



HAL
open science

Comment favoriser et évaluer les postures réflexives des élèves et les postures de l'enseignant lors d'un débat philosophique ?

Elodie Jauberthie, Camille Grellety

► To cite this version:

Elodie Jauberthie, Camille Grellety. Comment favoriser et évaluer les postures réflexives des élèves et les postures de l'enseignant lors d'un débat philosophique ?. Education. 2016. dumas-01580239

HAL Id: dumas-01580239

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01580239v1>

Submitted on 1 Sep 2017

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon



Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2015 – 2016

Comment favoriser et évaluer les postures réflexives des élèves et les postures de l'enseignant lors d'un débat philosophique ?

AUTEURES DU MEMOIRE

Elodie JAUBERTHIE
Camille GRELLETY

Directrice du mémoire : Noémie FAVIER
Tuteur du mémoire : Alexis JAOUL
Assesseur : Claude ANCELY

Soutenu : le 20 mai, 2016

Résumé du mémoire

Afin de répondre aux exigences des nouveaux programmes d'Enseignement moral et civique entrés en vigueur à la rentrée de septembre 2015, qui visent en partie à développer la capacité de réflexion des élèves et ainsi à former des citoyens réfléchis, nous nous sommes intéressées à la question suivante :

Comment favoriser et évaluer les postures réflexives des élèves et les postures de l'enseignant lors d'un débat philosophique ?

Pour essayer d'apporter une réponse à notre problématique, nous avons donc comparé différents dispositifs de débats philosophiques lors desquels l'enseignant adopte des postures diverses. Nous avons sélectionné trois dispositifs : celui de Michel TOZZI, de Jacques LEVINE et de Colette MONFRAIX, ainsi qu'un débat sans dispositif particulier. Nous avons ensuite évalué les différentes postures respectives des élèves et de l'enseignant durant ces divers débats à l'aide de grilles d'observations reprenant des indicateurs linguistiques et thématiques. Ce travail mené tout au long de l'année scolaire 2015-2016, nous a permis de dégager des principes transposables à nos pratiques professionnelles.

Abstract

Due to the requirements raised, since September 2015, by the application of new programs in moral and civic Education, which partly aim to develop thinking skills in students and consequently to form citizens capable of thinking, we tried to bring an answer to the following question: how to promote and evaluate reflexive postures of students as well as the postures of their teacher during a philosophical debate ?

For this purpose, we compared various devices of philosophical debate where the teacher adopts different postures. Three devices were selected : that of Michel Tozzi, that of Jacques Lévine, and that of Colette Monfraix, as well as a debate with no special device. We then proceeded to an evaluation of the respective postures of students and their teacher during the various debates thanks to an observation grid resuming linguistic and thematic indicators. This study, carried out throughout the school year 2015, allowed us to identify principles to be applied to our professional practices.

Mots-clefs

Enseignement moral et civique ; école primaire ; débat philosophique ; postures ; pensée réflexive

KEYWORDS

Moral and civic education; primary school; philosophical debate, postures; reflective thinking

Remerciements

Parce que sans leurs aides, leurs conseils, leurs disponibilités, leurs compétences et leur écoute nous n'aurions pu réaliser ce travail,

Nous tenons à remercier,

Michel TOZZI, pour nous avoir permis d'échanger avec lui, d'observer son travail et de l'analyser ; ainsi que pour les précieux conseils qu'il nous a donnés,

Dominique BUCHETON pour sa disponibilité, son écoute et son aide indispensable pour la réalisation des grilles d'analyse de nos verbatim,

Colette MONFRAIX pour son investissement, son dynamisme, sa disponibilité en toute situation, et pour nous avoir permis d'observer sa pratique de classe,

Jérôme BALMIGERE pour nous avoir suivi, conseillé et épaulé ; sans lui nous n'aurions pu échanger avec Michel TOZZI,

Notre tuteur Alexis JAOUËL et notre directrice de mémoire Noémie FAVIER qui nous ont accompagnées tout au long de nos travaux,

Notre assesseur, Claude ANCELY, pour son attention lors de la lecture de notre travail de recherche,

Nos élèves pour la qualité de leur production, leur motivation, et le sérieux de leur participation.

Sommaire

1 - Introduction.....	5
2 - Le cadre théorique :	6
2.1 - Le débat à visée philosophique : une pédagogie particulière.	6
2.1.1 - Les ateliers philosophiques de Matthew LIPMAN.....	6
2.1.2 - Les ateliers philosophie de Jacques LÉVINE et du groupe AGSAS :.....	7
2.1.3 - Les DVD de Michel TOZZI	10
2.1.4 - Les discussions à visée philosophique de Sylvain CONNAC	10
2.1.5 - Ateliers “philos- philo civiques” de Colette MONFRAIX (PEMF).....	15
2.2 - Les compétences développées par les élèves :.....	17
2.2.1 - Dans le dispositif de Michel TOZZI.....	17
2.2.2 - Dans le modèle du groupe AGSAS :	20
2.3 - Les postures de l’enseignant et des élèves : modèle de D.BUCHETON.....	22
2.3.1 - Les différentes postures enseignantes :.....	22
2.3.1.1 - Un exemple de posture enseignant : le lâcher prise	26
2.3.2 - Les différentes postures des élèves :.....	27
2.3.3 - Influence mutuelles des postures :	28
3 - Le cadre méthodologique.....	30
3.1 - De la problématique aux hypothèses :	30
3.2 - protocole/ contexte de recherche	32
3.3 - Nature des recueils et corpus de données	34
3.4 - méthodologie d’analyse :	37
3.4.1 - pour les élèves.....	37
3.4.2 - pour l’enseignant.....	39
4 - Analyses des données :	41
4.1 - Le dispositif de Colette MONFRAIX.....	41
4.1.1 - Analyse des élèves	41
4.1.2 - Analyse de l’enseignant	45
4.1.3 - Conclusion du dispositif	47
4.2 - Le dispositif de Michel TOZZI.....	47
4.2.1 - Analyse des élèves	48
4.2.2 - Analyse de l’enseignant :	52
4.2.3 - Conclusion du dispositif	53
4.3 - Le débat sans dispositif particulier.	54
4.3.1 - Analyse des élèves	54
4.3.2 - Analyse de l’enseignant et du débat.....	58
4.4 - Le dispositif de Jacques Lévine	60
4.4.1 - Analyse des élèves	60
4.4.2 - Analyse de l’enseignant et du dispositif	63
5 - Bilan et perspectives :	64
6 - Conclusion	65
7 - Bibliographie.....	66
8 - Index des annexes	68

1 - Introduction

Un des piliers de la loi de refondation de l'école instaurée par Vincent Peillon en 2013 est de mettre en place une école bienveillante, ouverte aux parents, comprise comme un lieu de discussion et de communication ayant pour mission de faire des élèves d'aujourd'hui, les citoyens de demain. Afin de satisfaire ce dernier point, un enseignement repensé intitulé l'enseignement moral et civique entre en vigueur dès la rentrée scolaire de 2015. Il a pour mission de transmettre des valeurs communes aux élèves s'articulant autour de la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations. Cet enseignement a également pour objectif de développer le sens moral des élèves, leur esprit critique et de les sensibiliser à la responsabilité individuelle et collective. C'est dans ce climat et en tant qu'enseignantes débutantes que nous nous sommes intéressées à la manière de mettre en œuvre ce nouvel enseignement, à raison d'une heure par semaine, de le faire vivre à nos élèves, et de leur proposer des exercices favorisant l'acquisition des compétences citées préalablement.

Ayant connaissance, au sein des écoles dans lesquelles nous effectuons nos heures de professeurs stagiaires, de l'existence de débats philosophiques, c'est donc tout naturellement que nous nous sommes intéressées à l'étude de ce type d'exercice.

Si les débats philosophiques sont pratiqués depuis de nombreuses années dans les écoles du premier degré, c'est la manière d'évaluer les interventions des élèves et la posture à privilégier en tant qu'enseignant que nous souhaitons étudier.

Notre problématique est donc la suivante :

Comment favoriser et évaluer les postures réflexives des élèves et les postures de l'enseignant lors d'un débat philosophique ?

Pour répondre à cette problématique nous allons, dans un premier temps, étudier dans le cadre théorique différents dispositifs de mise en place de débats philosophiques à l'école primaire (Matthew LIPMAN, Jacques LEVINE et le groupe AGSAS, Michel TOZZI, Colette MONFRAIX). Afin de pouvoir analyser et évaluer les postures enseignantes mais également les postures élèves lors des débats philosophiques, nous travaillerons dans cette partie, sur les études menées par Dominique BUCHETON, enseignante chercheuse en sciences de l'éducation. Dans une deuxième partie, nous expérimenterons différents dispositifs de débat (Michel TOZZI, Jacques LEVINE et

Colette MONFRAIX) dans des écoles du département de l'Aude. Enfin, nous analyserons ces données grâce à des grilles créées à partir du travail de Dominique BUCHETON.

2 - Le cadre théorique :

2.1 - Le débat à visée philosophique : une pédagogie particulière.

2.1.1 - Les ateliers philosophiques de Matthew LIPMAN

Matthew LIPMAN, philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation est l'initiateur, le théoricien et le principal développeur de la philosophie pour enfants. Selon lui, chaque enfant est capable de développer des processus de pensée réflexive à partir de discussions démocratiques et de manuels narratifs. Il s'appuie essentiellement sur huit romans philosophiques pour déclencher les discussions chez les élèves (cf : « *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* » mémoire de DEA, Sylvain CONNAC). Pour la maternelle et l'école élémentaire, les ouvrages sur lesquels il s'appuie sont : « Elife : raisonner sur l'activité de penser », « Kio et Augustine : introduction à la philosophie de la nature », « Pixie : signification et ambiguïté de la signification, Nous, formation du caractère » et « La découverte de Harry : introduction aux principales habiletés d'une pensée logique ». Pour Matthew LIPMAN c'est le rôle du processus éducatif de cultiver le raisonnement et le jugement de chaque élève et c'est par la philosophie qu'ils seront le plus à même de se poser des questions génériques et justes concernant le monde qui les entoure. Chacun des romans philosophiques sur lesquels il s'appuie a été pensé pour correspondre à un âge bien précis (cf : bibliographie : « *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* » mémoire de DEA, Sylvain CONNAC). L'objectif de la méthode de LIPMAN est de stimuler la pensée des élèves et de leur permettre de confronter leurs idées dans un dialogue où chacun est libre d'interagir. Elle se décompose en cinq parties :

-Tout d'abord les élèves lisent à haute voix les extraits des romans philosophiques, ils présentent le texte.

-Un ordre du jour est alors établi : l'adulte note les différentes réactions des enfants suite à la lecture du texte, c'est ce que LIPMAN appelle : « *une communauté de recherche* », il la définit ainsi : *une communauté de recherche est un groupe de discussion engagé dans une pensée d'excellence*. Une fois que tous les grands thèmes abordés par le texte philosophique sont exposés, ils sont ordonnés afin de déterminer l'ordre du jour et la manière dont ils vont être traités.

-La troisième partie est la discussion philosophique à proprement parler (bâton de parole, doigts levés...) les élèves se manifestent pour prendre la parole : le but n'est pas alors de donner la bonne réponse aux interrogations soulevées mais de confronter ses idées en cherchant l'interaction et la solidarité de pensée du groupe. L'enseignant est présent pour clarifier le sens des idées des élèves,

provoquer chez eux un nouvel élan vers la critique, leur permettre de mettre en place un raisonnement cohérent afin d'élaborer une réponse « acceptable ».

-La quatrième partie vise à faire appliquer aux élèves des exercices liés avec les romans qui ont été débattus afin de leur permettre de mettre en œuvre des plans de discussion.

-La cinquième partie, enfin, est un encouragement à d'autres réponses ou à l'ouverture à d'autres sujets de réflexion. (cf: bibliographie « *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* » mémoire de DEA, Sylvain CONNAC et cf: *La philosophie pour enfants : Matthew LIPMAN*)

2.1.2 - Les ateliers philosophie de Jacques LÉVINE et du groupe AGSAS :

Jacques LEVINE, psychologue et psychanalyste français crée en 1973 un groupe d'analyse de la pratique pour les enseignants, inspiré des travaux de Michael Balint, puis il fédère ces groupes en 1993 dans l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) : il s'agit d'« *un espace de rencontre, de dialogue et de travail en commun, dans le respect des statuts de chacun, entre des analystes soucieux du devenir des enfants, et des enseignants, éducateurs, pédagogues, inquiets devant l'évolution du climat scolaire actuel, conscients des souffrances causées par la violence et par l'échec scolaire* » (cf: sitographie : <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "*L'Atelier Philosophie de la maternelle au collège*" Jacques LEVINE).

C'est en constatant une multiplicité de violences et de mouvement contestataires au sein de l'éducation française que Jacques LEVINE décide en 1996 de fonder les Ateliers Philosophie avec une institutrice de maternelle, Agnès PAUTARD, et un inspecteur de L'Education Nationale, Dominique SENORE (cf: bibliographie « *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* » mémoire de DEA, Sylvain CONNAC) . Son objectif est alors de mettre en place "des contre-feux capables de faire face aux déstabilisations" visibles dans les classes, de mettre en avant la capacité de pensée des élèves plutôt que "leurs impulsions de corps" (cf: sitographie : <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "*L'Atelier Philosophie de la maternelle au collège*" Jacques LEVINE). Jacques LEVINE reproche alors à l'école de ne pas laisser suffisamment de place aux dialogues entre élèves et entre élèves et professeurs en son sein et de créer un clivage entre la façon formelle dont elle aborde la vie et les réels problèmes rencontrés par les élèves dans leurs milieux respectifs et dont ils souffrent. C'est en prenant connaissance des travaux menés par Matthew LIPMAN, auxquels Jacques LEVINE, Agnès PAUTARD et Dominique SEMORE n'adhèrent pas pleinement que leur conception de la philosophie à l'école a émergée. En effet, ces derniers reprochent à Matthew LIPMAN de penser l'enseignement de la philosophie comme un enseignement officiel de la morale et des religions à l'école, et d'envisager un apprentissage de la philosophie "trop scolaire". Jacques LEVINE reproche à Matthew LIPMAN de vouloir former les enfants à un raisonnement logique et d'attribuer aux enseignants un rôle trop direct : celui d'orienter

les élèves vers un travail de conceptualisation. Il préconise alors de partir de la parole de l'élève, de son vécu, pour qu'il puisse d'abord faire l'expérimentation de sa propre pensée avant d'aborder le raisonnement logique de la philosophie à proprement parlé (cf: *ibid*). Jacques LEVINE s'est aussi intéressé aux travaux d'un autre enseignant chercheur dont les recherches concernant les débats philosophiques sont abordées plus loin : Michel TOZZI. Le dispositif de ce dernier ne parvient pas une fois encore à satisfaire pleinement la conception que Jacques LEVINE se fait de la philosophie à l'école. Jacques LEVINE reproche à Michel TOZZI de mettre au centre de son dispositif l'aptitude de l'élève à débattre. Pour lui, l'élève n'est pas en mesure de débattre extérieurement tant qu'il ne s'est pas au préalable centré sur ses débats internes, qu'il n'a pas exploré sa propre pensée. Il ajoute que l'exercice du débat demande à l'élève de mettre en place une pensée structurée qui peut empêcher l'élève d'explorer sa pensée interne s'il est mis en place trop tôt (cf: *sitographie : <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "L'Atelier Philosophie de la maternelle au collège" Jacques LEVINE*).

Jacques LEVINE et le groupe AGSAS définissent leurs Ateliers de Philosophie de la manière suivante : « à la différence des autres courants qui privilégient le débat et la discussion à Visée Philosophique, notre ambition est que, par les Ateliers de Philosophie, les enfants vivent le plaisir du travail intérieur qui correspond à la formation de pré-concepts. Il s'agit pour l'enfant du plaisir de pénétrer dans le monde de la fabrication du concept et non de l'aboutissement du concept achevé. De plus, ce qui distingue les Ateliers de philosophie de l'AGSAS, c'est un dispositif qui permet à l'enfant d'être centré en voie directe sur la Condition Humaine, de l'explorer de façon naturelle, et de réfléchir sur la valeur de la vie que suscite cette exploration » (cf: *sitographie : <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "L'Atelier Philosophie de la maternelle au collège" Jacques LEVINE*).

Les Ateliers de Philosophie du groupe AGSAS présentent un dispositif particulier, comportant trois aspects essentiels : l'énoncé d'un thème, l'annonce que la séance durera 10 minutes, l'annonce que l'enseignant n'interviendra plus. Le groupe AGSAS met en avant le fait que la manière de présenter les ateliers de philosophie aux élèves est fondamentale. Il doit leur être dit qu'ils vont faire de la philosophie, apprendre à réfléchir c'est-à-dire prendre le temps de penser dans leur tête avant de demander la parole. Il leur est indiqué que tout le monde n'est pas obligé de s'exprimer s'ils n'en ressentent pas le besoin mais qu'il est important qu'ils sachent qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses aux questions qu'ils vont se poser. Ses Ateliers de Philosophie s'adressent aux élèves depuis la moyenne section de maternelle jusqu'à la classe de troisième au collège. Une importance est alors donnée à la taille des groupes de travail en fonction du niveau dans lesquels les ateliers sont mis en place : le groupe AGSAS indique qu'en maternelle un groupe de travail de 6 à 8 élèves est nécessaire, qu'en élémentaire ainsi qu'au collège les ateliers peuvent être mis en œuvre dans des demi-classes mais aussi dans des classes entières. L'avantage des classes entières est de

privilégier une communauté de recherche dans laquelle les élèves peuvent co-construire leur pensée. La parole doit circuler par l'intermédiaire d'un micro ou du bâton de parole, aucun élève n'est attaché au rôle de distributeur de parole : le bâton peut être passé par l'enseignant ou par les élèves les uns après les autres. Jacques LEVINE met en avant le fait que ces séances de 10 minutes doivent être autant que possible enregistrées, puisque leur réécoute peut permettre de relancer le débat ou de l'ouvrir sur un deuxième temps. Enfin concernant la place de l'enseignant dans ces Ateliers de Philosophie c'est la non-intervention qui est privilégiée. Le groupe AGSAS met en avant la difficulté, pour un grand nombre d'enseignant, de respecter cette non-intervention pendant les 10 minutes de débat, car ils sont influencés et formatés par une conception de l'école centrée sur les performances des élèves ainsi que sur leur production au détriment de leur potentiel. Pour Jacques Lévine et ses consœurs l'intervention de l'enseignant risqueraient d'interrompre l'élaboration de la pensée interne de l'élève. En revanche ils insistent sur l'importance de la présence silencieuse et rassurante de l'enseignant : les enfants ne peuvent produire des pensées sur le sujet que s'ils se sentent autorisés par leur professeur. L'enseignant a pour fonction d'être le garant des prises de parole, du bon fonctionnement de l'Atelier ainsi que de sa légitimité.

Concernant les thèmes abordés lors de ces Ateliers de Philosophie, tout thème revient à demander aux élèves : "qu'est-ce que tu sais de la vie?" Les questions sont alors adaptées aux âges des enfants: pour les élèves de maternelle par exemple les questions ayant un rapport avec leur vécu sont privilégiées : "qu'est-ce que grandir?", "pourquoi va-t-on à l'école?". Pour les enfants plus âgés on recense les thèmes suivants : le courage, la honte, la tristesse, la pauvreté la richesse, pourquoi on meurt? Pourquoi on naît?... (cf : sitographie : <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "L'Atelier Philosophie de la maternelle au collègue" Jacques LEVINE).

Les Ateliers Philosophie du groupe AGSAS reposent sur 5 « paris » :

« 1 - Le pari qu'on peut mettre en place un cadre qui révèle de façon progressive et diversifiée, les représentations que l'enfant se fait de la condition humaine.

2 - Le pari d'un autre statut de l'élève : un nouveau statut identitaire est proposé à l'enfant, statut en rupture avec celui d'apprenant auquel il est habitué dans le cadre scolaire. Il est, en effet, invité à passer du personnage d'élève installé par l'institution, au personnage de « personne du monde », un habitant de la terre qui pense à la façon dont les hommes se conduisent dans la vie, donc dans une relation d'horizontalité.

3 - Le pari du silence symbolique de l'enseignant : ce silence, annoncé par l'enseignant, silence sans lequel l'enfant ne pourrait pas prendre la place qu'on lui propose de « personne du monde » capable de penser les grands problèmes de l'humanité, est un silence objectif. L'adulte, tout en n'intervenant pas, est cependant présent. Sa présence silencieuse et confiante est nécessaire.

4 - Le pari de l'énoncé du thème de réflexion sous forme d'un mot inducteur : « Le thème d'aujourd'hui est le bonheur » ou « Aujourd'hui, on va réfléchir au bonheur »... A l'énoncé du mot

inducteur, l'enfant se trouve confronté à un espace de pensées beaucoup plus vaste que l'expérience de son propre monde.

5 - Le pari du débat implicite : il est ici entendu comme la combinaison des paroles de l'élève avec celles de ses camarades. Leurs idées sont confrontées sans que ce ne soit jamais dit explicitement. La conclusion implicite du débat est l'articulation de ses propres idées avec celles de ses camarades.

2.1.3 - Les DVD de Michel TOZZI

C'est un dispositif qui s'est développé dans les classes depuis les années 2000 de la maternelle au CM2. Celui-ci poursuit une double visée. Par la mise en place de règles de prise de parole, de fonctions attribuées à chaque élève qui sont inspirées de la pédagogie institutionnelle, apparaît une première visée d'ordre démocratique. La deuxième visée est philosophique, car ces discussions font appel à trois exigences intellectuelles. Tout d'abord, le questionnement de l'élève et de la classe qui pousse à une recherche individuelle et collective et qui permet de problématiser certaines notions comme l'amitié ou encore la justice. Ensuite, la conceptualisation qui cherche à définir des notions précises, comme par exemple la différence notionnelle entre ami, copain et amoureux, afin que la parole permette une pensée précise. Et pour terminer, l'argumentation, qui implique de justifier un point de vue de façon rationnelle, ou de donner des explications quand on est en désaccord, dans le but de développer "une pensée consistante, non contradictoire, qui vise à penser le réel" (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*). Le professeur, par son animation veillera sur ces trois exigences intellectuelles. L'objectif poursuivi est donc d'apprendre à penser par soi-même, "à élaborer une pensée rationnelle et fondée sur les questions importantes posées à la condition humaine, au contact exigeant des autres". La méthode pour atteindre celui-ci est la mise en place de "la discussion réglée entre les élèves sous la conduite vigilante du maître, à partir de questions que les élèves ont eux-mêmes posées et choisies de débattre" (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*). Chaque discussion est suivie d'une phase d'analyse animée par l'enseignant où chaque élève s'interroge sur la façon dont il a tenu sa fonction, les difficultés qu'il a rencontré. Des conseils sont échangés pour améliorer certains points. On analyse aussi la circulation de la parole et la présence ou pas de processus à visée philosophique.

Organisation de l'espace

Les élèves sont disposés en cercle afin de faciliter les échanges entre eux. Les observateurs éventuels sont placés en dehors du cercle pour ne pas interférer.

Co-animation professeur/élèves : responsabilité collective

- Rôle de l'animateur (l'enseignant)

L'enseignant est l'animateur du débat sur le fond. Il met en place le dispositif, demande des volontaires pour assurer les différentes fonctions et veille au bon déroulement de l'ensemble, en étayant par exemple une fonction qui faiblit. Pendant la discussion, il lance les échanges, les cadre, et les recadre en cas de dérive. Il peut lancer des questions à la cantonade pour mettre en recherche le groupe ou s'adresser individuellement à un discutant pour permettre à celui-ci, d'apporter des précisions, d'aller plus loin dans sa formulation et dans son raisonnement. Il invite le groupe à réfléchir de façon plus large. Il reformule ou fait une mini-synthèse de ce qui vient d'être dit, de façon explicite et un peu plus abstraite. Ce qui lui permet de mettre des mots sur les processus de pensée (thèse, argument, définition, exemple..) et peut parfois apporter les mots sur les concepts (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*). L'animateur acte toutes les nouvelles idées afin de donner un rythme à la discussion, d'éviter les répétitions et de faire avancer le débat, il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux. Il construit du sens et de la progression dans le débat collectif, en faisant le lien entre les interventions et le sujet et entre le contenu des différentes interventions. Il encourage à parler et valorise ce qui est dit, il établit un climat de confiance et de sécurité en sollicitant de l'entraide entre les élèves en cas de difficulté de l'un d'entre eux. Il ne doit pas donner son propre point de vue afin de ne pas influencer le débat. Il est le seul à ne pas demander la parole au président et fonctionne en synergie avec lui (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*).

· Rôle des élèves : président, reformulateur, synthétiseur, discutant, observateur

L'élève président répartit la parole selon des règles : donner la parole à ceux qui lèvent la main par, ordre, avec priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ou moins que les autres. Au bout d'un certain temps dans le débat, il propose aux élèves qui n'ont pas encore pris la parole de s'exprimer, ceux-là ont le droit de se taire. Il peut exclure un élève qui ne respecterait pas les règles de prise de parole après avertissement. Il ne participe pas à la discussion afin de rester concentré sur ses fonctions et ne pas abuser de sa position. Il doit distribuer la parole de façon impartiale. Il est également responsable du temps, c'est lui qui ouvre et ferme la séance selon le temps convenu préalablement avec l'enseignant.

L'élève reformulateur doit redire ce qui vient d'être dit par un camarade à la demande de l'enseignant. Il doit donc être attentif à ce qui se dit, il apprend à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu et à le redire avec ses propres mots et en se mettant à la place de l'autre. Il ne participe pas à la discussion car il doit rester concentré sur la parole des autres, "avec une exigence intellectuelle de compréhension, et une exigence éthique de fidélité" (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*).

L'élève synthétiseur est un reformulateur à plus long terme. Il doit écouter ce qui se dit, essayer de comprendre et noter ce qu'il a compris. C'est lui qui garde une trace écrite du débat, des idées essentielles abordées. De plus, lorsque le président le lui demande il doit renvoyer au groupe ce qu'il a retenu à partir de ses notes. Cet élève ne participe pas au débat, étant donné la complexité du travail qui lui est demandé. On peut également imaginer deux élèves qui prennent des notes du débat, puis les confrontent à froid pour faire un petit texte de synthèse qu'ils pourront taper à l'ordinateur et qui sera distribué la semaine d'après afin que chacun garde une trace de la discussion. Cette fonction ne peut être introduite qu'à partir du CE1, quand les élèves peuvent écrire.

Les élèves discutants doivent essayer de participer au débat en exprimant leur point de vue en le justifiant, en émettant des objections fondées et répondre à celles des autres. Ils doivent également faire évoluer leurs points de vue au fur et à mesure du déroulement de la discussion et des échanges avec les autres. Une autre de leur fonction est de faire avancer la discussion de manière constructive, en évitant de répéter ce qui a déjà été dit, mais aussi en posant des questions, en définissant des notions, en faisant des distinctions entre certains termes et en amenant des exemples ou des contre-exemples (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*).

