, de l'école, et plus spécifiquement dans le contexte de l'atelier mis en place. Ainsi, pour répondre à : « *et si c'était pas nous les Hommes préhistoriques ?* », au delà d'apprécier la capacité de réflexion de l'élève, et de l'en valoriser, il renvoie la question. Il entre ainsi selon moi dans un cadre définissant implicitement et explicitement le professeur des écoles, promouvant le socioconstructivisme, menant ses élèves à la réflexion par eux même, favorisant le langage et le débat, exprimant leur opinion propre… Philosophiquement, il incite à l'appropriation de la question par tous et donc à la réflexion de chacun.

Ainsi, bien qu'il exprime nettement un dilemme et opère un choix différent dans les deux cas évoqués, cela semble selon moi, en interne, s'expliquer amplement.

2) Le vécu de Michèle

Le système de réponse de Michèle me semble lui aussi cohérent, du moins compréhensible par une personne extérieure.

Tout d'abord, malgré le fort étonnement, elle exprime peu d'intérêt pour la question qui lui est posée de façon imprévue dans la cour, et en estime aussi faible l'importance pour son élève. Du coup, elle ne s'investie pas réellement dans l'échange, lui répond pour lui signifier qu'elle l'a écouté, mais finalement pas en rapport avec le sujet, et reste inscrite dans sa préoccupation première que constitue la surveillance de la cour. Ces différents éléments s'expliquent donc nettement entre eux, mais ne me permettent pas une réelle comparaison avec la question posée en contexte de débat qu'elle considère par contre elle comme importante. En effet, dans le même contexte de surveillance de la cour, je peux supposer qu'elle aurait réagit et répondu différemment à son élève si elle avait jugé plus intéressant le contenu de la question et plus haute l'importance pour l'élève. Elle le déclare d'ailleurs dans sa prise de parole 149 : *« si vraiment un enfant vient me voir, et qu'il me parle de la mort de quelqu'un, non ça va me préoccuper si ça le touche réellement, que je vois qu'il est affecté, ça quand même voilà, c'est comme une blessure* »

A l'inverse, parce qu'elle explique que ce sujet lui tient personnellement à cœur, parce qu'elle en juge une préoccupation forte pour ses élèves, et parce que le sujet des amours, notamment entre personnes de même sexe est actuellement un débat d'actualité, elle exprime « *sauter sur l'occasion* » quand ce sujet provient de ses élèves eux-mêmes. Elle arrête donc la lecture initialement prévue et renvoie le questionnement au groupe. Encore une fois, cela ne me permet pas du coup de savoir ce qu'elle aurait fait dans un tel contexte favorisant le dialogue pour une question qu'elle aurait jugée peu importante, et donc de comparer pleinement les deux situations.

Un autre point fort selon moi des expériences décrites par Michèle est l'articulation entre les préoccupations et prise en compte d'éléments contextuels qu'elle exprime, et la tournure décrite qu'a pris la conversation. En effet, nous avons vu précédemment que le sujet invoqué par ses élèves lui tient à cœur, et qu'elle explique sauter sur l'occasion pour l'aborder avec eux. Néanmoins, elle explique par la suite s'être ravisée et avoir « *freiné volontairement* » la discussion qui s'engageait, malgré ses désirs personnels. Les raisons semblent nettement apparaître dans les catégories préoccupations et prise en compte d'éléments contextuels. Au travers de ces deux catégories, l'enseignant évoque les pensées et éléments considérés l'ayant amené à réorienter la conversation. Ainsi, , elle y évoque un

nécessaire rappel du cadre régissant les bisous dans l'école et une recherche d'un maintien du calme dans la classe. Par ailleurs, elle explique très précisément avoir pris en compte le fait qu'il y avait actuellement des problèmes avec certaines familles de l'école pour des histoires similaires de démonstrations d'affection entre enfants, mais aussi le contexte d'actualité vive sur les débats politiques et sociétaux à propos du mariage homosexuel. Ces deux derniers points lui ont fait craindre de possibles retours de parents qu'elle ne souhaitait pas. Ainsi, après s'être demandée si « le jeu en valait la chandelle », elle a choisi de ne pas aborder ce sujet, jugé « *trop brûlant* ».

Un dernier point qu'il m'importe de relever dans les propos de Michèle est qu'elle exprime elle aussi un double positionnement possible, entre ce qu'elle appelle « le citoyen » et « l'enseignant ». Selon elle, entrer dans le débat trop vif de l'amour entre personnes du même sexe aurait trop relevé de sa position de citoyenne, et non d'enseignante. Cela peut se traduire aussi dans le conflit apparent dans la catégorie des préoccupations, dans lequel elle explique se tenir à son devoir de neutralité, malgré un très fort désir que l'enfant change d'avis.

3) <u>Synthèse des deux sujets</u>

Certes il me semblait important d'analyser en interne chaque système de réponse de chacun des sujets afin d'en comprendre les rouages et relations de causalité, néanmoins, il m'apparaît indispensable dans mes recherches d'établir des liens entre ces deux paires d'entretiens. Il m'importe de préciser que ces derniers étant de dimensions trop variables, je n'utiliserai pas les données d'occurrence à des fins comparatifs, mais uniquement en interne pour juger d'une éventuelle importance d'un point évoqué au yeux du sujet.

J'observe de nombreux points communs entre les vécus des ces deux enseignants. Même si de nombreuses idées communes ne sont pas exactement invoqués dans le même contexte ou sous un même angle, ils me font juger une apparence globale de proximité forte entre les vécus de ces deux sujets.

Tout d'abord, les deux vécus remplissent une majorité des grandes lignes de ma définition de question existentielle. Ils ont chacun exprimé une forme de surprise et de malaise. Ensuite, parce qu'ils ont à chaque fois considéré la question posée et émis un jugement claire dessus, ils expriment ne pas en avoir été indifférent. De plus, que ce soit la

question concernant les hommes préhistoriques posée a Christian, pour laquelle il explique que c'est aussi un questionnement d'adulte, ou la question posée à Michèle sur le fait de se faire des bisous entre garçons, relevant exactement du débat politique actuel, on voit bien que ce sont des questions qui habitent encore l'adulte. Enfin, je pense que dans chacun des cas, la responsabilité de l'éducateur qu'ils sont a été touchée, notamment parce qu'ils ont a chaque fois exprimé l'analyse qu'ils ont faite du ressenti de l'enfant après l'échange. Opérer à cette lecture constitue selon moi le fait qu'ils se soient assuré de la satisfaction de leurs élèves, et l'assurance de ne pas les laisser dans le désarroi. En d'autres termes, je ne pense pas qu'il s'agissent d'une coïncidence statistique qu'aucun de mes quatre entretiens ne s'achève sur une angoisse ou un questionnement persistent de l'enfant concerné.

Ensuite des éléments, que j'estime fort, me sont apparus dans les propos des deux enseignants. On peut donc ainsi considérer par exemple forte l'influence des parents dans les actes d'un enseignant, ceux-ci étant pris en compte dans chacun des entretiens relatant des moments spécifiquement destinés au débat en classe, ou très présent à l'esprit le devoir de neutralité, idée évoquée par chacun des deux enseignants rencontré.

Pour approcher plus précisément de ma question de recherche initiale, soit une comparaison entre le contexte de l'imprévu et celui du cadre spécifique de discussion, ou atelier philosophie lors d'un questionnement existentiel d'élève, du point de vue de l'enseignant, je retiendrai aujourd'hui deux points principaux.

Le premier concerne le système de contraintes ou préoccupations relatif aux ateliers philosophie à chaque fois décrit. C'est en effet dans ce contexte spécifique que les deux enseignants ont évoqué la majorité des préoccupations prises en compte. Ainsi, au delà même de certaines préoccupations, par essences presque inévitables, comme la régulation de la parole, le maintien du calme, ces ateliers se déroulant dans la classe, et l'animation de la discussion, ce n'est que dans ce contexte qu'ont été formulés les éléments, forts selon moi, de devoir de neutralité ou d'avis hypothétique des parents. Par ailleurs, de fait, ils ont aussi plus à se préoccuper des autres élèves en présence, de leur calme et participation à la réflexion, mais aussi de l'effet que le questionnement procure sur eux.

L'autre point important que je tire de ces recherches concerne ce dilemme entre la posture de « Homme » ou « citoyen » et celle « d'enseignant » ou de « morale » évoqué par chacun des deux sujets. Cette récurrence m'interpelle parce qu'elle me semble un point que je ne supposait pas si fort avant de faire ces recherches. Elle m'amène à réaliser que les

professeurs des écoles sont peut être fréquemment exposés à ce choix, que l'on peut imaginer difficile, car source probablement de conflit interne et forçant à chaque fois à choisir une posture au détriment de l'autre, les deux ayant pourtant leur intérêt propre.

A un niveau plus large, on pourrait se demander quelle conséquence porte le fait que, dans l'école de la république, l'enseignant, un des protagoniste essentiel, représenterait personnellement des valeurs opposées à celle de la morale selon eux requise. Nous pouvons y voir à la fois une source de conflit ou difficultés éventuelles pour les individus, ayant probablement des conséquences sur leurs pratiques enseignantes ; mais aussi l'assurance de la transmission de valeurs communes à tous, homogènes et cohérentes. Cela permet de plus selon l'éviction de nombreuses dérives. Néanmoins, dans ce cas là, on peut interroger alors l'implicite de ces valeurs, ou de cette morale de l'enseignant communément admise, mais finalement peu institutionnalisée. En effet, pour transmettre des valeurs identiques dans toutes les classes, celles-ci doivent selon moi être clairement définies, or les carcans républicains de la loi ne vont pas jusqu'à des considérations métaphysiques ou existentielles, on appellerait probablement ça une dictature sinon. Ces pensées m'ont amené sur de nouvelles pistes réflexion concernant l'enseignement prochainement obligatoire de la morale laïque dans les écoles.

Il me paraît du coup intéressant d'observer que le choix de posture, entre l'Homme et l'enseignant à été géré de la même façon par les deux enseignants que j'ai rencontré. Ils ont en effet chacun opté pour leur posture d'Homme pour le questionnement leur étant soumis de façon imprévu, et pour celle d'enseignant pour le questionnement en contexte spécifique. Je ne pense qu'il s'agisse ici d'une coïncidence. En effet, le fait que ces ateliers soient clairement une séance d'apprentissage de classe, et en présence de l'intégralité des élèves influence fortement vers ce positionnement. L'enseignant redevient-il alors un peu plus humain dans la cour ou le tramway ? Ou peut être simplement que la proximité plus directe avec l'élève interrogateur lui permet de juger avec sa conscience d'Homme, et sa liberté pédagogique, de l'effet que produira sa réponse, humaine, sur l'enfant, qu'il connaît bien.

CONCLUSION

Le point que je souhaite évoquer dans cette conclusion, est la notion de plaisir que j'ai pu lire, parfois explicitement, parfois plus en filigrane, dans les propos des deux enseignants interrogés sur les questions existentielles d'enfants. Je prends en compte que ceux-ci y sont particulièrement sensibles, ayant chacun décidé, sans aucune obligation, de mettre en place des moments de discussion avec leur classe provoquant ces interrogations. Néanmoins, ce moment, pouvant paraître délicat, représente pour eux finalement quelque chose d'agréable.

Cela me renvoie directement à des ressentis personnels. En effet, je préférais auparavant entendre des récits de questions existentielles d'enfant, parce qu'effectivement ils sont souvent étonnants et surtout encourageants, que de m'y confronter directement, par peur, difficulté à réagir, peur de mal faire et peur du regard des autres. Maintenant, je ne peux voir que positivement un tel type de questionnement, même si il peut potentiellement me mettre en difficulté. En effet, avoir entendu ces enseignants dire la considération heureuse qu'ils mettaient à une question de ce type m'a amené à me décentrer de mes préoccupations auto-orientées, et à pouvoir éprouver et apprécier la preuve de réflexion de l'enfant, même si elle peut me déstabiliser. Ce décentrage me paraît être un fil rouge de mon parcours universitaire de formation des maîtres, qui m'a amené, plusieurs situations de classe le démontrant à passer de réactions ou je m'inquiétais plus de ce que faisais ou disais, ou de comment me protéger et agir bien au yeux des autres, plutôt de ce qui relevait de mon idéal théorique pour l'enfant en face. J'ai observé une progression chez moi à ce propos, je veillerai à ce qu'elle va continue et s'affirme encore.

En parlant de décentrage, après avoir observé ce plaisir chez ces sujets lors de questionnements existentiels d'élèves et parce que je crois à la liberté pédagogique, mais aussi à l'éthique du corps enseignant, le non-cadre me paraît plus confortable pour un professeur des écoles pour répondre à une question existentielle d'enfant. En effet, dans la mesure ou cela ne semble pas le mettre en difficulté, il peut opérer au choix de traitement de la question et de la réponse. Ainsi, dans la mesure ou il connaît son élève, sa maturité, le reste de sa classe, tous les éléments de contextes pouvant entrer en jeu et toutes les préoccupations qu'il estime important de prendre en compte dans cette échange, il peut alors choisir consciemment, sur quel terrain répondre. Il peut donc aussi, si il estime cela pertinent, choisir de renvoyer ou reposer la question au groupe lors d'un moment d'échange spécifique. Cela

nécessite donc une confiance dans les personnes que sont les enseignants, que je pense avoir. La porte à la dérive, mais aussi à l'erreur de jugement est par contre effectivement moins bien fixée sur ses gonds, que lors d'un atelier philosophie, porté, comme nous l'avons vu, par un fort système de contrainte interne.

Pour finir, je tiens à préciser que je n'enlève en rien ici les points positifs que je considère portés par les ateliers philosophie. En effet, ils me semblent extrêmement important pour les enjeux langagiers, la confrontation des idées, la provocation de la réflexion individuelle, la dynamique de groupe, les contraintes de fond et de forme du collectif… qu'ils sous-tendent. Finalement, et comme l'ont apparemment estimé les deux enseignants que j'ai rencontré, peut être que les deux contextes que j'ai cherché à comparer se complètent.

BIBLIOGRAPHIE

Tozzi, M. (2009). *Pratiquer la philosophie avec des enfants : quels enjeux* (en ligne). (Consulté le 8 mars 2012). Disponible sur le Web : http://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/

Tozzi, M. (2006). *La discussion à visée philosophique en France, bref résumé.* (en ligne). (Consulté le 8 mars 2012). Disponible sur le Web : http://www.philotozzi.com/2006/10/la-discussion-a-visee-philosophique-en-france-bref-resume/

Tozzi, M. (2001) Accompagner les pratiques de discussions philosophiques par la formation et la recherche. La discussion philosophique à l'école primaire. Formation, pratiques, recherches, CRDP Languedoc-Roussillon

Tozzi, M. Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie

- Tozzi, M. (2002). Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie. Dans Tozzi, M. (dir.) *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*. (p.15-22). Centre régional de documentation pédagogique de Bretagne.

- Trovato, V. (2004). *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*. Paris : L'Harmattan

- Jasmin, D. (1978) Questions d'enfants. Dans OMEP, International Journal of Early Childhood, volume 10, Issue 2, Springer.

Chirouter, E. L'enfant, la littérature et la philosophie

Dolto, F. (1978). Parler juste aux enfants. Entretien avec Danielle Marie Lévy.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées.* Collection « réponses » / Robert Laffont

Jouve, V. (1993). La Lecture. Paris : Hachette

Piaget, J. (1974) Réussir et comprendre. Presses universitaires de France. p. 231-232

Vermersch P. (2011). *L'entretien d'explicitation.* Collection « pédagogies outils » / ESF Éditeurs

Vermersch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Formation et pratiques professionnelles. Presses Universitaires de France.

Vermersch. P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. Education permanente n°160. 2004

Vermersch, P, Maurel, M.. *Pratique de l'entretien d'explicitation.*

Maurel, M. Bulletin Expliciter n° 77 Décembre 2008 La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation

Vermersch, P. Bulletin du GREX n°13 Février 1996 Pour une psycho-phénoménologie

Petitmengin, C. L'expérience intuitive. L'Harmattan. 2001

Faingold, N. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. Education permanente n°160. 2004

- Chirouter, E. Lammare, JM. (2009). *Y'a t-il un âge pour philosopher ? Controverse sur l'enfant philosophe.* SOFPHIED. (Consulté le 15 décembre 2012). Disponible sur le Web : <http://www.sofphied.fr/lamarre_chirouter09.pdf>

- Vermersch P. (2011). *L'entretien d'explicitation.* Collection « pédagogies outils » / ESF Éditeurs

- Blais, M. Martineau, S. (2006).L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives,* 26 (2), 1-18

- Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* (en ligne). Tel Archives Ouvertes. (Consulté le 15 décembre 2012) Disponible sur le Web : < http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636548/fr/>

- Jean, A. (2009). Face à l'imprévu : formation, improvisation ou bricolage ?, *Cahiers Pédagogiques* n°477

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences, *Education permanente,* 140 (3), 123-144.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Entretien réalisé avec Christian, professeur en classe de moyens - grands et directeur d'école, enseignant depuis 1987
- mai 2012 -

LEGENDE :

- Décrochage oculaire

- Ralentissement du rythme de la parole

Je travaille sur un mémoire, une première partie de mémoire sur les questions fondamentales d'enfants, comment l'école les traitent, les enseignants etc.… Et je définis ces questions par le fait qu'elle sont sources d'étonnement par la spontanéité et la justesse avec laquelle les enfants peuvent toucher à la condition humaine et à ses angoisses et elles sont souvent embarrassantes par leurs aspects existentiels et métaphysiques, et je dis aussi, je suppose aussi qu'elles ne peuvent pas laisser indifférent l'adulte et qu'elles créent forcément une réaction émotionnelle forte, ou même un choc. Voilà ma définition de base, maintenant, si vous êtes d'accord, je vous propose de prendre le temps d'évoquer un moment ou vous vous êtes retrouvé précisément face à un tel questionnement et que vous me décriviez ce dont vous vous souvenez.

1. Ah ben, j'en ai une tout de suite la qui est amusante parce que ce matin, dans le tramway, j'ai eu la question très intéressante et très existentielle « est ce qu'on peut être amoureux de deux filles en même temps ? ».

D'accord

2. Voilà, et euh… pour ce qui est de la réponse évidemment on est toujours embété dans ces cas la parce qu'on sait pas très bien euh si on doit répondre à une question qui est d'ordre moral ou une question qui est d'ordre on va dire humain tout simplement

Hum Hum

3. Et euh, ben voilà, d'ailleurs j'ai répondu très évasivement parce que je ne savais pas si en tant qu'humain je devais dire oui ou bien si en tant qu'image morale, adulte, en tant que maître, je devais dire non parce que ça ne se fait pas. Voilà.

D'accord, donc précisément c'était ce matin,

4. Ouais

Dans le tramway, et avec qui ?