Les élèves observateurs ont pour fonction de prélever des informations précises sur chaque fonction, dans le but de se préparer à effectuer eux-mêmes cette fonction, de connaître les difficultés à l'exercer et connaître les moyens d'y parvenir. Ces différentes observations permettront ensuite d'analyser le débat (phase de métacognition). Un ou plusieurs observateurs se focalise(nt) sur une fonction. Ils font part de leurs observations une fois la discussion terminée.

· Durée de la discussion

La durée de la séance (mise en place, discussion et analyse) doit s'adapter à l'âge de l'enfant : de 10 à 15 minutes en grande section de maternelle, de 30 à 45 minutes en cycle 2 et de 45 à 60 minutes en cycle 3. « Le développement de compétences étant notamment fonction du temps d'exposition à la tâche qui la développe, une périodicité régulière est souhaitable : une heure hebdomadaire par exemple au primaire, sachant qu'on y développe, en même temps que la pensée réflexive, la maîtrise orale de la langue et l'éducation à la citoyenneté » (cf. *ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI*).

2.1.4 - Les discussions à visée philosophique de Sylvain CONNAC

Sylvain CONNAC, professeur des écoles ayant travaillé avec Michel TOZZI, met en place des discussions à visée philosophique plus particulièrement dans des écoles de zones d'éducation prioritaire. Il met en exergue la difficulté pour un enseignant d'amener ses élèves à "penser par eux-mêmes" à philosopher et à développer leur pensée réflexive. Pour ce faire il met en évidence "trois clefs" sur lesquels il "s'appuie pour organiser les discussions à visée philosophiques avec ses

élèves.” (cf: www.reseau-canope.fr : banque de séquences didactiques. “Qu’est-ce qu’une insulte?” discussions à visée philosophique animée et analysée par Sylvain CONNAC).

:

La construction d’une communauté d’échanges démocratiques : Sylvain CONNAC parle “d’habitus démocratique”, construit tout au long de l’année par les élèves et qui prend la forme de règles de fonctionnement et de rôles qui leur sont confiés lors du déroulement de la discussion. Ces règles et ces rôles doivent être connus et compris par les élèves et mis en œuvre à chacune des discussions. L’enseignant explique que ces règles s’appuient sur “trois interdits majeurs de l’acte éducatif” : l’interdit de violence (on ne se moque pas, chacun est libre de sa pensée), l’interdit d’inceste (l’enseignant n’appartient à personne mais travaille avec chacun), l’interdit de parasitage (au sein d’une classe chacun respecte l’apprentissage et le travail de l’autre). Cette communauté démocratique s’appuie sur des règles énoncées à chaque début de discussion par le président de la séance : “*la discussion philosophique est ouverte. Les règles sont qu’on ne se moque pas, on écoute celui qui parle, la parole sera donnée en priorité aux plus petits ou à ceux qui ont le moins parlé, les gêneurs trois fois ne pourront plus participer à cette discussion*” (cf: www.reseau-canope.fr : banque de séquences didactiques. “Qu’est-ce qu’une insulte?” Discussions à visée philosophique animée et analysée par Sylvain CONNAC); mais également, suivant le modèle de discussion philosophique de Michel TOZZI, en s’appuyant sur des fonctions attribuées aux élèves volontaires : présidence de séance, reformulation, synthèse, observation mémoire écrite.

Si pour Sylvain CONNAC la construction de cette communauté démocratique est essentielle pour le déroulement effectif d’une discussion au sein d’une classe, elle ne suffit pas à rendre cette discussion philosophique. C’est “l’introduction d’exigences intellectuelles du philosophe” (cf: *ibid*) qui va permettre un travail spécifique des élèves sur leur pensée. Il explique que c’est par l’introduction d’une nouvelle fonction, celle d’animateur, “que l’essentiel de ce qui se travaille en matière d’exigences philosophiques apparaît au moment des discussions.” (cf: *ibid*)

La fonction d’animation : elle a pour particularité d’être assurée par un adulte (l’enseignant). L’animateur de la discussion a pour objectif d’aider et d’amener les élèves à “recourir à diverses exigences intellectuelles caractéristiques du philosophe.” Ceci se caractérise par le fait de les conduire à argumenter leurs positions, leurs idées, “à problématiser leur certitude” ou encore à conceptualiser des notions abordées lors du débat. Cet apport de concepts est généralement assuré par l’enseignant dans les premières discussions à visée philosophique, mais le but poursuivi reste de parvenir à ce que ce soit les élèves eux-mêmes qui, au fil des discussions, parviennent à conceptualiser les idées partagées. Sylvain CONNAC définit cette conceptualisation comme “une matrice didactique à partir de laquelle, on peut présenter aux élèves comment, en les combinant, ils peuvent faire grandir une pensée qui leur appartient et au bout d’un moment entrer dans une réflexion proprement philosophique.” La conceptualisation

permet de définir de manière commune une notion qui a été abordée par la communauté de participants, éviter les écarts de sens et de compréhension. C'est la définition des mots employés qui sera visée avec les élèves. Pour Sylvain CONNAC, problématiser avec les élèves c'est se poser des questions à soi ou en poser aux autres pour faire avancer la discussion et développer sa pensée. L'argumentation reposera avec les élèves sur le fait de les pousser à justifier ce qu'ils pensent au travers des questions : "pourquoi tu penses ça? Pourquoi tu as dit ça? Pourquoi ce que tu dis est vrai?"

Sylvain CONNAC explique que pour lui: "l'exercice du philosophe ne peut-être introduit que par l'adulte présent, mais dans un contexte démocratique, les élèves les plus à l'aise deviennent rapidement des supports à partir desquels l'ensemble de la classe va pouvoir évoluer davantage vers de la maîtrise réflexive" (cf : www.reseau-canopé.fr : banque de séquences didactiques. "Qu'est-ce qu'une insulte?" Discussions à visée philosophique animée et analysée par Sylvain CONNAC). Il explique que c'est en revêtant le rôle d'observateurs (rôle non mis en oeuvre dans la banque de séquence didactique "qu'est-ce qu'une insulte" animée par Sylvain CONNAC) que les élèves parviendront à une maîtrise réflexive, puisque c'est l'écoute et l'observation qui leur permettra d'enrichir les différentes discussions auxquelles ils participeront. L'enseignant privilégie donc une posture d'accompagnement des élèves dans les discussions à visée philosophique. La place de l'animateur est primordiale puisque c'est lui qui va aider, accompagner, parer les élèves pour qu'ils parviennent à s'autoriser à penser, à croire en l'importance de leur pensée et à développer leur pensée philosophique.

Le rôle de l'animateur est donc primordial pour amener les élèves à accroître leur pensée réflexive et philosophique, mais la troisième est dernière clef sur laquelle Sylvain CONNAC s'appuie pour mener ses discussions à visée philosophique est :

Le tâtonnement expérimental avant de tenter de philosopher : en effet, il insiste sur le fait que le travail philosophique est particulièrement complexe, surtout avec de jeunes enfants, et qu'il ne s'agit pas de mettre mécaniquement en oeuvre quelques démarches didactiques pour affirmer faire de la philosophie avec ses élèves. Il a donc "isolé un stade de développement de la communauté démocratique" à partir duquel il lui semblait plus opportun d'introduire de la philosophie à proprement parlé. Selon l'enseignant, ce stade semble atteint lorsque les élèves réunis en communauté :

- savent partager démocratiquement la parole
- se sont « coopérativement » réunis autour d'une problématique qui fait sens pour eux
- discutent par l'intermédiaire d'interactions dynamiques
- sont en mesure de mettre en doute la parole de l'adulte
- reconnaissent que chacun disposent d'une part de vérité et que la discussion sera l'occasion de coordonner les apports de chacun.

Sylvain CONNAC met en exergue le fait que pour parvenir à cet ancrage philosophique des discussions démocratiques, il faut veiller à la récurrence de ces exercices. Mettre en œuvre quelques discussions dans l'année ne suffit pas, en mener deux fois par semaine sera préféré, l'introduction du philosophe ne sera fait qu'une fois que les élèves auront perçu la fonction et l'esprit de ce travail. Sylvain CONNAC perçoit les discussions à visée philosophiques et la philosophie non comme une fin en soi mais comme un moyen de développer les capacités cognitives des élèves pour leur permettre de devenir progressivement plus disponible d'un point de vue cognitif (cf: www.reseau-canope.fr : banque de séquences didactiques. "Qu'est-ce qu'une insulte?" Discussions à visée philosophique animée et analysée par Sylvain CONNAC).

2.1.5 - Ateliers "philos- philo civiques" de Colette MONFRAIX (PEMF)

Cet atelier vise à faire réfléchir, dire et écrire les élèves sur les valeurs de la République. Il s'appuie sur le dispositif pédagogique des "débats philos" mis en lien avec les lois et le système législatif de la République et aboutit sur une rédaction à visée argumentative. La discussion à partir d'une problématique à visée philosophique fait aboutir le raisonnement à la nécessité puis à la connaissance des lois de la République. C'est en cette particularité que le "débat philo" devient un débat "philo civique". Ensuite, le débat oral est transformé en texte écrit. Ce "processus passe par la construction du propos et la mise en œuvre du "parler texte" pour rédiger un écrit long argumentatif" (cf. Synthèse du module EMC – philo civique / langue française. Colette MONFRAIX – PEMF – 2016).

Cet atelier s'appuie sur une séance d'environ 1h45 et une séance de 30 minutes consacrée « au deuxième jet d'écriture » (cf. Déroulement séance de l'atelier philo – Colette MONFRAIX école application Isly – année scolaire 15-16). Il s'agit à partir d'une discussion à visée philosophique et civique, d'amener les élèves à élaborer un discours oral structuré pour nourrir un écrit argumentatif prenant en compte des points de vue opposés. Les parents et le milieu familial sont également impliqués dans ces ateliers. En effet, la problématique du débat est donnée une semaine en avance et les ateliers philo civiques sont discutés en amont au sein de l'entourage familial (il s'agit d'écrire des exemples, des arguments et des explications selon un tableau répondant à la problématique en OUI/NON), celui-ci est également invité à participer au débat en classe.

Les différentes phases de déroulement (cf. Déroulement séance de l'atelier philo – Colette MONFRAIX école application Isly – année scolaire 15-16) :

Première séance :

1) préparation en classe : les élèves ayant des rôles (preneurs de notes, reformulateur et distributeur de parole) vont s'installer sous le préau pour installer le dispositif et pour recevoir la classe et les parents

invités. Les élèves en classe relisent leurs notes de préparation (ce qui a été noté dans le tableau décrit ci-dessus).

2) Le débat à proprement parlé a lieu en cercle sous le préau.

3) Orientation du débat à partir de la lecture de citations. Il s'agit alors pour les élèves de comprendre ces citations et d'argumenter leur accord ou leur désaccord avec l'auteur en question.

4) Phase de formalisation : les élèves retournent en classe. Les élèves preneurs de notes lisent une idée et les élèves de la classe essayent de compléter ce qui a été noté. Au fur et à mesure, les idées essentielles du débat sont notées au tableau par l'enseignant sous forme de carte mentale, par domaine. Les élèves doivent donner un titre à chacun de ces domaines (psychologique, social, financier..). Il s'agit de catégoriser.

5) Phase d'institutionnalisation : relecture en collectif des citations amenées du préau, de la loi affichée et préparée sur le tableau et des références historiques éventuelles.

6) planification du texte : "PARLER LE TEXTE". Il s'agit de dire le texte "comme si on l'écrivait oralement" (cf. *Synthèse du module EMC – philo civique / langue française. Colette MONFRAIX – PEMF – 2016*), de dire le contenu ordonné des trois parties attendues de la rédaction. L'enseignant écrit les contenus sur une grande affiche en mettant les mots clés et constitue ainsi le plan de la rédaction (introduction qui contient la loi, développement qui reprend au moins deux domaines au choix de la carte mentale et conclusion avec l'insertion d'une citation).

7) Mise en texte : chaque élève écrit son texte sur une page double selon le plan décidé, en utilisant les outils collectifs d'écriture (liste des connecteurs et des organisateurs et affiche pour savoir insérer une citation). L'enseignant se met à disposition pour des dictées à l'adulte afin d'évacuer les obstacles de langue. En écrivant les portions de texte demandées et reformulées au tableau, cela permet aussi de débloquer les élèves en difficulté dans leur production.

Deuxième séance :

1) Institutionnalisation des obstacles d'écriture : les élèves lisent les interventions écrites individuelles de l'enseignant sur leur copie. L'enseignant explicite les remarques globalisées pour la réécriture de la rédaction.

2) "PARLER LE TEXTE"

3) Écriture du deuxième jet avec un choix de dispositifs : soit individuellement, soit en groupes différenciés transférant le "reparler texte" pour le "réécrire texte". De nouveau, l'enseignant se met à la disposition des élèves pour écrire au tableau des portions de phrases ou de mots et pour une dictée à l'adulte.

4) Institutionnalisation des citations: les élèves recopient les citations et collent les portraits des auteurs dans leur PEAC (cahier de Parcours Éducation Artistique et Culturelle). Les portraits des auteurs sont également placés sur la frise historique de la classe.

Le deuxième jet est évalué par l'enseignant selon les compétences suivantes : savoir organiser et développer les parties d'un écrit à visée argumentative, savoir enrichir les propos avec des idées diverses, savoir insérer la loi et rédiger l'introduction, savoir insérer une citation, l'expliquer et se positionner, savoir rédiger en maîtrisant la langue française et savoir participer et s'impliquer dans les rôles d'un débat philo (cf. *Synthèse du module EMC – philo civique / langue française. Colette MONFRAIX – PEMF – 2016*).

2.2 - Les compétences développées par les élèves :

2.2.1 - Dans le dispositif de Michel TOZZI

Selon Michel Tozzi à propos des compétences développées chez les élèves lors des discussions philosophiques.

« Chacune des fonctions demandées ou données par le maître à des élèves a un effet responsabilisant et automatisant » (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Chaque fonction ne développe pas les mêmes compétences car chacune de ces fonctions confronte l'élève à des tâches et des difficultés différentes.

Les compétences développées par la fonction de président : pour M. Tozzi, il y a dans cette fonction des “compétences communicationnelles, sociales, à la fois techniques, citoyennes et éthiques d'animation d'un groupe, de gestion démocratique de la parole, d'exercice d'une autorité légitime et assumée” (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Il s'agit d'une fonction complexe étant donné qu'elle cumule plusieurs tâches : distribuer la parole de façon équitable, gérer le temps mais également être le gardien du bon déroulement du débat et du respect de ses règles. C'est pourquoi il est souvent nécessaire au début pour l'enseignant d'étayer cette fonction car l'élève peut se retrouver en surcharge cognitive, ou encore d'introduire de façon progressive ces différentes tâches. On peut par exemple leur demander de donner en priorité la parole à ceux qui lèvent la main, puis ajouter ensuite une priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ou le moins par rapport aux autres. D'après Michel Tozzi, « la phase métacognitive est essentielle pour l'autoanalyse de la fonction, car la verbalisation de l'action, sa comparaison avec le cahier des charges entraîne une conscientisation de ses difficultés » (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Le retour des observateurs peut également être intéressant.

Les compétences développées par la fonction de reformulateur : il s'agit là encore d'une fonction difficile car il s'agit d'écouter ce que dit l'autre, de le comprendre et de le redire au groupe avec ses

propres mots tout en restant fidèle aux propos d'autrui. Il y a là aussi un risque de surcharge cognitive pour l'élève qui assume cette fonction. Ainsi, il ne faut pas hésiter à faire appel au groupe pour aider le reformulateur dans sa fonction. Pour Tozzi, "la mutualisation de la reformulation dans la classe renforce ainsi la cohésion du groupe par et dans l'écoute" (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Reformuler la pensée d'autrui est donc un apprentissage d'écoute et de décentration qui met "en jeu des fonctions langagières plus complexes, réflexives, de l'ordre de l'expression de la pensée, et de la pensée d'autrui" (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Michel Tozzi identifie différentes difficultés pour exercer cette fonction : l'attention aux échanges qui décrochent, la non compréhension d'autrui, la difficulté à reformuler avec d'autres mots, être pris au dépourvu quand la reformulation est demandée par le maître ou le président et l'envie d'intervenir, qui décentre de l'écoute des autres.

Les compétences développées par la fonction de synthétiseur : c'est sans doute une des fonctions les plus complexes dans le dispositif de discussion à visée philosophique et démocratique de Michel Tozzi. Cette fonction permet de garder une trace de ce qui s'est dit, il s'agit d'un résumé de ce qui a été dit pendant toute la discussion. D'où la difficulté pour l'élève qui doit rester concentrer tout au long de la discussion. Il s'agit pour celui-ci de rester concentrer, d'écouter ce que disent les autres, de le retranscrire. Ainsi, à la difficulté d'être attentif à ce que dit l'autre et de le comprendre, s'ajoute la difficulté de le retranscrire pour pouvoir en garder une trace et le restituer à la fin de la discussion. L'élève doit ainsi apprendre à prendre des notes assez lisibles et structurées pour pouvoir ensuite s'appuyer dessus pour pouvoir faire un résumé de ce qui s'est dit et de faire trace d'une discussion collective.

Les compétences développées par la fonction de discutant : d'après Michel Tozzi, "le discutant est la condition de possibilité de la discussion : c'est à lui que le président donne la parole, c'est lui dont le reformulateur ou le synthétiseur rappellent les idées" (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). La fonction de discutant apparaît alors comme une "posture essentielle", "responsable envers le groupe de la richesse de ses apports, avec son cahier des charges spécifiques" (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Il s'agit pour l'élève d'être capable de s'adresser à un groupe, partager les idées qu'il a dans la tête, de les réfléchir et les structurer pour les rendre lisible pour les autres, d'amener des exemples, des objections, de poser des questions, d'argumenter ses propos, tout en essayant de faire avancer la discussion collective, en évitant les répétitions et en apportant des idées nouvelles. Se pose également la question des élèves qui ne s'intéressent pas ou très peu à la discussion. M. Tozzi avance le

fait qu'il est difficile de savoir s'ils écoutent ou rêvent, ou ont une autre activité formatrice... Reste la question du point de vue des apprentissages : comment les impliquer davantage ?

De manière plus générale, d'après Michel Tozzi, cette pratique de la discussion à visée philosophique semble développer chez les élèves deux grands types de compétences : des compétences communicationnelles et des capacités réflexives.

- Des compétences communicationnelles : “ la maîtrise par les élèves de l'interaction sociale verbale régulée: du langage et non des coups, des idées et non des injures” (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI).

Il s'agit pour l'élève de s'exprimer en public, apparaît donc la nécessité de se faire comprendre (parler fort, dans un langage clair). Mais il est également nécessaire d'écouter et de comprendre ce que disent les autres, d'être capable de différer sa parole et de respecter les tours de parole. Ainsi apparaissent les deux registres “d'une véritable compétence communicationnelle”, un premier registre d'ordre “langagier et verbo-conceptuel”, ainsi qu'un deuxième de l'ordre de “l'éthique communicationnelle : différer son envie d'intervenir, savoir attendre et prendre son tour de parole sans couper autrui ; respecter le pouvoir démocratique du président ; ne pas transgresser les règles collectives du débat, contrôler ses affects (ne pas se moquer d'une personne ou d'une idée) ; oser manifester un désaccord sans pour autant agresser ; recevoir un désaccord sans se sentir agresser ; vouloir faire progresser la discussion...”. (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI) Il s'agit de porter un intérêt à ce que dit l'autre.

- Des capacités réflexives : M. Tozzi entend par “capacité réflexive” dans le champ de l'épistémologie scolaire de la philosophie la possibilité effective de mettre en œuvre certains processus de pensée témoignant d'une réflexion à visée philosophique” (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI).

Il en a essentiellement distingué trois dans ses travaux :

- a. la problématisation : c'est “la tentative de formulation d'un questionnement authentique sur les problèmes de sens et de valeur posés à la condition humaine, une (auto) interrogation sur ses certitudes et celles d'autrui” (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI). Il s'agit de développer chez les élèves “une culture de la question”.
- b. la conceptualisation : il s'agit de la “construction conceptuelle d'une notion à teneur philosophique (le bonheur, la vérité, la liberté...), à partir d'un travail sur ses représentations spontanées, la tentative de cerner ses attributs spécifiques, sa distinction d'avec d'autres notions (ex : amitié/ amour, ami/ copain)” (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI).

l'argumentation : “dans un rapport à la recherche de la vérité (rapport de sens) plus qu'à la persuasion de l'autre (rapport de force) : nécessité rationnelle de fonder la validité de son propos et de déconstruire les réponses toujours trop vite données”. L'élève doit “répondre des ses idées”. C'est dans la confrontation à l'autre qu'apparaît le besoin de se justifier : “la confrontation à une idée avec laquelle il est en désaccord qui [va] pousser l'élève à justifier son point de vue ou à faire une objection”. Ce processus développe la compétence “à demander les preuves d'une affirmation, et à répondre” à une personne, à une question ou à une objection. L'élève devient responsable des ses idées et s'engage intellectuellement devant le groupe. Il s'agit dans la D.V.P. de “chercher avec” et non de “lutter contre”, on fait donc “appel à la rationalité”, on doit viser un “rapport à la vérité” et non un “rapport de pouvoir”. D'après M. Tozzi, “c'est un objectif central d'apprentissage, dans la D.V.P., que de travailler l'enjeu intellectuel d'un rapport de sens et non l'enjeu relationnel d'un rapport de force”. Le but de cette argumentation est d' “habituer les élèves à penser ce qu'ils disent sans se contenter de dire ce qu'ils pensent” (cf. « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* » Michel TOZZI).

2.2.2 - Dans le modèle du groupe AGSAS :

Le modèle du groupe AGSAS, comme exposé précédemment, présente un dispositif différent de celui mis en oeuvre par Michel TOZZI notamment en ce qui concerne le rôle des élèves. En effet, à la différence des discussions à visée philosophiques et démocratiques, Jacques LEVINE n'attribue de fonctions ni aux participants ni à l'enseignant. Néanmoins et malgré l'absence de ces rôles, le groupe AGSAS vise également le développement de certaines compétences chez les élèves par l'intermédiaire de ses Ateliers. L'objectif premier du groupe AGSAS est celui d'allier l'école à la vie extérieure des élèves par la transmission de connaissances apprises à l'école dans des faits se déroulant dans la vie personnelle des discutants. Ce qui est essentiellement recherché c'est le fait d'inciter les élèves à se poser les grandes questions qui préoccupent les hommes, à se sentir co-responsables, à prendre conscience de la force et de la légitimité de leur pensée pour faire confiance à l'école et pour être en capacité d'apprendre de cette dernière. Pour Jacques LEVINE la compétence première que permet de développer ses Ateliers de Philosophie est la capacité de l'élève à se percevoir comme “source de pensée”, cette prise de conscience personnelle, selon lui, n'est permise par aucun autre enseignement de type scolaire (cf: <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> “L'Atelier Philosophie de la maternelle au collègue” Jacques LEVINE). Les compétences essentiellement développées chez les élèves, dans cet exercice philosophique sont alors : la construction identitaire : les enfants dès le plus jeune âge sont des êtres habités d'émotions, d'expériences personnelles qui constituent leur “moi”. La relation d'appartenance : le fait de discuter de phénomènes de société qui les touchent dans un milieu social

collectif tel que l'école leur permet de prendre conscience de leur place au sein d'une communauté. La construction de la pensée.

Le groupe AGSAS recherche donc essentiellement à permettre aux élèves de construire leur pensée intérieure et ce dès l'école maternelle puisque les premiers Ateliers de Philosophie sont réalisés avec des élèves de moyenne section. Selon l'âge des participants cette compétence est développée de manière différente :

- A l'école maternelle, Jacques Lévine constate que si les enfants n'ont pas la maturité nécessaire pour accéder à la pensée abstraite propre à la philosophie, le fait de se questionner sur les grandes questions quotidiennes leur permet de développer leur pensée en regardant en face les dangers de la vie et en les supportant grâce à l'évocation de moments de bonheur. A la thématique "être seul" l'élève de grande section de maternelle répond : « quand c'est le soir et qu'on est tout seul, on doit attendre et on se couche tout seul... C'est dangereux si la porte est fermée à clé...Des fois, un enfant se croit perdu et puis, le matin, il voit que son papa est à côté de lui » (cf: <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "L'Atelier Philosophie de la maternelle au collègue" Jacques LEVINE), associant dangers réels de la vie à l'évocation d'un souvenir rassurant : la présence d'un parent suite à la peur de l'abandon. Ces thématiques discutées avec les enfants sont également un moyen de développer chez les élèves des compétences orales puisqu'ils vont s'exprimer quotidiennement sur des sujets touchants leur vie personnelle.

- Au début du cycle 2, le groupe AGSAS constate que la pensée des élèves s'extravertit : ils passent d'une pensée à dominante émotionnelle à une pensée "factuelle". Lorsqu'un thème anxiogène est abordé, l'enfant est capable de prendre plus de distance en utilisant des expressions telles que "des fois...y en a...un jour", c'est ce que Jacques LEVINE appelle "une réassurance". Cette distance permet à l'élève de mettre en doute certaines de ses pensées irrationnelles : "des fois on a peur des sorcières, mais c'est pas vrai..." Néanmoins les élèves de cet âge ne sont pas encore en mesure d'émettre un jugement selon le chercheur, leur pensée témoigne uniquement d'un constat.

- En fin de cycle 2, selon Jacques LEVINE, les élèves sont capables d'aller plus loin dans leur pensée et doutent certaines fois du caractère général de leurs idées. Il met en avant le fait que les élèves sont à l'âge du pour et du contre, du oui et du non. Le chercheur fait également part du fait que l'enfant de CE2, lui, commence à être capable de critiquer la société. Par exemple à la question : "y a-t-il des gens stupides?" des réponses du type "les voleurs c'est stupides...certaines fois en classe il y en a qui posent des questions qui ne servent à rien..." sont formulées.

Jacques LEVINE explique que si les élèves ne conceptualisent pas encore les notions qu'ils abordent lors des Ateliers, ces derniers leur permettent néanmoins d'être "au bord du regard philosophique et de façon naturelle, sans que ce soit une recherche laborieuse." (cf: <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "L'Atelier Philosophie de la maternelle au collègue" Jacques LEVINE).

- Enfin au cycle 3, l'élève développe sa pensée en accédant à une autre dimension. Il accorde une place beaucoup plus importante au "tiers". Ce tiers est perçu comme "un observateur extérieur, une instance qui est censée savoir ce qu'il faut penser des choses de la vie" Jacques LEVINE explique que cette prise en compte du tiers permet à l'élève de se détacher de la sphère familiale et de s'installer dans ce qu'il appelle une sphère sociale. Enfin, le théoricien explique qu'à cet âge l'élève se donne un double devoir : l'approfondissement des questions posées et la recherche de solutions pour y répondre.

Selon le groupe AGSAS, les Ateliers de Philosophie n'ont pas pour vocation de "faire vieillir les enfants" ou de les transformer "en vieux sages avant l'âge" mais ils permettent de ne pas limiter l'élève à la construction d'un "moi groupal" au sein de la classe et de les reconnaître comme des individus "capable d'apporter [leur] contribution à la pensée collective." (cf: <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> "L'Atelier Philosophie de la maternelle au collège" Jacques LEVINE).

Pour conclure il est à noter que, quels que soient les niveaux dans lesquels les Ateliers de Philosophie sont mis en place, le groupe AGSAS constate que les élèves développent :

- leur pensée en vivant une expérience particulière dans laquelle ils sont sources d'idées.
- leur statut social, car ils sont "implicitement invités" à faire partie d'une société qui leur semblait jusqu'alors inaccessible.
- leur place au sein du groupe classe : car ils confrontent leurs idées à celles de leurs camarades.
- leur perception identitaire : car ils conscientisent l'impact de leur pensée sur le monde et sur la société.

Si l'enfant doute au départ de sa capacité à répondre à des thématiques existentielles, la récurrence des Ateliers de Philosophie contribue à lui faire prendre conscience de sa légitimité en tant qu'être penseurs.

Après avoir présenté différents dispositifs de débat philosophiques, nous allons nous intéresser ci-après, aux postures professionnelles mises en place par les professeurs des écoles et aux postures des élèves selon les travaux menés par l'enseignante chercheuse en sciences de l'éducation, Dominique BUCHETON

2.3 - Les postures de l'enseignant et des élèves : modèle de D.BUCHETON

2.3.1 - Les différentes postures enseignantes :

Définition des gestes professionnels de l'enseignant :

Dominique BUCHETON, parle d'abord de gestes professionnels mis en place par le praticien dans les différentes activités qu'il propose. Elle définit la notion de « geste professionnel » comme étant, « différents types d'activité de l'enseignant dans la classe, mais aussi différents modes

d'effectuation de cette activité. » (cf: *bibliographie* : « *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* » Dominique BUCHETON) Elle indique que lorsque l'on parle de gestes professionnels de l'enseignant : « l'attention se focalise à la fois sur la genericité de l'activité d'ensemble dans laquelle chaque geste s'insère et à la fois sur la spécificité de l'actualisation de chaque type d'activité en gestes particuliers. » En effet, selon elle, « la notion de geste évoque simultanément la corporéité de l'action posée, sa singularité et le répertoire social auquel elle appartient » (cf: *bibliographie* : « *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* » Dominique BUCHETON). Elle désigne ainsi un acte qui relève du « style particulier du praticien et actualise le genre professionnel de son corps de métier. » Elle distingue enfin ces gestes professionnels qui « concernent surtout la singularité de l'activité professionnelle en situation » de ce qu'elle appelle des « schèmes d'actions » qui « relèvent davantage des stratégies de planification [de l'enseignant] des différents types d'activités [qu'il met en place dans] la classe. » (cf: *bibliographie* : « *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* » Dominique BUCHETON)

Dominique BUCHETON relève trois caractéristiques du geste professionnel spécifique au métier d'enseignant, le fait qu'il soit :

- doublement ancré, dans le métier d'enseignant et dans la discipline spécifique enseignée (celui qui enseigne la littérature est à la fois « professeur » et « professeur de français »)
- continuellement adressé aux élèves ;
- d'ordre tantôt physiologique, tantôt langagier, la part du langage pouvant cependant y apparaître comme à la fois dominante et déterminante (BUCHETON, 2005).

Dominique BUCHETON pour expliciter les gestes que l'enseignant doit mettre en place lors des activités qu'il propose en classe, définit un modèle nommé "le multi-agenda" (cf: <http://educationdidactique.revues.org/543#tocto1n2> "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées" Dominique BUCHETON et Yves SOULE) Ce dernier regroupe les cinq préoccupations centrales que chaque enseignant doit avoir lorsqu'il met en place des tâches d'apprentissage, il s'agit :

- **du pilotage** des dimensions spatio-temporelles : il s'agit du contrôle du timing par des regards fréquents ou inexistantes à la pendule, les différentes phases de la séance sont gérées par ce pilotage, donner du rythme, par exemple, à la recherche en situation de découverte et l'orienter pour faire émerger les savoirs visés. Des déplacements de l'enseignant, du contrôle de ceux des élèves, de l'utilisation d'instruments d'enseignement divers : pour illustrer ce dernier point, nous pouvons prendre à titre d'exemple J.HOUSSAYE et son triangle pédagogique qui met en évidence le fait que selon son pilotage l'enseignant agit sur les tâches d'apprentissage à acquérir. Ainsi, il peut choisir "d'enseigner" et privilégier alors un rapport professeur-savoir (dispositif transmissif où le professeur est en position haute),

“de former” pour une dualité professeur-élève ou “d’apprendre” avec un pilotage axé sur un dispositif élèves-savoir.

- **du tissage** : qui concerne la préoccupation de l’enseignant à articuler les différentes unités de la leçon. Dominique BUCHETON explique qu’elle “s’actualise en deux modalités principales : souligner l’entrée en matière, veiller à faire entrer les élèves dans la logique du savoir visé : rappel des connaissances déjà acquises ou des connaissances à acquérir en fin de module, et “opérer la transition à la fin de l’unité”, lier les unités d’enseignement, donner sens au savoir acquis et au savoir à acquérir.
- **de l’étayage** : “c’est le geste que l’enseignant fait avec l’élève pour accompagner un geste d’étude qu’il ne peut mener seul. Cette préoccupation s’actualise en trois sous-catégories : le soutien, la demande d’approfondissement, le contrôle des réponses.” Dominique BUCHETON définit différentes postures d’étayage, mises en œuvre par l’enseignant et sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour élaborer notre grille d’évaluation des postures enseignantes lors des débats à visée philosophique :

La posture de contrôle : “qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l’avancée des tâches .L’enseignant cherche alors à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d’évaluation constants (feed-back) ramènent à l’enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L’adresse est souvent collective, l’atmosphère relativement tendue.”

La posture de contre-étayage : elle est une variante de la posture de contrôle “le maître, pour aller plus vite peut aller jusqu’à faire à la place de l’élève.”

La posture d’accompagnement : “le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l’avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l’opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L’enseignant évite de donner la réponse voire d’évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d’intervenir, observe plus qu’il ne parle”.

La posture d’enseignement : “ l’enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l’élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d’atelier) mais aussi lorsque l’opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommées. La place du métalangage est forte. Cette posture d’enseignement s’accompagne de gestes d’évaluation à caractère plutôt sommatif.

La posture de lâcher-prise : “l’enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l’autorisation à expérimenter les chemins qu’ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu’ils peuvent aisément les résoudre seuls; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.”

La posture dite du “magicien” : “par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l’enseignant capte momentanément l’attention des élèves. Le savoir n’est ni nommé, ni construit, il est à deviner.” (cf : <http://educationdidactique.revues.org/543#tocto1n2> “*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*” Dominique BUCHETON et Yves SOULE).

Dominique BUCHETON indique que ces cinq préoccupations doivent se retrouver chez tous les enseignants, de la maternelle à l’université, ils représentent, selon elle, des invariants de l’activité enseignante et constituent ce qu’elle appelle “le substrat des gestes professionnels.” (cf : <http://educationdidactique.revues.org/543#tocto1n2> “*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*” Dominique BUCHETON et Yves SOULE)

Dominique BUCHETON met également en avant le fait que « si les gestes professionnels sont la manifestation concrète de l’enseignement, ce sont les gestes des élèves qui manifestent le travail de l’apprentissage » et que gestes de l’enseignant et gestes de l’élève sont extrêmement liés « savoir ce que fait l’enseignant est insuffisant si on ne s’interroge pas sur la manière dont il est perçu par ses destinataires. » (cf : <http://educationdidactique.revues.org/543#tocto1n2> “*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*” Dominique BUCHETON et Yves SOULE). Concrètement, son analyse des gestes des enseignants et des élèves se fonde sur trois descripteurs :

1. Le discours : il s’agit d’observer la production orale et écrite des interlocuteurs, en mettant en perspective les énoncés produits, les visées des différents processus d’énonciation et les rôles langagiers qui sont ainsi confirmés, construits, ajustés, etc.
2. L’attitude corporelle : il s’agit d’observer les indices corporels dans la mesure où ils participent activement à l’échange discursif (postures, occupation de l’espace, gestes physiques, regard, expressions du visage, etc.)
3. L’expression vocale : il s’agit d’observer les indices qui relèvent de l’incarnation du discours oral (en l’occurrence l’intonation, mais aussi le volume, l’articulation, le débit, les pauses, etc.), incarnation qu’Oswald Ducrot (2002) appelle « ce geste de la parole ».

Ces trois dimensions peuvent être observées séparément, mais pour Dominique BUCHETON : « elles gagnent à être étudiées dans leurs articulations et elles n’ont de sens que si on les envisage dans leur finalité d’énonciation spécifique, à savoir celle de la discipline enseignée. » (cf :

2.3.1.1 - Un exemple de posture enseignant : le lâcher prise

Dominique BUCHETON, dans : « le « lâcher prise », un geste professionnel de l'enseignant lié à la gestion d'un contexte discursif » s'est attachée à observer les différences de mise en place de cette posture entre un enseignant novice et un enseignant expérimenté.

En effet, son souci réside dans le fait d'analyser l'écart entre ce qui a été prévu (fiche de préparation) et ce qui s'est vraiment passé (activité réalisée), entre la tâche prescrite et la tâche effective. Pour Dominique BUCHETON, « très souvent, la nature de l'écart qui est analysé porte sur les aspects « statiques » de la préparation : consignes (et ses modalités orales, écrites, sa répétition...), dispositif à mettre en place, outils de réalisation et moyens de réalisation de la tâche disciplinaire. Il en résulte une tentative d'amélioration de ces points au regard de l'ensemble d'une séquence d'enseignement. Les enseignants-stagiaires ont ainsi le sentiment qu'il faut viser une préparation « idéale » (cf : articles de recherche « Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français » Dominique BUCHETON & DEZUTTER Olivier). Mais Dominique BUCHETON s'interroge sur le fait que la préparation "idéale" ne débouche pas obligatoirement sur un apprentissage amélioré des élèves pour une même séance étudiée et répond à cette interrogation par le fait qu'il existe d'autres aspects, plus dynamiques, qui influent sur la réussite de la séance. Ces aspects, selon elle, portent sur l'activité langagière mise en œuvre et donc sur des processus enseignants. En partant de l'exemple d'une séance sur la réalisation d'un terrarium avec des élèves de CE1, Dominique BUCHETON souhaite mettre en avant les différences en termes d'apprentissages en fonction de la posture que l'enseignant a mis en place. Elle part de l'hypothèse qu'au cours d'une séance d'enseignement il y aurait des médiations plus importantes que d'autres à effectuer, par exemple « donner une consigne » (aspect statique, prévisible avant) ou « proposer une tâche discursive » (aspect dynamique, à gérer pendant...) qui implique que l'enseignant va guider plus ou moins les élèves dans la gestion d'un acte collectif. Dominique BUCHETON explique que « ce système de médiations hiérarchisées porte au moins trois volets qui sont :

- la tâche disciplinaire (consignes et dispositif) ;
- la tâche discursive (interlocution et conduites) ;
- les postures et statuts des participants (rôles et attentes). »

Elle indique que « dans cette trilogie, la tâche discursive oriente l'activité langagière en cours dans la séance disciplinaire et transforme, sur la durée, les postures des élèves. » (cf : articles de recherche « Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français » Dominique BUCHETON & DEZUTTER Olivier).

Suite à cette étude, Dominique BUCHETON met en avant le constat suivant : l'écart évoqué préalablement chez les enseignants entre le travail de préparation et l'activité réellement déroulée «

est toujours repéré, y compris dans les situations où le travail est présenté comme de « simple exécution » et où la prescription (fiche technique, procédure, instructions...) prétend rendre compte de la totalité de l'action. C'est pourquoi le « travail réel » ne correspond jamais exactement à ce que la prescription en dit. La tâche n'est, ainsi, à proprement parler, jamais « exécutée » mais toujours repensée, réorganisée, transformée » (cf : articles de recherche « *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* » Dominique BUCHETON & DEZUTTER Olivier). Elle met néanmoins en avant le fait que ce qui différencie les enseignants expérimentés des enseignants novices et l'acceptation de cet écart quel que soit le travail de préparation en amont. En effet le scénario pédagogique doit, aux yeux des enseignants novices, toujours se dérouler tel que prévu et l'élève devient un obstacle potentiel à ce « bon » déroulement.

Dominique BUCHETON, enfin, met en avant deux cas de figure présents chez l'enseignant novice :

« – dans le premier cas, il semblerait qu'une enseignante novice mais experte (qui a une licence de littérature ou d'histoire, par exemple) puisse plus facilement infléchir dans le cours de la séance son scénario pédagogique en ne perdant jamais de vue la logique interne de l'activité. Dans ce premier cas, nous n'obtenons pas de distinction qualitative significative entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante novice ;

– dans le second cas, l'enseignante novice se sentant instable sur le plan des connaissances nécessaires à une discipline particulière (non-experte) s'en tient à son scénario pédagogique et ne parvient pas à gérer un bon système de médiation. Dans ce second cas nous observons une différence qualitative au profit de l'enseignante expérimentée par rapport à l'enseignante novice. Cette bonne gestion des médiations peut être considérée comme un « organisateur de la pratique enseignante » et nous caractériserons le geste professionnel comme une impossibilité pour l'enseignante novice de « lâcher prise » sur son scénario préétabli. » (cf : articles de recherche « *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* » Dominique BUCHETON & DEZUTTER Olivier).

2.3.2 - Les différentes postures des élèves :

Pour Dominique BUCHETON, cinq postures traduisent l'engagement des élèves dans les tâches d'enseignement qui leur sont incombées. Sachant que, les élèves les plus en réussite disposent d'un « plus grand panel de postures » et ont la capacité de changer leur posture pour surmonter une difficulté. Elle définit donc : (cf : bibliographie : « *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013)

- **la posture première** : correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche spontanément et sans nécessité de mettre en place une attitude réflexive sur celle-ci.

- **la posture ludique créative** : traduit la tentation par les élèves (toujours plus ou moins présente) de détourner la tâche à réaliser ou de la redéfinir à leur gré.
- **la posture réflexive** : la plus importante selon nous est celle qui nous paraît primordiale dans les débats philosophiques, elle est celle qui permet à l'élève "non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le secondariser pour [chercher] à comprendre les finalités, les ratés, les apports."
- **la posture de refus** : c'est lorsque l'élève manifeste un refus d'apprendre, de faire. Dominique BUCHETON indique que ce refus est "toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves."
- **la posture scolaire** : correspond à la manière dont l'élève essaie "de se caler dans les attentes du maître, de rentrer dans les normes scolaires attendues."

Dominique BUCHETON met en évidence le fait que les élèves, au même titre que les enseignants, circulent tous dans plusieurs postures d'étude. Elle ajoute que ces postures disposent toutes de deux versants : un versant positif et un versant contre productif. Elle explique ces deux versants à travers l'exemple suivant : "sans posture première de l'élève il n'y aurait pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour être en capacité de penser, de réfléchir sur les gestes qu'il met en place, l'élève doit d'abord essayer "brouillonner" (cf : bibliographie : « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013). A l'opposé la didacticienne explique "qu'à trop vouloir secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action."

2.3.3 - Influence mutuelles des postures :

Suite aux recherches menées par Dominique BUCHETON concernant notamment le travail d'écriture en français et les ateliers dirigés, une interrogation a été soulevée concernant l'influence des postures enseignantes sur les apprentissages des élèves. En effet, Dominique BUCHETON émet l'hypothèse que le jeu restreint des postures du maître puisse enfermer les élèves dans un jeu lui aussi réduit des postures. (cf : bibliographie : « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013)

Elle met en avant le fait qu'il existe différents types de réactions chez l'élève face à l'attitude que revêt l'enseignant : "si les élèves sont sensibles et réactifs à des gestes isolés (réprimande, demande d'explication, sourire, ton d'une réponse) ces micro-gestes ne modifient pas fondamentalement le cours de leurs activités et leur engagement." (cf : bibliographie : « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013).

Elle explique à l'inverse que les réactions à adopter sont vite perçues par les élèves lors de certaines activités de classe comme lors de l'élaboration de la leçon : "ils repèrent s'ils ont droit à l'erreur, si l'enseignant attend d'eux une réponse précise ou approximative, s'ils ont le droit de discuter avec leur camarade." Dominique BUCHETON indique que les élèves "s'ajustent plus ou moins aux attentes de l'enseignant, parfois ils les résumant, parfois ils les détournent." (cf: *bibliographie : « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013*)

Elle nomme la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe "postures d'étayage". Elle définit ces dernières comme : "des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique." Elle conclue alors que les élèves savent : "rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent," et adoptent leurs attitudes en fonction de ces dernières.

En ce qui concerne la capacité de l'enseignant à changer de posture en fonction des besoins et des activités des élèves, Dominique BUCHETON explique que certains indicateurs perceptibles sont à l'origine de ce changement : "bâillements de plus en plus fréquents, réponses inexactes, demandes d'aller aux toilettes, dépassement du temps prévu, agitation dans la classe ou au contraire silence pesant" sont autant d'indices qui pousse l'enseignant à changer de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues, à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. Elle explique que de la même façon : "les élèves changent de posture en fonction de leur vécu perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun. Eux aussi se construisent pendant la leçon une représentation dynamique, plus ou moins proche de la réalité, de ce qu'ils peuvent ou veulent faire." (cf: *bibliographie : « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013*)

En plus de certains indicateurs explicités par les élèves, Dominique BUCHETON met en avant le fait que c'est également l'articulation de différentes contraintes à l'instant T qui pousse l'enseignant à adopter ses postures. En effet elle explique que : "les événements qui se sont produits dans le déroulement de la séance : un rapport conflictuel aux instructions de la discipline, une érudition dans un domaine de savoir une ignorance assumée ou non dans un autre, des souvenirs d'école douloureux, etc." Sont des dilemmes profonds pour l'enseignant, situés en arrière-plan, conscientisés ou non mais qui impactent sur les postures enseignantes qu'il mettra en place. (cf: *bibliographie : « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? » Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013*)

3 - Le cadre méthodologique

3.1 - De la problématique aux hypothèses :

C'est en référence au programme de 2015 que le choix de notre problématique a d'abord été effectué. En effet, l'EMC - enseignement moral et civique - y a occupé une place importante. Cette discipline dispose d'une véritable progression avec différents thèmes précis à traiter chaque semaine avec les élèves. En cycle 3 on en recense 4 : "la sensibilité, soi et les autres", "le droit et la règle : les principes pour vivre avec les autres", "le jugement : penser par soi-même et avec les autres", "l'engagement : agir individuellement et collectivement". Il est attendu de la part des élèves une capacité "à penser et agir par [eux-mêmes] et avec les autres" et une propension à argumenter leurs points de vue et leurs choix dans le souci de faire preuve d'autonomie face aux principes et aux valeurs abordés dans les séances d'enseignement moral et civique. C'est à partir de la nouvelle loi de refondation de l'école de 2013 que la nécessité de faire de l'école un lieu de dialogue autour des principes et fondements de la république a pris une dimension majeure. L'EMC est alors apparu comme un enseignement ayant pour objectifs d'encourager l'autonomie des élèves, leur esprit critique ainsi que leur coopération et comme ayant souci d'éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.

Nous nous sommes donc rapidement interrogées sur la manière de mettre en oeuvre, avec nos élèves, cet enseignement repensé; selon les processus pédagogiques à favoriser et sur la manière d'évaluer la capacité de ces derniers à acquérir toutes les compétences du programme. Ayant connaissance de la pratique d'atelier philosophique par Colette MONFRAIX (maître-formatrice à l'école Isly) dans sa classe, c'est d'abord auprès d'elle que nos premières réflexions ont débuté. Nous avons eu la possibilité d'assister à un débat philosophique mené avec sa classe de CM1 en début d'année (mois de novembre 2015).

C'est alors que nous avons commencé à établir nos premières hypothèses concernant la manière d'évaluer les compétences des élèves lors des débats philosophiques. Les compétences orales mises en place par ces derniers lorsqu'ils débattent autour d'un thème ont été les premières à susciter notre intérêt. En effet, Colette MONFRAIX a la particularité de poursuivre un objectif rédactionnel lorsqu'elle mène des débats philosophiques avec sa classe : elle attend des élèves qu'ils soient capables de retranscrire les idées de l'atelier philosophique dans un écrit long bénéficiant de plusieurs jets. Néanmoins les élèves, dans leur participation orale, n'étaient que très peu pris en compte puisqu'un élève n'ayant pas du tout participé au débat pouvait malgré tout articuler parfaitement les différentes notions apportées par ses camarades. Nous avons donc émis l'hypothèse qu'un élève faisant preuve d'une participation orale lors du débat était un critère à prendre en compte lors de l'évaluation des compétences élèves en éducation morale et civique.

Ce constat établi, nous avons observé que la nature des interventions des élèves permettait de les dissocier rapidement : en effet un élève qui participe en ne fournissant que de courtes réponses “oui/non” ne peut pas être évalué de la même façon qu’un élève formulant une réponse longue et construite (présence de mots subordonnants oui/ non parce que/car), il nous a alors fallu établir des critères observables et précis nous permettant d’évaluer nos élèves selon la nature de leur intervention. C’est un point que nous développerons dans la partie “méthodologie de l’analyse”

Suite à l’observation de notre premier débat philosophique dans la classe de Colette MONFRAIX, nous nous sommes également interrogées quant à la place de l’enseignant dans ce dispositif qu’est le débat philosophique. En effet, toutes deux professeures des écoles stagiaires, cette capacité à discuter avec nos élèves de sujets d’actualité certaines fois difficiles, sans influencer le débat ainsi que la pensée de nos élèves et en mettant en place un certain “lâcher-prise” nous paraissait relativement difficile. Nous nous sommes donc demandé quelle attitude fallait-il mettre en oeuvre pour favoriser l’évolution de la pensée de nos élèves sans entrer dans un étayage abusif, sans influencer la teneur du débat, tout en privilégiant un climat de confiance dans lequel les élèves se sentiraient libres de formuler leurs points de vue.

Pour ce faire, nous avons pris connaissance des productions de différents pédagogues ayant mis en place eux aussi des débats philosophiques aux dispositifs variés : Michel TOZZI, Jacques LEVINE mais également des travaux de l’enseignante chercheur Dominique BUCHETON au sujet des postures enseignantes.

Nous avons alors émis nos premières hypothèses. Selon nous, les enseignants devaient mettre en oeuvre une posture d’accompagnement pour permettre aux élèves de faire part de leurs idées sans pour autant les censurer. Ce sont alors distinguées deux possibilités dans le rôle de l’enseignant selon la conception étudiée du débat philosophique des différents didacticiens. Une présence effective de l’enseignant avec un nombre réduit d’interventions justifiées (étayage de certains rôles, reformulation, synthèse, apport de concept, guidage) et des tâches importantes du débat déléguées aux élèves (distribution de parole, gestion des tours de parole et des règles du débat, reformulation et synthèse des idées), caractérisent le modèle de Michel TOZZI. Une présence uniquement physique de l’enseignant avec un lâcher-prise total concernant les interventions des élèves (l’enseignant n’intervient aucunement durant l’intégralité du débat) s’observe selon le modèle de Jacques LEVINE.

A partir de ces deux conceptions du débat nous avons donc émis l’hypothèse suivante :

la capacité de penser des élèves diffère selon le dispositif que l’enseignant met en place et selon son rôle dans l’atelier philosophique. Les élèves seront plus à même d’approfondir leur

raisonnement s'ils sont aidés en premier lieu par l'enseignant qui développera des interventions limitées, plutôt que s'ils sont laissés seuls.

3.2 - protocole/ contexte de recherche

Afin d'essayer d'apporter des pistes de réponses à notre problématique ainsi que de vérifier nos hypothèses, nous avons pensé que le meilleur moyen était de filmer et/ou d'enregistrer différents débats, pour pouvoir par la suite analyser les différentes interactions entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Ceci s'inscrit dans le but de comprendre ce qui pouvait influencer la réflexivité d'un élève lors d'une discussion à visée philosophique, notamment à travers l'exploration de différents dispositifs de débat et donc, par conséquent, avec un positionnement différent de l'enseignant suivant le dispositif en question. En effet, en fonction du dispositif mis en place, l'enseignant ne tient pas le même rôle et donc ne fait pas appel aux mêmes gestes professionnels.

De plus, le choix de ce dispositif influence également les objectifs que se fixe l'enseignant pour ses élèves. Même s'il s'agit à chaque fois de débattre d'un sujet dit philosophique, les finalités poursuivies par l'enseignant ne sont pas exactement les mêmes :

Ainsi, le dispositif de Michel TOZZI s'inscrit dans une visée plutôt philosophique, due sans doute, à sa propre formation universitaire et fait appel à la raison chez l'élève dans le but de faire monter la rationalité et donc de développer la capacité de l'élève à réfléchir de façon rationnelle. Pour Michel TOZZI la finalité reste la pratique du concept et le raisonnement logique.

Le dispositif de Jacques LEVINE ne poursuit pas la même finalité. En effet, il s'agit davantage pour l'élève de prendre du plaisir dans la capacité à produire sa propre pensée. Il s'agit d'amener ainsi le sujet à être conscient de sa propre pensée et de celle des autres puis de montrer à l'élève qu'il est un interlocuteur valable au même titre qu'un adulte et qu'il peut lui aussi prendre part à des discussions portant sur des questions importantes de l'humanité.

Quant au dispositif de Colette MONFRAIX, une autre finalité apparaît encore, cette fois incarnée par l'écrit qui est mis en exergue. En effet ce dispositif induit dans chaque débat philosophique la production d'un écrit réflexif pour les élèves qui reprend les codes et la forme d'une dissertation de philosophie.

Ces différentes finalités ont pour conséquence de modifier le rôle et la posture de l'enseignant durant un débat philosophique. Ainsi, dans le dispositif de Michel TOZZI, l'enseignant se positionne comme un co-animateur et prend donc régulièrement la parole au cours du débat. Tandis que dans le dispositif de Jacques LEVINE, l'enseignant n'intervient plus du tout durant l'échange entre les élèves. Dans le dispositif de Colette MONFRAIX, l'enseignant est dans un

premier temps relativement en retrait lors du débat à proprement parlé puis il prend une place plus importante dans la présentation de citations d'auteurs, puis, lors du passage à l'écrit.

Nous souhaiterions donc observer dans quelle mesure ces changements de positionnement de l'enseignant lors du débat ont à leur tour un impact sur l'élève et les postures qu'il adopte notamment en lien avec ses capacités de réflexivité.