5. Avec toute la classe, donc c'était, enfin toute la classe, oui y'avais toute la classe vu qu'on allait à la piscine, et euh… et c'est venu parce que des enfants étaient de débattre, enfin de débattre, une petite fille était en train de dire que son amoureux c'était un tel, un autre garçon qui dit « mais moi aussi je suis ton amoureux » et de fil en aiguille on m'a demandé si on pouvait être amoureux de deux personnes en même temps. Voilà.

D'accord, et vous par quoi vous avez commencé ? Ca été quoi le début de votre action personnelle ?

6. Le début de ma réponse ?

Ou de ce que vous avez commencé à sentir venir, ou à entendre… ? Le point de départ de votre action à vous.

7. Ah c'est difficile, c'est difficile parce que, alors en plus ils sont habitués, et on est habitués dans la classe à soulever toutes sortes de questions, euh… parce que chaque fois qu'on aborde un album de littérature jeunesse on essaye d'en décortiquer euh tous les éléments à la fois du texte, et les éléments hors texte qui permettent de réfléchir,donc ils ont l'habitude de poser des questions, et ils ont aussi l'habitude d'essayer d'apporter des réponses donc, la plupart du temps, mais je suis pas sur que ce soit ce que j'ai fait ce matin, moi je leur demande d'essayer de réfléchir d'abord tout seul…

Hum

8. …a la réponse qu'ils peuvent apporter. Mais après, enfin, moi j'ai pas une réaction par rapport à ça de l'ordre du choc émotionnel ou pas parce que c'est beaucoup de ma façon de fonctionner en classe, on a aussi une fois par semaine un atelier de discussion à visée philosophique ou on va justement soulever toutes les questions qu'ils se posent ou que moi je leur pose euh… sur la mort, sur l'amour, sur enfin etc. etc., sur le rêve, sur la famille, sur la différence, enfin…

Hum Hum

9. Je vais pas développer plus loin mais du coup, en règle générale, ils savent aussi qu'ils peuvent poser toutes sortes de questions et que ça va, forcement, faire l'objet d'une discussion après, c'est-à-dire que, quand ils amènent une question comme celle là où d'autres, je les invite à essayer de chercher la réponse en partageant ça quoi, donc en s'y mettant à plusieurs et en essayant de trouver des réponses et évidemment pas une réponse qui soit la bonne.

D'accord, et, et là ce matin donc vous m'avez dit euh ce qui vous avait animé entre quel devoir de réponse…

10. Bien sûr oui

Entre l'humain, l'enseignant etc. est ce que vous vous rappelez finalement ce que vous avez pris en compte et les mots que vous avez prononcés ?

11. Ben j'ai répondu, je crois en plus que j'ai répondu en tant qu'humain, « moi je crois que oui » et ça n'a pas semblé perturbé le petit qui me posait la question, et, pour autant, je crois qu'il a compris que ce que je lui donnais c'était la réponse de Christian, pas euh la réponse euh généralement consentie par tout le monde. Je lui ai dis : « moi je crois que oui ».

D'accord, et à quoi vous avez senti, vous avez cru comprendre qu'il avait senti ça ?

12. Euh, au sourire approbateur qu'il m'a répondu, voilà.

Que lui il a eu, d'accord, et ensuite, qu'est ce qui s'est passé ?

13. Pas plus

Et autour ?

14. Sinon, alors pas plus, sinon que la discussion s'est poursuivie entre les enfants

Hum hum

Sur qui était amoureux de qui et comment allait se passer la suite, quand est ce qu'on allait se marier enfin tout ça, voilà

D'accord, mais vous niveau acteur…

15. Non, moi niveau acteur non, j'ai laissé leur discussion d'enfant se poursuivre

<u>ANNEXE 2</u> :

Deuxième entretien réalisé avec Christian – Mars 2013

Donc, hum, on s'était vu l'année dernière, on avait parlé des questions existentielles des enfants, que je définissais par plusieurs aspects, euh, elles étaient souvent source d'étonnement, parce que spontanées, parce que finalement souvent justes, et, ou, du moins pouvant toucher à des aspects importants pour l'enfant, peut être angoissants, et en fait, je définissais aussi qu'elle ne laissait pas vraiment, pas forcément indifférent l'adulte qui pouvait ressentir souvent une réaction émotionnelle. Vous vous pratiquez dans votre classe des ateliers philo, ou à visée réflexive je sais pas comment vous les appelez…

1. Oui, moi j'appelais ça, euh, mais je pense que le nom qu'on leur donne n'est pas très très important, moi j'appelais ça des ateliers de discussion à visée philosophique parce que c'était le nom institutionnel et euh, ça fait euh, ça fait 10 ans que je fais ça maintenant en maternelle

D'accord

2. Donc je continue de le faire

Hum hum

3. De façon régulière

D'accord, avec euh les trois niveaux de maternelle ?

4. Avec les moyens et les grands, pas les plus petits

D'accord. Et ben maintenant, si vous êtes d'accord, je vais vous proposer de prendre le temps de retrouver un moment ou y'a une de ces questions qu'est survenue pendant un atelier de discussion à visée philosophique. Prenez le temps de laisser revenir…

5. Ah ben j'en ai une bonne, j'en ai une bonne parce que c'est une vraie question philosophique

Hum hum, vous pouvez me la raconter ?

(Interruption par le téléphone)

6. Ca me revient comme ça parce que je l'ai, je l'ai, elle a été écrite quelque part alors

Hum hum

7. Voilà, c'est une bonne question, on parlait de l'évolution

Hum hum

8. Alors c'était pas directement lié à la philo, c'était lié à un travail sur une exposition, euh, qui se faisait, qui était faite par le pôle de vulgarisation des sciences, de l'université des sciences

Hum Hum

9. Et dans, dans ce travail donc sur l'évolution, on a parlé de pourquoi les girafes avaient un long cou, enfin et cætera, tout ça, très intéressant, et un enfant m'a posé la question qui pour moi est très intéressante : « et si c'était nous les hommes préhistoriques ? » Voilà.

Ouais.

10. C'est à dire est ce que nous en sommes au stade ultime de l'évolution, ou, à ses prémisses. Et je trouve ça sacrément déstabilisant, voilà.

Ouais, moi aussi, je comprends. Est ce que, est ce que vous pouvez me resituer, est ce que vous pouvez me décrire ou vous étiez ?

11. La en classe, c'était en classe.

C'était la classe, cette classe ici ?

12. Oui oui oui, c'était en classe

Et l'enfant il était ou ?

13. Donc, plus que vraisemblablement assis sur les bancs assis sur les bancs puisque quand on fait la discussion ensemble je mets en général les bancs en triangle pour faire un espace un peu plus réduits, et qu'on soit tous, qu'on se voit tous. Donc, voilà.

D'accord, et est ce que vous, est ce que vous arrivez à revoir la scène, à vous resituer vous… ?

14. Non, alors revoir comme ça précisément la scène non, pas avec exactitude en tout cas, mais, comme c'est une scène assez habituelle et assez répétée, enfin je me figure aisément que les bancs étaient en triangle et que j'étais assis sur un des bancs la bas, avec les enfants autour.

Sans le nommer, vous situez quel enfant c'était ?

15. Ah oui oui, je pourrais même le nommer

Bon c'est pas…

16. Non non, je me souviens très bien de l'enfant qui a posé la question

D'accord, et vous… c'était quand ?

17. Il a du, il doit être en CE1 maintenant, ou peut être en ce2, donc y'a deux ou trois ans.

D’accord, ah oui quand même, d’accord. Et à quel moment de la journée ? a quel moment de l’année et de la journée ?

18. Quel moment de l’année, c’est drôlement précis comme question, alors comme je me… et non j’allais dire une bêtise en plus, euh je pense que c’était, hum, vers le, dans, dans, dans, dans le courant du printemps parce qu’il me semble que l’expo se trouvait autour du mois d’avril donc ça devait être a ce moment là, peut être un petit peu avant mais, par là.

D’accord, oui mais euh, d’accord. Et le moment de la journée, vous l’avez ?

19. L’après-midi.

D’accord. Et est ce que vous revoyez les étapes de discussion donc je suppose, pour que l’enfant en arrive à dire ça ?

20. Ben en fait on parlait des hommes préhistoriques, euh, et on essayait d’établir ce qui pouvait les différencier de l’Homme actuel, avec, ben, notre capacité à fabriquer des objets très évolués et, et leur capacité à faire des outils en pierre, pas très ouvragés, enfin voilà. Et, et aussi parce que je me souviens parce que je me souviens que ça faisait partie de la discussion, de notre capacité à discuter, à parler, à articuler un langage que eux n’avaient pas, voilà.

D’accord. D’accord. Et pour que l’enfant en arrive d’un coup à sortir cette remarque ?

21. (expression de surprise)

Ouais, c’était y’a longtemps…

22. Qu’est ce qui lui était passé par la tête, je ne sais pas, si ce n’est que, je pense que y’avait derrière ça une idée de fantasmer un monde qui n’existe pas, parce que c’est l’age ou ils ont facilement, euh, le rêve de vivre au milieu des dinosaures, et je crois que pour lui ça avait ce sens la, alors, connaissant quand même bien l’enfant, je pense qu’il se demandait aussi, quand même, notre stade d’évolution, je le dis parce que vraiment je le pense, je pense qu’il devait quand même se poser des questions à savoir si notre stade d’évolution, la ou on en était arrivés aujourd’hui, c’était mieux qu’avant.

Hum hum

23. Ou pas. Mais je pense que la plus grosse partie de son interrogation venait de ce que, vraiment, en maternelle, entre 4 et 6 ans, les garçons, d’une façon plus générale que les filles, euh, rêvent facilement de vivre au milieu des dinosaures.

Et, et sur le moment vous avez perçu ça chez lui ?

24. Je, je, je pense vraiment qu’il y a avait les deux niveaux, c’est à dire « est ce que on a gagné quelque chose à être en l’an 2000 ? ou pas. » et finalement, peut être pour lui, mais ce que je crois vraiment, c’est « est ce que c’était pas mieux avant ? » À l’époque ou, alors pour eux le fantasme c’est que l’Homme préhistorique vivait au milieu des dinosaures, même si on sait que c’est pas vrai mais, voilà, « est ce que c’était pas mieux avant ? » « qu’est ce qu’on a

gagné aujourd'hui ? » avec cette idée, voilà, de fantasme, c'est a dire on aimerait bien voyager dans le temps et se retrouver aussi a cette époque la.

Et a quoi vous avez perçu ou analysé ça ?

25. Ben je dirais parce que je connais bien le garçon en question

Ouais.

26. Et parce que ça devait suivre l'objet même de la discussion, c'est a dire qu'on essayait de différencier euh, deux types d'Homme on va dire, un officiellement très évolué, et un à l'origine de l'histoire, pas évolué, à la limite du stade animal, et que, ce que je pense en connaissant cet enfant, qui est donc euh, la maman est enseignante, le papa universitaire il me semble, enfin, je pense que ce qui lui peut être l'interrogeait, c'était ce statut de l'Homme en tant que être évolué ou pas quoi

Ouais.

27. Qu'est ce que, alors, c'est une question de gamin de 5 ou 6 ans, je me souviens pas si a l'époque il était chez les moyens ou chez les grands, mais c'est une question d'enfant de 5 ou 6 ans, avec, derrière l'idée « est ce que ça serait pas nous les Hommes préhistoriques ? », c'est a dire est ce que y'a pas un autre stade après nous.

Ouais, bien sûr ouais.

28. Et pourquoi pas, parce que je pense que aussi dans leurs fantasmes ça serait bien que les dinosaures reviennent donc, est ce que y'a pas une autre ère de l'humanité qui sera très différente de celle là

Hum hum. Et alors, je vous propose si vous êtes d'accord toujours, qu'on revienne vraiment à cet échange qui a eu lieu, donc c'était au milieu des autres ? Il a pris la parole ? Il l'a prise ou il l'a reçu ?

29. Alors vu comment, parce que vraiment la question c'était « et si c'était nous les Hommes préhistoriques ? », je pense que, il a interrompu la conversation sans lever le doigt, parce que ça lui venait comme ça, comme une fulgurance hein.

Mais vous, vous revoyez pas l'échange ?

30. Pas comme ça exactement.

Hum

(…)

Et est ce que vous revoyez les réactions autour de lui ? Ou la sienne ? qu'est ce qu'il a montré ?

31. Ah ben lui, alors, pour le coup, je pense que y'avait du second degré, c'est a dire cette volonté effectivement… oui du second degré c'est à dire, l'idée qu'on pouvait en rire avec

cette accroche là, c’est à dire si c’est nous les Hommes préhistoriques, et ben dis donc… et par contre, ce dont je me souviens, c’est que, on était deux a animer les ateliers, et tous les deux on a du lui répondre « c’est une plutôt bonne question » parce que, on peut se la poser, et on a pas de réponse toute faite la dessus.

D’accord.

32. Je, enfin, sans être forcément d’accord avec le, l’idée philosophique ou pas de la déchéance humaine de notre 21eme siècle, mais, je, je veux bien, enfin c’est pas la préhistoire qui a inventé la bombe atomique, mais, je pense que nous, en tout cas en tant qu’adultes, la question nous a renvoyé a nos statuts d’humains du 21eme siècle, et de ce qu’on incarnait en terme d’évolution.

Hum

33. Est ce qu’on, enfin, encore une fois la question est mal posée mais, est ce que nous on incarne un stade évolué de l’humanité ou pas encore, c’est a dire qu’on est encore au stade primi… le plus primitif de l’évolution, voilà. En tout cas, on lui a répondu que la question était bonne est que on pouvait s’interroger la dessus, maintenant lui, enfin lui ça a fait son chemin dans sa tête, mais je sais pas si il a la réponse la, 3 ans après.

D’accord. Donc vous me disiez que vous étiez deux,

34. Ouais

C’était qui l’autre personne ?

35. Une personne qui faisait de la radio, et qui donc enregistrait les enfants, et en l’occurrence la, puisqu’on travaillait pour une expo, on devait faire le son de cette expo

Hum hum

36. Voilà.

Et vous revoyez ou était cette personne ?

37. La plupart du temps elle, je vais aller ouvrir la porte, la plupart du temps elle, elle se déplaçait à l’intérieur du groupe de discussion avec le micro

(Est ce que vous voulez aller ouvrir la porte ?

38. C’est bon. Ma collègue y est allée, je viens de la voir passer.)

D’accord. Donc y’avait cette autre personne,

39. Hum

Y’avait le groupe d’enfants, y’avais l’échange sur l’évolution

40. Oui

Les girafes… et y’a cet enfant qui, vous pensez, a pris la parole.

41. Hum

Vraiment vous revoyez pas, vous revivez pas le moment ou il a sorti ça, c’est difficile ?

42. Pas avec exactitude non

Vous resituez toujours pas ou il pouvait se trouver ?

43. Non.

Et vous ?

44. Euh, en plus, parce que, quand je mets, c’est facile parce que quand je mets les bancs en triangle je regroupe ces deux la en direction de la petite table qui est au milieu la les deux bancs qui font les cotés en direction de la table du milieu, euh, ou c’est que je me trouve, je sais pas non, je sais

D’accord. Il a posé sa question, vous disiez qu’il y avait l’autre personne, est ce que, qu’est ce qui s’est passé ?

45. (rires)

Et surtout que y’avait aussi les autres personnes.

46. Le souvenir reste imprécis, alors, de la part des autres enfants, la question renvoyait directement au fantasme, c’est a dire, « ah ouais, si c’était nous les Hommes préhistoriques, on serait au milieu des dinosaures » ça je peux m’en rappeler, euh, avec l’autre adulte, je pense qu’on s’est regardés, de façon très complice, en se disant « wahou la bonne question qu’il nous pose, et qu’est ce qu’on peut en faire ? »

D’accord, c’est ce qui vous…

47. Ah oui oui oui

vous c’est ce que vous avez ressenti ?

48. Ah oui oui

Et quand vous pensez ça, vous vous dîtes « wahou quelle bonne question », qu’est ce que vous pensez ?

(…)

49. Parce que, le truc, quand ce genre de chose arrive, qui est pas forcément, enfin, c’est pas forcément tous les jours qu’on a la super question qui arrive, encore que, mais il faut la choper quoi

Hum hum

50. La première réaction, en tant qu'adulte, avec, en y mettant beaucoup de limites, c'est de se dire « wahou, ils sont aussi avancés que nous dans leurs questionnements » et quand je dis ça, on peut ramener ça à toutes les questions sur la mort, sur dieu, sur je ne sais quoi, ils se posent les mêmes questions que nous.

Ouais.

51. Peut être avec moins d'acuité, mais encore, j'en suis même pas sur, ce sont des choses qui les préoccupent, et pas, pas de façon superficielle

Hum

52. C'est des vrais questions. Donc en général, quand on capte ce genre de questions dans le groupe, ça peut être individuel, quand on capte de genre de questions dans le groupe, ça nous interpelle, de façon un peu soudaine, c'est a dire « wahou » y'a un, y'a une espèce de stop comme ça un peu… le temps s'arrête sur un millionième de seconde, il faut le temps que le cerveau ait bien digéré la question, et après on peut réagir. Sur ce genre, là, c'est vrai que quand on est en ateliers de discussion, le cerveau est prêt, enfin c'est ce qu'on est en train de faire, donc en général, on est plus a même d'apporter des réponses que quand ça sort comme ça la, pouf, à la récréation ou, pendant le goûter, ça peut arriver à n'importe quel moment mais voilà, y'a une question, et on est en train de penser à complètement autre chose, et il faut construire dans sa tête rapidement, en quelques secondes, une première réponse euh, qui nous permet de chercher la suite on va dire, donc voilà. La, en atelier de discussion, de dvp, enfin moi je me souviens qu'on lui a répondu que sa question était bonne parce qu'on pouvait se demander si effectivement, on en était pas encore soit a un stade primitif de notre évolution, soit a un stage qui ne nous mettait pas en position de nous considérer comme plus évolué que l'Homme préhistorique.

Hum hum

53. (…)

Au delà du « wahou question intéressante », qu'est ce que vous vous dites vous, a ce moment précis dans le cadre de l'atelier ?

54. Y'a la réaction de l'enseignant, c'est « wahou, ce gamin il ira loin »

Hum hum

55. Alors ça ça arrive encore une fois pas tous les jours, heureusement c'est pas toujours le même gamin qui pose une question intelligente et dont on se dit « wahou celui la il ira loin », mais la réaction elle est pas évaluative, c'est a dire on est pas en train d'estimer plus un enfant que les autres, on est en train de flécher à un moment, et a un moment de son histoire a lui, le fait qu'il comprend des choses, et que, et qu'il peut les mettre en perspective justement, il peut les questionner et voila

Donc vous vous rappelez de la réponse que vous avez donné ?

56. précisément non

précisément non

57. Mais je sais qu'on lui a répondu, encore une fois que sa question était bonne, et que justement on pouvait y réfléchir parce que, on était pas bien sur de savoir si on était plus avancés ou moins que l'Homme préhistorique. Après, si on, si on reprend la part d'imaginaire qu'il y a derrière, c'est à dire « moi j'aimerais bien revenir à l'époque de la préhistoire », euh, on peut répondre a un autre degré, je me rappelle pas de si on a traité ce degré la, parce que du coup, mais on peut répondre à un autre degré « oui mais enfin, imagine toi que, voilà, on avait pas l'électricité, on avait pas l'eau courante, et l'être humain, mourrait en moyenne à 15 ou 16 ans », je crois que c'est 30 ans, mais voilà.