Nous avons donc décidé de nous focaliser sur les dispositifs cités précédemment même s'il en existe beaucoup d'autres dans les différentes pratiques que l'on peut retrouver dans les classes, pratiques qui s'inspirent parfois plutôt de M. LIPMAN et J.LEVINE, parfois plus de M.TOZZI ou même parfois qui mêlent ces différentes conceptions du débat philosophique. Nous avons fait ce choix car les dispositifs, d'un côté de M.LIPMAN et J.LEVINE, et de l'autre de M.TOZZI, constituent les courants majeurs que l'on peut retrouver dans les différentes pratiques de classe. Nous avons également décidé de retenir le dispositif de Colette MONFRAIX car c'est un des seuls qui a également pour objectif la production écrite en lien avec la production orale. En outre nous avons la possibilité de pouvoir l'observer et d'échanger avec elle.

Nous avons également pensé qu'il serait intéressant de compléter notre expérimentation par une pratique personnelle de ces différents dispositifs, réalisés dans la classe d'Elodie JAUBERTHIE, étant donné qu'elle disposait de plus de facilité à mettre en place ces différents débats. En effet, elle dispose de la classe à 50% et ses élèves ne sont pas habitués à un fonctionnement précis puisqu'il s'agit d'élèves qui n'ont jamais participé à un débat philosophique. Elle a donc pu également mener une sorte de "débat-témoin" qui ne reprenait aucun des dispositifs précédemment cités. Les élèves n'y avaient aucun rôle prédéfini à part celui de discutant, et l'enseignant n'avait pas le rôle d'animateur comme défini dans le dispositif de M.TOZZI, mais où il pouvait intervenir contrairement au dispositif de J.LEVINE. Il s'agit donc d'un débat sans dispositif particulier qui a été mené avec les élèves. Ils ont ensuite pu expérimenter un dispositif de débat selon Michel TOZZI mais également un dispositif de débat selon Jacques LEVINE.

Notre expérimentation s'est exclusivement portée sur le cycle 3, d'une part pour des raisons pratiques étant donné que nous enseignons toutes les deux dans des classes appartenant au cycle 3. D'autre part, le cycle 3 représente un moment assez intéressant pour mener notre recherche. En effet, l'âge et la maturité des élèves nous permettent d'expérimenter différents dispositifs car les élèves peuvent assumer tous les rôles précédemment cités dans la partie théorique concernant le dispositif de Michel TOZZI. En effet, si on prend l'exemple du rôle de synthétiseur, il apparaît plus compliqué pour un élève de cycle 2 d'assurer cette fonction du fait de la complexité de celle-ci notamment de par le passage obligé par l'écrit. Il en va de même pour le dispositif de Colette

MONFRAIX où l'écrit prend une grande place puisque cela reste la finalité du débat. Il n'en reste pas moins que chaque dispositif reste adaptable aux autres cycles de l'école élémentaire.

Pour terminer, nous pouvons également supposer qu'au cycle 3 les élèves ont acquis quelques compétences orales et s'expriment donc avec plus d'aisance et de fluidité, ce qui pourrait donc nous permettre d'analyser avec plus de facilité ce qui fait l'objet central de notre recherche, à savoir la capacité de l'élève à adopter une posture réflexive. Ceci ne veut pas dire qu'un élève plus jeune ne peut pas développer une posture réflexive, mais les niveaux d'abstraction et de conscience d'un élève de cycle 3 nous paraissent justifier cette tranche d'âge privilégiée pour observer la réflexivité chez des élèves. Mais cette recherche pourrait s'étendre à d'autres cycles de l'école élémentaire et ainsi compléter nos différentes observations.

3.3 - Nature des recueils et corpus de données

Concernant le recueil de données, l'idée d'avoir un échantillon de débats rendant compte des différents dispositifs que nous avons étudiés, nous a semblé essentielle. Nous avons donc choisi de travailler sur 3 d'entre eux : un débat philosophique et civique selon le modèle de Colette MONFRAIX (*cf. annexe n°10*), un atelier philosophique et démocratique selon la conception de Michel TOZZI (*cf. annexe n° 11*) ainsi qu'un débat philosophique selon la définition de Jacques LEVINE (*cf. annexe n°13*). A ces trois dispositifs, nous avons choisi d'ajouter un débat philosophique sans dispositif mis en œuvre par Elodie JAUBERTHIE dans sa classe en début d'année de professeur des écoles stagiaire (*cf. annexe n°12*).

Le premier débat que nous avons recueilli est un débat animé par Michel TOZZI dans le cadre de la Journée de la Laïcité à l'école d'application de Pezens. Cet atelier se déroule alors avec des élèves de différents niveaux : ce2, cm1, cm2, n'ayant pratiquement jamais réalisé de débat philosophique (un seul pour être précis). Cet atelier est également filmé par la Faculté d'Education de Montpellier afin d'être utilisé lors de la formation des enseignants. Nous sommes donc face à des élèves ayant connaissance de la diffusion de leur prestation, passablement anxieux et choisis en conséquence : les élèves les moins à l'aise ou les plus perturbateurs semblent être les observateurs de la séance, le reformulateur effectue très bien son rôle et a une aisance évidente à l'oral, le président semble être également un élève confiant et à l'aise dans la fonction qui lui a été dévolue.

La séance se déroule de la manière suivante :

Michel TOZZI, en questionnant les élèves rappelle le rôle de chacun, les règles du débat et prend un temps pour instaurer un climat de confiance permettant, semble-t-il, aux élèves de se relâcher et d'oublier en partie la présence de la caméra comme l'utilisation d'un micro pour parler. Puis le débat commence. Michel TOZZI annonce la problématique : « A quoi ça sert de discuter? » et les élèves s'expriment à tour de rôle selon les tours de parole

donnés par le président. S'en suit pour finir un temps de réflexion autour de la difficulté rencontrée par chacun des élèves dans leur rôle (président, reformulateur, synthétiseur, observateur, discutants), complété par un bulletin météo servant de conclusion à la séance d'éducation morale et civique.

La séance a duré en tout, 48 minutes et 58 secondes, et le débat, 22 minutes et 26 secondes. Nous avons choisi de retranscrire l'intégralité de la séance sous forme de verbatim rendant compte des interventions de chacun des protagonistes présents lors de la séance. Nous aurions pu nous contenter de ne retranscrire que le débat (22 minutes 26 secondes) mais il nous a semblé que les temps de rappel des règles et de la mise en confiance étaient profondément liés à notre problématique : pour que l'enseignant soit en mesure d'accompagner au mieux ses élèves, il faut qu'il ait consacré un temps suffisant à l'explication de l'exercice du débat, qu'il signifie aux élèves que la présence de règles garantit le bon déroulé et que sans celles-ci ils ne pourraient se consacrer pleinement à l'élaboration de leur pensée.

Enfin, Michel TOZZI consacre une partie importante à l'analyse *a posteriori* du débat, il n'aurait pas non plus été logique de supprimer cette partie qui met justement pleinement en œuvre la capacité des élèves à réfléchir sur leurs prestations, sur celles de leurs camarades mais aussi sur celle du débat en général. C'est dans cette analyse que leur réflexivité prend tout son sens : sont-ils capables de réagir à chaud sur les idées qu'ils ont émises ou qui ont été formulées par d'autres discutants? Néanmoins, les interventions pendant le temps du débat étant relativement denses, ce sont ces dernières qui ont été majoritairement retenues lors de l'analyse précise de notre *verbatim*; cependant, sans la présence des autres interventions, nous n'aurions pu cerner dans leur ensemble les élèves que nous avons observés, et nous n'aurions pu avoir une analyse exhaustive de nos débats.

Le second débat que nous avons recueilli est mis en œuvre par Colette MONFRAIX, maître-formatrice dans l'école d'application Isly de Carcassonne. Il est réalisé avec une classe de 26 élèves de CM1 et une fois encore, il présente une particularité. Ce débat est en effet ouvert aux parents d'élèves, ils seront donc 5 à y assister. Cet atelier « philo-civique » est réalisé en début d'année, au mois de décembre, avec des élèves qui commencent à se familiariser avec ce type d'exercice.

Lors de cette séance, en plus de nous deux, deux autres professeurs des écoles stagiaires étaient présents. Nous pouvons donc redouter que la présence des parents, celle de notre caméra ainsi que la présence de deux autres observateurs aient pu influencer les interventions des élèves. S'agissant d'une classe particulièrement habituée aux dispositifs innovants, l'impact sera cependant, peut-être limité.

Nous avons une fois encore choisi de retranscrire l'intégralité de la séance filmée sous forme de *verbatim*, facilitant la lecture et l'analyse des données. La séance dure 44 minutes et 48 secondes, le débat lui, 12 minutes et 22 secondes.

Le déroulé est le suivant :

L'enseignante a donné le thème du débat aux élèves une semaine à l'avance, chacun des élèves se voit attribuer un rôle par volontariat d'abord : le distributeur de parole, 4 preneurs de note (deux pour le oui et deux pour le non), le synthétiseur, le reformulateur, les discutants. La problématique est la suivante : "peut-on comprendre l'injustifiable?". De la même façon que lors du débat de Michel TOZZI, un temps de rappel des rôles de chacun et des règles du débat est respecté s'en suit un temps de débat. Comme expliqué plus tôt, le dispositif de Colette MONFRAIX diffère de celui de Michel TOZZI puisqu'il poursuit un objectif civique. En effet, Colette MONFRAIX veut amener la pensée des élèves à la nécessité de l'élaboration d'une loi. Pour ce faire, un temps postérieur au débat est consacré à la lecture de citations en lien avec la problématique, à leur compréhension, et à la planification d'une rédaction philosophique reprenant les idées données lors du débat oral et se terminant par la citation de la loi.

Les deux derniers débats que nous avons recueillis ont été mis en œuvre par Elodie JAUBERHIE, professeure des écoles stagiaire à l'école élémentaire de Bram. Ils ont été enregistrés avec une classe de CM2 composée de 25 élèves.

Le premier débat a été enregistré en début d'année, le lundi 30 novembre après-midi et avait pour thème : "vaut-il mieux naître femme ou homme ?". Les élèves n'étaient pas familiers avec ce type d'exercice puisqu'il s'agissait de leur tout premier débat à visée philosophique de leur scolarité. Ils n'étaient donc habitués à aucun dispositif particulier, tout comme pour l'enseignante qui encadrerait pour la première fois un tel débat. Les élèves ont été conscients d'être enregistrés, mais nous pensons que cela n'a eu aucun, ou que très peu d'influence sur les élèves puisque l'enregistrement de la séance a été réalisé avec le téléphone portable de l'enseignante placé au milieu du cercle de parole. La présence d'un téléphone étant moins impressionnante que la présence d'une caméra, nous pensons que les élèves ont fini par oublier sa présence.

Le deuxième débat a été enregistré plus tard dans l'année, le lundi 4 avril 2016 après-midi et avait pour thème : "qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ?". Ce débat s'est déroulé selon le dispositif de Jacques LEVINE, à savoir que les élèves disposaient de 10 minutes pour échanger entre eux sur le thème du jour sans aucune intervention de la part de l'enseignant.

Entre ces deux débats enregistrés, les élèves ont également été confrontés à plusieurs reprises au dispositif de Michel TOZZI. Ces débats ont également été enregistrés mais ne seront pas

exploités dans ce travail de recherche. Les deux débats ont alors été retranscrits sous forme de *verbatim* afin de pouvoir les exploiter et les analyser. L'enregistrement du débat suivant le dispositif de Jacques LEVINE est de qualité moyenne et nous avons donc rencontré quelques difficultés lors de sa retranscription, ce qui a engendré de courts passages inaudibles. Nous pensons que cela vient du fait que le débat s'est déroulé sous le préau et que la qualité d'enregistrement en a pâti par rapport à celle du premier, enregistré lui en classe. Nous avons bien sûr essayé de respecter au maximum les propos tenus par les élèves.

3.4 - méthodologie d'analyse :

3.4.1 - pour les élèves

S'est ensuite posée la question de l'analyse de ces différents *verbatim* :

comment à travers les propos des élèves retranscrits pouvons nous faire ressortir le fait qu'ils adoptent plus ou moins une posture réflexive ?

Nous nous sommes alors interrogées quant aux signes sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour repérer de la réflexivité chez ces différents élèves, et ainsi dégager des indicateurs de réflexivité que l'on identifierait dans leurs différentes interventions tout au long du débat.

Mais avant de dégager ces différents indicateurs de réflexivité, peut être est-il nécessaire de définir ce qu'est la réflexivité pour nous lorsqu'on se situe dans un débat philosophique. On entend par réflexivité le fait que le sujet devienne conscient de sa pensée et de celle des autres, qu'il développe une conscience. Il s'agit alors de faire le pari de la construction de la pensée des enfants mais également du développement de l'espace de pensée des élèves. On doit ici comprendre par soi-même et enrichir sa pensée avec celles des autres, en effet notre pensée est plus riche quand elle est réfléchie à plusieurs.

A partir de là, nous avons donc essayé de dégager ces fameux indicateurs de réflexivité. Dans un premier temps nous nous sommes intéressées à la forme des propos des élèves et nous avons donc dégagé des indicateurs linguistiques. Nous nous sommes notamment intéressées aux pronoms personnels utilisés par les élèves. En effet la question était de savoir si l'élève était plutôt centré sur lui-même et utilisait de préférence la première personne ou au contraire s'il utilisait la troisième personne. Nous nous sommes également intéressées aux modes et temps des verbes employés par l'élève, en cherchant par exemple la présence du présent de vérité générale ou encore l'utilisation du conditionnel. La modélisation (forme affirmative, négative, interrogative, utilisation de formules impersonnelles ou de verbes attributifs) nous a aussi paru intéressante comme indicateurs.

Nous pensons qu'un élève dans une posture réflexive utilisera davantage des tournures impersonnelles et des verbes attributifs. La présence de la forme interrogative nous semble

également refléter une certaine réflexivité chez les élèves, ce qui ne veut pas dire qu'un élève qui utilise la forme affirmative ou négative n'est pas en posture de réflexivité.

Au niveau quantitatif, il nous a semblé également intéressant d'étudier le nombre d'interventions dans le débat et le moment dans lequel elles s'insèrent, ainsi que la durée d'intervention globale de l'élève. Ceci permettrait de voir si le nombre ou le temps d'intervention pouvait également avoir des incidences sur la réflexivité chez les élèves. Nous avons également supposé qu'un élève qui utiliserait des phrases plus longues ou des propositions subordonnées avec par exemple la conjonction de subordination "parce que", serait davantage dans la réflexivité qu'un élève n'utilisant que des phrases courtes et sans connecteurs.

Une partie de la réflexivité repose aussi sur la prise en compte de l'autre, c'est pourquoi nous nous sommes également intéressées au dialogisme, c'est à dire à la manière dont évolue la discussion ; s'agit-il d'un échange entre l'élève et l'enseignant, entre plusieurs élèves et l'enseignant ou entre élèves uniquement. Nous partons du principe que l'élève se trouve plus dans une posture réflexive s'il échange avec ses pairs, plutôt que s'il reste dans une posture scolaire où il s'agit de répondre correctement à l'enseignant.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées aux sens des propos des élèves et nous avons dégagé des indicateurs thématiques portant sur la nature des idées émises par les élèves. Ainsi nous avons essayé de dissocier celles qui pour nous reflètent le moins de réflexivité de celles qui en reflète le plus. Nous avons alors obtenu le classement suivant : idées reçues, puis reprises d'idées déjà données, ensuite idées de vérité générale (non personnelles) et enfin apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève. Nous avons également essayé de catégoriser les sujets sur lesquels portait la réflexivité ; sur « l'exemple », « sur soi », « sur les autres » ou « sur le monde ».

Nous avons synthétisé ces différents indicateurs dans une grille d'observation qui nous permettra d'analyser les différentes interventions des élèves :

Mémoire MASTER MEEF 1^{er} degré

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je	TU	NOUS	VOUS	ILS/ LES GENS
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif	FUTUR	TEMPS DU PASSE	PRESENT DE VERITE GENERALE	CONDITIONNEL
Modélisations	Forme affirmative	FORME NEGATIVE	FORME INTERROGATIVE	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut)	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,)
Phrases	PHRASES COURTES		PHRASES LONGUES		
Dialogismes	E ← → PE		E1 ← → E2 PE	E1 ← → E2 E3	
Indicateurs thématiques					
Réflexivité porte :	Sur l'exemple	Sur soi	Sur les autres	Sur le monde	
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés)	Reprises d'idées déjà données	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève	
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat	L'élève intervient au milieu du débat	L'élève intervient à la fin		

(cf annexe n°1)

Au vu du temps imparti pour la réalisation de cette expérimentation, nous avons choisi pour chaque débat de nous focaliser sur trois élèves. Nous avons choisi ces élèves selon leur niveau de réussite scolaire ; un élève en réussite scolaire, un autre en difficulté scolaire et un intermédiaire. Nous avons fait ce choix afin de voir si les différents dispositifs avaient le même effet sur ces élèves, mais aussi d'observer si la pratique du débat philo à l'école modifiait ces statuts d'élèves en réussite ou en difficulté. Ce choix de trois élèves nous permet également dans la classe d'Elodie JAUBERTHIE d'observer leur évolution entre deux dispositifs différents.

3.4.2 - pour l'enseignant

Afin de pouvoir également observer les différentes postures de l'enseignant au cours d'un débat philosophique et les incidences que pouvaient avoir celles-ci sur la réflexivité de l'élève nous avons élaboré une grille d'analyse de l'enseignant. Elle a permis de déterminer quels gestes professionnels adoptait l'enseignant au cours du débat et quelles étaient ses interventions.

Tout comme pour l'élève nous nous sommes d'abord intéressées à la forme des propos tenus par l'enseignant et nous avons repris quelques indicateurs linguistiques également présents dans la grille d'analyse de l'élève. Il s'agit d'examiner avec quels pronoms personnels s'exprime l'enseignant, quelle modélisation il utilise et s'il intervient à l'aide de phrases plutôt courtes ou au

contraire avec des phrases plus longues. Nous partons du principe que pour assurer un bon déroulement du débat et favoriser au mieux la réflexivité de l'élève, l'enseignant s'exprimera plutôt à la troisième personne du pluriel ou du singulier. Toutefois, il n'est pas exclu que l'enseignant ait recours à la deuxième personne du singulier ou du pluriel afin de s'adresser directement à un élève ou au groupe. Nous pensons également que l'enseignant favorisera également la forme interrogative dans ses interventions qui seront d'après nous plutôt des phrases courtes. Nous nous sommes ensuite intéressées à la nature de ses interventions et nous en avons dégagé six natures différentes : les interventions liées au bon déroulement du débat (rappel des règles du débat, l'étayage des différents rôles assurés par les élèves, des interventions ayant pour but de relancer le débat, des reformulations de la part de l'enseignant, des apports de concept et enfin des synthèses pouvant reprendre une partie ou l'ensemble du débat). La fréquence et la durée de ces différentes interventions nous ont semblé également intéressantes à analyser et à comparer entre les différents dispositifs. C'est pourquoi nous avons aussi inséré dans notre grille d'observation de l'enseignant le nombre de ses interventions, le temps global d'intervention de l'enseignant pendant le débat, mais aussi le moment du débat auquel l'enseignant intervient : intervient-il plutôt au début du débat, à la fin ou de façon continue tout au long de la discussion.

Nous avons donc obtenu la grille suivante :

Nombre d'interventions de l'enseignant					
Temps d'intervention global					
A quel moment du débat intervient l'enseignant ?					
Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels	JE	TU	NOUS	VOUS	IL(s) / ON
Modélisation	Forme affirmative	Forme négative	Forme interrogative	Tournures impersonnelles	
Phrases	Phrase courte		Phrase longue		
Nature des interventions	Rappel aux règles du débat :				
	Etayage des rôles :		Questionnement pour pousser la réflexion :		
	Relance :		Recentrage :		
	Reformulation :		Guidage :		
	Apport de concept :		Synthèse :		
Temps utilisés	Présent de l'indicatif	Futur	Tps du passé	Conditionnel	Impératif

(cf annexe n°6)

Il faudra dans un second temps mettre en relation les grilles d'analyse des élèves et des différents enseignants afin d'essayer d'évaluer les incidences des premières sur les secondes.

4 - Analyses des données :

4.1 - Le dispositif de Colette MONFRAIX

Concernant le débat philosophique et civique mené par Colette MONFRAIX nous avons choisi d'observer les interventions de trois élèves : Chloé jugée comme une élève en grande réussite scolaire, Abbygaëlle à l'aise dans les disciplines scientifiques, qui présente un peu plus de lacunes dans les autres disciplines notamment concernant l'expression orale et Luis enfin, qui est, des trois élèves, le plus en difficulté. Pour chacun d'entre eux nous avons analysé les interventions selon les critères énoncés préalablement, et visibles sur la grille élève, puis nous avons comptabilisé le temps global de parole au sein du débat mais aussi tout au long de la séance. Une fois encore, la question s'est posée de savoir si nous ne prenions en compte que les interventions des élèves lors du débat ou si nous comptabilisions également les propos qu'ils ont tenus au cours de toute la séance. Dans la mesure où le débat est relativement court (12 minutes et 22 secondes) nous avons estimé que nous pouvions également compter les interventions pré et post débat puisqu'elles font partie du travail de planification des idées et peuvent mettre en exergue la capacité réflexive des élèves. Concernant l'analyse de la posture enseignante, nous nous sommes également servi de la grille enseignante et de ses critères énoncés ci-dessus. Le nombre important des interventions de l'enseignante tout au long du débat a cependant motivé notre choix de nous consacrer, la concernant, uniquement à ses interventions lors du débat. En effet il est évident que lors des phases de présentation du débat et lors de la synthèse, l'enseignante reprend son rôle et va donc avoir des interventions plus longues, plus importantes et plus fréquentes puisqu'elle "reprend les rênes" de sa classe, l'analyse de ces dernières n'a de ce fait pas d'importance pour nous. Nous allons donc procéder à l'analyse des interventions de chacun des trois élèves choisis ainsi que de l'enseignante, animatrice du débat.

4.1.1 - Analyse des élèves

Chloé : (cf. annexe n°2 a) Lors du débat dont la problématique était, nous le rappelons, "peut-on comprendre l'injustifiable", cette élève présentant de bonnes réussites scolaires est intervenue 30 fois en tout, son temps de parole global est de 1 minute et 20 secondes. Concernant le temps de débat à proprement parlé, Chloé intervient 2 fois, une fois pendant 9 secondes, l'autre pendant 16 secondes (durée totale : 25 secondes). Lors de ses interventions, Chloé n'utilise jamais le pronom "je", on peut donc considérer que sa

réflexion n'est pas limitée à son environnement proche et qu'elle dispose d'une pensée plus large capable d'englober des idées ne la concernant pas directement; c'est un premier point important pour nous puisqu'il traduit une capacité à réfléchir en se décentrant des thèmes débattus. La personne utilisée par Chloé dans ses interventions est la troisième personne (du singulier ou du pluriel) : elle utilise essentiellement le "on" de vérité générale "on peut comprendre les gens" (item 32), "si on se renseigne" (item 73), elle utilisera aussi la 3^{ème} personne du pluriel pour qualifier les personnes qui se sont épaulées lors des attentats de Paris "ils ont eu des liens" (item 141). Cette capacité à orienter ses idées d'un point de vue général, à les mettre en lien avec des phénomènes ne la touchant pas directement, est selon nous une marque de réflexivité. L'élève sort du micro-espace qu'est le groupe classe, des événements liés directement à la vie de la classe, pour amener sa pensée à des phénomènes plus lointains. Elle comprend tous les individus dans son idée par un "on" globalisant, mutualisant sa pensée avec celle de potentiels autres penseurs. Même s'il n'est pas utilisé par Chloé, il est important de noter que l'emploi du "tu", du "nous" ou du "vous" peut être interprété de deux manières différentes. L'élève peut, soit démontrer sa capacité à interagir avec ses pairs en les interpellant directement : il s'agira alors d'une marque de réflexivité importante signifiant que nous pensons à plusieurs, soit utiliser pour ne parler que de phénomènes liés à l'espace proche de l'élève : "tu as fait ça", "vous avez fait ça", et à l'inverse, démontre une incapacité de la part de l'élève à décentrer sa pensée. Les temps utilisés par Chloé lors de ses interventions sont majoritairement le présent de l'indicatif, le passé composé et à une reprise le présent du subjonctif. Le présent de l'indicatif est le temps le plus courant utilisé par la totalité des élèves, il ne permet donc pas à lui seul de rendre compte d'un esprit réflexif. C'est la propension de l'élève à formuler ses idées dans différentes dimensions temporelles, comme le passé, le futur voire le conditionnel, qui relève d'une habileté de penser. En effet, l'élève développe sa pensée en la situant par rapport à des événements qui ont déjà eu lieu ou qui pourraient avoir lieu. L'intervention n°32 en témoigne "oui on peut le comprendre quand on a subi du mal dans son enfance on peut vouloir reproduire le mal qu'on a subi", il s'agit ici de l'exemple des attentats de Paris qui a été donné dès le début du débat pour illustrer la problématique. Ici Chloé ne repose pas sa pensée sur ce qu'elle sait des auteurs des attentats mais va plus loin, elle fait preuve d'introspection et cherche à construire ses idées par rapport à ce qu'il aurait pu se passer dans la vie des terroristes avant que ceux-ci n'agissent. Les interventions de Chloé mettent en avant d'autres marques de réflexivité. En effet Chloé n'utilise pas uniquement la forme affirmative mais emploi la négation "c'était pas pour tuer tout le monde" (73), l'interrogation indirecte "pourquoi il les ont fait" de nombreuses tournures impersonnelles

“on peut vouloir faire du mal”. Elle ne se contente pas de réponses courtes mais sait illustrer sa pensée par des phrases construites, argumentées “on peut comprendre [...] car”, “on peut pas accepter si”. Elle intervient certaines fois en lien avec les exemples qui ont été donnés lors du débat mais fait aussi preuve d’une pensée plus large en évoquant des réalités du monde “on fait du mal quand on a subi du mal”, en apportant son point de vue personnel “on ne peut pas accepter si c’est trop grave” (item 270) quand “on nous fait du mal on ressent de la haine” (324). Chloé intervient tout au long de la séance et garde une participation active pendant le temps de synthèse et de planification de l’écrit. Sa capacité à faire preuve de réflexivité montre ses limites lorsqu’il s’agit d’interagir avec ses pairs. En effet, ses interventions sont directement orientées vers l’enseignant mais ne rebondissent pas sur les idées de ses camarades. Lors de l’intervention numéro 298 elle reprend l’idée d’un autre élève sans l’explicitement directement. Chloé semble avoir construit sa pensée de manière personnelle et ne l’enrichit pas en fonction des idées des autres discutants. Nous pouvons donc considérer que Chloé est une élève construisant une pensée réflexive, capable d’être décentrée de son espace proche, prenant en compte la réalité du monde, apte à communiquer son point de vue. L’étape supérieure restera néanmoins de faire preuve d’interaction avec ses pairs et de construire une pensée évolutive en fonction des idées qui ressortent de la discussion à plusieurs.

Abbygaëlle : (cf. annexe n°2 b) Elle intervient 10 fois en tout, au cours de la séance, pour une durée totale de parole de 37 secondes. Concernant le débat, on comptabilise 4 prises de parole : 6 secondes, 6 secondes, 2 secondes, 6 secondes (=20 secondes). Au même titre que Chloé, Abbygaëlle n’utilise que la 3^{ème} personne (du singulier et du pluriel), là encore nous pouvons donc constater une certaine réflexivité puisque la pensée n’est pas rapportée essentiellement à l’élève et à sa sphère proche. Ce qui est à relever chez Abbygaëlle, c’est le fait que ce soit la première élève à intervenir une fois le débat lancé. En effet c’est elle qui choisit dès le départ d’illustrer la problématique “peut-on comprendre l’injustifiable?” par les attentats meurtriers de Paris ayant eu lieu au mois de novembre 2015. Nous pouvons supposer que cette intervention est fortement influencée par les discussions omniprésentes auxquelles a assisté l’élève à la maison et à l’école. Néanmoins, transférer ces discussions à la problématique de classe reste une marque de réflexivité avancée. Lorsque nous analysons les interventions d’Abbygaëlle, nous nous rendons rapidement compte également du potentiel de réflexion de cette élève. Nos hypothèses de départ la concernant ne laissaient pas présager une telle aisance puisque nous l’avions justement choisie pour ses fragilités relatives au langage oral et à l’expression en collectif. Une première conclusion est donc à noter : les débats philosophiques ne sont pas des exercices dans lesquels les meilleurs élèves

feront preuve de la meilleure réflexivité, au contraire, une réelle écoute et une compréhension approfondie de la problématique semble permettre aux élèves les plus en difficultés de construire leurs idées au même titre que les autres. La réflexivité d'Abbygaëlle montre malgré tout ses limites lorsqu'il s'agit d'interagir avec les autres et de construire sa pensée en fonction de ce qui sort du collectif. Lors d'une intervention (item 76) elle redit même une idée formulée par Chloé en début de débat (item 32), ce qui confirme le fait qu'elle ne tient pas compte des autres idées pour faire évoluer les siennes. Il est toutefois à noter que cette élève interviendra jusqu'à la fin de la séance et participera à la planification de la rédaction, montrant ainsi une concentration constante.

Luis : (cf. annexe n°2 c) Le dernier élève du dispositif Colette MONFRAIX pour lequel nous avons choisi d'analyser les interventions, est considéré comme un élève présentant davantage de lacunes que les deux autres, et dont la capacité à construire une pensée réflexive pourrait être moins évidente. Lorsque nous regardons les interventions de Luis, nous en comptabilisons 19 au total pour un temps de parole de 59 secondes. Nous en comptons 5 lors du débat, représentant 28 secondes de parole au total. Concernant les personnes utilisées par Luis et les temps qu'il emploie, nous établissons le même constat que pour ses camarades : utilisation majeure du "on" général ou du "ils", "s'ils sont méchants ou gentils" (item 47), du présent de l'indicatif avec une capacité à utiliser le passé composé lorsqu'il évoque des événements situés dans une autre dimension temporelle que celle du débat. Là où la pensée de Luis diffère de celle de ses camarades c'est dans sa faculté à prononcer des phrases longues, construites où l'idée est clairement exprimée. En effet, Luis semble être freiné dans sa réflexivité par la difficulté qu'il éprouve à mettre en mots sa pensée, et à trouver les bons mots pour illustrer les bonnes idées. Ceci se manifeste par des interventions souvent entrecoupées de longues pauses, par des fins de phrases sans liens apparents avec le début. A une reprise (item 45), l'enseignant intervient pour tenter de faire reformuler son idée qui n'est pas clairement comprise par le reste des discutants ni par le reformulateur. Luis possède des idées propres et est capable de donner son point de vue "on peut comprendre les motivations d'un pays qui a été blessé par un autre et qui cherche à se venger" (294), mais ne semble pas parvenir à organiser ses idées pour être en mesure d'en rendre compte de manière réfléchie. Les points positifs de ses interventions sont sa propension à rester concerné par le débat tout au long de la séance menée par l'enseignante comme son nombre important d'interventions.

Après l'analyse des trois élèves types du dispositif mis en place par Colette Monfraix, deux éléments sont à mettre en évidence : un élève présentant certaines difficultés peut démontrer une réflexivité importante dans la construction de ses idées (Abbygaëlle), néanmoins cette

capacité présente ses limites lorsque les difficultés des élèves sont trop prégnantes (Luis), puisqu'elles semblent malgré tout faire obstacle à une aisance concernant la mise en mots et l'organisation des idées. C'est face à ces limites que le rôle joué par l'enseignant au sein du débat prendra tout son sens.

4.1.2 - Analyse de l'enseignant

Colette MONFRAIX : (cf. annexe n°7) Dans son dispositif, l'enseignante n'a pas un rôle majeur, elle a pour fonctions d'étayer les rôles distribués aux élèves, de recentrer le débat lorsque celui-ci semble dériver, de guider les élèves dans leur réflexion mais aussi de les aider à approfondir leur pensée en revenant régulièrement sur leurs propos. Lors de ce débat, elle est intervenue 30 fois sur 70 interventions au total, pour un temps de parole de 4 minutes et 27 secondes (le débat lui, a duré 12 minutes et 22 secondes). Les raisons de ses interventions sont diverses : tout d'abord elle a pour rôle de lancer le débat en s'assurant que chacun des élèves a connaissance de la fonction qui lui incombe, puis c'est à elle de prononcer le thème sur lequel les élèves vont débattre. Par la suite, nous avons relevé un nombre important d'interventions ayant pour but d'étayer les rôles des élèves : celui du synthétiseur afin de lui signaler qu'une synthèse serait la bienvenue et de l'aider à se rappeler des différentes idées formulées au cours du temps écoulé, celui du reformulateur lorsque le propos d'un discutant n'est pas clair pour le reste des élèves ou a besoin d'être conceptualisé, celui du distributeur de parole lorsqu'il n'ose pas prendre en considération les parents d'élèves et leurs demandes de s'exprimer. Nous pouvons penser que ce fort étayage se justifie par la nouveauté de cet exercice pour les élèves mais qu'il tendra à diminuer voire à être délégué totalement aux élèves responsables au fur et à mesure des débats. Une des autres causes de la prise de parole de l'enseignante est son objectif de pousser les élèves à préciser leur pensée. A trois reprises (items 40,42,44) Colette MONFRAIX amène l'élève à l'aide d'interrogations à aller plus loin dans son idée "pourquoi c'est pas possible Abbygaëlle vas-y pousse ta réflexion...qu'est-ce qui est pas possible pour toi dedans?" Nous pouvons penser que la capacité des élèves à construire une pensée réflexive est fortement liée à cet étayage de l'enseignant. En effet c'est lorsqu'on regarde plus en détails que l'on se rend compte de la diversité de réflexion entre les trois élèves que nous avons pris en référence. Sur notre grille, ils sont tous les trois capables de faire preuve d'une pensée réfléchie mais lorsqu'on observe les interventions de l'enseignante on s'aperçoit que tous n'ont pas la capacité de pousser leur pensée sans l'aide du professeur. Luis est repris plusieurs fois, l'idée d'Abbygaëlle est relancée par l'enseignante, seule Chloé semble dès le départ capable de formuler son idée, de la justifier sans qu'il y ait une nécessité de revenir sur cette dernière pour la comprendre dans sa globalité. Ce constat nous permet de dire que le rôle choisi par l'enseignant dans son

dispositif témoigne de l'objectif qu'il poursuit : amener rapidement les élèves à développer leur pensée en les accompagnant le plus possible ou prendre le parti de ne pas pousser les élèves dans leurs idées mais de les laisser se rendre compte par eux-mêmes, dans un temps plus long, du besoin d'aller plus loin. C'est le distinguo entre la posture d'accompagnement de l'enseignant et la posture de lâcher-prise expérimentée par Elodie JAUBERTHIE ci-après. Concernant le temps de chacune des interventions de Colette MONFRAIX, nous pouvons constater que dans l'ensemble, elles sont relativement courtes : une seule fois elle prend la parole pour revenir longuement sur l'idée d'Abbygaëlle qui lui semble importante (item41). Pour le reste, elle semble vouloir laisser un maximum la parole aux élèves et limiter ses interventions pour ne pas entrer dans un sur-étayage. Les personnes qu'elle utilise sont en lien avec la nature de ses prises de parole: lorsqu'elle étaye le rôle d'un des élèves, elle s'adresse directement à lui "tu synthétises" (item 36), lorsqu'elle guide le débat elle s'adresse à l'ensemble des discutants "vous pouvez réagir à ..." (item 74), lorsqu'elle reformule les idées d'un élève elle utilise la 3^{ème} personne "Chloé a dit un mot important..." (74). Colette MONFRAIX assure uniquement le bon fonctionnement du débat mais n'intervient pas sur les idées des élèves, elle donne cette responsabilité aux autres discutants. Ceci a pour effet de maintenir le débat très centré sur l'exemple des attentats de Paris donné dès le début par Abbygaëlle, sans s'ouvrir sur d'autres phénomènes injustifiables. En effet, à un moment, Martin (item 39) tente de déplacer le débat sur l'exemple des résistants lors de la guerre 39-45 mais cette idée ne sera ni relevée, ni approfondie puisque les élèves semblent tous présenter encore des difficultés à rebondir sur les propos de leurs camarades. Ce choix de l'enseignant peut s'expliquer par l'envie de responsabiliser et de rendre les élèves rapidement autonomes dans les débats. Nous pouvons donc penser qu'ils se chargeront eux-mêmes au fur et à mesure des ateliers philosophiques, de relever, d'interagir et de prendre en compte les idées des autres discutants. Les temps utilisés par l'enseignante ne permettent pas réellement de rendre compte de sa posture puisqu'elle n'utilise qu'une seule fois l'impératif pour s'adresser à un parent d'élève "prenez le bâton de parole" (item 77). Ce constat confirme l'idée que l'enseignante ne maintient pas sa position haute mais se met en retrait pour permettre aux élèves d'être réellement acteurs de leur débat. En référence à la grille enseignante que nous avons construite selon les postures enseignantes de Dominique BUCHETON, nous pouvons donc dire que la posture de l'enseignante dans le dispositif de Colette MONFRAIX est une posture d'accompagnement : ses interventions ont des objectifs clairement définis visant à fluidifier le débat et non pas à l'influencer ou à l'orienter vers la pensée du professeur.

4.1.3 - Conclusion du dispositif

Pour conclure sur ce dispositif, nous pouvons dire que les ateliers philosophiques et civiques de Colette MONFRAIX, dans lesquels l'enseignant revêt un rôle d'accompagnement et où chaque élève à un rôle défini, permettent aux enfants de construire leur pensée en lien avec une thématique donnée et de la faire évoluer. Le dispositif n'est pas tourné vers l'enseignant et laisse les élèves libres d'interagir les uns avec les autres. Le professeur prend place au même titre que ses élèves dans le cercle de parole, ce qui permet semble-t-il de libérer plus facilement la parole entre les élèves. Il est toutefois à noter que sur l'ensemble du débat, seuls 7 élèves sur les 18 discutants se sont exprimés. Nous ne sommes pas en mesure de savoir si ceci s'explique par le peu d'expérience des élèves concernant ce type d'exercice, par la présence de nombreux adultes (parents d'élèves et stagiaires), ou par un dispositif qui peut s'améliorer avec l'habileté due à la pratique. Peut-être que de donner au distributeur de parole, le rôle supplémentaire d'inciter ceux qui ne se sont pas exprimés à le faire (rôle du président chez Michel TOZZI) serait une solution pour pallier ce problème. Enfin, il nous faut également indiquer qu'un élément pouvant biaiser notre analyse est le fait que dans le dispositif de Colette MONFRAIX, les problématiques sont données en amont et donc discutées par les élèves avec leurs parents, nous ne pouvons donc savoir avec certitude si les idées des élèves sont purement le reflet de leur pensée propre.

4.2 - Le dispositif de Michel TOZZI

Pour le dispositif de Michel TOZZI, nous avons choisi, comme pour les autres dispositifs, trois élèves dont nous avons étudié les interventions. A la différence des autres débats nous avons pour la première fois à faire à des élèves que nous ne connaissons pas (les élèves de Colette MONFRAIX sont également ceux de Camille GRELLETY puisqu'elle assure la décharge de la maîtresse-formatrice). Nous avons donc dû effectuer notre sélection en fonction des habiletés et des difficultés des élèves mises en évidence lors de cette séance filmée. Nous allons donc analyser les propos :

- de Diego, des trois élèves, il est celui qui semble être le plus en difficulté,
- d'Andréa qui paraît introvertie et plus timide que les deux autres,
- et d'Hugo qui semble être le plus en réussite scolaire.

Concernant le débat animé par Michel TOZZI nous avons choisi de n'étudier que les interventions des élèves lors du temps de débat à proprement parlé. En effet celui-ci dure 22 minutes et 26 secondes donc nous avons suffisamment de données à analyser pour chacun des protagonistes choisis. Nous avons pris le parti à titre indicateur de signaler malgré tout le nombre d'interventions de chacun des élèves et celles de l'animateur sur la totalité de la

séance (comprenant la phase d'explication du débat, le débat et le retour à chaud sur le débat). La problématique de ce débat était, nous le rappelons "à quoi ça sert de discuter?"

4.2.1 - Analyse des élèves

Diego : (cf. annexe n°3 a) Il intervient 13 fois durant la totalité de la séance ce qui représente un temps de parole de 2 minutes et 51 secondes, à 8 reprises pendant le temps du débat, ce qui correspond à 1 minute et 33 secondes d'intervention. Diego est le premier à prendre la parole une fois le débat lancé. Sa première intervention est hésitante. Il tente de l'illustrer par un exemple mais perd la fin de ses propos et s'arrête en cours de phrase. Contrairement aux élèves préalablement étudiés, il semble situer rapidement son propos par rapport à son vécu personnel ou ses envies. En effet lorsque Michel TOZZI interroge les élèves sur les thèmes qu'ils pourraient aborder ensemble (item 44), Diego intervient en disant qu'ils pensent qu'ils vont parler de l'amitié (item 53). Michel TOZZI lui signifie alors que ce n'est pas le sujet de leur débat et rappelle la problématique au groupe. Malgré cette précision, la première intervention de Diego demeurera liée avec ce thème de l'amitié. Nous ne pouvons pas savoir si cette envie de parler de l'amitié est due à un débat antérieur portant sur ce thème ou s'il reflète la pensée propre de l'élève, mais sa difficulté à terminer sa phrase peut laisser penser qu'il ne s'est pas laissé le temps de comprendre la problématique ni d'organiser ses idées en fonction ; l'envie de s'exprimer était-elle pour lui trop importante ? Diego utilise différentes personnes lorsqu'il intervient : la première personne du singulier "j'ai peur qu'on se moque de moi" (item 212), la deuxième personne du singulier "te demande" (59) notamment. L'utilisation de ces deux personnes peut une fois encore témoigner de la difficulté pour Diego à exprimer une pensée qui n'est pas en lien avec sa sphère proche. En effet il parle de son expérience personnelle lors de l'item n°212 lorsqu'il met en avant le fait que prendre la parole est compliqué pour lui car il a peur que l'on se moque de ses idées. Le fait d'exprimer un point de vue personnel est totalement normal puisque les élèves ont besoin de partir de ce qui les touche pour pouvoir comprendre le thème qui leur est proposé. Néanmoins leur propension à se détacher de leur vécu pour aborder des thèmes plus généraux détermine une compétence essentielle à acquérir. Lorsque Michel TOZZI organise son propos en rebondissant sur l'exemple de l'amitié pour guider les élèves, Diego va intervenir à deux reprises (item 102 et 105) en formulant des propositions mieux articulées que lors de ses premières interventions "c'est plus confiant [...] parce que". Il prolonge en illustrant son propos à l'aide d'un exemple "ça sert par exemple à". Il emploie majoritairement le présent de l'indicatif mais situe à deux reprises son propos dans une dimension temporelle passée : "on a peur...on n'a pas envie" (item 223). Ceci démontre d'une capacité à organiser sa pensée dans le temps et à s'extraire du

débat présent. Lorsqu'il demande la parole, Diego s'exprime le plus souvent avec des phrases longues (36 mots en moyenne) mais ses expressions restent souvent hésitantes et contiennent de nombreuses répétitions laissant penser qu'il peine à clarifier et à organiser ses idées. Néanmoins il est à noter qu'il ne se contente pas de formuler des réponses courtes ou de répondre à des questions ouvertes par "oui" ou par "non", mais cherche à rendre compte de sa pensée en tentant de justifier son point de vue. A deux reprises, ses propos semblent témoigner de sa pensée propre "on discute plus longtemps avec un ami" (item 105), "pour qu'il n'y ait pas de gêne il faut que la discussion porte sur un thème de confiance" (item 225), ce qui laisse penser qu'au fur et à mesure du débat, l'élève acquiert davantage d'aisance et commence à construire sa propre pensée. Diego parvient même, à la fin du débat, à prendre en compte et à intégrer l'idée d'une de ses camarades afin de montrer son accord avec les propos qu'elle a tenus "comme a dit Mandy" (item 225). Cette capacité à rebondir sur l'idée d'un de ses pairs est là encore le signe que Diego tend à se décentrer pour intégrer les idées d'autrui.

Pour conclure, nous pouvons constater que Diego est un élève à l'aise par rapport à la prise de parole puisqu'il n'hésite pas à intervenir à de multiples reprises, disposant d'une pensée propre manifestée par des prises de parole d'une durée conséquente. Il intervient tout au long du débat et ne se laisse pas distancer par l'évolution de ce dernier se sentant toujours concerné par les points de vue émis. Néanmoins Diego semble avoir des difficultés à décentrer sa pensée de ses expériences personnelles puisque son raisonnement semble toujours revenir à ses idées premières comme si ces dernières le rassuraient. Ces propos s'inscrivent souvent en lien avec des exemples précis ne témoignant pas d'une généralisation dans sa pensée et situant le débat souvent autour des mêmes idées. Sa difficulté à organiser et à mettre en mot ses idées peuvent aussi être un frein à son envie d'exprimer l'intégralité de son point de vue.

Andréa : (cf. annexe n°3 b) Cette deuxième élève faisant partie du dispositif de Michel TOZZI, nous a semblé être une élève plus introvertie que les deux autres et ayant moins de facilité à demander la parole. Elle n'est intervenue que lors du temps du débat, 10 fois et pour un temps global de 31 secondes. Elle a pris la parole au milieu du débat et l'a redemandée en fin de débat. Sa première intervention est liée à une question formulée par Michel TOZZI : "pourquoi c'est difficile de discuter". Elle exprime alors une idée de vérité générale témoignant d'une faculté à construire une pensée globale "des fois on n'a pas trop de réponses à des questions" (item 170). Son intervention n'est pas constituée d'hésitations, elle s'exprime d'un seul trait et semble être au clair avec son idée. Néanmoins elle ne la développe pas, ce qui va conduire Michel TOZZI à chercher à l'amener plus loin :

“pourquoi c’est difficile d’arriver à trouver les réponses?” (item 175). Une fois encore, Andréa se montre capable de répondre à l’interrogation de Michel TOZZI démontrant d’une logique évidente dans la construction de son raisonnement “ben parce que des fois y a des questions elles sont difficiles” (item 176). Si Andréa présente une pensée réflexive puisqu’elle est capable de situer son propos de manière évolutive et en le décentrant de ce qui a été énoncé jusque là dans le débat, ses réponses courtes et peu argumentées interpellent néanmoins. Nous ne savons pas si ceci est la conséquence d’une timidité naturelle qui la pousse à ne pas prendre plus longtemps la parole ou s’il s’agit de sa propension à construire sa pensée, qui contient des limites. Le fait qu’Andréa ne s’exprime que lors du temps du débat pour des interventions courtes et directement en lien avec les idées relevées par ses camarades, peut orienter notre analyse sur le fait que son tempérament justifierait du peu d’intervention comme du temps de parole réduit, plus que d’un manque de construction de sa pensée. Cette idée est semble-t-il renforcée par l’intervention 198 au cours de laquelle Andréa s’exprime pendant 8 secondes pour présenter un point de vue argumenté “on est timides parce que....et...”.

En conclusion nous pouvons dire qu’Andréa développe visiblement des capacités de réflexivité puisqu’elle tient compte des idées de ses camarades pour intervenir. Lors de l’item 198, elle s’attache à éclaircir la pensée de Nina et approuve les propos d’Eliot lors de l’intervention 238. Elle se montre donc en mesure de décentrer sa pensée pour traiter des phénomènes plus généraux et sait exprimer son point de vue. Cependant il lui manque encore de l’aisance dans ses prises de parole pour être en mesure de construire une pensée plus approfondie, plus réfléchie et plus argumentée. C’est grâce à l’exercice du débat dans sa dimension liée à la durée et à la fréquence que cette élève pourra sans nul doute se libérer peu à peu et renforcer sa capacité à faire évoluer sa pensée.

Hugo : (cf. annexe n°3 c) Des trois élèves ayant vécu le dispositif de Michel TOZZI, il est celui qui nous a paru être le plus en réussite scolaire. En effet ses interventions n’ont pas montré de grandes hésitations, il laisse paraître une certaine habileté dans la prise de parole et n’a pas semblé intimidé par la présence de M.TOZZI comme celle des caméras présentes ce jour-là. Hugo intervient 12 fois au cours de la séance pour un temps de parole de 1 minute et 15 secondes. Parmi ces 12 interventions, 6 ont eu lieu pendant le temps du débat pour une durée totale de parole de 31 secondes. Lors de sa première intervention, Hugo explique à Michel TOZZI les conclusions que le groupe classe a tirées de leur discussion sur l’amitié. Il met en avant une facilité à résumer un des points importants de cette dernière “un ami c’est fidèle...c’est pas méchant” (item 85). Cette capacité à se remémorer un élément d’une discussion passée mérite d’être relevée et laisse présager qu’Hugo est en mesure de faire

évoluer sa pensée en gardant en mémoire les thèmes sur lesquels il a déjà travaillé. Au cours de ses 6 interventions, Hugo utilisera à chaque fois la 3^{ème} personne pour relater ses propos “quand on s’ennuie on marche, on discute” (item 145) “certains n’obéissent pas aux règles” (item 249) manifestant une propension à généraliser ses idées et à ne pas les centrer sur sa personne. Il utilise généralement un présent de vérité générale : “quand on marche et qu’on s’ennuie on discute” (item 145), “un ami c’est fidèle” (item 85), mais n’utilisera aucun temps passé. Ce dernier point laisse donc penser qu’il ne construit pas sa pensée dans une autre dimension que le présent dans lequel il vit le débat, mais se rattache plutôt à des vérités qu’il peut exprimer au présent. En effet ses idées sont en majorité des idées de vérité générale, qu’il s’approprie certes au moment du débat, mais qui ne permettent pas d’accéder à son point de vue personnel “un ami c’est fidèle”, “quand on s’ennuie on parle”. Néanmoins un des points intéressants concernant cet élève, est qu’il se révèle le premier à parvenir à répondre à la demande de Michel TOZZI, à savoir de parler de la discussion et non d’autre chose. En effet, nombreux sont les élèves, au départ de ce débat, demeurant centrés sur ce dont ils ont déjà discuté ensemble (l’amitié) et peu d’entre eux saisissent le nouveau thème à débattre pour intervenir en relation avec lui. Lorsqu’Hugo dit “discuter ça sert à faire passer le temps” (item 85), il donne une vraie idée en lien avec la problématique “à quoi ça sert de discuter”. Il fait preuve d’une capacité de réflexion intéressante puisqu’il parvient à s’extraire de l’écueil dans lequel tous ses autres camarades sont tombés : discuter de ce qui les rassure. Hugo utilise en majeure partie des phrases longues et bien construites pour s’exprimer : “ça sert à [...] parce que [...] et donc...” (item 145), “ben non parce que...” (item 249), “ben oui parce que...” (item 251), “oui puisque...” (item 286). Ceci démontre de son idée clairement élaborée : il la formule et la justifie à chaque fois. A une seule reprise (item 250), l’animateur lui demandera d’approfondir son idée, chose qu’il fera sans difficulté. Une fois encore, c’est dans sa propension à interagir avec ses pairs qu’Hugo présente des lacunes : ses interventions sont toujours liées directement à une formulation de Michel Tozzi et il ne rebondit sur aucune idée de ses camarades pour la contredire, l’approfondir ou l’approuver.

En conclusion nous pouvons dire qu’Hugo possède ses idées propres lorsqu’il prend part à un débat, qu’il ne présente pas de difficulté à s’exprimer ni à justifier ses pensées. Il sait revenir sur des paroles antérieures au débat à la demande de l’animateur, il se montre en capacité d’approfondir ses arguments lorsque ceci lui est demandé. En outre, il fait preuve de précision lorsqu’il soumet ses idées à ses camarades : elles sont en lien avec le propos, il ne reprend pas des idées déjà formulées, il s’exprime uniquement lorsque son idée est claire et

construite dans sa tête. Néanmoins il faudrait qu'il interagisse davantage avec ses pairs afin de pouvoir construire sa pensée en fonction de leurs idées.