Et est ce que vous arrivez à revoir la réaction, est ce qu'il a exprimé quelque chose… ?

58. Oui, et il a compris, il a compris que sa question était bonne parce qu'il affichait un air d'autosatisfaction assez visible

D'accord. Et quand vous revoyez cet, quand vous le revoyez avec cet air d'autosatisfaction, qu'est ce que vous pensez ?

59. Ben j'en pense pas du mal en tout cas parce que je crois que, enfin, au delà du fait qu'on peut considérer qu'on a de la chance d'avoir des enfants qui se posent des questions, nous, et la je parle encore une fois a un niveau d'enseignant, nous on a tendance a valoriser ce qui est bien chez l'enfant, et pas a contrario a dévaloriser ce qui nous plait pas. Apres la démarche, enfin, le, c'est pas plus, enfin, c'est pas plus que ce que ça peut paraître, enfin je veux dire, dire a un gamin « ben tu poses une super question et on peut y réfléchir ensemble » ça veut pas dire qu'il est plus intelligent que les autres, ça veut dire que là, il a capté un truc et que voilà.

D'accord oui. Et y'a eu des, y'a eu des réactions autour ?

60. Oui oui oui parce que les autres, je le disais tout à l'heure, parce que les autres ont réagis surtout au niveau imaginaire, c'est a dire « ah ouais, ce serait bien si on était au milieu des dinosaures » tout ça, et par contre y'a eu des réactions négatives sur le fait que « oui mais, à la préhistoire, ils avaient pas de voiture, ils avaient pas de télé… » enfin voilà, ce genre de choses.

Ca été la discussion ?

61. Ouais voilà

D'accord et, pendant cette discussion, vous, qu'est ce que vous vous dîtes ?

62. Ah ben nous, alors, moi autant que la collègue qui travaille avec moi, nous on essaye toujours, et la c'est vraiment ce que je fais depuis 10 ans avec ces ateliers de philo, on essaye toujours de, de rassembler les idées, les réflexions proposées par les enfants, et de les, de les, d'en dégager d'autres questions, en les réunissant, en essayant de les faire comprendre autrement, en les réinterrogant, donc ça c'est toujours un peu, comment dire, c'est la façon de travailler qu'on a. c'est a dire moi quand on, en dvp je les écoute un peu, en fonction de ce

qu’ils disent j’essaye de synthétiser rapidement, pour voir sur quels autres questions, ou quelles autres thématiques ça peut déboucher, et en leur re-proposant une ou deux autres questions pour les refaire réfléchir, toujours autour de la même idée, mais voilà.

(…)

Et, donc lui, lui a posé la question, vous avez exprimé une réaction, plutôt disant que c’était une bonne question, un peu de renvoi au collectif même…

63. Oui oui oui

D’accord, et quand les autres ont réagit, lui est ce qu’il montrait quelque chose ? Est ce qu’il s’exprimait ?

64. Non, pas spécialement non. Non, non, il a pas, après y’a pas eu de, y’a pas eu de débat entre guillemets sur oui ou non, est ce qu’on peut répondre oui ou non quoi, voilà.

D’accord. Et vous, vous avez laissé…

65. Ah oui oui oui, quand, après on régule toujours la discussion, euh, pour que tout le monde ne parle pas en même temps, c’est a dire lève le doigt et cætera, mais, on les laisse parler, sauf quand le propos est complètement hors sujet, et que la on intervient en disant, que c’est pas de ça qu’on est en train de parler, donc voilà, mais sinon non, on les laisse parler, mais vraiment enfin y’a pas, ça je l’ai déjà dit, mais vraiment y’a pas de tabous. Ils disent ce qu’ils veulent, voilà, si ça n’a rien a voir on leur dit « ça n’a rien a voir », mais sinon ils peuvent, ils peuvent parler

A aucun moment vous exercez une sorte de, je veux pas dire de contrôle, mais une sorte de cadre ?

66. Alors le moins possible, c’est toujours délicat, je sais que j’ai eu des retours de parents,

Hum hum

67. Qui me disaient, j’ai eu les deux types de retours de parents, puisqu’à l’époque on faisait une émission de radio, donc les parents écoutaient

Ouais

68. J’ai eu des retours de parents qui me disaient « on voit bien que, ils parlent, et qu’ils ont le droit de dire ce qu’ils veulent » et j’ai eu des parents qui me disaient « mais est ce que tu ne diriges pas un peu la discussion ? »

Hum

69. Et c’est très difficile parce qu’a partir du moment ou je pose la question, j’induis une forme de réponse, j’induis pas la bonne réponse, mais, une fois que moi, j’ai écouté 4 ou 5 enfants, qui ont prononcé une demi douzaine de phrases, quand je vais re-synthétiser ça, et leur redonner pour les faire réagir, de toute façon j’induis quelque chose. C’est pas, je vois pas comment ça peut être complètement neutre. J’essaye forcément de ne pas y mettre ma

position a moi, ni, ni je dirais d'être dogmatique ou péremptoire, mais il n'empêche que, dans ce que je dis, il y a forcément une partie de réponse, enfin voilà, ça c'est pas…

Et quand des discussions tournent entre enfants, que vous pour l'instant vous n'avez pas a intervenir, parce qu'ils sont dans le sujet…

70. C'est les meilleurs moments ça

D'accord, qu'est ce qui vous préoccupe ?

71. De retenir ce qu'ils sont en train de dire. Mais c'est plus compliqué que ça parce que ces moments la, il faut se les représenter hein, dans le cadre comme ça d'un groupe d'enfant, une discussion d'enfants, autour d'une question philosophique, ça va durer très très peu de temps, c'est a dire que le temps qu'ils aient prononcés chacun, ils sont peut être 3 ou 4 à avoir une discussion en même temps, le temps que chacun ait donné ses arguments et ce qu'ils avait a dire, ça va durer maximum entre 40 et 50 secondes. Et donc, c'est un temps qui est très très court, le temps ou l'adulte intervient pas, donc après, il faut, il faut être attentif à ces 50 secondes pour en fait quelque chose et leur redonner après, mais la préoccupation c'est vraiment de tout écouter, de tout entendre, et d'arriver à, à avoir tout compris entre guillemets, pour pouvoir leur redonner.

Hum hum

72. Et c'est, quand ils parlent entre eux c'est vraiment ça, c'est être attentif, et ne rien laisser passer quoi.

<u>ANNEXE 3</u> :

Deuxième entretien réalisé avec Michèle
- Avril 2013 -

Et bien vous me, on avait vu une situation qui était plutôt en groupe, en atelier de lecture,discussion etc. Et maintenant, si vous êtes d'accord, j'aimerais bien que vous me racontiez une situation ou y'a une question ou un soulèvement existentiel qui est venu mais hors contexte, ou vous vous ne vous attendiez pas a ça, et vous avez prise un peu…

1. Au dépourvu

Surprise, au dépourvu

2. Alors euh, ben c'est compliqué parce que il faut chercher dans ses souvenirs,

Ouais mais prenez le temps de laisser revenir

3. Alors la dernière fois j'avais parlé de cet enfant qu'avait parlé de la mort dans la cour de récréation comme ça, alors on, je m'étais dit, je sais pas si c'était une question existentielle pour lui, ni pourquoi ça lui avait traversé dans la cour comme ça, sur son vélo. Et il me semble, enfin, voilà, après c'est peut être moi qui fait le tri, c'est pas du tout objectif mais ça, j'ai bien compris que l'entretien c'est pas objectif du tout

(partie non transcrite, hors cadre car cas général expliqué et non situation située)

Mais du coup, parce que la ça va être difficile

4. Ouais

Parce que c'est pas assez…

5. C'est pas assez précis

C'est pas assez en mémoire, mais peut être que, vous m'aviez évoqué ce petit garçon qui fait du vélo

6. Ouais

Et qui vient vous voir. Ca vous…

7. Ouais. Alors c'est, la c'est vraiment étonnant, pour le coup.

Hum hum

8. Parce que moi j'étais étonnée plus qu'en classe, parce qu'en classe on s'y attend parfois, on est dans un contexte classe, les réflexions, on lit des albums, on fait voilà, on parle, on peut s'attendre a des réflexions voilà c'est un peu plus normal, le cadre s'y prête plus. La cour de

récréation, c'est plutôt des plaintes qui, les enfants viennent « ah il m'a tapé… » voilà. Donc c'est sur que moi ce jour la, j'ai été étonnée, donc l'enfant vient, il s'arrête avec son vélo et il me dit… alors c'est Grégoire Marchand je crois qu'il s'appelle, le chanteur (rires) alors moi, il me dit, je crois que c'est ça parce que c'est ma collègue qui m'a dit que c'était le chanteur de…, alors disons que c'est Grégoire Marchand, et, parce que je sais qu'il m'a donné le prénom et le nom, et il me dit : « Grégoire Marchand tu sais il est mort et il est, il est dans le ciel » voilà, c'est ça. Donc moi je m'attends pas a ça hein, moi je m'attendais a ce qu'il me dise « oui y'a untel qui m'a fait mal avec le vélo » voilà, donc je le regarde et je lui dit « qu'est ce que tu me dis ? » et il me répète « oui maman m'a dit, euh », comment il me dit « oui c'est le chanteur préféré de maman (rires) » et, alors déjà bon, il faut pas, il faut pas dire ce qu'on pense, c'est sur que, mais bon moi j'essaye de me contenir je dis « oui » et il me dit « oui il est mort et, et il est dans le ciel » et j'ai dit « oui » et après je le dis à ma collègue, elle me dit « oui c'est le jeune de la star'ac » je crois, je sais plus, je sais pas. Il est mort de la mucoviscidose je crois. Voilà. Et donc je lui dis à Baptiste « ben oui » ben oui j'ai pu dire que ça parce que, j'avais, je savais pas si, voilà, est ce que c'est de l'info, quelque chose qui lui a traversé l'esprit, mais pourquoi ça ça lui traverse l'esprit à ce moment la ? Est ce qu'il voulait parler de sa mère ?

Hum

9. On peut, on peut aussi se hein, voilà. Est ce que sa mère avait écouté un disque, ou est ce que, je sais pas, elle lui avait montré une photo, qu'elle avait été émue, peut être la veille ou le matin, enfin voilà, y'a des choses qui cheminent. Parce que ce qui est rigolo chez les enfants c'est que même quand un sujet les préoccupe vraiment, mais violemment quoi, ils peuvent passer du coq à l'âne très très vite, mais ça ça permet qu'ils, qu'ils peuvent rebondir heureusement hein, ça c'est positif chez l'enfant, autrement il serait complètement en vrac et, et, et malade. Donc voilà, est ce que le matin il a été un peu touché, qu'après ça lui a traversé l'esprit il avait envie de me le partager, parce que Baptiste c'est un enfant qui partage très facilement ce qui lui passe par la tête. Il a pas de tabous encore, pas de, voilà. Pas trop de pudeur, donc je pense qu'il aime voilà, livrer des choses qui lui traversent l'esprit et dans une envie, je pense, dans l'envie d'échanger.

Ouais.

10. Après, après la grande question pour moi c'était heu, il est dans le ciel quoi, voilà. « Il est mort » parce qu'il a bien dit ça hein

Hum Hum

11. « Il est mort, et il est dans le ciel » après voilà. C'est me dire, on peut dire que oui la, on va pas faire de leçon sur voilà.

Vous vous êtes pas demandée que répondre ? Vous vous êtes dit « on peut dire que oui » ?

12. Si je me suis demandée qu'est ce qu'il fallait que, ça m'a tellement étonnée, ca m'a étonné surtout qu'il parle de la mort de quelqu'un qu'il ne, qui ne lui est pas proche hein

Hum hum. Ca vous vous l'êtes dit… ?

13. Ca ne le concerne pas, oui, « pourquoi » je me suis dit « il me parle de ce chanteur qu'est mort » en plus ça fait longtemps qu'il est mort, il me semblait que c'est, que ça pouvait être que dans les oubliettes, que ce gamin il était oublié de tout le monde quoi. Alors après y'a plusieurs choses qui traversent l'esprit c'est « mais pourquoi sa maman elle a ce chanteur préféré ? » Ca n'a rien a voir après avec une question philosophique ni existentielle, je me demande pourquoi il reste souvenir de ce jeune quoi

Hum

14. Pourquoi tant d'importances, après ça peut être des questions effectivement, pourquoi elle elle le considère comme… parce que je crois qu'il m'a dit « son chanteur préféré » quand même donc voilà (rires) il a aucune carrière ce jeune donc…

(rires) ça c'est sur

15. Apres y'a plein de jugements qui passent par la tête hein, mais ca ne concerne pas l'enfant, hein, ça c'est sur que j'allais pas le lui dire mais, voilà, pourquoi lui il avait trouvé ça important, y'a plein de choses qui traversent l'esprit, et après c'est des choses personnelles qui traversent l'esprit, c'est effectivement « pourquoi on dit aux enfants que les gens sont dans le ciel ? » est ce que, voilà, c'est une question de religion, de facilité…

Ca vous vous le demandez ?

16. Ouais ouais ouais parce que bon forcément en vieillissant on, même quand on a des enfants face à nous, des élèves, on, on, on, on se doit quand même quand on est enseignante de dire les, les, les choses neutres et aussi de ne pas dire des bêtises quoi.

Oui. Et donc la, vous êtes dans la cour…

17. Hum.

Vous surveillez la cour…

18. Ouais.

Et vous revoyez… vous êtes dans la cour ou ?

19. Oui, on est dans la cour, et face à nous on a tout le par… la place ou les enfants font du vélo.

Hum hum

20. La cour est séparée en deux, y'a un coté ou on doit faire du vélo

Hum hum

21. Et l'autre coté ou on peut jouer. Donc lui je me rappelle très bien que, parce que Baptiste c'est quelqu'un de très, très costaud, très vif, rentre dedans un peu

Hum hum

22. Donc, on s’attend pas du tout à des états d’âme quoi

D’accord

23. Franchement. C’est très, c’est, c’est, mais vraiment y’a un décalage extrême, il pleure rarement, heu, donc, il, il est casse-cou donc c’est fatalement pour moi, il vient me dire quelque chose sur un autre copain

D’accord

24. Sur quelque chose qui, qui, qui le concerne directement dans le jeu quoi, dans le jeu ou dans la bagarre, voilà. Mais pas du tout dans…(rires) c’était, voilà, comme vous dites, hors contexte, le truc mais qui, on ne peut pas, moi je peux pas penser un seconde

Ca vous le ressentez, cette surprise ?

25. Ah oui oui parce que sur le coup je lui dit « qu’est ce que tu me dis Baptiste ? » parce que c’était, c’était, pour moi, j’ai entendu, moi j’entend un prénom je me suis dit c’est voilà, j’ai pas du tout compris de qui il parlait quoi

Hum

26. Et je me suis dit si y’a un, voilà, le moment j’ai pas percutée forcément, donc sur le coup, j’ai fait répéter pour bien savoir de qui, voilà, qui était concerné et…

Quand vous dites percuter, ça vous fait quoi ?

27. Ben heu, je pense que, la mort, enfin moi, c’est pas anodin, c’est pas « j’ai chaud, j’ai froid », il s’est pas blessé non plus donc, je pense que oui, la mort me, me, me, c’est un sujet qui me, comment dire, qui me concerne comme il concerne tout le monde, mais donc, voilà j’y pense, j’y pense, voilà, j’y pense quoi, ça me travaille un peu peut être, ça me questionne, voilà. Ca, je pense que c’est pas un moment, parce que dans la classe les enfants l’utilisent, par exemple on, en ce moment on ramasse des escargots et si y’en a un qui bouge plus facilement ils vont dire « l’escargot est mort », ça me choque pas du tout la, a ce moment la.

Ouais

28. Parce que je, parce que le contexte est différent, enfin voilà, c’est des choses que, c’est pas troublant voilà, c’est pas du tout troublant, a ce moment la ça l’était plus parce que j’ai du comprendre que ça concernait une personne quoi, voilà. Et que c’était tellement de, comme ca a brûle pourpoint que je pense que voilà, ça m’a plus touché que d’autres fois voilà, parce que c’était très, c’était très étonnant quoi, très étonnant.

Hum. Donc il arrive sur son petit vélo…

29. Hum

Il vient a vous, vous le voyez arriver ?

30. Oui, oui, oui

D’accord. Et vous vous attendez a quelque chose ?

31. Et oui, qui ne correspond pas du tout a ce qu’il me dit.

D’accord. Et donc directement il vous parle de ça ?

32. Ouais, mais directement hein, ouais ouais.

D’accord. Et vous vous souvenez comment il le dit ?

33. Ouais ouais, il le dit, il dit le prénom du chanteur et son nom hein

D’accord

34. Je crois que c’est Grégoire Marchand, mais je sais pas, « et il est mort, il est dans le ciel » mais après c’est parce que j’ai demandé qui c’était qu’il m’explique hein

Hum hum. Et qu’est ce que vous vous dites ?

35. Je crois que je suis tellement étonnée que sur le coup je me dis rien quoi, voilà. C’est ça, c’est après quand il est parti que je me suis dit, enfin, tout ce que j’ai dit la sur cette maman, sur, sur, pourquoi voilà ce souvenir de ce, de ce jeune dans un jeu quoi. Et c’est surtout qu’après je me suis demandée pourquoi voilà Baptiste il se souvient de ça maintenant.

Hum

36. Et il repart sur son vélo tranquille, voilà.

Donc l’échange a lieu…

37. Ouais

Vous, vous faites répéter, enfin…

38. Ouais ouais ouais, je demande des explications oui, mais après il repart Baptiste c’est…

Et qu’est ce qu’il dit ?

39. Il repart sur son vélo il dit rien. Il repart il a fini son explication, alors la c’est la ou on se demande si c’est l’information, si c’est quelque chose qui le, qui l’a questionné je pense que… Je pense que les enfants ils ont des choses qui traversent l’esprit, si ils sont spontanés, ils les disent spontanément comme lui hein. Voilà. Apres je sais que Baptiste, il parle facilement si on le questionne, donc voilà c’est un enfant qui, mais c’est pas un gamin qui se confie non plus régulièrement, c’est peut être pour ça aussi que j’était étonnée quoi

Hum hum

40. Donc voilà quoi. Et il est reparti tranquille hein

Vous le voyez repartir aussi ?

41. Ouais ouais ouais ouais

Et il exprime quelque chose ?

42. Non,non. Il repart sur son vélo et il, voilà.

Et quand vous le regardez partir, qu'est ce que vous pensez ?