4.2.2 - Analyse de l'enseignant :

Dans son dispositif, Michel TOZZI (*cf. annexe n°8*) possède une place clairement définie : il est au centre de la tribune constituée du synthétiseur, du président du débat et du reformulateur. Il ne fait pas partie du cercle des discutants mais leur fait face et gère le débat. Comme expliqué préalablement, si une partie des fonctions de Michel TOZZI est déléguée au président qui doit veiller au bon déroulement du débat, l'animateur ne se plie pas aux règles concernant les tours de parole et peut intervenir quand il le souhaite et pour les motifs qu'il souhaite. Dans la séance exposée ici, Michel TOZZI intervient 198 fois (sur 475 interventions au total) représentant un temps de parole de 25 minutes et 36 secondes (sur 48 minutes et 48 secondes de séance). Lors du débat, il intervient 99 fois (sur 247 interventions) pour un temps de 11 minutes et 48 secondes (sur 22 minutes et 26 secondes de débat). Ce nombre important d'interventions s'explique par le fait que Michel TOZZI préconise dans les débats philosophiques une posture d'accompagnement visant à amener progressivement les élèves à mettre en œuvre des processus de pensée s'intégrant dans une dimension philosophique. Michel TOZZI intervient tout au long du débat, il guide les élèves pour les maintenir dans le sujet de la discussion, revient sur les idées importantes ou mal comprises, amène chacun des discutants à approfondir son idée et à la justifier. Il intervient aussi pour étayer le rôle du reformulateur et lui demander quand il le juge nécessaire, de synthétiser les idées du débat. C'est lui qui prend en charge une synthèse plus approfondie des différents points de vue énoncés (item 103, item 155, item 218) et conceptualise également les idées des élèves : "une discussion ça sert à exprimer un point de vue" (item 276), "envisager l'avenir" (item 293). Comme Colette MONFRAIX, Michel TOZZI utilise essentiellement la deuxième personne du singulier ou du pluriel lorsqu'il s'exprime "tu trouves que" (item 65), "vous évoquez" (item 57). Certaines fois tous deux utilisent la troisième personne pour amener l'ensemble des discutants à s'intéresser à l'idée d'un élève "Mandy dit" (item 71), "est-ce que quelqu'un pourrait aider Nina" (item 187). L'utilisation de ces personnes prouve le fait que l'animateur cherche à faire interagir les élèves les uns avec les autres en les amenant à aider leurs camarades à approfondir leurs idées. Il y aura effectivement de nombreuses propositions par la suite de la part des discutants visant à "aider Nina". Michel TOZZI formule le plus souvent ses propos sous forme interrogative "qu'est-ce qu'elle nous a dit?" (item 60), "tu aurais un exemple?" (item 77), pour demander au reformulateur de reprendre les idées du groupe ou pour amener un élève à approfondir son point de vue. Il emploie le plus souvent le présent de l'indicatif, certaines fois le conditionnel "je voudrais" (item 57), "tu aurais" (item 77). L'utilisation de ces temps peut se justifier par un besoin d'installer un climat de confiance au sein du groupe de débat, sans exiger quelque chose d'eux (pas d'utilisation

de l'impératif) et en laissant toujours la possibilité aux élèves de parvenir ou de ne pas parvenir à réaliser la tâche. En effet lorsqu'il dit "je voudrais vous poser une question" (item 57), "tu aurais un exemple" (item 77), il n'impose pas la question ou n'impose pas la formulation d'un exemple mais semble vouloir montrer aux élèves la différence de cet exercice du débat par rapport à ceux qu'ils sont habitués à vivre : ils sont cette fois-ci acteurs de l'exercice et l'orientation que prendra la discussion leur est propre. Comme explicité dans la partie théorique, la majorité des interventions de Michel TOZZI a pour objectif de relancer le débat, de lui imprimer du rythme par la formulation d'interrogations ouvertes, de mettre en avant certaines idées importantes en amenant les discutants à y revenir comme à y réfléchir à plusieurs, à reformuler et synthétiser les idées pour donner sens à la discussion et permettre aux élèves de l'élargir au maximum. En référence à la grille enseignante que nous avons établie, nous pouvons dire que la posture mise en œuvre par Michel TOZZI dans ces ateliers philosophiques à visée démocratique s'inscrit dans une posture dite d'accompagnement : il accompagne chacun des élèves dans la fonction qui lui incombe, sa présence s'avère indispensable mais il n'influe jamais sur la teneur du débat et s'en tient uniquement à reformuler comme à mettre au clair les idées qui émergent de la discussion.

4.2.3 - Conclusion du dispositif

Ce dispositif permet aux élèves d'avoir un cadre et d'être responsabilisés dans le déroulé du débat. Ils ont connaissance de chacune des fonctions, ils savent qu'ils sont garants de l'avancée de la discussion et comprennent leur responsabilité lorsqu'ils exercent les fonctions de reformulateur, synthétiseur ou président. Les élèves que nous avons étudiés mettent en avant le fait que ce type de débat permet la construction de processus de pensée : chacun, même s'il a peut-être connu quelques difficultés à cerner dès le départ la problématique du débat (comme Diego), est cependant parvenu à s'y rattacher grâce au guidage et à l'accompagnement de l'enseignant. L'ensemble des élèves a pu exprimer son point de vue de manière libre puis le faire évoluer grâce aux idées de leurs camarades et au soutien de l'animateur.

Nous pouvons donc conclure que le dispositif de Michel TOZZI aide et accompagne les élèves dans la construction de leur pensée réflexive. A la différence de celui de Colette MONFRAIX, chacune des idées formulées est mise en évidence puisque l'animateur les reprend une par une et interagit avec l'ensemble des élèves même si leurs propos ne sont pas directement en lien avec la problématique. Les nombreuses interventions de Michel TOZZI dans ses débats nous interrogent cependant sur un point : cette prise en charge de la discussion par l'animateur n'empêche-t-elle pas, dans un premier temps, les élèves d'interagir les uns avec les autres ? En effet il nous a semblé que le débat était souvent tourné vers l'animateur et le dispositif "en cercle" peu exploité : les élèves font finalement face à la tribune constituée du synthétiseur, reformulateur, président et animateur et s'orientent peu vers les autres discutants. Dans un deuxième temps, nous avons du mal à analyser le

rôle de l'observateur : les élèves responsables de cette fonction ne se sont, semble-t-il, pas réellement sentis, en effet très concernés par le débat, ils n'avaient, à la période scolaire du film de l'atelier, vraisemblablement pas su trouver la place qui était la leur. Une expérience plus importante de ce genre d'exercice permettra, nous le pensons, cependant de pallier ce dernier point.

4.3 - Le débat sans dispositif particulier.

4.3.1 - Analyse des élèves

Comme cela a été précisé dans la méthodologie, nous avons donc choisi d'analyser trois élèves. Pour ce débat, nous avons sélectionné :

-Clara qui est considérée comme une élève en réussite scolaire et qui présente en outre un profil très scolaire avec une bonne participation à l'oral.

-Léna qui présente le profil de l'élève moyen avec une participation plus timide à l'oral.

-Et pour terminer, Paul qui rencontre davantage de difficultés scolaires ; c'est parmi les trois élèves celui qui se situe le moins dans une posture scolaire, celui qui adopte plutôt des postures de détournement, et qui, de façon générale, participe peu à l'oral en classe. Nous n'avons pas pu sélectionner un élève en grande difficulté scolaire car aucun ne s'est exprimé durant les débats enregistrés.

Clara : (cf. annexe n°4 a) On notera le fait qu'il y a deux Clara dans la classe où a été enregistré ce débat, nous nous intéressons ici à Clara B. Cette dernière est intervenue quatre fois durant le débat avec un temps global d'intervention de 1 minutes et 2 secondes, rappelons que le thème du débat était : "vaut-il mieux naître fille ou garçon ?" Elle utilise à plusieurs reprises la première personne du singulier ou du pluriel, à deux reprises elle use du pronom personnel "je" pour donner son avis : "je veux parler"(item 35), "je trouve" (item 115), à deux reprises également du pronom personnel "nous" : "c'est pas nous qui choisissons"(item 35), "qui sont comme nous" (item 115), et du déterminant possessif "notre" : "c'est pas de notre faute". Cela ne signifie pas que cette élève ne fait pas preuve de réflexivité mais elle reste assez centrée sur son expérience propre. En outre, elle utilise également la troisième personne pour désigner les garçons ou les filles en général. Si on s'intéresse aux temps de conjugaison utilisés par Clara, on peut noter qu'elle emploie principalement le présent de l'indicatif, mais ce présent prend parfois valeur de présent de vérité générale comme par exemple quand elle affirme à l'item 22 que la femme et l'homme sont égaux : "ils sont égaux ni l'un ni l'autre ont... plus de droits" ou encore à l'item 35 quand Clara explique qu'on ne peut pas choisir notre sexe à la naissance : "c'est pas nous qui choisissons d'être une fille ou un garçon", ce qui montre à ce moment-là que malgré le fait que Clara parte de son expérience personnelle, elle se montre capable de s'en éloigner pour tendre vers le plus général et l'universel.

De plus, on peut noter la présence de deux conditionnels dans le discours de Clara ; à l’item 35 : “une fille de cette classe aurait pu être un garçon”, et à l’item 115 : “ça devrait être les garçons avec les filles”. L’utilisation de ces deux conditionnels démontre chez Clara une compétence certaine à la réflexivité, elle est capable de penser ce qui aurait pu être ou comment ça devrait être d’après elle. Elle utilise également des tournures impersonnelles à plusieurs reprises lors de ses interventions ; elle emploie à trois reprises la formule “il y a” et à quatre reprises la formule “c’est”, ce qui confirme la capacité qu’à Clara à se décentrer d’elle-même pour aller vers le général. Ainsi, on peut considérer que le fait qu’un élève soit capable de partir de l’exemple, de son vécu, pour aller vers le plus général représente une marque de réflexivité à favoriser chez l’élève. Cette élève est capable d’effectuer seule ce passage, mais ce n’est sans doute pas le cas de tous les élèves. Il serait alors peut être intéressant que l’enseignant intervienne à ce moment- là pour essayer de pousser l’élève à se décentrer de lui-même. La réflexivité de Clara ressort également dans les phrases qu’elles forment ; on peut noter la présence de trois propositions subordonnées avec l’utilisation de la conjonction de subordination “parce que” ainsi qu’une progression de ces interventions au cours de débat. En effet, Clara intervient tout le long du débat. Au début du débat, elle donne simplement son avis sur la question posée sans argumentation (item 22), puis au fur et à mesure du débat elle rebondit sur les propos de ses camarades comme dans l’item 35 où elle reprend l’idée d’Anaïs pour dire qu’elle est d’accord avec elle, enfin elle rebondit sur ce qui vient d’être dit en apportant une nouvelle idée. Ainsi, les interventions de Clara s’avèrent de plus en plus longues, elle reprend les idées de ses camarades tout en apportant des idées nouvelles qui reflètent sa pensée. Pour terminer, on peut valider le fait que Clara est réellement en échange et en dialogue avec les autres élèves puisqu’aucun échange direct n’a lieu avec l’enseignant. Ainsi, Clara sort de sa posture scolaire où il s’agit de répondre correctement à la question de l’enseignant et se trouve dans un réel échange de réflexions avec ses camarades. Il serait alors intéressant de voir si un changement de dispositif influencerait la posture de Clara. En tout cas, nous pouvons penser que pour un élève comme Clara qu’importe le dispositif choisi, elle gardera une posture réflexive. Peut être, ce choix de dispositif se montrerait plus avantageux en direction des élèves moins à l’aise dans leur réflexion.

Léna : (cf. annexe n°4 b) Elle est intervenue quatre fois durant le débat avec un temps global d’intervention de 39 secondes. A nombre d’intervention égal, le temps de Léna se monte à la moitié de celui de Clara, ainsi on peut supposer que les contenus des prises de parole de Léna seront moins développés que ceux de Clara. Nous pouvons néanmoins noter que Léna a une participation plutôt timide en classe et manque de confiance en elle. Durant ce débat, Léna emploie soit la première personne du singulier pour donner son avis : “je pense” (item 25), “je trouve” (item 85 et 117), soit la troisième personne du pluriel ou du singulier, comme par exemple : “ils ont tous des défauts” (item 25), ou encore “il y a plein de gens qui disent” (item 117). Ainsi, comme on avait pu

l'observer pour Clara, Léna utilise le "je" pour exprimer sa propre opinion. L'utilisation régulière et récurrente de la troisième personne montre que sa réflexivité s'oriente vers le général. D'ailleurs, on s'aperçoit que Léna est très imprégnée des idées reçues comme le montre son intervention à l'item 40 où elle affirme le fait que les garçons ne "savent pas faire tourner une machine". Cela démontre une certaine difficulté pour Léna de prendre du recul sur les idées préconçues que l'on peut véhiculer, ce qui peut être compris comme un certain manque de réflexivité. De nouveau, à l'item 117, elle reprend une idée reçue en disant que les gens disent que « le football c'est pour les garçons et la danse c'est pour les filles », mais cette fois Léna arrive à dépasser ce préjugé en rajoutant le fait que « ce n'est pas vrai que les deux sports sont mixtes ». Ainsi, Léna semble avoir évolué dans sa réflexion au cours du débat en partie grâce à ce qui s'est dit au fil des interventions de chacun. Il apparaît alors que l'échange avec ses pairs en écoutant ce qu'ils disent puisse favoriser la réflexivité chez les élèves. Ainsi, ce n'est pas forcément avec l'intervention de l'enseignant, que l'élève va pousser sa réflexion. On peut voir aux items 85, 86 et 87 que l'enseignant essaie de faire progresser Léna dans son raisonnement, en lui posant une question, mais elle répond simplement par "oui" (item 86), sans doute parce que la question est fermée. Ce dernier point sera développé ultérieurement lors de l'analyse de l'enseignant. Ce n'est donc pas l'échange avec l'enseignant qui a permis à Léna de pousser sa réflexion mais bien le fait de participer à des échanges avec ses camarades et de réfléchir à plusieurs sur une question donnée. On peut alors espérer que Léna développe sa propre pensée à force de pratiquer ce genre d'exercice et, à terme, élabore des interventions plus longues en apportant des arguments à ce qu'elle avance. En effet, dans ce débat, Léna n'emploie pas de conjonction de subordination telle que "parce que" et justifie peu les propos qu'elle avance.

Paul : (cf. annexe n°4 c) Nous avons choisi d'analyser les interventions de Paul car habituellement, il s'agit d'un élève qui participe très peu à l'oral au sein de la classe et qui est quelque fois en opposition avec les tâches scolaires demandées. Par conséquent cet élève adopte régulièrement une posture de détournement. Nous avons donc été surprises par sa forte implication dans le débat. En effet, on comptabilise quatorze interventions avec un temps d'intervention global de 2 minutes et 28 secondes. C'est sûrement un des élèves qui intervient le plus durant l'ensemble du débat. C'est d'ailleurs lui qui donne la première idée et qui lance le débat. Il se montrera même comme un des élèves moteurs du débat en y prenant régulièrement la parole et en apportant souvent des idées nouvelles. Ainsi, pratiquer le débat en classe permet à certains élèves de se révéler parce que ce dispositif se définit comme un exercice qui rompt avec la "routine" scolaire. Paul s'exprime essentiellement à la troisième personne, on peut noter onze utilisations du pronom personnel indéfini "on" et plus d'une vingtaine de fois l'utilisation de la troisième personne du pluriel "ils" ou encore "les gens". Ainsi, on peut voir que la réflexivité de Paul porte sur autrui et le monde en

général. Mais, à l'instar de tous les élèves analysés jusque-là dans ce débat, il utilise également la première personne du singulier "je" pour donner son avis, même lorsqu'il a du mal à formuler ses idées comme à l'item 68 "je ne sais pas comment dire". Au niveau des temps, Paul s'exprime essentiellement au présent de l'indicatif. De plus, au début du débat, on peut voir qu'il base son argumentation sur l'exemple, comme observé d'une part à l'item 9 où il affirme qu'il vaut mieux être un garçon car cela évite les douleurs de l'accouchement, ou d'autre part à l'item 37 et 39 où il soutient une fois de plus le fait qu'il vaut mieux être un garçon car dans certains pays les filles n'ont pas le droit de sortir. Paul se situe donc dans le "pratique", le concret et répond à la question de façon pragmatique en cherchant les avantages à être un garçon, car lui-même l'est. Ainsi, son premier argument est plutôt d'ordre biologique tandis que le deuxième s'ancre dans une réalité culturelle. Comme on a pu le voir avec Léna, les élèves ont tendance à se positionner d'abord en faveur de leur propre sexe et à argumenter dans ce sens, ce qui est compréhensible, vu le fait de leur appartenance "forcée" à un des deux sexes. Ceci est également renforcé par la forme de la question qui induit une notion de valeur entre les deux sexes puisqu'il s'agit de dire s'il vaut mieux être un garçon ou une fille, condition sur laquelle nous n'avons pas de prise. Clara B avait déjà soulevé ce point en avançant le fait qu'être un garçon ou une fille n'était pas un choix à faire. Elle utilise même le terme « faute » à l'item 35 "c'est pas de notre faute". Tandis que Paul, au fil du débat dépasse ses premiers arguments basés sur l'exemple et sur sa propre condition pour finalement avancer à l'item 99 qu'un garçon n'est pas forcément fort ou qu'une fille n'est pas forcément intelligente ; mais que "tout le monde peut être quelque chose". Il aborde l'idée du changement de sexe, qui va provoquer moult réactions de la part de ses camarades lors de la suite du débat. Paul intervient donc tout le long du débat et on peut constater une évolution dans ses prises de parole au fil des échanges et des interventions des différents élèves participant au débat. Une fois de plus, on peut relever la richesse qu'amène le fait de penser à plusieurs. Ainsi, c'est grâce à ses échanges avec ses pairs que Paul parvient à faire évoluer sa réflexion d'arguments "pratiques" vers une pensée plus générale et abstraite. Au cours du débat, on observe également un échange entre Paul et l'enseignant. En effet, Paul finit par dire à l'item 62 qu'on "est presque égaux". L'enseignant l'encourage alors à développer sa pensée pour lui faire justifier l'utilisation du "presque" dans sa phrase ; et plus précisément ce qui pour Paul, empêche l'égalité. L'échange duel entre Paul et l'enseignant se déroule de l'item 62 à l'item 70 ; on peut voir que l'enseignant pose des questions et Paul essaie d'y répondre en éprouvant des difficultés à formuler sa pensée. Ainsi, l'enseignant pose la question de la différence : est ce que le fait d'être différent empêche d'être égaux ? Paul répond simplement par : "oui un peu" à l'item 70. Ainsi, l'interaction de Paul avec l'enseignant ne lui permet pas vraiment de développer sa pensée puisqu'il répond de façon très brève et sans argumenter sa réponse. Il semble donc que la réflexivité de Paul soit plus favorisée par les interactions qu'il peut

enclencher avec ses camarades, plutôt qu'avec celles en direction de l'enseignant (l'analyse du côté enseignant sera reprise dans le paragraphe suivant). Paul peut rencontrer quelques difficultés pour s'exprimer à l'oral notamment s'agissant de la fluidité de son discours empêchée par la présence de quelques hésitations comme observé dans l'item 60 ou 68. S'ajoute le fait qu'il ne respecte pas toujours les règles de prise de parole, comme à l'item 23, où l'envie de réagir aux propos de ses camarades l'emporte sur l'attente du tour de parole. On peut penser que réitérer régulièrement cet exercice permettra à Paul d'améliorer ses gestes sur ces différents points. En effet, la pratique du débat devrait permettre à terme d'améliorer les compétences orales des élèves, car il s'agissait pour eux du tout premier débat à visée philosophique de leur scolarité.

4.3.2 - Analyse de l'enseignant et du débat

Dans ce débat, qui ne reprend aucun dispositif particulier, l'enseignant n'a pas de rôle clairement défini. Il s'agissait d'une première expérience autant pour les élèves que pour l'enseignant, professeure des écoles stagiaires.

Au cours de ce débat, l'enseignante est intervenue quarante fois avec une durée globale d'intervention de 4 minutes et 35 secondes, ce qui représente approximativement 21 % du temps total du débat (cf. *annexe n°9*). Si on s'intéresse à la nature de ses interventions, on peut voir qu'une majorité est liée à la bonne mise en place du débat et au rappel des règles de prise de parole. En effet, c'est l'enseignante qui ouvre le débat à l'item 1 où elle précise les règles de prise de parole, ainsi que le sujet du débat qui est posé sous forme de question, ce qui sous-tend un choix binaire, à savoir : est ce qu'il vaut mieux naître fille ou garçon ? Nous avons déjà observé lors de l'analyse des élèves, les effets que pouvait engendrer la forme de la question sur leurs réponses (cf. analyse de Paul). C'est également l'enseignant qui clôture le débat à l'item 130 en indiquant qu'il est l'heure d'arrêter et de remettre en place la disposition spatiale de la classe. De plus, l'enseignante est obligée de rappeler à de nombreuses reprises au cours du débat que seul celui qui tient la règle a le droit de s'exprimer, comme à l'item 30 : "n'a la parole que la personne...", ou encore à l'item 44 : "c'est celui qui a la règle, qui à la parole". L'enseignante finit par montrer son agacement à l'item 79 "non vous ne respectez pas les tours de parole, c'est pas possible on peut pas faire un débat comme ça". Nous pensons que ceci vient du fait que les élèves expérimentent pour la première fois ce genre d'exercice et n'ont donc pas l'habitude de disposer d'un tel espace de parole pour exprimer leurs pensées. Ainsi, leur envie de dire ce qu'ils pensent et surtout de réagir instantanément aux propos de leurs camarades prend le pas sur le respect de la prise de parole. En effet, les élèves doivent apprendre à gérer la frustration de ne pouvoir réagir sur le moment et d'attendre leur tour, d'autant plus qu'ils se sentent très concernés par le sujet et la formulation de la problématique qui comprendrait un avis sur un fait établi. En effet, on leur demande ce qu'il vaut

mieux être, alors qu'ils sont déjà tributaires de cette identité. Ceci explique en partie les réactions souvent animées du groupe lors de certaines interventions. On peut espérer que la répétition d'un tel exercice finisse par canaliser ce genre de débordements, s'ajoutant à la nouveauté de l'exercice avec des codes non encore maîtrisés. L'enseignante intervient également à plusieurs reprises pour tenter de réguler au maximum les tours de parole et éviter que les mêmes interviennent toujours comme par exemple à l'item 114 où l'enseignante signale que "ça fait un moment que Léna et Clara lèvent la main", ou encore à l'item 118 : "Elina ça fait un moment qu'elle veut parler". C'est sur ce point que le dispositif de Michel TOZZI apparaît intéressant car il permet de décharger l'enseignant d'une partie de l'autorité. En effet, en attribuant des rôles aux élèves, eux-mêmes deviennent responsables du bon déroulement du débat et ceci leur permet donc de développer des compétences civiques comme on a pu le comprendre dans la partie théorique. Ce nouveau partage de l'autorité aura pour effet de finir de bouleverser les codes scolaires dans le sens où le maître ne se positionne plus comme le seul garant de l'autorité et donc du bon déroulement du débat. L'enseignante s'adresse parfois directement à un élève dans le but d'aider celui-ci à formuler sa pensée ou pour l'encourager à aller plus loin dans sa réflexion. Nous avons notamment déjà relevé l'échange entre Léna et l'enseignante, où cette dernière essaie de pousser Léna à préciser et développer sa pensée en lui demandant à l'item 86 : "toi, tu penses qu'une fille peut jouer au foot ?". Elle lui répond simplement oui. On peut noter un phénomène similaire lors de l'échange entre Paul et l'enseignant à l'item 69 où là encore, l'élève ne développe pas ses idées. Nous pensons donc qu'il serait plus judicieux pour l'enseignante d'intervenir avec des questions ouvertes, auxquelles l'élève ne peut pas répondre juste de façon binaire par oui ou par non, afin de le contraindre à argumenter et à favoriser sa réflexion. Par exemple, il serait intéressant d'utiliser des formules telles que "pourquoi", "est ce que tu peux préciser"... L'enseignante tente également à un moment de relancer le débat autour de propos tenus par Victor à l'item 32, propos qui n'ont pas été repris par les autres. Ainsi, à l'item 55 l'enseignante demande à Victor de redire son intervention, ce qu'il fait à l'item 56 " le rose c'est pas que pour les filles, il y a les garçons qui aiment le rose". Cette précision a pour effet de permettre à chacun de donner son avis sur la couleur qu'il aime mais cela ne permet pas d'aller plus loin dans la discussion. Il semble que si les élèves n'ont pas exploité une intervention de leur camarade même si celle-ci est soulignée par l'enseignante, c'est qu'elle ne fait toujours pas écho chez eux. Ceci autorise à penser que c'est principalement en interagissant avec le groupe, que les élèves dépassent leur centration sur leur personne pour tendre vers le général et accroître ainsi leur réflexivité.

4.4 - Le dispositif de Jacques Lévine

Pour ce débat, nous avons choisi d'analyser les trois mêmes élèves que dans le débat analysé précédemment puisqu'il a été effectué dans la même classe de CM2. Il nous a paru intéressant de comparer les différentes interventions des élèves afin de voir si le changement de dispositif avait une incidence sur eux. . Il faut noter le fait que ce débat est ultérieur au débat précédent et que les élèves ont pratiqué d'autres débats entre temps. Ainsi, les élèves pourraient apparaître plus à l'aise dans l'exercice du débat philosophique. Néanmoins, ces CM2 n'ont jamais expérimenté le dispositif de Jacques LEVINE dans lequel l'enseignant n'intervient pas et où les élèves disposent d'un temps limité de parole à dix minutes. Les interventions des différents élèves seront donc sûrement moins nombreuses et plus courtes par rapport au débat précédent, qui lui a duré 20 minutes.

4.4.1 - Analyse des élèves

Rappelons que le sujet du débat était le suivant : « Qu'est-ce qui est vraiment important dans la vie ? »

Clara B : (cf. annexe n°5 a) Elle est intervenue quatre fois dans ce débat avec un temps d'intervention global de 42 secondes et utilise les mêmes pronoms personnels que dans le premier débat, à savoir la première personne du singulier et la troisième personne du pluriel. Par contre, elle n'emploie plus la première personne du pluriel. Nous pensons que cela est dû au changement du thème du débat. En effet, la question est beaucoup plus ouverte et on ne retrouve pas l'effet fort d'identification au groupe que l'on pouvait observer dans le premier débat en opposant fille et garçon. De la même façon que dans le premier débat, Clara utilise la première personne du singulier pour donner son avis, comme à l'item 13 : "moi je trouve", ou encore à l'item 23 : "je suis complètement d'accord". Globalement, nous retrouvons les mêmes signes de réflexivité chez Clara que lors du débat précédent, la même présence de vérité générale, l'utilisation identique de tournures impersonnelles, celle de propositions subordonnées introduites par la conjonction de subordination "parce que" à l'item 5 et 23. Cette fois, l'élève s'appuie moins sur l'exemple et son propre vécu, ce qui la dispose davantage vers une réflexion universelle, comme le montre l'item 13 : "le plus important dans la vie c'est l'amour". Ce phénomène reste lié, nous pensons, au thème du débat qui fait moins appel à son identité et à sa propre expérience. Clara continue également à rebondir sur les propos de ses camarades pour formuler son accord, et elle complète les contenus comme on peut le voir à l'item 5 : "Elle a raison Léna parce que ce qui est important c'est d'avoir des gens gentils et bons autour de soi". Ainsi, Clara reprend les propos de Léna : "il y a aussi la famille" (item 4), en explicitant ce que revêt pour elle cette importance de la famille. Ainsi, parfois la réflexivité d'un élève est déclenchée par un autre élève sans intervention de l'enseignant. On peut cependant dans ce débat relever un autre signe de réflexivité chez Clara : quand elle s'aperçoit que

ses propos sont mal interprétés par le groupe, elle y revient pour les expliciter afin que ses camarades comprennent réellement ce qu'elle a voulu dire. En effet, quand Clara avance le fait à l'item 13 que c'est l'amour qui compte le plus dans la vie, les autres élèves pensent automatiquement au fait d'être en couple et "d'avoir un amoureux ou uneoureuse". Cela est certainement en cohérence avec la période de développement personnel que les élèves traversent à partir de la mi-année du CM2. Clara, devant la réaction de ses camarades, précise alors à l'item 16 qu'il ne s'agit "pas forcément de l'amour être amoureux et tout ça". Mais le malentendu continue puisque Sacha à l'item 20 avance l'idée qu'il y a des célibataires qui sont parfaitement heureux. Clara poursuit alors à l'item 23 pour préciser qu'elle parle de l'amour en général que l'on peut ressentir par exemple quand on est en famille. Nous pensons que cette initiative de Clara revenant elle-même sur ses propos face à l'interprétation erronée du groupe, puis de les repreciser n'a été permise que grâce au dispositif mis en place qui contraint l'enseignant à ne pas intervenir. En effet, ayant été nous-mêmes les enseignantes menant ce débat, nous serions intervenues si le dispositif nous l'avait permis. Ceci aurait été dommageable, puisque Clara s'est montré capable de faire évoluer elle-même la situation. Pour terminer, nous constatons, comme nous pouvions le pressentir, que le changement de dispositif n'a pas d'influence significative sur la réflexivité de Clara.