43. Oh non, mais je me suis dit « qui c'est ? » parce que j'avais pas bien compris qui c'était, enfin voilà, après je me suis dit, j'ai du, j'ai du réfléchir a savoir qui c'était ce chanteur et, et après… et après je sais ce que j'ai dit a ma collègue, je sais pas si ça a vraiment de la… (rires) ça a rien a voir avec, c'est un jugement de valeur quoi, voilà

Hum

44. Sur la maman quoi, voilà

Ouais

45. Donc je sais pas si, si franchement, c'est pas très sympa quoi (rires)

(rires) Je vois l'idée

46. Voilà, je trouve ça un peu dommage d'avoir fait ce genre de, de… enfin c'est pas très gentil quoi. Voilà donc après je suis pas très fière de moi non plus (rires)

(rires) c'est pas grave, mais donc du coup y'a cet échange avec cet enfant sur ce sujet…

47. Ouais

Il parle, il arrive, il parle de ça et il vous, il vous pose une question ?

48. Non, il venait me donner l'information, il posait pas de question

Donc « il est au ciel »

49. Hum

Quand il dit « il est au ciel », qu'est ce que vous pensez ?

50. Que c'est une erreur de dire aux enfants que les morts sont dans le ciel, ça c'est sur, et qu'il faudrait trouver la bonne réponse mais que c'est très compliqué, c'est très compliqué, que moi, si un jour, voilà, je sais pas qu'est ce que je devrais dire aux élèves si ils me posaient la question,

Hum

51. Je dirais bien qu'ils sont pas dans le ciel mais après il faut s'arrêter la parce que je pense que c'est trop compliqué et, et je pense qu'il faudrait que je me documente sur comment dire, parler de la mort avec des petits de 4-5 ans et 6 ans parce que c'est très compliqué. Faut pas les traumatiser et non pas non plus leur, leur donner des idées qui peuvent les, les, faire des choses qu'après on s'imagine, créer des, des, des malaises profonds après hein, avec certains petits.

Donc, donc vous lui dites « oui »

52. Ouais j'ai dit, j'ai dit, j'ai dit : « oui oui ». Je dois être très bête face a lui, peut être c'est pour ça qu'il repart (rires)

(rires)

53. Je dois avoir un air complètement décalé et, et voilà ça tombait du ciel effectivement, voilà quoi. Si on peut faire un rapprochement,

Ouais

54. C'est, on peut s'imaginer la scène quoi`

Et quand vous dites oui, qu'est ce que vous lui dites ?

55. Je lui dit que oui, voilà.

Et qu'est ce que vous pensez quand vous dites oui ?

56. Que je suis bien démunie, je pense que oui, oui, je pense que j'étais un peu démunie.

Par le sujet ?

57. Ouais, oui, oui et puis, et puis, euh, je pense que j'ai été étonné de voir que, que ça pouvait lui traverser l'esprit quoi. Je pense que j'étais très étonnée ouais de cette réflexion. Il vient me faire une réflexion, faire partager comme voilà quoi, un fait divers quoi.

Ouais.

58. Sauf que parfois quand on lit des faits divers on sait qu'on va lire un fait divers, on est dans la rubrique, mais lui, voilà, il vient énoncer quelque chose…

Ouais, donc du coup, au delà de cet étonnement, qu'est ce que ça… qu'est ce que ça vous fait ? Qu'est ce que vous en pensez de cet étonnement à ce moment, au moment de…?

59. Oui après, je pense qu'après, je pense que c'est un travail après parce que, justement, la mort je pense que c'est des sujets qui peuvent revenir en classe hein

Ouais.

60. Donc, ça me met face a mon, a mon, comment dire, a mes limites, voilà.

Hum hum

61. A mes limites, a, a, voilà, a ce que je peux répondre aux enfants qui peut être, voilà, délicat et qu'il faut, voilà, il faut se méfier quoi. Et que, il faut être armé quoi, pour être, justement, pour être prête hein je pense, ou alors il faut différer, on peut différer la question si ça revenait et que les enfants me posent, après c'est rare qu'en plus les enfants posent ce genre de questions, ou en tout cas fassent ce genre de réflexions, donc on peut différer, moi je pense que on peut différer et dire je sais pas hein

Hum

62. Voilà, c'est pas, enfin ça s'apprend, et, et, et au contraire je pense que c'est plus rassurant qu'un enfant sache qu'on ne peut pas savoir, et lui dire « bon on en reparlera, si ca te tiens à cœur voilà on peut en reparler » et la ouais, quelque chose de plus construit et de plus documenté, pour ne pas dire n'importe quoi parce que c'est délicat, et vu qu'en plus dans la classe voilà, j'ai ce petit qui a pas son papa…

Hum hum

63. Voilà, c'est des choses de la vie quoi

Ouais. Et la sur le moment, donc quand il vient, quand il y a cet échange, vous observez, vous interprétez quelque chose chez lui ?

64. Non.

Rien ?

65. Enfin, sans doute que oui mais c'est pas conscient chez moi la, pour l'instant. Parce que comme je le connais bien ce petit, c'est pas un, un, voilà c'est un de mes élèves donc je sais que Baptiste il est, il est brut de décoffrage

Ouais (rires)

66. Donc ça, à la fois ça m'étonne, ça m'étonne pas parce que je sais qu'il peut, c'est un enfant justement qui, y'a des décalages dans ce qu'il peut dire, et ce qu'il se passe dans la classe, donc heu… Apres, je, est ce que a ce moment la je me demande si au fond, je me demande même si il a bien conscience de ce qu'il dit à la limite

Hum

67. Si il réalise bien, parce que…

Ca vous savez pas ?

68. Ca je sais pas. Je, on peut se poser la question de si il a vraiment conscience de ce qu'il dit.

Ouais, si c'est pas quelque chose en l'air…

69. Et oui oui, et que il a pas conscience de ce qu'est la mort vraiment d'un être humain quoi

Ouais

70. Donc voilà, pour lui ça, c'est une information parce que sa mère (…) justement lui a dit la veille, le matin, ou je sais pas, en tout cas c'était, c'était récent enfin, voilà, c'est quelque chose qui en tout cas existe chez lui puisqu'elle le lui a expliqué

Hum

71. Et, et hum, mais voilà, toute la question c'est est ce qu'il a vraiment conscience de ça Baptiste hein, parce que il est encore un peu immature hein, il est en moyenne section… il est immature quand même, il est beaucoup dans le jeu, enfin voilà, c'est pas… Mais c'est pour dire que le, que chez l'enfant vraiment, ce qui est étonnant vraiment c'est ça, c'est que il peut passer de quelque chose qui les touche vraiment, mais qui les blesse et qui, ça peut être très violent

Ouais

72. A quelque chose d'autre, voilà.

Ouais

73. Pour, pour justement que ça…

Mais la, vous lisez que y'a de l'importance, ou que y'a de l'émotion… ?

74. Alors, je, c'est ça que je peux pas mesurer parce que… peut être que si je l'avais plus questionné j'aurais pu le mesurer, mais, alors après dans son attitude, est ce qu'on peut, on peut, on peut, l'analyser, dans le fait qu'il vienne tout de suite le dire comme ça, a brûle pourpoint, repartir tout de go, sans qu'il soit contrarié par ma réaction, parce qu'il, il m'a pas interrogé ou il m'a pas dit quoi que ce soit après hein

D'accord

75. Il a pas l'air, il a pas eu l'air d'être perplexe, il a pas eu l'air d'être étonné ou interrogatif, ou…

Et donc même l'effet de la réponse il est peu…

76. Je crois que les enfants, enfin ce qui est important c'est que des fois on leur dise « oui » ça veut dire que « on t'a entendu » quoi.

Et la ça pouvait être ça ?

77. Et la ça pouvait être ça.

Ouais. Mais bon vous…

78 Mais euh, on peut pas être certaine.

D’accord. Y’a pas eu de ressurgissances après ?

79. Non. Alors moi, j’ai, je crois que j’y ai pensé quand même, je me suis dit si il me parle de ca peut être qu’il va revenir et qu’il va m’en parler parce que c’était quand même assez…

Ouais. Et quand vous pensez ça, qu’est ce que vous vous dites ?

80. Ben voilà, je me suis dit ben « il reviendra et on verra ce qu’il dit » après j’étais pas du tout prête à quoi que ce soit hein

Ouais

81. Mais, j’aurais sans doute continué a dire « oui oui », ouais je me suis dit peut être qu’il va me le ressortir parce que, voilà, c’était surtout que, si ça avait été un fait divers, récent, je comprends, enfin je comprends dans le sens ou il peut être préoccupé, mais la c’est pas un fait divers récent quoi, c’est vieux ce…

Donc il part, sur le moment il s’en va… vous savez ce qu’il fait après ?

82. Ben il fait du vélo encore, Baptiste il fait du vélo

Il va faire du vélo, d’accord, avec les autres…

83. Ouais. Baptiste fait pratiquement que du vélo.

D’accord.

84. Et des cascades avec le vélo.

D’accord, et quand vous le regardez partir, enfin juste après, qu’est ce que vous pensez ?

85. Ben ce que je vous ai dit.

La première chose ?

86. Ben la première (rires) c’est l’opinion que j’avais sur les choix, voilà, les choix de la maman quoi

Ouais

87. Parce que, je pense que des fois, voilà, on est pas toujours sympa quoi (rires)

Oui je comprends très bien (rires)

88. On est pas (?), moi ça fait passer le temps aussi, parce que, parce qu’on s’ennuie dans la cour, parce que… Voilà, après c’est gentil hein, c’est pas… Ca m’a extrêmement étonnée qu’elle ait ce goût pour… moi je pense à des adolescentes hein, je pensais pas a des mamans qui ont une trentaine d’année quoi… voilà.

Ouais. Et après, la collègue que vous évoquiez que vous êtes allé voir…

89. Ouais.

C’est, c’est sur le moment aussi ? Elle était dans la cour ?

90. Ouais a coté. On est a deux a faire la cour, elle était juste a cote. C’est elle qui m’a dit, c’est elle qui m’a répété je crois le prénom et le nom et qui m’a dit ouais, après c’est ce que, moi je m’en rappelais plus du tout, et je m’en suis souvenue, voilà. Je m’en suis souvenue. Mais c’était lointain pour moi, voilà, c’était très très lointain.

Mais elle a entendu la… elle entend la conversation ?

91. Ouais je crois oui, oui, oui, oui parce qu’on est très proches hein, on est a cote a cote, et Baptiste l’a bien dit bien haut et fort hein, voilà.

Mais il s’adresse a vous ?

92. Oui. Ouais ouais, ouais ouais. Et après on a pas échangé, je pense qu’on a, moi j’ai tellement été étonnée, qu’on aurait pu échanger sur le fait ouais, pourquoi il nous parle de ça maintenant, après on est tellement aussi blasées de tout ce que nous disent les enfants que peut être que, dans le lot, bon je sais pas… c’est sur que c’est différent des plaintes hein, alors peut être qu’on était pas blasé, mais qu’on devait être tellement étonnées que du coup on a été, on en a pas reparlé…

D’accord. Y’a juste eu l’échange sur…

93. Oui sur les goûts, les goûts musicaux de la maman. Mais c’est moi hein, après on s’est vite arrêtées je sais que c’est, y’a pas eu d’échange, ni de développement, rien du tout.

Mais elle elle l’a, donc elle écoute, enfin elle entend a priori, et elle dit rien ?

94. Non, parce que parfois on écoute d’une oreille hein. Quand, ça se trouve ça s’adresse à l’autre maîtresse, on en a tellement des plaintes dans la cour que, je vous assure, on essaye d’y échapper.

(rires)

95. Enfin moi quand y’a des enfants qui se plaignent, voilà a une autre, j’essaye de pas être la parce que c’est trop compliqué les cours, c’est…mon dieu.

Et c’est la, enfin quand lui il dit ça, vous savez qu’elle, enfin vous vous dites qu’elle entend ?

96. Non.

Vous prenez pas en compte ?

97. Non.

D’accord. Et elle, enfin si elle dit rien, enfin y’a pas de…

98. Non. J’ai compris qu’elle l’avait entendu, enfin voilà parce que moi j’ai dit à Baptiste « qui c’est ? » et qu’elle m’a dit, voilà, je pense qu’elle l’a dit juste avant ou après enfin

Ah oui, dans la…

99. Voilà, ouais, ouais. Et c’est après moi qui ai dit « ben tu te rends compte… »

(rires)

100. (rires) Pour pouvoir peut être rebondir parce que ça m’a tellement étonnée, et que, c’est plus facile de parler des goûts musicaux que de la question de la mort et de tout le reste, de comment en parler avec les enfants que, que, oh c’est sur que j’ai pas été du tout dans « et toi, aurélie, qu’est ce que tu ferais pour parler de ça aux élèves… ? et toi, tu dis quoi, qu’il est au ciel ? » enfin voilà, j’aurais pu dire comment on en parle, ça nous arrive de parler de choses existentielles dans la cour, hein entre nous, forcément, mais ce jour là non, ça s’est pas fait.

Ouais d’accord.

101. Non.

Et donc lui, donc il dit ce que vous m’avez, ce que vous m’avez relevé, il dit « mort », il dit « dans le ciel »… ?

102. Ouais.

Il dit « ce chanteur qui est… » ?

103. Toute une phrase, ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

D’accord.

104. Il dit que ça concerne sa mère puisqu’il dit « c’est le chanteur préféré de ma maman » ou « de ma mère », je sais plus ce qu’il m’a dit. Voilà.

Et donc, et à la fin, donc y’a eu ce débat avec la collègue sur le chanteur qui s’est, qui s’est fini comment ?

105. Ouais ouais, ouais.

Ouais, et après ?

106. Oh y’a pas eu de rebondissements, rien, rien non, c’est moi qui ai évoqué voilà, y’a pas eu d’ échanges après du tout. Après je sais pas ce qu’on a fait, je m’en rappelle plus, je sais pas si c’était la fin de la récré, ou que ça s’est arrêté comme ça.

Ouais

107. Mais je sais que y'a rien, enfin pour moi, je m'en rappelle de ça c'est comme l'événement quoi, en fait c'est l'événement qui me fait me souvenir de cette cour de récréation

Oui je comprends, bien sur

108. Voilà. Mais comme si y'avais rien eu avant, et rien eu après

Ouais ouais je comprends, bien sur

109. Parce qu'en fait on oublie quoi, et c'est ça qui m'a fait euh…

Juste après vous y repensez pas spécialement ?

110. Non, je crois pas non.

même en rentrant en classe ?

111. Non. Non parce que c'est très effervescent hein, et en maternelle on zappe beaucoup de choses, quand on est enseignant vous verrez c'est… on a, on a mille choses qui viennent en tête et avec, surtout avec les petits ou, ou peut être, enfin moi je peux comparer, je peux parler que de mes niveaux mais, on est pris par plein de choses

Hum hum

112. Voilà. Et en plus, voilà, comme c'est le (…) je pense que ca favorise en plus le fait qu'on oublie.

Ouais.

113. Parce que je sais que souvent la mort me questionne quand j'en parle, je me dis comment vont réagir mes élèves, parce que je prend par exemple la ce livre que j'ai lu, je sais que ce livre je l'apprécie bien et c'était suite à plein de choses, mais je me rappelais plus qu'il y avait l'histoire de voilà, qu'il y avait écris que le mari était mort, donc la dès que je l'ai lu, je me dis… là, à ce moment là je me dis « oui, est ce que les enfants vont relever ? »

Hum

114. Sauf que je ne suis pas prête à, a répondre à grand chose quoi. Donc bien souvent ils ne relèvent pas, d'autres vont relever, voilà, donc, la le contexte se prête à la réflexion, ou a anticiper, ou à se dire « ben voilà, il faut que je pense à lire des trucs, ou à le préparer » voilà. Mais dans ce, ce jour là, ca, ca n'a pas continué en tout cas.

D'accord.

115. Non.

D'accord. Et si vous êtes d'accord, est ce qu'on peut revenir au moment ou vous dites « oui », « oui, oui » ? Qu'est ce que, qu'est ce que vous pensez quand vous dites « oui » ?

116. Je pense que j’ai, j’ai plusieurs choses dans ma tête hein, je pense que je peux dire une chose

Ouais

117. Parce que, les souvenirs c’est toujours, c’est pas quelque chose de vrai hein, c’est jamais la réalité hein, donc en fait ça va se croiser avec tout ce que j’ai dit avant, je pense que je dis « oui » parce que de toute façon je n’ai pas d’autre solution à lui donner, enfin en tout cas, comme c’est pas une question j’ai pas de réponse à lui donner mais comme je veux lui montrer que j’ai entendu, je dis « oui », donc à mon avis je me concentre sur le fait de, et puis en fait y’a tout ça qui m’a traversé c’est « pourquoi il me parle de ça maintenant ? »

Hum hum

118. Voilà, donc, est ce que c’est juste après je sais pas, en tout cas c’est ce mélange de ça, d’abord qui est ce, si j’ai bien, enfin voilà, qui c’est, voilà, de quoi il me, de qui il me parle, et qu’est ce qu’il veut, voilà, c’est qu’est ce qu’il veut sur le coup. A mon avis y’a de ça, c’est qu’est ce qu’il veut, est ce qu’il veut autre chose, est ce que c’est une question, est ce que c’est une préoccupation, est ce que c’est une information, donc, à mon avis y’avait tout ça mélangé.

Ouais.

119. C’est qu’est ce qu’il veut, de qui il me parle, pourquoi maintenant…étonnement c’est Baptiste qui vient me dire ça alors que c’est pas son style, voilà, voilà.

Ouais.

120. Ca tombe du ciel et il me sort que l’autre est dans le ciel, voilà. C’est, y’a sans doute des images aussi, voilà.

Et quand vous vous dites, quand vous dites pourquoi maintenant, et pourquoi lui, qu’est ce que ça vous… ?

121. Et ben j’ai pas la réponse, je suis étonnée, j’ai pas la réponse.

Et cet étonnement il vous procure quoi ?

122. Et ben je me dis que en fait, c’est très basique, je me dis qu’avec des enfants on est toujours étonnés, que c’est super bien parce qu’en fait, c’est quand même voilà, c’est riche d’enseignement quand même, et que ils ont cette faculté de quand même parler de la vie quand même, et de la mort, et pas que de leur petit vélo, de leur copain, de leur copain qui les tape, et que quand même ils sont traversés de plein de choses et que voilà ce sont des, des individus, voilà, des individus. C’est pas l’enfant comme on voit, innocent, rien dans la tête, voilà. C’est très complexe, et que voilà, ça montre que, l’enfant est un individu et que ça réfléchi, même si pour lui c’est pas tangible ce qu’il dit, que c’est peut être pas conscient, et que il a pas la réalité de la mort et tout cas, qui est, à mon avis pas très, très développée, et ben en tout cas ca l’a traversé quoi.

Ouais.

123. Parce que, en tout cas, je veux pas dire de bêtises, mais je crois qu'il m'a sorti que sa mère avait pleuré ouais. Donc pour lui c'est quelque chose de triste, même si il le faisait pas paraître, voilà, il le laissait pas paraître, et que, il savait que, à mon avis, voilà, peut être que tout ça ça l'a, voilà, ça le, ça, il a vu sa mère pleurer quand même, parce que c'est ça qui m'a questionné en plus, je pense que tout ça quand il me dit qui il était ce chanteur, je me suis dit « ça fait quand même longtemps qu'il est mort alors est ce que… »

Oui

124. Voilà, c'est étonnant, c'est étonnant

Ouais, la situation même…

125. La situation même est étonnante, quand même.

Et quand vous dites, donc, vous avez pas su, lire, enfin, ou interpréter si pour lui c'était… comment dire ?

126. Si il était affecté par ça ?

Oui.

127. Non je crois pas non. Non je suis même persuadé qu'il est pas, en tout cas y'avais rien qui laissait paraître qu'il était affecté dans le sens négatif

D'accord

128. C'est a dire triste et tout ça

Oui oui

129. Apres en tout cas concerné puisqu'il viens nous le, nous le, enfin nous le dire, concerné dans quel dimension, je sais pas hein

Ouais. Mais ouais, vous avez pas lu d'affect ?

130. Non.

D'accord. Et quand vous, vous vous l'êtes dites consciemment que, vous vous le dites ça que…

131. Je pense que non, que c'est maintenant et après quand j'y ai repensé, la fois dernière, mais non, et puis ça m'étonne pas des enfants qu'il n'y ai pas d'affect, enfin je les connais assez pour voir que souvent des choses comme ça, ça leur arrive de dire des choses qui les concerne ou à coté quoi, de leur entourage, ils peuvent vous le dire sans a priori, sans a priori, d'affect quoi

Ouais ouais d'accord

132. Voilà, après, les enfants peuvent montrer qu'ils sont pas affectés et ils vont l'être. Ils réagissent plus dans l'émotion les enfants, dans ce qui va leur arriver tout de suite, une peur, la question de l'autre enfant, une réprimande de nous, donc la ils vont montrer vraiment, montrer qu'ils sont touchés ou, c'est dans l'immédiateté, après quand ils parlent de leurs soucis, on, on peut voir qu'ils peuvent se, ils sont plus voilà, ils sont plus calmes ou alors ils peuvent pâlir un peu quand ils parlent de choses qui peuvent les concerner, souvent c'est la séparation des parents, des choses comme ça hein. On peut voir qu'ils sont affectés forcément hein, ils sont un peu tristes, ou alors parfois moi je, je, je, peux leur demander « tu es triste ? comment tu te sens ? » voilà.

Oui.

133. Mais la, en l'occurrence, Baptiste, non

Mais ça, ça influence la suite ?

134. Est ce que ça, sans doute que ça influence tout de suite mon « oui,oui » parce que si il était venu en disant « ohhh je suis triste… » (rires) je sais pas, j'aurais dit « bon ben dit moi pourquoi » je sais pas, je l'aurais peut être questionné, « qu'est ce qui t'arrive, est ce que t'as écouté une chanson… » enfin voilà « qu'est ce qui s'est passé ? ». La je pense que l'étonnement venait aussi de ce grand décalage entre le fait quoi

Et l'étonnement influence la suite alors ?

135. En tout cas sans doute, je pense que de fait que, de voir qu'il est pas affecté, que c'est une info qui me passe presque, je pense que sur le coup je l'ai prise comme une information hein, je te dis, voilà, comme, je sais pas moi, un journaliste qui vous passe l'info quoi. Donc voilà, c'est sûr que si il était venu et que je le voyais triste, et qu'il me dise, qu'il me parle de ça, ca aurait été, la conversation aurait été beaucoup plus longue et j'aurais demandé des, des, voilà qu'il m'explique. Mais là, bon moi c'était surtout que je comprenais pas ce qu'il me disait, que je voyais pas de quoi il voulait parler, et qu'après voilà, ça s'est arrêté parce que l'enfant n'a pas réclamé, enfin, n'a pas fait voilà, n'a pas eu d'attitude qui montrait qu'il était dans un désarroi

Ouais

136. Voilà.

A quoi vous, vous, a quoi vous lisez ça ?

137. A son attitude. Baptiste c'est quelqu'un de très jovial, sur son vélo, il a pas laissé son vélo, il était sur son vélo, il fait un dérapage, c'est le style hein, il fait un dérapage il me dit le truc, et, et voilà, il, ça a duré quelques secondes hein, peut être une minute hein, le temps qu'il m'explique, qu'il me dise que voilà, et après il est reparti. Voilà.

Ouais.

138. Mais voilà, c'est aussi dans, dans, dans, comment dire, dans la caractéristique des enfants ou ils peuvent justement passer du coq à l'âne, de, de, d'une émotion à une autre, d'un

souvenir à l'autre, voilà. D'une pensée à l'autre… Pour justement s'échapper sans doute, ben de ce qui peut être douloureux, ou…

Ouais.

139. Je pense que c'est ça aussi. Parce que, enfin après je sais pas si c'est le sujet mais parfois les enfants ils vous parlent de justement, de la séparation de leurs parents hein voilà. Ils peuvent vous dire « je suis triste tu sais… mais c'est bien parce que je vais avoir deux chambres… » ou des choses comme ça, et après il va parler « ah mais t'as vu mon escargot… » voilà, ou…

Ouais ouais, je comprends bien

140. Ou, « et toi maîtresse… » voilà, je sais pas moi. Voilà.

Hum. Donc la, vous faites le choix de dire « oui »

141. C'est spontané, je crois que j'ai pas de réflexion, y'a pas de cheminement, de réflexion, je suis, c'est quelque chose de spontané, de pas du tout réfléchi a ça, j'en suis convaincu ouais, ouais, je pense, donc voilà.

Ca va assez vite ?

142. Ca va trop vite. Ouais

Au moment ou vous dites oui, vous lisez quelque chose chez lui ? Et lui attend une réponse ?

143. Et voilà, c'est la question que je me pose.

Il écoute, il semble écouter la réponse ?

144. Oui, oui, ben oui, oui

D'accord.

145. Ouais parce qu'il aurait pu dire la phrase, l'information, entendre « oui, oui » et partir directement, non y'a eu quand même ce petit temps ou il m'a expliqué que c'était le chanteur préféré de sa maman, qu'elle avait pleuré, voilà.

D'accord. Et donc quand vous dites « oui » vous vous dites…

146. A ce moment là, c'est ouais, pour moi c'était suffisant

Vous estimez que c'est suffisant.
147. Hum. Apres je pense que, a ce moment la j'étais pas disponible pour recevoir ce genre de propos, que j'étais pas disponible pour quoi que ce soit quoi. Parfois on est pas forcément disponibles, surtout dans la cour.

Ouais.

148. On est disponible en fait pour tout ce qui est dangerosité, c’est à dire si un enfant vient blessé, si on voit qu’il y a un truc très très grave, la tout de suite on est connecté. Mais quand on voit l’enfant qui est sur son vélo, qui vient vous dire un truc, moi je m’attendais à ce qu’il, voilà, qu’il me dise un reproche d’un copain qui lui avait, peut etre, fait mal en vélo, ou, qui, fatalement pour moi c’était ça quoi. Donc j’étais pas disponible pour le reste, je pense, voilà. Et, c’est pour ça que voilà, c’est le genre de, qui peut être que comme ça le concernais par directement, ça l’a pas non plus travaillé, si ça avait été la mort d’un proche j’aurais (… ?) beaucoup plus disponible et ça m’aurais travaillé beaucoup plus c’est sur. La pour moi c’était tellement lointain, décalé… voilà.

D’accord. Donc ouais, vous laissez parce que c’est pas la préoccupation dans la cour.

149. Ouais je pense que y’a de ça, et que, que le contenu a favorisé aussi le fait que ce soit pas non plus, ouais je pense que y’a les deux parce que, je me dis, si vraiment un enfant vient me voir, et qu’il me parle de la mort de quelqu’un, non ça va me préoccuper si ca le touche réellement, que je vois qu’il est affecté, ça quand même voilà, c’est comme une blessure donc…La c’était tellement, voilà, je pense que mon jugement de valeur a pris le dessus sur la préoccupation philosophique, franchement, voilà, c’est ça.

D’accord.

150. Ouais, je pense que c’était ça.

ANNEXE 4 :

Entretien réalisé avec Michèle, professeur en classe de moyens-grands enseignante depuis 1993
- Mars 2013 -

Donc je vous avais dit que je voulais qu'on parle de deux moments

1. Ouais

De questions euh

2. Ouais

Qu'on appelle existentielles

3. Ouais

Moi je les définis par le fait qu'elles sont source d'étonnement

4. Hum

Parce que l'enfant est très spontané

5. Hum

Et finalement souvent juste

6. Hum

Sur comment il peut toucher par des questions à la conditions humaine, parfois à des angoisses de la condition humaine

7. Hum

Et , je suppose aussi que l'aspect existentiel ne laisse pas indifférent l'adulte en présence

8. Hum

Et donc du coup, si vous êtes d'accord, je vous propose le temps de laisser revenir un moment ou vous avez été face à une telle question

9. Hum, oui oui. J'avais dit que j'en avais deux.

Choisissez en une, on va se baser sur une

10. Alors oui, alors, j'essaye de me souvenir de comment elle était venue

Déjà brièvement, si vous l'avez…

11. Ah oui ça y est, alors on était en, en, collectif sur le banc

Hum hum

12. C'était le moment ou je lisais, je sais pas quel livre bref, et ya un enfant qui me dit, Raphaël, enfin je sais pas si c'est Raphaël mais bon, je dis un prénom, est amoureux de, de Ulysse, c'est un garçon, alors euh… je le regarde, je dis oui, il me dit « oui Raphaël est amoureux de Ulysse, et ils se font des bisous ». Moi je laisse dire, et donc y'a un autre enfant qui dit c'est pas possible parce que ce sont deux garçons, et la ouais, j'ai sauté sur l'occasion.

D'accord.

13. Et c'était au moment ou justement y'avait plein de débat sur le mariage pour tous

D'accord.

14. Donc je pense qu'a la maison ça devait en discuter

Hum hum

15. Et euh, voilà, et donc la j'ai profité de l'occasion

D'accord

16. Pour débattre de qu'est ce que ça veut dire être amoureux, euh… si on pouvait être amoureux d'une personne de même sexe, voilà. Et donc y'avait déjà comme ce qui se passe en même temps, en ce moment ouais, des enfants pour, des enfants c'était mais vraiment ce n'est pas possible quoi, voilà

(Rires). Et donc c'était, donc c'était en même temps que les débats, donc y'a pas très longtemps, vous savez exactement, enfin vous pouvez me resituer

17. La date ?

Plus ou moins…

18. C'était dans l'hiver, mais euh…

Le mois peut être

19. Parce que, le mois, euh…

Peut être vous aider d'un élément, avant telle vacances, après telle vacances…

20. Ouais, c'est ce que je fais, alors euh… … … … je sais pas si c'est pas vers janvier ou… c'était pas avant les vacances de décembre, je crois pas

Donc après les vacances de noël

21. Oui oui oui, peut être ouais. Mais je suis pas certaine. Mais en tout cas c'est dans l'hiver. Parce que je me suis dit la réflexion, en général, tout ce qui est euh à propos de l'amour euh, des amitiés, des bisous, c'est printemps

(Rires)

22. Et la je me suis dit ils sont en avance mes élèves cette année

(Rires)

23. parce que y'avais déjà plein d'histoires de de de de de de bisous dans la cour, et je me suis dit « tiens ça commence très tôt » donc je sais que c'était dans l'hiver

(Rires) Ca vous vous l'êtes dit sur le moment ?

24. Oui

(Rires) d'accord

25. Oui parce que c'est énorme chez les enfants hein, ça les travaille

(Rires)

26. Hein c'est dingue,et c'est au printemps. Mais la ils étaient très en avance donc voilà. Et puis je me suis dit tiens il y a le débat euh, qui s'ouvrait euh

Hum

27. Dans les actualités quoi, donc il faudrait voir quand est ce que c'était. C'était avant les manifs je crois, tout au début quand il a proposé la loi, donc il faudrait voir, je sais pas. Voilà.

D'accord. Donc euh mettons vers janvier. Et donc vous étiez ou?

28. On était la, ils sont la, à ce moment vers 3 heures ou on commence à lire des histoires, voilà.

L'après midi…

29. Voilà l'après midi.

Et vous, vous étiez ou ?

30. Moi je suis sur cette chaise la, comme en général, et ce se passait vers la. Je me souviens que c'était vers la, c'était les enfants qu'étaient la.

D'accord. Ils sont placés indifféremment moyenne et grande section ?

31. Alors euh oui, ils sont mélangés, le matin ils ils ils ils choisissent une place et toute la journée ils doivent la garder.

D’accord. Et donc est ce que vous, je sais pas si ca vous gène de dire les prénoms ou pas, c’est pas forcé, mais les enfants qui étaient dans ce coin la vous en revoyez quelques uns ?

32. Y’avais Raphaël euh, y’avait Ulysse euh… … peut être Antonin, parce que Antonin y’a plein de questions, Antonin, très spontané Antonin,

Hum hum

33. Ouais. Et euh… qu’est ce qui ya dans ce coin en général… Bastien, ah oui Bastien

Il y était ?

34. Oui, parce que Bastien aussi euh, ça le travaillait beaucoup les bisous tout ça. Et après je sais plus, ya que des garçons la, c’est bizarre je vois que des garçons, alors que ya des filles normalement, parce que, ils doivent s’asseoir à coté d’une fille en général, si c’est possible, donc euh ouais, je sais plus

D’accord.

35. Ca fait longtemps hein, donc

Et c’est parti de… vous lisiez un livre ?

36. Oui, mais je pense que c’est pas l’histoire qui les a, la ce coup ci

Hum hum

37. C’est vraiment, la situation que l’enfant faisait un bisou à son copain, parce que ca leur prend vraiment comme ça hein,

Hum hum

38. Ils ont des fois des envies quoi. Le désir est tellement fort qu’ils s’embrassent hein.

Et ça vous l’aviez vu cette situation ?

39. Ouais.

Vous étiez au courant, vous l’avez vu ?

40. Ouais ouais ouais

Et sur le moment, qu’est ce qui s’était passé ?

41. Chez moi ? Ou sur les enfants ?

Les deux.

42. Les enfants sont tout a fait contents et heureux hein

D’accord.

43. Des bisous, que ce soit entre, entre garçons ou filles, euh, quand ils le font vraiment c’est qu’ils en ont envie, c’est très spontané quoi. Voilà. Alors moi ça me choque pas du tout parce que voilà hein, j’ai l’habitude. Sauf que voilà je m’étais dit que c’était vraiment quand même en avance par rapport à la saison, voilà tout simplement, je me suis dit punaise, voilà c’est tout

D’accord. Ca vous vous l’êtes dit ?

44. Oui oui oui

D’accord. Et donc la vous, le livre il avait rapport ?

45. Alors le livre je m’en souviens pas….Le livre je m’en souviens pas. Je sais qu’après j’ai lu un livre pour parler de ça

Hum hum

46. Mais pas de, de du mariage pour tous et de l’homosexualité, parce qu’en fait, le débat est dérivé sur comment on est amoureux, et moi je voulais lancer un peu le débat mais j’ai senti que ça, y’avait des histoires avec des parents sur autre chose, et j’ai senti que ça, ça, ça passerait pas avec les parents, sur la question de l’homosexualité, le mariage pour tous…Et comme moi j’ai une opinion, euh, j’avais peur de la faire trop passer aux enfants et qu’il y ait des histoires parce que y’avait des histoires déjà, les parents me disaient ‘oui, euh, ma fille, on lui fait des bisous dans la cour » voilà, y’a des parents qu’étaient un peu contrariés par rapport a ce qui se passait dans la cour au niveau des bisous et des garçons qui,et les filles hein, qui, voilà, qui se faisaient des bisous, donc, je me suis dit, voilà, on, j’ai saisi l’occasion pour les bisous entre enfants, et entre voilà, pour tous, mais j’ai pas insisté sur, parce que j’ai un livre qui traite de l’homosexualité, très brièvement, mais qui était très intéressant, mais la je le garde au chaud parce que, je me suis dit « si ça revient sur le tapis je le lirais », mais j’ai lu après un livre qui traitait de l’amour quoi, du sentiment amoureux

D’accord. Mais donc la, a priori, c’était pas sur le thème ce que vous lisiez ?

47. Non, je crois pas. En tout cas c’était pas sur le thème de l’amour explicitement.

Hum hum

48. Voilà. Est ce que dans l’histoire, je sais plus, vraiment je me souviens pas, moi vraiment ce dont je me rappelle c’est que les deux enfants se sont embrassés et c’est ça qui a déclenché la question, en tout cas la remarque, la réflexion, en fait c’est plus des réflexions qu’ils font

Ouais c’est de la réflexion

49. Voilà. Ils sont tout de suite dans la réflexion et dans le…

D’accord, et c’était à quel moment de cette lecture du coup?

50. C’était tout au début. Parce qu’en fait, les enfants ils sont toujours excités vers 14h, donc ils s’assoient, ils sont la, ils mettent du temps, et donc c’est la ou émerge, ils sont toujours un peu énervés, et donc c’est la ou je pense, si il y a un désir qui arrive, une forte envie de quelque chose, c’est a dire ou de se lever, ou de donner un coup de pied, un coup de poing, ou de faire un bisou, c’est la.

D’accord.

51. C’est quand ils sont pas encore tout a fait dans la concentration

C’était complètement à la suite, le bisou et la réflexion ?

52. Ouais ouais ouais, le bisou ils étaient assis tous les deux

Ah ils étaient déjà assis

53. Ils étaient déjà assis, on était tous assis

D’accord

54. Donc je pense que j’avais du commencer voilà à lire, à dire le titre, à lire, et tout d’un coup je voyais bien qu’ils étaient encore un peu agités parce qu’ils mettent du temps, et la l’enfant a commencé a faire la réflexion et donc j’ai sauté sur l’occasion

D’accord. Donc vous vous commencez à lire le livre, les enfants qui sont dans ce coin s’embrassent

55. S’embrassent

D’accord, c’est à dire s’embrasse, y’en a un qui…

56. Y’en a un qui fait un bisou à l’autre, et l’autre qui est tout content, enfin je veux dire c’est pas, c’est pas, comme lorsque des fois ils se donnent des… parce qu’ils se donnent des claques, ils se battent hein, ils se battent, ils se battent pas mais je veux dire ils sont très voilà, très impulsifs, la c’était voilà, ils sont souvent contents d’être a coté, ils se parlent, ils peuvent même se faire des bisous, ça c’est passé comme ça

Et a quoi vous avez vu qu’il était content ?

57. Ben ça se voit à leur visage, et puis ils sont, vraiment ouais ça se voit vraiment ils sont épanouis quoi

Et comment il s’appelait celui qui a reçu le bisou ?

58. Et je sais plus si c’était, j’ai le souvenir de Raphaël mais je suis pas certaine, et euh… voilà ça se voit à leur comportement, ils sont pas choqués de ce qui leur arrive, ils sont pas embétés.