Léna : (cf. annexe n° 5 b) Elle intervient quatre fois dans le débat avec un temps d'intervention global de 47 secondes. Ainsi, si l'on compare avec le débat précédent, pour un même nombre d'interventions, Léna s'est exprimée plus longtemps (47 au lieu de 39 secondes). On peut ainsi penser que Léna a étoffé ses interventions et donc mieux argumenté son propos. En effet, alors qu'on ne relevait aucune proposition subordonnée dans le premier débat, on en note trois utilisant la conjonction de subordination "parce que", comme par exemple à l'item 18 : "on est obligé d'avoir de l'argent pour manger parce que... c'est pas les gens qui vont te donner de..". Même si l'on observe encore des hésitations dans les propos de Léna, comme à l'item 7 : "parce que... je sais pas.. c'est quand", ou encore à l'item 26 : "parce que... enfin... je sais pas mais voilà quoi..", on constate une réelle évolution dans les propos de Léna. En effet, ses idées sont plus personnelles, on ne relève aucune idée reçue contrairement au débat précédent. De plus, cette fois-ci, quand elle reprend une idée déjà donnée, elle en précise l'origine et la complète, comme on peut le voir à l'item 7 : "et la famille comme dit Dina et Elina". Elle apporte des idées nouvelles qui reflètent sa propre pensée comme à l'item 4. Comme nous avons pu l'analyser pour Clara, on peut voir que Léna est également capable de rectifier une idée mal interprétée par l'un de ses camarades. En effet, Paul, à l'item 24, explique son désaccord avec Léna et Clara, car celles-ci auraient dit que les gens qui vivaient dans la rue étaient heureux. C'est alors qu'à l'item 26, Léna reprend ce que vient de dire Paul en expliquant que ce n'est pas ça qu'elle a dit ; "j'ai pas dit ça j'ai juste dit...". On note donc une réflexivité plus avancée chez Léna que lors du précédent débat. Cependant, nous ne

pensons pas que cette évolution soit liée au changement de dispositif, mais plutôt au fait que les élèves aient pratiqué assez régulièrement ce genre d'exercice. Il apparaît donc que le fait d'être régulièrement confronté au débat permettrait de favoriser chez les élèves une posture de plus en plus réflexive, ainsi que le développement chez l'élève de certaines compétences du discours. En effet, cela leur permet d'expérimenter le fait que si la pensée est claire pour un individu, pour que l'autre la comprenne de la même façon, un discours clair et construit est nécessaire. Léna a encore des progrès à faire pour arriver à ce type de discours, mais on peut espérer que la pratique régulière de débat lui permettra de progresser en ce sens. L'idée centrale de Léna, dans ce débat, semble résider dans le fait que ce qui est vraiment important dans la vie, c'est d'être, d'exister : "c'est pas l'argent qui va te donner heu.. la vie" (item18), "t'as pas besoin d'argent et que dans la rue c'est déjà bien...parce que... enfin..." (item 26), mais elle ne parvient pas tout à fait à transmettre cette idée à ses camarades. Ceci ne signifie pas que Léna ne fait pas preuve de réflexivité, mais que le niveau de la mise en mots et donc les compétences orales joueraient un rôle important pour pouvoir développer une posture réflexive.

Paul : (cf. annexe n°5 c) Il est intervenu à trois reprises au cours du débat avec un temps d'intervention global de 35 secondes, ce qui est nettement moins que pour le premier débat (quatorze interventions avec un temps global de 2 minutes et 28 secondes), ceci est sans doute dû au fait que le débat ne dure qu'une dizaine de minutes au lieu d'une vingtaine. Tout comme Léna, on note une évolution dans les propos de Paul. On y observe notamment l'apparition de l'utilisation de la deuxième personne du singulier, comme à l'item 10 : "sans argent tu peux pas manger", mais également l'utilisation de la deuxième personne du pluriel à l'item 24 : "vous vous dites que ils sont heureux". Ainsi, Paul semble s'adresser directement à ses camarades. C'est la première fois que nous pouvons repérer l'utilisation de ces deux pronoms personnels dans les interventions analysées jusqu'à présent. De plus, à l'item 10 Paul reprend des idées déjà formalisées en synthèse de ce qui vient d'être dit, et complète en apportant une idée personnelles : "c'est vrai la santé la famille... des amis et tout ça.. et... aussi il faudrait avoir de l'argent". Cet élève semble donc mieux prendre en compte les idées des autres et être plus à l'écoute du groupe. En effet, dans le premier débat, Paul restait beaucoup sur ses idées et prenait moins en compte celles des autres. Il se positionne également par rapport aux idées des autres comme à l'item 24 : "je suis pas d'accord avec Léna et Clara". Ainsi, il semble qu'il ait effectivement progressé dans sa prise en compte de l'autre. On peut également souligner l'emploi du conditionnel dans le discours de Paul à l'item 10 : "il faudrait avoir de l'argent", ce qui démontre sa capacité d'abstraction. Celui-ci intervient aussi auprès de ses camarades pour rappeler les règles du débat à l'item 15 : "on se moque pas". En effet, il rappelle cette règle suite à l'intervention de Clara à l'item 13 au sujet de l'amour qui déclenche des rires chez les élèves. Le retrait de l'enseignant montre également ici que les élèves sont capables de

prendre en charge le bon déroulement du débat. Tout comme pour Léna, l'évolution de Paul est plus due à la pratique régulière du débat qu'au changement de dispositif lui-même, à part peut être dans sa façon de s'adresser directement à ses camarades en usant de l'utilisation de la deuxième personne.

4.4.2 - Analyse de l'enseignant et du dispositif

L'analyse de l'enseignant sera assez brève du fait de sa non-intervention souhaitée lors du débat. Ayant nous-mêmes participés à la séance, nous aimerions surtout partager nos impressions qui sont par définitions subjectives.

L'enseignant est intervenu deux fois durant le débat, à l'item 1 pour présenter le nouveau dispositif aux élèves, rappeler les règles et annoncer le thème du débat. À l'item 38, il annonce la fin du temps imparti pour l'atelier philo. Même si l'enseignant n'intervient plus oralement pendant le reste du débat, il interagit avec le groupe de par sa présence physique. En effet, il reste garant du bon déroulement du débat, en régulant les comportements qui pourraient s'avérer gênants. D'ailleurs, durant cette séance un élève a été exclu par l'enseignant du fait de son comportement perturbateur pour le reste du groupe. Nous pensons également que la présence de l'enseignant apparaît rassurante pour les élèves, ce qui leur permet de s'exprimer dans un certain climat de confiance ; les élèves seraient-ils capables d'échanger de la même façon sans la présence d'un adulte ? Nous émettons des doutes quant à la réponse car l'adulte reste le garant du bon déroulement du débat, même si nous avons vu au cours des différentes analyses, que les élèves peuvent prendre en charge une partie de l'autorité. Nous avons cherché à observer si ce changement de dispositif avait une incidence sur le nombre d'élèves prenant la parole durant le débat, notamment concernant les petits parleurs. Pour le débat sans dispositif, treize élèves ont pris la parole contre onze pour le débat effectué selon le dispositif de Lévine. Ainsi, le changement de dispositif ne semble pas avoir d'influence, d'autant qu'il s'agit quasiment des mêmes élèves qui prennent la parole dans les deux dispositifs. Le temps de 10 minutes imparti au débat, nous a également semblé un peu court pour des élèves de CM2. Ils ont trouvé les temps de parole trop courts et nous avons ressenti une certaine frustration chez eux quand nous avons dû mettre un terme à la discussion. Tous n'ont pu s'exprimer et la discussion aurait pu être enrichie par d'autres idées. Un temps de discussion de 20 minutes nous paraîtrait intéressant pour des élèves de CM2. Cependant, dans le dispositif de Lévine, les ateliers philo sont enregistrés dans le but de les faire écouter aux élèves par la suite. Il serait donc intéressant de faire écouter l'enregistrement aux élèves, puis, pourquoi pas, de relancer la discussion. Ceci laisserait aux élèves le temps de mûrir leurs pensées et de prendre du recul par rapport au contenu. Une piste de recherche intéressante peut s'envisager dans ce sens.

La non-intervention de l'enseignant apparaît cependant intéressante sur plusieurs points. Elle permet d'être sûr de ne pas influencer la pensée de l'élève et de laisser au groupe la responsabilité

totale du processus de pensée et de réflexion. En effet, comme l'a montré l'analyse des différents élèves, ils sont eux-mêmes capables d'être les garants d'un processus de réflexion de qualité, aussi bien sur la forme comme le montre l'intervention de Paul qui rappelle l'interdiction de se moquer des autres, que dans le fond avec les différentes interventions de Clara et Léna destinées à rectifier des propos mal- interprétés ou mal- compris.

5 - Bilan et perspectives :

Un des premiers pans que nous souhaitons dresser suite à la réalisation de ce travail concerne certains éléments qui selon nous peuvent biaiser notre recherche. Nous avons pleinement conscience de la perfectibilité de notre travail, notamment en ce qui concerne la prise du recueil de données ou encore l'analyse qui en a été faite. Le manque de temps peut certaines fois justifier d'une analyse encore imprécise, mais c'est également concernant les conditions de recueil des données que des biais peuvent exister : en effet, la présence de Michel TOZZI, inconnu des élèves de Pezens, peut avoir entraîné une certaine appréhension chez les élèves engendrant une difficulté pour eux à s'exprimer. De même, la présence d'adultes extérieurs chez Colette MONFRAIX a pu produire le même effet. Enfin nous avons effectué nos analyses sur des élèves d'âges, de milieux et de maturités différents. Nous avons parfois analysé notre propre pratique en tant qu'enseignant avec la part de subjectivité que cela peut recouvrir et donc par conséquence, avec certainement, un manque de distance.

Nous devons donc évidemment prendre ces éléments en compte dans nos conclusions. Se pose également la question des enfants qui ne s'expriment pas. Pour avoir effectué des débats régulièrement dans l'année, nous avons remarqué que ce sont toujours quasiment les mêmes élèves qui prennent la parole. Ceci nous conduit à nous intéresser au sujet de ces élèves et surtout comment évaluer leurs capacités de réflexivité. Le fait qu'ils ne s'expriment pas ne signifie en rien qu'ils ne sont pas en posture réflexive, mais qu'ils font peut-être preuve d'une grande réflexivité non verbalisée car le grand groupe les gêne. Leur réflexivité se situe davantage dans l'écoute avec une articulation mentale d'informations que dans la production orale, ou encore, la non- maîtrise de certaines compétences orales les bloque pour s'exprimer. Au contraire, le fait de ne pas s'exprimer dénote, peut-être une difficulté certaine à adopter une posture réflexive.

Afin d'apporter une première réponse à ces différentes questions, nous pourrions imaginer passer par le biais de l'écrit et demander aux élèves de rédiger leurs pensées avant d'entrer en discussion. Par la suite, ce jet serait confronté à un deuxième écrit suivant la discussion. Les idées des non- parleurs auraient-elles évoluées? Il serait alors intéressant de mener des

entretiens avec les élèves à la suite des différents débats pour identifier la provenance réelle de leurs idées et cerner les éléments qui les ont fait évoluer. Le fait de supprimer les “grands parleurs” et d’organiser une discussion uniquement avec les élèves qui ne participent jamais, les pousserait-ils à parler ou n’y aurait-il tout simplement pas de discussion? Autant de pistes qui nous permettraient d’approfondir notre recherche

6 - Conclusion

Les débats philosophiques, dont l’un des fondateurs, Michel TOZZI, est le spécialiste en sciences de l’éducation et en philosophie, sont mis en oeuvre dans les écoles primaires, depuis les 1ers colloques de 2001, définissant « l’émergence d’un nouveau genre scolaire ». En recensant différents dispositifs aux réalisations et aux objectifs variés, notre préoccupation était avant tout de savoir comment nous pouvions évaluer les compétences des élèves durant ces débats mais aussi, en tant qu’enseignants débutants, déterminer les postures à privilégier pour favoriser chez nos élèves une construction effective d’un processus de pensée, de réflexion et de raisonnement.

Suite à la réalisation de ce mémoire, nous retenons que toutes les postures sur lesquelles nous avons travaillé contribuent à accompagner les élèves dans les compétences qu’ils doivent acquérir et notamment dans celles liées à l’élaboration d’une pensée réfléchie. En effet, si nous retenons les deux postures d’accompagnement préconisées par Michel TOZZI et Colette MONFRAIX, nous constatons quelles sont favorables à l’émancipation et à la réflexion chez les élèves. De même, si nous observons le dispositif de Jacques LEVINE privilégiant un lâcher-prise de l’enseignant, nous obtenons des résultats similaires. C’est avant tout dans le dosage des interventions que la différence se fera semblait-il ressentir. Lorsqu’il choisit d’intervenir, l’animateur ou l’enseignant ne doit pas perdre de vue son objectif premier : accompagner les élèves pour les aider à gérer au mieux leur rôle mais n’influencer aucunement le débat, déléguer des fonctions importantes à la classe et ne pas tout prendre à sa charge afin d’éviter un sur-étayage qui empêcherait aux élèves d’être des penseurs autonomes. Mais c’est aussi un choix pédagogique personnel de préférer un dispositif plutôt qu’un autre selon les objectifs poursuivis par l’enseignant, les élèves avec lesquels il travaillera et le rôle dans lequel il se sentira le plus à l’aise. Il s’agit donc essentiellement de privilégier le dispositif dans lequel l’enseignant se sent le plus apte à mener un débat philosophique, et il s’agit surtout de faire confiance à la pensée des élèves, de faire le pari de l’intelligence.

Concernant les critères sur lesquels nous nous sommes appuyées pour analyser nos recueils de données, ils semblent nous avoir aidées à détailler les prises de parole de nos élèves ciblés mais c'est à travers le visionnage des débats que nous avons pu procéder à des différenciations. Un temps plus long pour nos recherches nous permettant de suivre les mêmes élèves sur plusieurs débats nous aurait permis de faire un relevé plus précis de leurs capacités et compétences.

Pour conclure, la réalisation de ce mémoire nous a permis de nous familiariser avec différents dispositifs de mise en œuvre des débats philosophiques, d'en étudier les similitudes et les différences, d'acquérir des compétences d'observations et d'analyse des résultats. Il nous a permis d'étudier la diversité des profils d'élèves en décrivant leur processus de pensée et nous a confortées dans l'idée que la pratique de ces exercices participe à l'instauration des notions du vivre ensemble, de citoyenneté, de dialogue et d'écoute entre les élèves. Au delà du choix du dispositif, nous pensons que c'est avant tout la pratique régulière de ce genre d'exercice qui permettra à nos élèves de développer une posture réflexive comme des compétences orales indispensables pour pouvoir exprimer correctement sa pensée.

7 - Bibliographie

Ouvrages

- *La discussion philosophique à l'école primaire* coordonné par Michel TOZZI (cndp)
- *Philosopher à l'école* : DELAGRAVE
- *La philosophie pour enfants* : Matthew LIPMAN
- *Apprendre à débattre au cycle 3* : Thierry BOUR, Jean-charles PETTIER, Michel SOLONEL

Publications/ articles de recherche :

- « *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* Michel TOZZI

- *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* Dominique BUCHETON LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013.

- « *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* »
BUCHETON Dominique & DEZUTTER Olivier

-« *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* » mémoire de DEA des sciences de l'éducation, université de Paul Valéry, Sylvain CONNAC

Sites Internet

-<http://philoenfant.org>

-<http://educationdidactique.revues.org/543#tocto1n2> “*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*”
Dominique BUCHETON et Yves SOULE

-www.reseau-canope.fr : banque de séquences didactiques. “*Qu'est-ce qu'une insulte?*” discussions à visée philosophique animée et analysée par Sylvain CONNAC.

-<http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm> “*L'Atelier Philosophie de la maternelle au collège*” Jacques LEVINE

-<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32742&pos=2>
Monique DESAULT

Ecrits de travail :

-Synthèse du module EMC – philo civique / langue française. Colette MONFRAIX – PEMF – 2016

-Déroulement séance de l'atelier philo – Colette MONFRAIX école application Isly – année scolaire 15-16

-ESPE/ FDE de Carcassonne – Le débat à visée démocratique et philosophique – document de travail : Michel TOZZI

8 - Index des annexes

-Annexe 1 : Grille posture réflexive élèves

-Annexe n°2 a) : *Chloé – CM1- Débat philosophique civique – « Peut-on comprendre l'injustifiable ? » Colette MONFRAIX*

-Annexe n°2 b) : *Abbygaëlle – CM1 – Débat philosophique-civique – « Peut-on comprendre l'injustifiable ? » Colette MONFRAIX*

-Annexe n°2 c) : *Luis – CM1 – Débat philosophique civique – « Peut-on comprendre l'injustifiable ? » Colette MONFRAIX*

-Annexe n°3 a) : *Diego – atelier philosophique à visée démocratique – « A quoi ça sert de discuter ? » Pezens – Michel TOZZI*

-Annexe n°3 b) : *Andréa – atelier philosophique à visée démocratique – « A quoi ça sert de discuter ? » Pezens – Michel TOZZI*

- FDE -

-Annexe n°3 c) : Hugo – atelier philosophique à visée démocratique – « A quoi ça sert de discuter ? Pezens » – Michel TOZZI

-Annexe n°4 a) : Clara – débat sans dispositif - « Vaut-il mieux naître fille ou garçon ? » - Bram – Elodie JAUBERTHIE – débat sans dispositif

-Annexe n°4 b) : Léna- CM2 - débat sans dispositif – « Vaut-il mieux naître fille ou garçon ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE –

-Annexe n°4 c) : Paul- CM2 - débat sans dispositif – « Vaut-il mieux naître fille ou garçon » Bram – Elodie JAUBERTHIE –

-Annexe n°5 a) : Clara B – CM2 – atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

-Annexe n°5 b) : Léna – CM2 - atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

-Annexe n°5 c) : Paul – CM2 - atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

-Annexe n°6 : Grille posture enseignants

-Annexe n°7 : Colette Monfraix – débat philosophique civique - Peut-on comprendre l'injustifiable ?

Annexe n°8 : Michel Tozzi – atelier philosophique à visée démocratique – A quoi ça sert de discuter ? – Pezens

Annexe n°9 : Elodie JAUBERTHIE- débat philosophique sans dispositif particulier- Vaut-il mieux naître fille ou garçon ?

Annexe n°10 : Verbatim- Débat philosophique civique – Peut-on comprendre l'injustifiable ? Colette MONFRAIX

-Annexe n°11 : Verbatim- atelier philosophique à visée démocratique – A quoi ça sert de discuter ? Pezens – Michel TOZZI

-Annexe n°12 : Verbatim- débat sans dispositif – « Vaut-il mieux naître fille ou garçon ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE

-Annexe n°13 : Verbatim- atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

-Annexe n°14 : Grille posture enseignante : Dominique BUCHETON- Michel TOZZI

Annexe n°1 : Grille analyse posture réflexive élèves

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je	TU	NOUS	VOUS	ILS/ LES GENS
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif	FUTUR	TEMPS DU PASSE	PRESENT DE VERITE GENERALE	CONDITIONNEL
Modélisations	Forme affirmative	FORME NEGATIVE	FORME INTERROGATIVE	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut)	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,)
Phrases	PHRASES COURTES		PHRASES LONGUES		
Dialogismes					
Indicateurs thématiques					
Réflexivité porte :	Sur l'exemple	Sur soi	Sur les autres	Sur le monde	
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés)	Reprises d'idées déjà données	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève	
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat	L'élève intervient au milieu du débat	L'élève intervient à la fin		

Annexe n°2 a) : Chloé – CMI – Débat philosophique civique – Peut-on comprendre l'injustifiable ? Colette Monfraix

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je ∅	TU ∅	NOUS ∅	VOUS ∅	ILS/ LES GENS « on peut le comprendre » (32) « si on se renseigne » (73) « ils ont eu des liens » (141)
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif « on peut » (32) « on se renseigne »	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE (passé composé) = « on a subi » (32) « ils les ont fait » (73) « c'était » (73) « ils ont eu » (141)	PRESENT DE VERITE GENERALE ∅	CONDITIONNEL ∅ Présent du subjonctif « que ce soit » (173)
Modélisations	Forme affirmative 32 73 « si on se renseigne... » 131 « on est » 173 « avant que ce soit la fin »	FORME NEGATIVE « c'était pas pour tuer tout le monde » (73) « on peut pas accepter » (270)	FORME INTERROGATIVE 73 = « pourquoi ils les ont fait »	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 32 = « on peut vouloir faire du mal » 73 = « on peut le comprendre » 131 = « C'est quand on est frères et sœur »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 298 : « vouloir se venger »
Phrases	PHRASES COURTES 73 = 7 mots 133 = 1 mot 141 = 5 mots 175 = 7 mots 199 = 4 mots		PHRASES LONGUES 32 = 29 mots 73 = 50 mots 173 = 25 mots 270 = 13 mots 298 = 18 mots		Propositions subordonnées 32 : « quand on a subi du mal [...] on peut vouloir faire le mal [...] reproduire celui qu'on a subi » 73 : « on peut comprendre [...] car [...] si » 173 : « avant que [...] on va [...] pour » 270 : « on peut pas accepter si »
Dialogismes	E ←→ PE 32 : répond à la problématique 73 : répond au questionnement de l'enseignant 173 : répond aux questions de l'enseignant		E1 ←→ PE E2 Lors de l'intervention 298 reprend l'idée de Luis en la		E1 ←→ E3 E2

Mémoire MASTER MEEF 1^{er} degré

		développant sans le dire explicitement	Ø
Indicateurs thématiques			
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 173 : réflexivité porte sur la citation	Sur soi	Sur les autres 73 : se met à la place des auteurs des attentats : « peut-être que dans leur tête c'était pas pour tuer »
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés)	Reprises d'idées déjà données Lors de l'intervention 73 élève revient sur sa première idée alors qu'il y a eu 39 interventions entre sa première prise de parole et celle-là	Sur le monde 32 : « on peut comprendre quand on a subi du mal dans son enfance » reflète une idée qui touche les événements tragiques du monde. 270 : « Bé on peut pas accepter si c'est quelque chose de grave »
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat Item 32	L'élève intervient au milieu du débat Item 73	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève 32 : « quand on a subi du mal on peut vouloir le reproduire » 270 : on n'accepte pas quelque chose de grave 324 : on ressent de la haine ou de la jalousie
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat Item 32	L'élève intervient au milieu du débat Item 73	L'élève intervient à la fin Lors de la mise en communs, de la lecture des citations et de la planification de la rédaction, l'élève garde une participation active.
Nombre d'intervention	30	Tps d'intervention global	1 minute 20 secondes
Nbr d'intervention lors du débat	2	Tps d'intervention débat	25 secondes

Annexe n°2 b) : *Abbygaëlle – CMI – Débat philosophique-civique – Peut-on comprendre l'injustifiable ? Colette Monfraix*

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je ∅	TU ∅	NOUS ∅	VOUS ∅	ILS/ LES GENS = on (les gens) « on peut pas justifier » =>31 = « de comprendre pourquoi il l'a fait » => 43 = « ils font beaucoup de mal parce qu'ils ont subi beaucoup de mal »=> 76 = « ceux qui ont fait les attentats » => 177
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif « on peut » = 31 « ce qui est » = 41 « ils font » = 76	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE Passé composé : « ce qui s'est passé » = 41 « il l'a fait » = 43 « ils ont subi » =76 « qui ont fait » = 177 + 183	PRESENT DE VERITE GENERALE ∅	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisée	FORME NEGATIVE « on peut pas » = 31 « ce qui est pas possible » = 41	FORME INTERROGATIVE 43 = « de comprendre pourquoi il l' a fait »	TOURNURES IMPERSONNELLES « c'est de savoir » = 41 « on a arrêté » = 177 « on peut pas justifier » = 31	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 76 = faire du mal/ subir du mal
Phrases	PHRASES COURTES 43 = 7 mots 177 = 6 mots 213 = 2 mots 264 = 2 mots 320 = 2 mots		PHRASES LONGUES 31 = 12 mots 41 = 17 mots 76 = 13 mots 183 = 12 mots		Propositions subordonnées (parce que) 31 = « non parce que sur les attentats on peut pas justifier » 76 = « ils font beaucoup de mal parce qu'ils ont aussi subi du mal »
Dialogismes	E ← PE Elève répond essentiellement aux interrogations du PE, soit à la problématique directement en restant sur son idée et sans tenir compte de celles de ses camarades, soit en répondant au questionnement du PE qui la pousse dans ses réflexions.		E1 ← PE E2 ← PE ∅	E1 ← E2 E3 ← PE ∅	
Indicateurs thématiques					

Réflexivité porte :	Sur l'exemple ∅	Sur soi ∅	Sur les autres ∅	Sur le monde Elève choisit dès le départ d'illustrer la problématique par un phénomène de l'actualité = les attentats ; elle construit son raisonnement sur cet exemple tout au long du débat.
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) ∅	Reprises d'idées déjà données L'idée que l'on fait du mal car on en a subi a été donnée en début de débat (item 32) Abbygaëlle la reprend lors de l'item 76 sans intégrer le fait qu'elle avait déjà été énoncée.	Idées de vérité générale (non personnelles) Dans la mesure où les élèves ont discuté de cette problématique à la maison il est difficile de savoir si les idées données viennent de ce qu'ils ont entendu chez eux ou si elles sont le reflet de leur pensée.	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève L'élève est la première à intervenir lors du débat et illustre la problématique avec l'exemple des attentats de Paris..elle donne rapidement son point de vue en disant qu'on ne peut pas comprendre pourquoi ils ont fait ça, de l'accepter (= 41/43)
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat 31 = première intervention du débat	L'élève intervient au milieu du débat Items 41 et 43	L'élève intervient à la fin Lors de la lecture des citations et lors de la planification de la rédaction l'élève intervient 6 fois et ce jusqu'à la fin.	
Nombre d'interventions	10	Tps d'intervention global	37 secondes	
Nbr d'interventions dans le débat	4	Tps d'intervention lors du débat	20 secondes	