Celui qui a offert le bisou c’était qui ?

59. Je sais pas, je ne sais pas

Et vous vous rappelez des réactions autour ?

60. Oui alors la réaction c'est, c'est celui qui dit, voilà, si c'était Raphaël et Ulysse sont amoureux, c'était ça, et après euh c'est, je me rappelle, je sais plus si c'est une petite fille qui a dit « c'est pas possible…

D'accord

61. …qu'ils soient amoureux, parce que c'est deux garçons ».

D'accord, et, autour y'a eu des…

62. Apres, après, moi j'ai posé la, la posé j'ai dit pourquoi c'est pas possible, et donc je ne sais plus hein parce que voilà ils me répondent voilà, mais je sais plus exactement les termes, parce que c'est deux garçons, et pour être amoureux il faut un garçon et une fille, c'est souvent ça qui ressort, et la j'ai demandé mais euh voilà, ce que ça voulait dire pour eux être amoureux

D'accord. Et quand, alors y'a eu un premier enfant qui dit « ils se sont fait un bisou », la qu'est ce que vous vous dites ?

63. Je sais pas si je me dis quelque chose la tout de suite, c'est que, je crois que je me dis, parce que parfois j'écoute pas, enfin je veux dire, c'est comme si ils m'avaient dit, Bastien il tourne la tête ou il n'écoute pas, voilà. La ou je me dis quelque chose, c'est quand l'enfant dit « c'est pas possible »

Et la, qu'est ce que vous vous dites ?

64. Et la je me dis ben, il faut qu'on en parle. Donc soit je diffère la réflexion, parce que je me dis « ben la ça la questionne la gamine »

Ouais

65. Si c'est la gamine qui parle, et je me dis qu'il faut pas le laisser parce que pour moi ben, faut pas laisser passer ce genre de propos quoi

Ouais

66. Je me dis que voilà, justement, c'est à ce moment la qu'on peut en parler, sans donner des points de vue stricts hein mais, laisse les autres donner leur point de vue

Et donc la, a ce moment la, quand vous vous dites ça, vous vous dites quoi ?

67. Et la je me dis, que je vais pas différer parce que chez eux c'est pas possible

Ouais

68. Et que c’est le bon moment, et alors vas y quoi, alors je m’arrête et on parle de ça, voilà

D’accord.

69. Et je me dis que c’est même intéressant, que c’est pas mal de pouvoir en parler même à quatre ans quoi

Ouais. Et quand vous dites, la vous me dites que c’est intéressant, donc a ce moment la vous avez rebondi en fait

70. Ouais

Et quand vous rebondissez vous vous dites quoi, qu’est ce que vous pensez ?

71. Bon je suis plus dans la réflexion de me dire quelle question je vais poser et comment je vais faire pour ne pas, euh, les orienter dans la réponse.

Hum hum

72. Parce qu’un enfant, ils est très vite, on peut lui donner des préjugés tout de suite hein, ils vont, il va, si vous, voilà, il va coller à votre idée et voilà, c’est pas son point de vue qu’il va donner, parce qu’il y a toute une dimension affective donc voilà, c’est pour ça qu’ils parlent comme parlent leurs parents

Et oui

73. Voilà. Donc, moi c’est vraiment la façon dont je formule la question, et comment je reformule ce qu’ils me disent, c’est a dire que je vais essayer de dire une chose neutre et non pas d’une façon étonnée « ah bon euh, toi tu penses que… » voilà. Je vais essayer d’être neutre pour que eux, et ben ils aient les points de vue divers et qu’après ils vont se les approprier, voilà.

D’accord. Et donc vous réagissez, vous, la vous exprimer une question justement, vous renvoyez ?

74. Voilà, je renvoie la question

Vous vous rappelez de ce que vous avez dit ?

75. Ben ouais je pense que j’avais dit « mais pourquoi c’est pas possible ?»

Hum hum

76. Parce que elle avait dit « c’est deux garçons c’est pas possible » et moi je vais dire « pourquoi c’est pas possible » voilà, « deux garçons ».

Hum hum. Et quand vous dites ça, qu’est ce que vous pensez ?

77. Qu’est ce que je pense…
A ce moment la

78. C’est vrai, je ne sais pas qu’est ce que je pense, ouais. Alors honnêtement, je dois me dire, honnêtement hein, je dois me dire, j’espère qu’elle va changer son opinion, voilà, tout simplement

Ouais. Hum hum.

79. Donc j’oriente pas, mais dans ma tête j’ai bien envie que son envie change, voilà.

D’accord. Donc vous posez cette question, neutre au possible

80. Ouais.

Et qu’est ce qui se passe ?

81. Les enfants ils rebondissent tout de suite, alors la, ça, ça, ça échange.

Ouais. Vous avez souvenir de quelque chose ?

82. Oui, y’en a qui vont dire, si c’est possible, et d’autre vont dire absolument non c’est pas possible et alors ils vont argumenter certains. Et certains argumentent par rapport à ce que leurs parents ont dit, donc voilà. Je me rappelle une petite fille qui a dit « mais maman m’a dit que pour se marier » parce qu’après il y a tout ce qui est autour de l’amour, ya le mariage, les enfants, donc « maman m’a dit que, que pour se marier, il fallait avoir, voilà, avec un garçon et voilà, des choses comme ça

Vous vous souvenez quel enfant a dit ça ?

83. Oui c’était Lisa, parce qu’Lisa elle avait vraiment un, elle a bien formulé plein de choses autour de l’amour qu’étaient tout a fait euh, justes, sur, on peut pas se marier quand on est petit, on peut pas se marier avec les parents, ni avec les grand parents

Hum hum

84. On peut avoir un amoureux a 4 ans, petits, mais on peut pas se marier tout de suite, il faudra attendre

Hum hum

85. Donc elle avait plein de bonnes idées

Tout ça ça a été le même jour ? Toutes ces réflexions, tout le débat ?

86. Alors la je sais qu’il y a eu deux fois, deux débats la dessus. En fait ce que je confonds… Celui de janvier, le dernier la, il est plus loin, donc pour moi, je sais que ça avait tourné sur qu’est ce qu’on fait quand on est amoureux

Hum hum

87. (explication de l’autre discussion récente sur l’amour)

88. Ah oui, je vais être plus précise. Donc en janvier c'était surtout sur comment on est amoureux, ce qu'on fait quand on est amoureux, et de qui on doit être amoureux, c'était ça.

Hum hum

89. Après j'avais lu un livre sur quand on est amoureux, sur l'histoire d'un lapin qui est amoureux de voilà. Pour voir si ça allait un peu se décanter. Ca a pas vraiment fonctionné. Mais bon après on avait parlé de, de voilà, de qu'est ce qu'on fait quand on est amoureux. Et la, euh, une petite fille m'a amené la belle et la bête, bon moi je lis pas ce genre de littérature, (inaudible) mais bon, la ça faisait longtemps qu'elle insistait, donc pour lui faire plaisir, je lis à un moment donné la belle et la bête euh, je sais plus si ils s'embrassent ou si il est amoureux, et la tout d'un coup ouhhhhh, il est amoureux, voilà

Hum hum

90. Et donc ça les voilà, ça les touche vachement, et ah oui voilà je sais. Et ils s'embrassent, je leur montre l'image ou ils s'embrassent et y'a un garçon qui dit « ah dégueulasse » voilà. Et donc la j'ai arrêté, parce que je me suis dit « faut pas laisser passer ça » (rires)

(rires)

91. et donc je lui dis mais pourquoi tu dis ça, voilà, pourquoi tu penses que c'est dégoûtant ? Et il me dit parce que y'a de la bave de crapaud pourri.

(rires)

92. Et donc je dis ah bon, alors je demande aux autres enfants est ce que vous pensez que voilà, on a de la bave de crapaud pourri ? et donc certains me disent oui, on a de la bave de crapaud pourri, et d'autres me disent non, on a pas de bave de crapaud pourri. Alors j'essaye de leur dire que si on a de la bave de crapaud pourri c'est qu'on est des crapauds, et qu'on est pas des crapauds, on est des êtres humains. Donc ça c'est arrivé au fur a mesure, c'était un peu long, et donc Ethan, c'était Ethan, recommence et dis si si, on a de la bave de crapaud pourri, alors que lui sait très bien qu'on a pas de bave de crapaud

Ouais

93. Mais c'est un enfant qui provoque

Ok

94. Parce qu'il est bien au fait de la question du sentiment amoureux, et comment on fait les bisous et tout, donc je savais que c'était de la provocation, donc je voulais un peu l'enlever de ça, et qu'il arrive un peu a, il a pas trop réussi a sortir de ce rôle de provocateur donc c'est les autres qui lui ont, qui ont amené autre chose, et donc c'est Lisa qui a dit « non non non, se faire des bisous c'est pas du tout dégoûtant », et après je me rappelle qu'elle a donné un exemple de deux enfants qui se faisaient des bisous, que ce n'était pas dégoûtant, la preuve, elle me dit regarde, ils se font des bisous et ce n'est pas dégoûtant, voilà, et donc, on a argumenté pourquoi ce n'était pas dégoûtant, et après euh, c'est elle qui a développé, mais elle a parlé au moins 10 minutes elle, sur comment on est amoureux

Ah oui, ce que vous disiez que on peut être amoureux à 4 ans…

95. Voilà. Ouais ouais ouais.

D’accord. Mais ça c’était une autre fois…

96. La seconde fois.

C’était la seconde fois

97. Ouais

D’accord.

98. Alors ça tombe souvent sur la question de être amoureux ou pas chez les enfants, la question existentielle

D’accord

99. Chez les adultes aussi hein

Oui c’est vrai, complètement

100. Oui tout tourne autour de ça, mais on le montre moins, mais l’amour, les, les concerne déjà, et beaucoup, et ils sont amoureux pour de vrai hein

Hum

101. Oui

Oui, alors si vous êtes d’accord, on va revenir sur la première situation

102. Ouais ouais

Qui a commencé sur le bisou de deux garçons

103. Oui

Enfin sur le bisou qu’a offert un des garçons a l’autre

104. Ouais

Eux n’ont rien dit ?

105. Les deux ?

Oui

106. Sur le moment, au moment du bisou ? Non, et après ils ont été un peu gênés quand tout le monde a commencé à parler, ça c'est sur, parce qu'ils sont toujours un peu gêné quand on met la lumière sur eux

Oui. A quoi vous voyez qu'ils sont gênés ?

107. Leur, leur, leur comportement

Hum hum. Et quand vous, quand vous remarquez cette gène, vous pensez quoi ?

108. Ben, je relève pas la gène parce que je veux pas les mettre en situation délicate, donc je formule très vite pour que eux soient, qu'on enlève l'image

Hum que ce soit général

109. Ouais ouais, et après voilà, je bascule très vite sur la question et sur, des questions ou les propos qui sont dit tout de suite

Hum hum parce que…

110. Mais je relève pas la situation, je dis pas « ah bon oui, Raphaël a embrassé machin, non non

D'accord. Donc eux se sont fait un bisou, vous pour l'instant vous n'avez pas pas parlé, parce que…

111. Non, si l'enfant avait pas du tout soulevé la question

Hum

112. Voilà, la classe continue.

D'accord. L'événement vous paraît pas…

113. Non.

D'accord. Mais vous l'avez perçu ?

114. Oui, oui oui

D'accord. Et donc y'a cette enfant, euh, un autre garçon, une petite fille ?

115. Je sais plus hein.

Mais qui était par ou ?

116. Vers la, je sais que ça se passait vers la bas, à l'opposé

Ouais

117. Mais euh… je sais plus qui c’est

D’accord. Qui a dit ils se sont fait un bisou, qui a dit quoi exactement ?

118. Qui a dit c’est pas possible que Raphaël et Ulysse, parce que je dis Raphaël mais je sais pas si c’est eux, qui a dit les deux garçons, c’est pas possible qu’ils soient amoureux parce que ce sont des, deux garçons

Y’a eu des, des premières réactions autour ? ou l’enfant qui a dit ça il a montré quelque chose ?

119. Oh bon je sais plus, moi je me rappelle vraiment de la réflexion, mais je sais plus trop la situation. Par contre je sais que le débat après a, voilà, certains étaient tout a fait surs que c’était pas possible, et certains disaient que oui c’était possible, voilà.

Et au moment ou…

120. Et après, au moment ou ça se passe, maintenant ça me revient, plein d’enfant se sont fait des bisous, voilà

Pendant la…

121. Ouais le débat, enfin je veux dire, voilà, ça a crée une émulation, je sais pas pourquoi, ça a crée un phénomène de on va te montrer de si c’est pas possible, voilà. Pour eux, c’était peut être un peu ça.

C’était des bisous volés ou…

122. Comme ça oui. Je crois que les deux ont recommencé, enfin voilà, c’est euh, presque ça leur donne envie quoi, après je sais ce qu’il se passe dans leur tête, mais c’est quelque chose qui, comme si y’avait pas les mots pour expliquer, peut être aussi, la pensée c’est difficile

Hum hum

123. Donc, ils passent par l’acte pour montrer

Hum hum

124. Pour débattre en fait, pour montrer ce que c’est que d’être amoureux, ou ce que c’est de se faire des bisous, et qu’en fait y’a pas de risque à se faire des bisous, même si on est du même sexe, même si c’est pas le moment… Parce qu’après y’avait la question de quand on se fait des bisous, parce qu’après je peux leur dire bon, parce qu’a un moment donné c’est trop, donc je dit mais, les bisous vous savez quand même que c’est dans la cour qu’on se les fait, c’est pas en classe

Ouais d’accord.

125. Quand c’est comme ça juste ponctuel je vais pas dire arrêter (inaudible) voilà. Mais si parfois voilà ça peut arriver que on, mais après l’école y’a un cadre quand même

Oui

126. Voilà

Et quand ces enfant divers se font des bisous, vous dites quoi ?

127. Je les calme quand même

Ouais c'est plus pour…

128. Apres bon voilà, ça déborde donc moi je veux pas me faire envahir non plus, enfin, je suis pas envahit par ça mais voilà, ça les excite beaucoup quoi, donc comme c'est des enfants qui sont très vite perturbés, très vite euh, ça, après on peut mettre un quart d'heure pour les re-calmer voilà, donc c'est une question d'autorité, enfin, de, de calmer la classe, c'est pas une question de morale

Oui oui d'accord

129. C'est surtout pour recadrer un peu parce que voilà, en classe, on fait certaines choses, voilà

Ouais

130. On se comporte d'une certaine façon, après dans la cour on se comporte autrement quoi. Donc moi très vite je leur ai dit « voilà c'est bon, on a compris » voilà ce que j'ai du dire parce que c'est bien mon style. Donc j'ai du dire « on a compris, c'est bon, on arrête »

D'accord. Mais au fond, quand vous dites ça, « on a compris c'est bon » qu'est ce que vous pensez ?

131. Moi je suis assez permissive, donc… je suis pas modèle pour ça hein

(rires) c'est pas la question

132. donc, je trouve ça plutôt bien, je me dis voilà, trois secondes ils sont tout contents, ils expriment quelque chose, c'est bon enfant, c'est pas des coups de pieds, voilà, voilà. Apres c'est mon opinion, vraiment c'est mon opinion, je pense que d'autres maîtresses feraient autrement

hum hum ouais mais c'est pas… y'a pas de soucis. Et donc on va revenir ou on en était

133. Ouais

Donc y'a l'enfant en face qui dit fort ?

134. Ouais, ouais, ouais, ouais

Et qu'est ce qu'il pensait, selon vous qu'est ce qu'il pensait cet enfant ?

135. Moi je pense qu'il pense que c'est pas possible.

D’accord.

136. Je pense qu’ils sont convaincus. Quand ils disent assez fortement des choses comme ça, l’enfant il est, quand il exprime quelque chose, je suis certaine qu’il est convaincu, parce que il a entendu a la maison, ou alors voilà, c’est des choses qu’on lui a dites, et pour lui c’est juste

Hum hum

137. Il sait que c’est juste

D’accord

138. C’est après que ça peut changer, que l’opinion peut changer. Mais souvent, enfin moi je suis presque certaine que ouais, il pense que c’est juste

D’accord. Et donc la…

139. Il pense que c’est pas une opinion, lui a 4 ans on sait pas les opinions si… les points de vue, les, la morale, voilà. Donc moi je pense que l’enfant qui a dit « c’est pas possible… » ce n’est pas possible, pour lui ce n’est pas possible, ce n’est pas réalisable même, ce n’est pas possible.

Ouais d’accord. Donc cet enfant qui dit ça, les deux en face qu’est ce qu’ils ont…

140. Je pense que les autres l’on refait, pour montrer que c’était possible

(rires) ah d’accord

141. Je pense

Et vous qu’est ce que vous dites ? Vous laissez, pour l’instant vous laissez ?

142. Ouais je laisse faire.

Ouais. A quel moment vous avez…

143. Quand je vois que ça déborde. Que après ça devient n’importe quoi, qu’ils parlent tous en même temps parce qu’ils parlent tous en même temps à un moment donné, ça parle fort, ça dit un peu n’importe quoi, donc la je recadre pour justement, je me dis c’est l’occasion d’en parler et on va cadrer les choses.

D’accord.

144. C’est la ou je reformule, ou j’écoute, et après je peux laisser parler longtemps quoi.

Et pendant les quelques secondes, ou la, donc y’a eu la première réaction, et donc y’a eu un petit moment entre eux, qu’est ce que vous avez pensé ? Ou a quoi vous êtes attentive ?

145. Oh je regarde, je, je, je, je, je regarde comment ça se passe finalement

Ouais

146. Parce que je suis, toujours un peu étonnée quand même que ça se passe comme ça. On est jamais voilà, même si on est habitués, les situations sont toujours nouvelles.

Hum hum. Vous avez souvenir de, de quelques éléments que vous avez pris en compte ?

147. Je me rappelle qu'ils se sont tous embrassés, enfin presque tous, donc je me dis voilà, ça a fait plein d'émotions quoi, c'est ça. Je me souviens de ça

Ouais

148. Je me souviens de ce que je disais tout a l'heure, je me suis dit « tiens ils sont en avance », et aussi « tiens, à la maison ils ont du parler du sujet qui brûle, donc des actualités sur la mariage pour tous », je me suis dit que y'avait de ça.

Hum hum

149. Donc je me suis dis que l'enfant, effectivement il est quand même assez, il absorbe assez les choses hein

Ouais

150. Mine de rien

Ouais. Donc vous trouvez peut être que cause c'est pas le bon mot, mais des raisons qui expliqueraient aussi un peu ça

151. Oui c'est des, oui, c'est une relation de cause a effet

Ouais voilà.

152. Moi je pense hein

Hum

153. C'est des inférences hein, les enfants ils font beaucoup d'inférences, donc, ouais

Et la, sur cette inférence la, donc vous voyez des liens avec quelque chose, et qu'est ce que ça vous, ça vous amène a penser ?

154. Moi je me dis que ça tombe bien parce que justement ils doivent entendre des choses à la maison et que au moins a l'école ils peuvent entendre autre chose, même si c'est pas voilà, c'est pas un débat la dessus hein. Parce que je l'ai pas fait justement après, parce qu'après je me suis souvenu, parce que voilà, parfois je peux être spontanée et me dire « oh ça tombe bien, on va en parler » et puis après quand même je réfléchis, je me dis que « oh non, mais

c’est vrai, y’a quelques jours y’a eu des histoires avec tel parent, et peut être que c’est pas le moment parce que, voilà ».

Et ça, vous vous souvenez a quel moment c’est venu ?

155. Ben, dans les 1à minutes hein je suppose

D’accord.

156. Dans les 10 minutes du débat

Vous aviez déjà renvoyé vous la question que vous leur avez posé ?

157. Ouais ouais oui, c’est après parce que à un moment donné je peux très bien être moi aussi comme eux, tout a fait excitée, me dire « oh super » voilà, « c’est le moment, ils sont prêts et c’est bien que la question se pose » et je pense que je me suis dit ça parce qu’après je me suis dit « c’est vrai que j’ai un livre dans la bibliothèque qui traite de ça »

Hum hum

158. Et je voulais en parler de ça, mais je sentais bien que le poser comme ça la, comme ça la, ça allait pas marcher

Ouais

159. Donc je me suis dit « je pourrais en parler »

C’est quoi le livre ?

160. Ca s’appelle « Marius » ce livre, il est pas connu hein, moi c’est parce qu’un jour je l’ai lu et je me suis dit ça parlait de ça, c’est l’histoire d’une séparation entre un couple de parents, et le papa après on le voit dans une situation ou il est, il est, il vit avec un autre monsieur

D’accord

161. Et c’est le point de vue, c’est l’enfant qui parle, le narrateur quoi. Donc il montre tous ses tracas quoi. Et donc je m’étais dit « ben il est bien ce livre » mais il est, je l’ai pas encore lu parce que je sens, je m’inquiète pas des enfants hein, je m’inquiète de, de la réaction des parents

Hum

162. Parce qu’a ce moment la, donc voilà, a ce moment la m’inquiète de ça, je me dis, « mince, t’as bien envie d’en parler, eux aussi, ils ont l’air d’être plutôt prêts, en tout cas ouverts »

Ouais. A quoi vous voyez ça leur ouverture ?

163. Ben parce que en fait, l’enfant m’y amène. Un me dit, voilà, « c’est pas possible », l’autre me dit « ben que si c‘est possible » la preuve après en actes, il le montre, et que c’est

pas du tout dégoûtant, parce qu'après on avait parlé aussi de, voilà, de tout ça, et donc la après c'est moi qui me ravise et je me dis « non mais… » parce que je pense, j'aurais pu, si h'avais été sereine h'aurais pu sauter sur l'occasion, prendre le livre, et lire le livre par exemple.

Hum hum

164. Pour montrer qu'en fait ça existe, pas que dans la classe, voilà. Et je l'ai pas fait parce que justement y'avait eu des soucis, voilà.

Ca c'est ce que vous vous êtes dit a un moment.

165. Ouais de suite après, dedans, dans le moment quoi.

Et y'a quelque chose particulier qui vous a ramené à ça ou.. ?

166. Ben je crois que c'est ma conscience professionnelle hein

(rires)

167. non mais (rires) tout simplement

Et quand vous, mais finalement quand vous vous dites ça, quand vous opérez a ce choix, parce que…

168. Ben je suis très déçue hein

Ca fait de la déception ?

169. Ben oui.

Parce que ?

170. Parce que je me dis que, c'est un moment qu'était peut être le bon moment, parce que j'ai remarqué que les enfants en fait, on peut pas différer trop les choses, sauf si vraiment ça revient sur le tapis hein, et qu'en fait peut être c'était le moment peut être de lire ce livre, et que, c'est le moment peut être pour l'enfant d'entendre des choses, et que un autre jour, un autre moment ça sera pas du tout, il sera pas du tout au fait ou préoccupé, après c'est pas la mort du petit cheval non plus, mais euh, voilà. Peut être aussi ça me tenais à cœur, en fait tout ça ça me tient au cœur aussi, c'est très subjectif.

Hum

171. Peut être la je suis plus dans mon rôle d'enseignante, mais je suis plutôt dans mon rôle de, de citoyen quoi, voilà. Donc après je me recadre moi. Je me dis « hé euh, la ici t'es enseignante, t'es pas une citoyenne ou tu vas faire un débat sur, sur, sur ça quoi »

Ouais. Ca vous vous le dites a un moment, vous y pensez ?

172. Ouais. Alors je me le dis pas tout de suite, mais je me le dis le soir. Parce que l'école, ma classe j'y pense tout le temps, je sais que le soir j'en ai parlé même à mon entourage, j'ai dit

«ahlala y’a eu ça dans la classe, j’ai voulu lire ce livre mais euh… » je l’ai dit à mon ami, il m’a dit « ah non mais, avec ce qui se passe déjà dans les rumeurs, t’as bien fait de pas le faire » et la je me dis qu’il a raison et que j’ai bien fait de pas le faire. Voilà.

Ouais. D’accord. Mais donc finalement,quand vous vous, quand vous avez pensé ça pendant le débat avec les enfants, c’était plus, peut être instinctif enfin…

173. Oui c’est spontané. Oui ça vient, c’est pas une réflexion. Je pense que c’est en fait ma conscience qui prend le dessus, c’est a dire à un moment donné j’ai pris conscience que mon envie, mon désir de faire ce thème peut être a un moment donné et ben il fallait que je le mette en second plan par rapport à ce qui se passait, voilà, a l’extérieur de la classe, par rapport aux parents, et que peut être que, voilà, que même si l’enfant il me l’avait amené ouais, c’était, c’était du tout cuit quoi, presque, puisque ça se posait la question quoi

Ouais c’est sûr ouais

174. Et que tant pis quoi, voilà.

Et quand vous, donc quand vous mettez de coté cette, cette porte, euh qu’est ce que vous faites ?

175. Ben après je continue, ben après on a continué le débat, ce livre il est toujours dans la bibliothèque voilà, et j’y pense sans arrêt hein, je me dis que si ça se représente j’essaierais, mais je m’inquiète un peu de la réaction des parents hein, quand même.

Ouais. Et ça, qu’est ce que vous en pensez ?

176. J’ai, voilà, je ne sais pas, c’est pour ça que je pense que le livre il est toujours dans la bibliothèque et que je saute pas sur l’occasion parce que j’ai, j’ai beaucoup de mal avec ça, avec euh, tout ce qu’est, les rumeurs ici, enfin pas ici mais chez les parents c’est difficile à, de, de les gérer, c’est une grande école, alors je me dis est ce que ça vaut la chandelle quoi, voilà, je sais pas

Hum. Et donc la, la discussion vous savez combien de temps elle a duré à peu près ?

177. Oui, elle a duré ouais, je pense qu’elle a duré bien un quart d’heure.

Ouais.

178. Ouais.

Et euh, comment elle a avancé ?

179. C’ était, c’était surtout sur, ce qu’on éprouve quand on est amoureux

Hum hum

180. Ou on doit se faire les bisous après, parce que moi j’ai orienté, parce que dans la classe voilà, on pouvait se retenir

Ah et quand, donc quand vous orientez qu'est ce que vous pensez ? Vous me dites que vous orientez…

181. Et ben c'était surtout parce que la, la ça avait pris un effet ou on s'embrasse tous ensemble et longtemps voilà, moi j'ai voulu quand même qu'ils en parlent, et après faut mettre un cadre donc après on explique que quand on se fait des bisous c'est dans la cour, qu'il faut demander l'autorisation, que tous les deux soient d'accord, voilà bon, parce que, le cadre c'est dans la cour, que les deux, les deux personnes soient d'accord

Hum hum

182. Et que si l'autre dit non on doit respecter voilà

Ouais

183. C'est ça le cadre

Ce cadre il vient d'ou ?

184. De ma morale, après j'en ai discuté avec des collègues

Hum hum

185. Voilà. Et euh, parce que y'a eu des grosses histoires avant hein, y'avait eu des choses qui s'étaient passées bien plus importantes entre élèves donc, moi je cadre minimal c'était ca

Donc ça été une façon de le ré-amener, de le reposer ?

186. Ouais, de le reposer le cadre

D'accord. Ils le savaient déjà ?

187. Oui

Ils l'avaient déjà.

188. Oui

D'accord, et vous vous êtes dit, je vais en profiter ?

189. Ouais parce que chez les enfants il faut sans cesse reposer le cadre

Bien sur ouais

190. Voilà

Et quand vous le reposez, ou quand c'est amené petit a petit qu'est ce qu'il se passe ? Comment ils réagissent ?

191. Alors eux ils vont reposer le cadre d'eux même, ils me disent « oui effectivement, c'est dans… » alors même celui qui,, parce que ça a voilà, ils sont submergés les enfants par leurs émotions et tout ça donc, et par leur impulsivité, donc même celui qui, qui ne s'est pas contenu il va vous dire « oui, on se fait des bisous dans la cour »

Hum hum

192. « on doit demander, voilà, il faut être d'accord, il faut qu'on soit amoureux… » voilà.

D'accord. Et quand même…

193. Et puis 5 minutes après il peut très bien le faire dans la classe

Et donc cet enfant, il a dit ce discours sur le cadre ce jour la ?

194. Tous ont le cadre ouais, pratiquement tous

Et la ce jour la il l'a dit ?

195. Oui.

Alors que la discussion venait de…

196. Oui

Et qu'est ce que vous avez pensé quand il a dit ça ?

197. Que ça reste un enfant quoi, et qu'ils sont, que un enfant c'est un enfant et que justement les choses sont jamais acquises jusqu'à ce que voilà, ce soit acquis

D'accord

198. Et que c'est toujours bien de recadrer, et de reparler de ça, et que un thème n'est jamais fini, et jamais clôt, et que c'est sans cesse renouvelé, voilà

Hum. Les deux enfants qui sont a la base de cette histoire, qu'est ce que vous avez remarqué chez eux, est ce que vous avez perçu quelque chose après, ou au cours de la discussion ? Et pareil peut être pour la personne qui a répondu en face ?

199. Ouais rien de spéciale hein. C'est pas forcément eux qui vont formuler avec des phrases

Hum hum

200. Je crois que non, c'est plutôt les autres qui formulent avec des phrases. Voilà.

201. Oui ben forcément qu'il va justifier ou argumenter ou, voilà. Apres ce sont les autres, souvent.

D’accord. Donc y’a eu échange entre eux.

202. Ouais, y’a souvent échange.

Ouais.

203. Enfin échange, on n’échange pas comme entre adultes hein

Oui.

204. C’est souvent des, des, des, des réactions à des propos, et en fait les enfants n’échangent pas entre eux, ils échangent entre … moi, c’est comme ça (mimes)

Hum hum

205. En fait, voilà, c’est pas comme ça (mime). Enfin rarement. Donc ils vont, parce que je pense qu’ils savent que je sais

Hum hum

206. Mais ils ont quand même, ils sont pas encore sorti de cette, voilà de cette difficulté là de la réflexion, ils savent que je sais mais ils vont quand même le dire, par exemple, ils savent que je vais dire « les bisous c’est pas dans la classe, c’est dans la cour » mais en fait ils vont pas le dire au copain qui l’a fait, il va me le reformuler a moi, c’est a dire « maîtresse les bisous on les fait dans la cour »

Hum hum. Et qu’est ce qu’ils attendent ? enfin…

207. Ben c’est comme ça que ça fonctionne un enfant.

D’accord.

208. Voilà.

D’accord.

209. Ca a du mal à, à, à, à, se, ils vont changer pour les jeux, ils vont échanger des propos enfin voilà, des, des, des, des, des jeux symboliques, mais dans la réflexion, surtout ce genre de réflexions, de règles de vie, de comportement, ils ont un peu de mal. Alors certains vont dire « oui toi tu as fais… je t’ai vu » ou alors ils vont me dire « untel a donné un coup de pied à l’autre » ils vont pas dire « ah t’as vu, t’as donné un coup de pied à l’autre, c’est pas bien ».

Oui c’est ça

210. Voilà. Et, pour les bisous c’est pareil, ils vont pas dire « ah ben tiens, Raphaël tu as fait un bisou a Ulysse » non ils vont dire « maîtresse, tu as vu, Raphaël il a fait un bisou a Ulysse » et après dans les arguments et tout ça, peut être que Lisa elle a… parce que parfois moi j’essaye de leur dire « mais non mais, Lisa, dis le à tous les copains »

Ouais

211. Et certains vont y arriver, d'autres ont un peu plus de mal, parce qu'en fait, ils ont une relation voilà, ils sont petits donc, en fait, ils ont l'habitude d'être avec les parents et à discuter entre eux donc, moi je suis la référence ici, je suis l'autorité, et je suis le, voilà, c'est la valeur sûre quoi, donc ils ont du mal à se détacher parce que ils ont 4 et 5 ans quoi

Oui oui oui, c'est sûr

212. Voilà

Ouais c'est sur

213. C'est très compliqué. D'ailleurs c'est très compliqué les débats hein

Oui j'imagine ouais. Donc la ça a tourné sur le cadre assez vite, enfin comment… ?

214. Oui oui oui, ouais ouais.

Vous avez fait rappeler ?

215. Oui oui j'ai rappelé le cadre, et eux le reformulent, ils reformulent hein

Ca a pris d'autres directions la discussion que le cadre ?

216. Non non non ça a été ça. Parce que y'avait eu déjà des réflexions de parents

D'accord, donc en fait, le fait que ça ai été deux garçons ça a pas été exploité beaucoup par eux non plus ?

217. Non non non

Pourtant c'était le début de…

218. Et oui oui, oui.

D'accord.

219. Parce que peut être aussi que moi j'ai freiné

Ouais ?

220. Je pense aussi. Je pense que j'ai freiné volontairement hein

Hum hum. Ouais, pour les raisons qu'on a vu

221. Ouais ouais ouais ouais

D'accord

222. Je pense que j'aurais pu l'orienter

Et c’est pas revenu ?

223. Non, je sais pas en fait

Ce jour la, dans cette discussion c’est pas revenu ?

224. Non, non

D’accord

225. En fait, l’enfant il est très vite, voilà, c’est pour ça que ils faut, les enfants on peut les, c’est des éponges hein, on les oriente très très vite hein, on leur, voilà, ils ont vite des, ils prennent vite des orientations qu’on leur donne

Quand vous orientez, qu’est ce que vous faites ?

226. Je reformule et je voilà, moi j’ai reformulé sur le cadre parce que j’avais des soucis avec des parents quoi, et, donc au début je parle, voilà, on avait parlé de tout ce qui était sentiment amoureux, je reformule sur le cadre mais la séance d’après, je sais qu’après j’ai arrêté le cadre parce que le cadre on le dit souvent hein, on le reformule souvent, et j’avais pris ce livre pour vraiment par rapport a la littérature lire le sentiment amoureux, voilà, ce que se passe entre… donc j’avais lu un livre après

D’accord

227. Mais qui ne nous a pas fait vraiment, parce que je me suis dit ça serait bien de rebondir, après faire des productions d’écrits, ça a pas marché, donc je le fais pas

Ok

228. Après je force pas parce que…

Et, et comment elle se finit cette discussion ?

229. D’elle même, c’est a dire qu’a un moment donné y’a plus rien à dire, ça se, voilà, les réflexions s’arrêtent, je vois que, voilà, y’a un peu d’agitation, que ça passe à autre chose, ou alors y’a des propos qui sont hors contexte, donc j’arrête et après on… voilà

Vous estimez que…

230. Ben j’estime que c’est fini quoi, enfin en tout cas aujourd’hui oui, voilà.

D’accord. Et ça a pas…

231. Et ça s’arrête. L’enfant oui, mais ouais, mais c’est comme ça. En plus dans une classe y’a vraiment des, on arrête vraiment comme ça, ils sont habitués a ce qu’on arrête les choses, qu’on passe a autre chose donc…

D’accord, et y’a eu…

232. Ils vont pas discuter entre eux hein, ils vont pas, ils vont pas par exemple comme adultes, nous on va continuer

Ouais

233. De ce sujet la, non.

D'accord.

234. Ca se fait pas ça encore, et en tout cas ça se fait pas

Ca vous l'avez remarqué ?

235. Oui oui oui

Et ce jour la, donc ça a, l'histoire était finie ?

236. Oui oui oui

Vous êtes passée a autre chose ?

237. Je sais pas quoi après, je pense qu'on va passé peut être que je lis le livre ou alors aux ateliers, parce qu'après on formule les consignes de la, des ateliers, et on passe aux ateliers donc heu voilà.

Et vous avez remarqué… donc, mis a part le cadre et un petit peu qu'est ce que le sentiment amoureux, y'a eu, peut être pas une conclusion, mais un, un mot… ?

238. Oui la conclusion je pense que je la fais, bon après je pense que je fais ça, en tout cas c'est ce que je… je redéfinis le cadre, voilà

Ce jour là vous avez redéfini le cadre ?

239. Oui parce que ce jour là j'ai redéfini le cadre parce que c'était une préoccupation hein, principale des histoires qui se passaient dans l'école

Hum hum

240. D'accord

Et la vous percevez quelque chose ?

241. Non, c'est comme si on reformule, non non mais c'est vrai, on sent que y'a pas beaucoup de prise, enfin moi je sens que, c'est vrai hein, je sais très bien qu'il va falloir que je le reformule, ouais

Est ce que y'en a qu'ont paru plus ou moins touchés par cette discussion ?

242. Oui oui oui, et d'autres, ils sont, ils en ont rien a faire

Ouais ?

243. Et ouais ils sont 28, ils sont nombreux hein, ils sont 28 donc heu…

D'accord, et à quoi vous percevez ça ?

244. A leur attitude, a ce qu'ils font

Ouais

245. Y'en a qui regardent en l'air, qui s'occupent de leurs chaussures…

Ca vous le prenez en compte, enfin vous, c'est quelque chose qui vous… ?

246. Je le vois oui, y'en a qui discutent entre eux, qui font des bêtises, voilà

Et quand vous voyez ça, q'est ce que vous faites ?

247. Ben je je, je, j'essaye de mettre de l'ordre

Ouais

248. J'ai beaucoup de mal hein, j'ai beaucoup de mal

Comment vous, vous… ?

249. Ah ben je suis, j'essaie d'être autoritaire, je dis d'arrêter, écoute, voilà, ma phrase clé c'est « écoute untel il a quelque chose d'intéressant à dire »

D'accord

250. J'emploie toujours le mot « intéressant » parfois j'emploie, « pertinent » mais « pertinent » voilà, je, ils ont peu de, c'est pas un mot courant donc je le dis parce que, parce qu'il faut apporter du vocabulaire, mais si je vais dire « pertinent » je vais dire « pertinent » et après « intéressant » pour qu'ils comprennent que c'est intéressant

Ouais

251. Et le mot « intéressant » ils aiment bien parce qu'ils ont l'impression d'être intéressant eux

Ouais

252. Tout d'un coup ça marche intéressant. Voilà

Et quand vous remarquez que y'en a que ça intéresse plus que d'autres ou certains moins que d'autres, qu'est ce que vous pensez ?

253. Que c'est normal, moi ça me choque pas du tout, sur les 28 je sais très bien que,

Ouais

254. Pour tout c’est ça, c’est pas que forcément pour le débat

Hum

255. Pour tout hein, pour le travail qui est amené, pour les, pour les lectures que je fais, y’a quand même toujours un petit nombre qui n’est pas intéressé hein

Ouais d’accord

256. Voilà. Et ça ils le lirons…, mais voilà, je reformule, je redis ou j’arête tout, je fais, j’ai des, j’ai des trucs hein, je sais démarrer quoi, je peux très bien arrêter je fais des (mimes) avec les doigts

Ouais des jeux de doigts

257. Pour ramener l’attention

Ouais

258. C’est très très dur. C’est une classe qui est très difficile pour ça.

D’accord.

259. Parce qu’a la fois ils ont envie de parler et à la fois ils sont très vite dispersés

Ouais

260. Voilà, donc ils sont épuisant pour ça, mais voilà

Ouais. Et pour finir donc, sur la fin, ça a duré un petit quart d’heure, enfin je sais pas et vous vous êtes dit quelque chose de particulier, vous avez fait quelque chose de particulier ?

261. Non je me suis dit que, voilà, je me suis dit que ce sujet il était pas fini voilà, et que ça reviendrait parce que c’était, ils sont très préoccupés par la, la, je sais pas la, la relation amoureuse tout ça, ça les préoccupe vraiment

Mais a quoi vous vous êtes dit que c’était pas fini ?

262. Qu’est ce que je me suis dit… peut être parce que déjà y’avait eu des choses, donc c’est pas forcément ce jour la que je me suis dit… mais ça couvait depuis très longtemps

Hum hum

263. Voilà

D’accord

264. Ouais

Mais, mais la vous vous êtes dit « ça va revenir… »

265. Oui, parce que aussi je connais les enfants, je sais que c'est un sujet qui les préoccupe et c'est sans fin quoi, donc la dessus c'est pas comme si c'était un autre sujet quoi, la mort quelque chose comme ça, ça je me le dirais moins, mais la question, question amoureuse ca les préoccupe beaucoup, voilà

Ouais

266. Donc voilà, c'est pour ça que je me suis dit que ça allait revenir. Et puis que y'avais aussi ce débat d'actualité, donc je me suis dit que ça risquait de revenir aussi, puisqu'il y avait des histoires de bisous, donc euh, voilà.

Et donc, vous vous êtes dit que cette discussion il fallait la faire

267. Hum

Et a quoi vous avez, enfin, compris ça, a quoi vous vous êtes dit ça ?

268. Sur la question a ce moment la ?

Ouais, a ce moment la

269. Parce que j'aurais pu ne pas sauter sur l'occasion,

Hum hum

270. Alors pourquoi je l'ai fait ? Parce que, je sais pas, parce que je crois que ce qui m'a intrigué, c'est ce que j'ai dit tout a l'heure je crois, c'est que la, l'enfant qui a dit ce n'est pas possible parce que c'est deux garçons donc ils ne peuvent pas être amoureux, ça m'a, ouais ça m'a interrogé, et je me suis dit, « voilà ben on va parler de ça ». Apres ça s'est orienté sur juste le sentiment amoureux

Hum hum

271. C'est a dire qu'on a, voilà, on a exploité plutôt ça, parce qu'en fait c'est surtout ça hein qui est important

Hum hum

272. Enfin surtout ça, aussi ça, voilà, et que le reste c'est peut être un peu trop chaud, trop brûlant et que c'était plus, voilà, mon opinion comme je l'ai dit tout à l'heure de citoyen, pas de l'enseignant

Ouais d'accord

273. Hum, ouais, je pense que ça vient de la. Maintenant, je pense que ouais, je pense que c'était ça

D’accord. Et tout a la fin, donc y’en a qui commençaient à se disperser

274. Ouais ouais oui, a ce moment la on arrête le débat parce que ça s’agite

C’est vous qui arrêter ?

275. Oui, oui, eux ils…

Ca pourrait continuer ?

276. Le débat ne va pas continuer, c’est leur agitation, après ça va être n’importe quoi, ils peuvent faire n’importe quoi.

Ouais donc vous vous êtes dit que…

277. Ouais ouais ouais il faut les recentrer

Et vous avez exprimé.. ?

278. Ouais j’ai dit « on va arrêter la » souvent je dis on arrête la, on passe voilà ça

D’accord, ça marche. Ils avaient l’air satisfaits ?

279. Les petits…

Ou intéressés ?

280. Vous savez, ils pouvaient, moi j’ai le cas d’un enfant voilà, peut être ça rentre dans le cadre aussi de votre réflexion, j’ai le cas d’un enfant dans la cour de récréation qui vient me voir, il fait du vélo hein, il fait du vélo, il vient me voir d’un coup je sais pas trop quoi, je suis la, je surveille la cour, et il me dit, « tu sais, je sais plus le nom du chanteur, machin truc chouette, il est mort, c’est maman qui me l’a dit, il est mort il est dans le ciel. » Et moi je me dis « mais qu’est ce qui me raconte, il est en train de faire du vélo…(rires) »

(rires)

281. Et lui c’est un enfant qui, qui, qui, quand il vient me voir c’est pour me dire untel m’a, ou, m’a tapé ou untel m’a fait ça, ou alors…

Oui oui oui

282. Voilà. Et la il me sort ça, et la je me dis mais pourquoi il me parle de ça et après il me dit « tu sais c’est le chanteur » et je demande a ma collègue qui c’est ce chanteur, elle me dit « ouais c’est le chanteur de la star’ac qu’est mort de la mucoviscidose » et donc voilà, et il me dit le nom et le prénom hein.

(rires)

283. J’ai dit « d’accord, oui Antonin, d’accord » voilà, je ne peux dire que ça. Parce que vous voyez, forcément, c’est hors contexte, voilà. Et après, dans la seconde qui suit il peut me dire heu « tu sais maîtresse, lui il m’a fait ça »

Oui d’accord oui

284. Il passe d’un sujet a l’autre. Donc quand on est en groupe c’est pareil. On arête le débat il vont passer à d’autres sujets « ah oui mais moi je veux dire les consignes d’un atelier » voilà ça va être ça. « Ah mais maîtresse je peux faire le chef d’orchestre et nanana »

D’accord

285. Ca passe du coq à l’âne très vite un enfant

Ouais

286. Et ce que j’avais remarqué c’est qu’ils peuvent très bien être soucieux d’une question existentielle, par exemple parler de quelque chose de très sérieux, de très grave, et passer d’un truc « ah mais t’as vu maîtresse, ta chaussure elle est comme ça » ou voilà, ouais. Et Antonin, qui est très spontané, le jour ou on a parlé, justement de la belle et la belle qui s’embrassaient et que l’autre a dit c’est dégoûtant, on parlait pas du tout, on parlait du sentiment amoureux et de pourquoi c’est dégoûtant et voilà, et lui d’un coup il se lève et il me dit « tu sais, Hervé » parce que je me souviens « Hervé et je sais plus trop, peut être Amandine, tu sais Hervé et amandine et ben ils se sont séparés, c’est papa et maman qui me l’ont dit mais bon, chacun va habiter dans une maison, voilà, ça lui a traversé l’esprit

Et il l’a dit..

287. Il l’a dit spontanément alors qu’on parlait, effectivement on parlait de sentiment amoureux mais lui il, voilà, il a parlé de la séparation…

Ouais d’accord

288. Et des copains de ses parents, et, et, ça lui tenait a cœur de dire que c’était Hervé et , voilà, Hervé et Amandine, voilà

Ouais donc ils passent… donc la ils sont passés à autre chose…

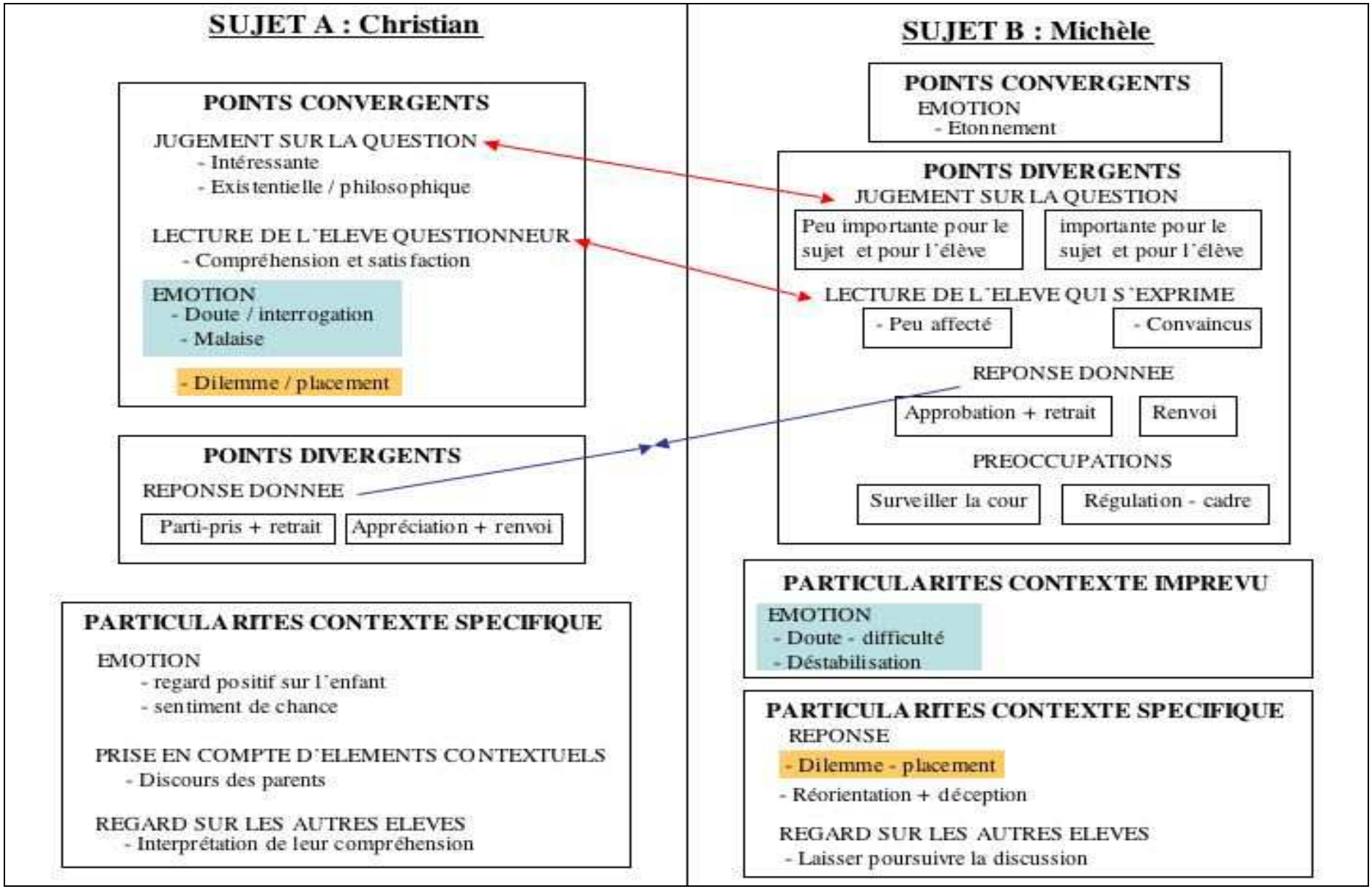
289. Donc un enfant, voilà, il aurait pu très bien me dire « tu sais maîtresse, hier j’ai mangé du gâteau au chocolat »

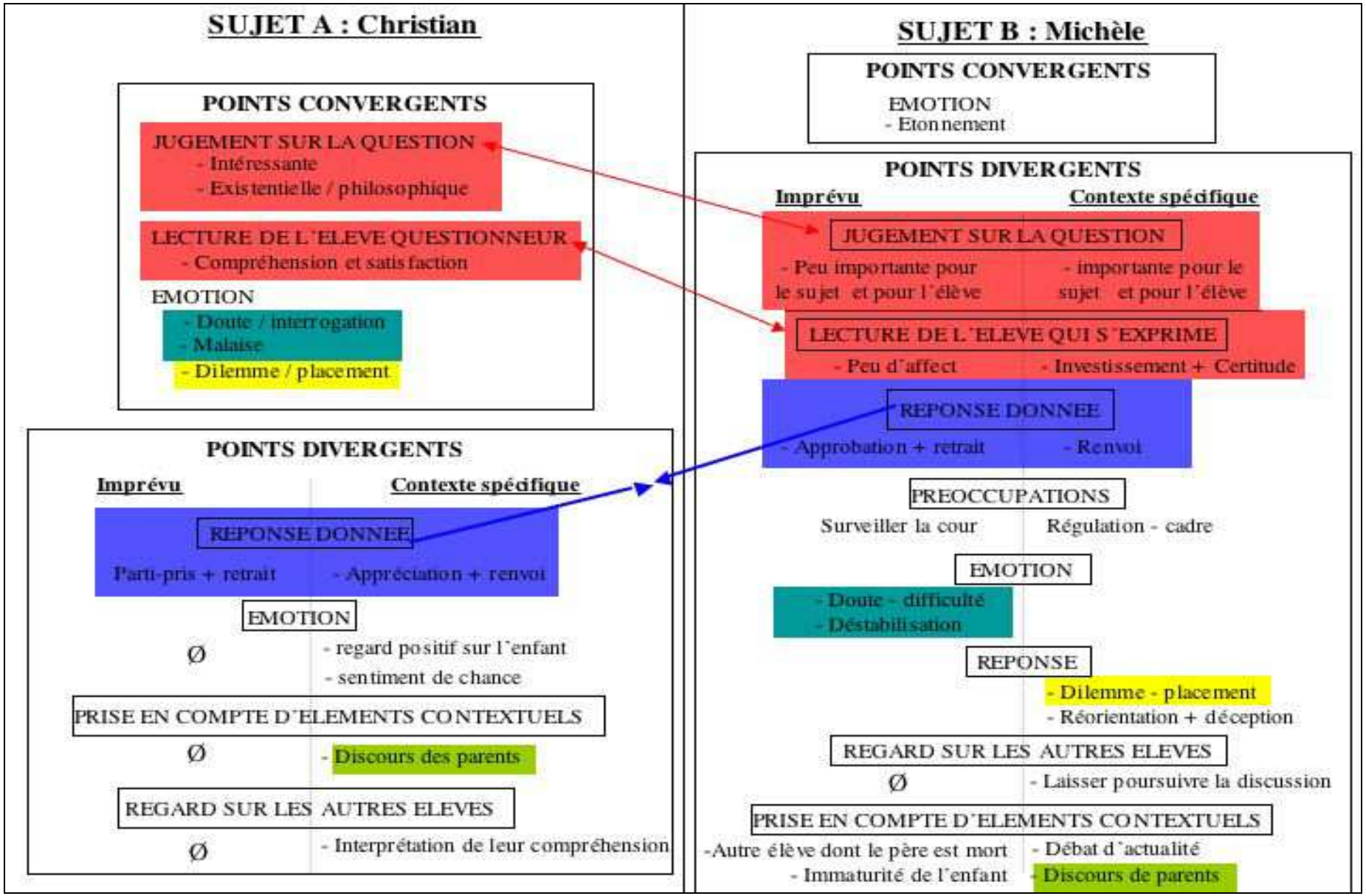
Ouais c’est ça, en fait…

290. Ah ouais ouais ouais. En fait, ce qui leur traverse l’esprit est dit spontanément

Ouais. Donc la ils sont passés aux activités et à la journée a continuée ?

291. Ouais


SUJET A : Christian
POINTS CONVERGENTS
JUGEMENT SUR LA QUESTION
- Intéressante
- Existentielle / philosophique
LECTURE DE L'ELEVE QUESTIONNEUR
- Compréhension et satisfaction
EMOTION
- Doute / interrogation
- Malaise
- Dilemme / placement
POINTS DIVERGENTS
REPONSE DONNEE
Parti-pris + retrait
Appréciation + renvoi
PARTICULARITES CONTEXTE SPECIFIQUE
EMOTION
- regard positif sur l'enfant
- sentiment de chance
PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS CONTEXTUELS
- Discours des parents
REGARD SUR LES AUTRES ELEVES
- Interprétation de leur compréhension
SUJET B : Michèle
POINTS CONVERGENTS
EMOTION
- Etonnement
POINTS DIVERGENTS
JUGEMENT SUR LA QUESTION
Peu importante pour le sujet et pour l'élève
importante pour le sujet et pour l'élève
LECTURE DE L'ELEVE QUI S'EXPRIME
- Peu affecté
- Convaincus
REPONSE DONNEE
Approbation + retrait
Renvoi
PREOCCUPATIONS
Surveiller la cour
Régulation - cadre
PARTICULARITES CONTEXTE IMPREVU
EMOTION
- Doute - difficulté
- Déstabilisation
PARTICULARITES CONTEXTE SPECIFIQUE
REPONSE
- Dilemme - placement
- Réorientation + déception
REGARD SUR LES AUTRES ELEVES
- Laisser poursuivre la discussion


SUJET A : Christian
POINTS CONVERGENTS
JUGEMENT SUR LA QUESTION
- Intéressante
- Existentielle / philosophique
LECTURE DE L'ELEVE QUESTIONNEUR
- Compréhension et satisfaction
EMOTION
- Doute / interrogation
- Malaise
- Dilemme / placement
POINTS DIVERGENTS
Imprévu
Contexte spécifique
REPONSE DONNEE
Parti-pris + retrait
- Appréciation + renvoi
EMOTION
Ø
- regard positif sur l'enfant
- sentiment de chance
PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS CONTEXTUELS
Ø
- Discours des parents
REGARD SUR LES AUTRES ELEVES
Ø
- Interprétation de leur compréhension
SUJET B : Michèle
POINTS CONVERGENTS
EMOTION
- Etonnement
POINTS DIVERGENTS
Imprévu
Contexte spécifique
JUGEMENT SUR LA QUESTION
- Peu importante pour le sujet et pour l'élève
- importante pour le sujet et pour l'élève
LECTURE DE L'ELEVE QUI S'EXPRIME
- Peu d'affect
- Investissement + Certitude
REPONSE DONNEE
- Approbation + retrait
- Renvoi
PREOCCUPATIONS
Surveiller la cour
Régulation - cadre
EMOTION
- Doute - difficulté
- Déstabilisation
REPONSE
- Dilemme - placement
- Réorientation + déception
REGARD SUR LES AUTRES ELEVES
Ø
- Laisser poursuivre la discussion
PRISE EN COMPTE D'ELEMENTS CONTEXTUELS
-Autre élève dont le père est mort
- Immaturité de l'enfant
- Débat d'actualité
- Discours de parents