Annexe n°2 c) : Luis – CMI – Débat philosophique civique – Peut-on comprendre l'injustifiable ? Colette Monfraix

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je ∅	TU ∅	NOUS = « on donne des réponses » (14)	VOUS ∅	ILS/ LES GENS = « une personne » (38) = « s'ils sont méchants ou gentils » (47) = « on comprend mais on comprend pas » (38) = « on peut pas comprendre » (45) = « on a tué plein de gens » (276) = « le pays » (294) = « on lui a fait du mal » (300)
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif « on donne » (14) « qui fait...on comprend » (38) « s'ils sont méchants » (47) « on croit » (328) « ils pleurent » (334)	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE « ils ont fait » (45) « on a tué » (276) « on lui a fait » (300)	PRESENT DE VERITE GENERALE ∅	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative « on voit qu'ils pleurent » (334) « ça nous fait du mal » (328)	FORME NEGATIVE « on peut pas comprendre » (45) « on sait pas » (49) « on comprend pas » (38)	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) « on peut pas comprendre » (45) « qu'on a tué plein de gens » (276) « on lui a fait du mal » (300)	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 38 = faire une bêtise 300 = faire du mal à qqn 328 = croire que
Phrases	PHRASES COURTES		PHRASES LONGUES		Propositions subordonnées
	14 = 4 mots mots 47 = 9 mots mots 53 = 1 mot mots 117 = 2 mots	274 = 2 mots 276 = 8 mots 278 = 1 mot 280 = 1 mot	294 = 6 300 = 8 334 = 5 336 = 3	38 = 24 mots 45 = 12 mots 49 = 14 mots 328 = 21 mots	328 = « bé pour nous ça nous fait du mal alors on croit que c'est la fin » 49 = « on sait pas s'ils sont ou contre la Terre ou contre autre chose » 38 = « quand y a une personne qui fait une bêtise on comprend mais en même temps on ne comprend pas ce qu'il fait. »

	mots 338 = 6 mots 340 = 1 mot		
Dialogismes	E ↔ PE Répond majoritairement au PE directement, lors de la première intervention il répond au PE concernant les règles du débat puis ensuite il répond aux questions du PE qui tente de l'aider à pousser ses réflexions.		
Indicateurs thématiques			
Réflexivité porte :	Sur l'exemple Lors des interventions 45/47/49 il réfléchit sur l'exemple des attentats.	Sur soi ∅	Sur les autres ∅
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) ∅	Reprises d'idées déjà données ∅	Idées de vérité générale (non personnelles) ∅
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat Item 38	L'élève intervient au milieu du débat Items 45/47/49	L'élève intervient à la fin Interventions régulières lors de la lecture des citations et de la planification de la rédaction...Luis ne semble pas décrocher tout au long de la séance et particulièrement concerné par le thème du débat.
Nombre d'interventions	19	Tps d'intervention global	59 secondes
Nbr d'interventions pendant le débat	5	Tps d'intervention global lors du débat	28 secondes

Annexe n°3 a) : *Diego – atelier philosophique à visée démocratique – « A quoi ça sert de discuter » – Pezens – Michel TOZZI*

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 212 « j'ai peur » « j'dis des choses »	TU 59 + 105 « te demande »	NOUS 53 « on va parler de l'amitié »	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 59 « un ami » 212 « qu'on se moque »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE 223 : « on n'a pas envie » « il s'est moqué de »	PRESENT DE VERITE GENERALE 10 « un ami c'est beaucoup plus fidèle qu'un copain » 273 « on a le droit de s'exprimer dans une discussion »	CONDITIONNEL
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisé	FORME NEGATIVE 102 « on partage pas » 225 « on n'a pas envie de »	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 59 + 105 « ça sert à » 212 « y a des fois »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 102 « être plus fidèle que »
Phrases	PHRASES COURTES 53 = 6 mots 273 = 10 mots		PHRASES LONGUES 102 = 48 mots 295 = 30 mots 105 = 35 mots 212 = 41 mots 223 = 48 mots 225 = 18 mots		Propositions subordonnées 102 « un ami [...] c'est plus [...] parce que [...] et » 212 = « j'ai peur [...] parce que [...] et » 223 = « parce que [...] si »
Dialogismes	E ←————→ PE 53 102 105 212 223		E1 ←————→ E2 ↙ ↘ PE 225 « comme a dit Mandy »	E1 ←————→ E2 ↙ ↘ E3 ∅	

Indicateurs thématiques				
Réflexivité porte :	<p>Sur l'exemple</p> <p>102 : l'exemple de l'amitié</p> <p>105 : exemple de l'amitié</p> <p>273 : exemple des règles de la discussion</p> <p>295 : exemple du thème de la discussion</p>	<p>Sur soi</p> <p>212 : parle de son expérience pour expliquer pourquoi il a peur de parler</p>	<p>Sur les autres</p> <p>225 : prend en compte l'idée de sa camarade, l'intègre à son raisonnement et va plus loin</p>	<p>Sur le monde</p> <p>∅</p>
Nature des idées :	<p>Idées reçues (préjugés)</p> <p>∅</p>	<p>Reprises d'idées déjà données</p> <p>212 : idée de peur donnée par Andréa en 198.</p>	<p>Idées de vérité générale (non personnelles)</p> <p>102 « un ami c'est plus fidèle qu'un copain »</p>	<p>Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève</p> <p>105 : conversation plus longue quand on discute avec un ami</p> <p>225 : une discussion doit porter sur un thème de confiance</p>
Indicateur temporel	<p>L'élève intervient au début du débat</p> <p>Première intervention => 59</p>	<p>L'élève intervient au milieu du débat</p> <p>102 / 105/212</p>	<p>223/225/</p>	<p>L'élève intervient à la fin</p>
Nombre d'intervention	13	Tps d'intervention global	2 minutes 51 secondes	
Nbr d'intervention lors du débat	8	Tps d'intervention lors du débat	1 minute 33 secondes	

Annexe 3 b) : *Andréa – atelier philosophique à visée démocratique – « A quoi ça sert de discuter ? » Pezens- Michel TOZZI*

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je « j'suis un peu plus en confiance » (238)	TU ∅	NOUS 236 « au début nous avons dit »	VOUS ∅	ILS/ LES GENS « des fois on n'a pas trop de réponses » (170) « elles sont difficiles » (173) « on a peur » (178)
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement Présent du subjonctif 198 « que ce soit »	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE 236 : PC « on a dit » 236 : PLQP « on n'avait pas le droit »	PRESENT DE VERITE GENERALE ∅	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Essentiellement utilisée	FORME NEGATIVE « On n'a pas trop de réponses » (170) « on n'arrive pas » (198) « que ce soit pas ça » (198) « on n'avait pas le droit » (236)	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 176 : « des fois il y a »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 198 « être timide » 198 « se moquer de quelqu'un »
Phrases	PHRASES COURTES 178 = hoche la tête en guise de réponse 209 = 1 mot 234 = 2 mots 241 = 1 mot		PHRASES LONGUES 170 = 13 mots 173 = 13 mots 198 = 35 mots 236 = 18 mots 238 = 12 mots		Propositions subordonnées 173 : parce que [...] difficiles 198 : parce que [...] oui [...] parce que [...] et » 236 : « ben parce que » 283 : « oui parce que »
Dialogismes	<p>E ←————→ PE 170 241 173 209 234 236</p>		<p>E1 ↔ E2 ↙ ↘ PE 198 : répond au PE mais pour approfondir la réflexion de Nina 283 : « comme dit Eliot »</p>		<p>E1 ↔ E2 ↙ ↘ E3 ∅</p>
Indicateurs thématiques					
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 170 = ex des difficultés à discuter 173 = pousse sous la	Sur soi 209 : oui elle a eu peur qu'on se moque d'elle. 234 : oui elle se sent en	Sur les autres ∅	Sur le monde ∅	

	demande de l'animateur sa réflexion sur l'exemple donné 198 : exemple de Nina 283 : sur la q ^o « est-ce que c'est important de discuter sur des sujets intéressants »	confiance 236 : sur sa confiance dans le groupe		
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés)	Reprises d'idées déjà données 283 : idée d'Eliot	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève 170 : on n'a pas de réponses à des questions 173 : certaines questions sont difficiles 198 : on n'intervient pas dans une discussion car on a peur qu'on se moque de nous 236 : notion de règles de débat qui permettent de se sentir en confiance dans un atelier philo.
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat ∅	L'élève intervient au milieu du débat 170 198 173 209	234 236 241 283	L'élève intervient à la fin
Nombre d'intervention global	10	Tps d'intervention global		31 secondes
Nbr d'intervention dans le débat	10	Tps d'intervention dans le débat		31 secondes

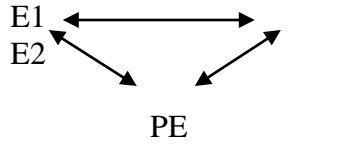
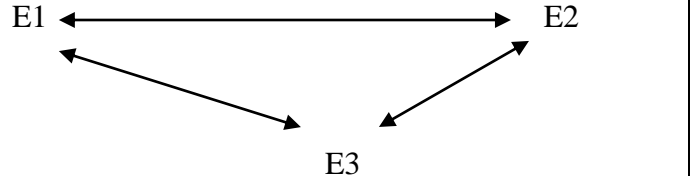
Annexe 3 c) : Hugo – atelier philosophique à visée démocratique – A quoi ça sert de discuter ? Pezens – Michel TOZZI

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je ∅	TU ∅	NOUS « nous allons essayer de réfléchir à la question » (31)	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 85 « un ami » 145 « des fois on s'ennuie, on marche » 249 « certains ils »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE 85 « un ami <u>c'est</u> pas méchant » 251 « s'il n'y a pas de règles c'est le désordre »	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement	FORME NEGATIVE 85 « un ami <u>c'est</u> pas méchant » 249 « ils n'obéissent pas » 251 : « s'il n'y a pas »	FORME INTERROGATIVE	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 145 « ça sert à » 249 « il y en a » 251 « s'il n'y a pas » 286 « c'est intéressant »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,)
Phrases	PHRASES COURTES 85 = 9 mots 260 = 5 mots		PHRASES LONGUES 31 = 26 mots 145 = 29 mots 249 = 15 mots 251 = 15 mots		Propositions subordonnées 145 : « ça sert [...] parce que [...] par exemple [...] et donc... » 249 : « non parce que.... » 251 : « ben non [...] parce que si [...] c'est » 286 : « plus c'est intéressant mieux c'est »
Dialogismes	E ← → PE 31 85 145 249 251 286		E1 ← → E2 PE ∅		E1 ← → E2 E3 ∅
Indicateurs thématiques					
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 85 : <u>exemple</u> de la discussion sur l'amitié 145 : à quoi ça sert de discuter. 251 : exemple de la règle	Sur soi ∅	Sur les autres 249 : « certains n'obéissent pas aux règles »	Sur le monde ∅	

	260 : exemple des règles 286 : importance de discuter sur des sujets intéressants.			
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) ∅	Reprises d'idées déjà données ∅	Idées de vérité générale (non personnelles) 85 : un ami c'est pas méchant 252 : s'il n'y a pas de règles c'est le désordre.	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève 145 : discuter ça sert à faire passer le temps 249 : certains n'obéissent pas aux règles 286 : plus c'est intéressant mieux c'est
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat 85	L'élève intervient au milieu du débat 145	L'élève intervient à la fin 249 260 286	
Nombre d'intervention global	12	Tps d'intervention global	1minute 15 secondes	
Nbr d'intervention pendant le débat	6	Tps d'intervention lors du débat	31 secondes	

Annexe 4 a) : Clara – « Vaut-il mieux naitre fille ou garçon ? » - Bram – Elodie JAUBERTHIE – débat sans dispositif

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 22 « je veux parler » 115 « je trouve »	TU ∅	NOUS 35 « c'est pas nous qui choisissons » « c'est pas de notre faute » 115 « avec des gens qui sont... qui sont comme nous »	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 22 « ils sont égaux » 35 « un garçon de cette classe » « une fille de cette classe » 115 « les garçons » « les filles » « des gens qui sont »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE 22 « ni l'un ni l'autre ont plus de droits » 35 « ce n'est pas nous qui choisissons d'être une fille ou un garçon » 88 « il y a des choses qui changent entre les filles et les garçons »	CONDITIONNEL 35 « une fille de cette classe aurait pu être un garçon » 115 « ça devrait être les garçons avec les filles et les filles avec les garçons »
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisée (16)	FORME NEGATIVE 22 « ni l'un ni l'autre ont » 35 « c'est pas nous qui choisissons » 88 « ça ne veut rien dire » « c'est pas une raison »	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 35 « c'est pas nous » « c'est pas de notre faute » 88 « il y a » « Ça ne veut rien dire » « c'est pas une raison » 115 « il y a quelque	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 22 « ils sont égaux » 88 « l'un est mieux que l'autre » 115 « qui sont comme nous »

				chose » « il ya » « ça devrait » « ça sert à rien »
Phrases	PHRASES COURTES 22 = 14 mots		PHRASES LONGUES 35/ 88/ 115	Proposition subordonnées 35 « je veux parler parce que.. » 115 « il y a [...] parce que » « parce que ça sert à rien de rester avec les gens »
Dialogismes	E ←→ PE Pas d'interaction particulière avec le PE à part peut être l'intervention 22 où Clara répond à la problématique			E1 ←→ E2 35 « elle a peu raison Anaïs » De façon globale, Clara rebondit sur ce qui vient d'être dit et complète en apportant de nouvelles idées
Indicateurs thématiques				
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 35 : l'exemple d'un garçon ou d'une fille de la classe 115 : exemple de la cour de récréation où les filles et les garçons ne se mélangent pas	Sur soi 115 : prend appui sur son expérience personnelle pour expliquer qu'elle trouve injuste le fait que les garçons en jouent pas avec les filles et inversement	Sur les autres 35 : Clara prend l'exemple d'une fille ou d'un garçon de sa classe	Sur le monde Clara fait souvent référence de manière générale aux filles ou aux garçons
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) \emptyset	Reprises d'idées déjà données Clara reprend des idées de ses camarades comme à l'item 35 tout en les complétant avec ses propres idées	Idées de vérité générale (non personnelles) 35 : les deux sont égaux ni l'un ni l'autre ont plus de droit 115 « ça sert à rien de rester avec des gens qui	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève La plupart de ses interventions reflètent sa propre pensée

Mémoire MASTER MEEF 1^{er} degré

			sont comme nous »	
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat Première intervention : 22	L'élève intervient au milieu du débat 35/ 88		L'élève intervient à la fin Dernière intervention : 115
Nombre d'intervention durant le débat	4	Temps d'intervention global		1 minute et 1 seconde

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 25 « je pense » 85 « je trouve » 117 « je trouve »	TU ∅	NOUS ∅	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 25 « ils ont » « on peut pas » 40 « ils savent » « ils ont » 117 « de gens qui disent »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE 40 « ils savent pas faire tourner une machine » 117 idée des garçons jouent au foot et les filles font de la danse	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisée	FORME NEGATIVE 25 « on peut pas » « il y en a pas » 40 « ils savent rien faire » « ils savent pas » 85 « on n'a pas de différence » 117 « alors que pas du tout »	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 25 « il y en a » « c'est » 117 « il y a plein » « c'est » « c'est »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 85 « on est égaux »
Phrases	PHRASES COURTES 87 : intervention très brève 3 intervention plutôt brève		PHRASES LONGUES 117 intervention plutôt longue	Propositions subordonnées ∅	
Dialogismes	E ←→ PE 86 : le PE pose une question à Léna 87 : Léna répond à la question par « oui »		E1 ←→ E2 PE 25/ 85/ 117	E1 ←→ E2 E3	

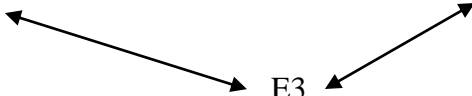
				40 Léna apporte un contre argument à Paul
Indicateurs thématiques				
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 40 : exemple des garçons qui ne savent pas effectuer les tâches ménagères 117 : exemple des garçons qui jouent au foot et les filles qui font de la danse	Sur soi ∅	Sur les autres	Sur le monde 25/ 40/85/117
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) 40 : les garçons ne savent pas faire une machine à laver	Reprises d'idées déjà données 85 et 117 : Clara reprend des idées déjà développées par ses camarades	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève 25 « y en a pas un mieux que l'autre » 117
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat 25	L'élève intervient au milieu du débat 40/ 85/ 87	L'élève intervient à la fin 117	
Nombre d'intervention durant le débat	4	Temps d'intervention global	39 secondes	

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 37 « je sais plus » 62 « j'en suis » « je sais pas comment dire » 128 « j'aime » « je peux pas » « j'aime »	TU ∅	NOUS ∅	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 21 utilisations de la troisième personne du singulier 11 utilisations du pronom impersonnel « on »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Paul s'exprime essentiellement au présent	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisé	FORME NEGATIVE 39 « ont pas le droit » 68 « on n'a pas » « on n'est pas » 95	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) « il faut être » x4 « Il y a » x 10 « c'est » x 7 39 « il vaut mieux »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler.) ∅
Phrases	PHRASES COURTES 13/ 23/ 37/ 39/ 60/ 64/ 66/ 68/ 70/ 101/ 126/ 128		PHRASES LONGUES 9/62/ 99/ 108		Propositions subordonnées 9 « parce que » 99 « alors que » x2 « parce que »
Dialogismes	E ↔ PE 13 : Paul complète ses propos reformulés par l'enseignant De 63 à 70 : échanges entre Paul et l'enseignant				
Indicateurs thématiques					
Réflexivité porte :	Sur l'exemple	Sur soi	Sur les autres	Sur le monde	

	9 : exemple de l'accouchement 37/39 : exemple de l'interdiction de sortir des femmes dans certains pays	∅	∅	Oui présence de généralités
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) 99 : reprise d'un préjugé pour dire que c'est pas vrai 108 : idem	Reprises d'idées déjà données 108 : reprend le thème du foot	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève Item 9/ 37/ 39 Présence de beaucoup d'idées reflétant la pensée de l'élève
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat L'élève intervient tout le long de débat	L'élève intervient au milieu du débat L'élève intervient tout le long de débat	L'élève intervient à la fin L'élève intervient tout le long de débat	
Nombre d'intervention durant le débat	14	Temps d'intervention global	2 minutes et 28 secondes	

-Annexe n°5 a) : Clara B – CM2 – atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 13 « moi je trouve » 23 « j'ai pas dit » « j'ai dit » « je suis complètement d'accord »	TU ∅	NOUS ∅ Pas d'identification au groupe	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 5 « elle a raison » 23 « on peut » « on veut » « y en a qui »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE 13 « ce qui est le plus important dans la vie c'est l'amour » 23 « l'argent c'est pas le plus important dans la vie »	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisée	FORME NEGATIVE 23 « j'ai pas dit » « c'est pas »	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) 5 « c'est » 13 « c'est » 23 « c'est » « c'est » « y en a »	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) 5 « être aimé » 23 « qui sont pauvres et qui sont très heureux »
Phrases	PHRASES COURTES 13/16		PHRASES LONGUES 23	Proposition subordonnées 5 « elle a raison Léna parce que.. » 23 « parce que avoir de l'argent c'est.. »	
Dialogismes	E ←————→ PE		E1 ←————→ E2 ↙————↘	E1 ←————→	

	Pas d'interaction avec l'enseignant		PE	 <p>Clara reprend les propos de ses camarades et précise si elle est d'accord ou pas : 5 et 23 Elle reformule ses propos mal interprétés par le groupe (23)</p>
Indicateurs thématiques				
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 23 exemple des gens pauvres qui peuvent être heureux	Sur soi ∅	Sur les autres 23 : on peut acheter ce qu'on veut pour notre plaisir	Sur le monde 5 : le plus important est d'avoir une famille aimante 13 : le plus important dans la vie c'est l'amour 23 : l'argent c'est pas le plus important
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) ∅	Reprises d'idées déjà données Reprend les idées de ses camarades pour appuyer le fait qu'elle est d'accord avec eux	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève 5/ 13/ 23
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat 5	L'élève intervient au milieu du débat 13/ 16	L'élève intervient à la fin 23	
Nombre d'intervention durant le débat	4	Temps d'intervention global	42 secondes	

-Annexe n°5 b) : Léna – CM2 – atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 7 « je sais pas » 18 « je suis pas du tout » 26 « j'ai pas dit »	TU 18 « avec toi »	NOUS ∅	VOUS ∅	ILS/ LES GENS 7 « quand la personne meurt » 18 « on est obligé » « les gens » 26 « il a dit »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Léna s'exprime essentiellement au présent	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE	CONDITIONNEL ∅
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisée	FORME NEGATIVE Régulièrement utilisée	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) « Il y a » (4) (26) « c'est » (7) (7) (7) (18) (26)	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) ∅
Phrases	PHRASES COURTES 4		PHRASES LONGUES 18/ 26	Propositions subordonnées « parce que » 7/ 18/ 18/ 26	
Dialogismes				<p>Léna reprend les idées de ses camarades en précisant si elle elle d'accord ou non avec les autres Elle rectifie les élèves qui reprennent ses idées de</p>	

				façon non fidèle
Indicateurs thématiques				
Réflexivité porte :	Sur l'exemple 26 : exemple sur des amis ou la famille qui peuvent te donner à manger	Sur soi ∅	Sur les autres oui	Sur le monde oui
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) ∅	Reprises d'idées déjà données 7 « comme dit Elina et Dina »	Idées de vérité générale (non personnelles)	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève 4 « il y a aussi la famille » 18
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat 4	L'élève intervient au milieu du débat 18	26	L'élève intervient à la fin
Nombre d'intervention durant le débat	4	Temps d'intervention global		47 secondes

-Annexe n°5 c) : Paul – CM2 – atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels utilisés	Je 24 « je suis pas d'accord avec »	TU 10 « tu peux pas manger » « tu peux pas avoir »	NOUS ∅	VOUS 24 « vous vous dites »	ILS/ LES GENS 10 « il faudrait » 15 « on se moque pas » 24 « ils sont heureux » « ceux qui sont pauvres »
Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	FUTUR ∅	TEMPS DU PASSE ∅	PRESENT DE VERITE GENERALE ∅	CONDITIONNEL 10 « il faudrait »
Modélisations	Forme affirmative Majoritairement utilisée	FORME NEGATIVE Utilisée régulièrement	FORME INTERROGATIVE ∅	TOURNURES IMPERSONNELLES (il faut) « c'est » 10/ 10/ 24/ 24/ 24 « il faudrait » 10 « il y a » 10	VERBES ATTRIBUTIFS (paraître, sembler,) ∅
Phrases	PHRASES COURTES 15		PHRASES LONGUES 19/ 24	Propositions subordonnées 24 « parce que » x2	
Dialogismes				<p>Paul reprend les idées de ses camarades en les complétant. Il manifeste aussi son désaccord avec certaines idées</p>	
Indicateurs thématiques					

Réflexivité porte :	Sur l'exemple 10 : exemple du fait que si on n'a pas d'argent on ne peut pas avoir de nourriture	Sur soi \emptyset	Sur les autres Oui	Sur le monde Oui
Nature des idées :	Idées reçues (préjugés) \emptyset	Reprises d'idées déjà données 10 : Paul fait un rappel de ce qui a été dit (synthèse)	Idées de vérité générale (non personnelles) \emptyset	Apport d'idées personnelles reflétant la pensée de l'élève Présence d'idées personnelles de l'élève Exemple item 10 : il faut avoir de l'argent
Indicateur temporel	L'élève intervient au début du débat 10	L'élève intervient au milieu du débat 15	L'élève intervient à la fin 24	
Nombre d'intervention durant le débat	3	Temps d'intervention global	35 secondes	

Annexe n°6 : Grille posture enseignants

Nombre d'interventions de l'enseignant					
Temps d'intervention global					
A quel moment du débat intervient l'enseignant ?					
Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels	JE	TU	NOUS	VOUS	IL(s) / ON
Modélisation	Forme affirmative	Forme négative	Forme interrogative	Tournures impersonnelles	
Phrases	Phrase courte		Phrase longue		
Nature des interventions	Rappel aux règles du débat :				
	Etayage des rôles :				

	Relance :				
	Reformulation :				
	Apport de concept :				
	Synthèse :				
Temps utilisés	Présent de l'indicatif	Futur	Temps du passé	Conditionnel	Impératif

-Annexe n°7 : Colette Monfraix – *débat philosophique civique - Peut-on comprendre l'injustifiable ?*

Nombre d'interventions de l'enseignant	167 durant la séance (intervention globales : 343) 30 durant le débat (interventions débat : 70)				
Temps d'intervention global	29 minutes 44 secondes durant la séance (durée globale séance : 44 min 48) 4 minutes 27 secondes durant le débat (durée globale débat : 12 min 22)				
A quels moments du débat intervient l'enseignant ?	<p>Item 30 : première intervention qui lance le débat, l'enseignante rappelle les règles du débat, annonce la problématique et les deux pans de cette dernière.</p> <p>Item 36 : après 5 intervention, l'enseignante intervient pour demander au synthétiseur d'intervenir.</p> <p>Item 40 : l'enseignant fait une synthèse et demande à un élève de revenir sur ses propos pour les approfondir.</p> <p>Item 42 : l'enseignant aide l'élève interrogé à pousser sa réflexion sous formes d'interrogations directes.</p> <p>Item 44 : enseignante synthétise les propos de l'élève</p> <p>Item 48 : enseignante demande à un élève de reformuler ses propos.</p> <p>Item 50 : enseignante étaye le rôle de reformulateur.</p> <p>Item 52 : enseignante apporte un concept « la vie »</p> <p>Item 54 : félicite le reformulateur dans son travail.</p> <p>Item 56 : recentre le débat</p> <p>Item 60 : étaye le rôle du synthétiseur</p> <p>Item 64 : pousse le synthétiseur à approfondir ses propos.</p> <p>Item 66 : conceptualise les propos</p> <p>Item 68 : relance le débat</p> <p>Item 72 : relance le débat</p> <p>Item 74 : synthétise les propos d'un élève + relance le débat à partir de ces derniers</p> <p>Item 77 : étaye le rôle du distributeur de parole en demandant aux parents s'ils souhaitent intervenir.</p> <p>Item 81 : étaye le rôle du distributeur de parole</p> <p>Item 84 + 86 + 88 + 90 + 92 + 94 + 96 + 98 : étaye le rôle du synthétiseur</p>				
Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels	<p>JE</p> <p>74 : « je t'ai pas entendu »</p>	<p>TU</p> <p>30 « tu vois ta cousine ? » 36 « tu synthétises ? » 40 « tu n'as rien à dire ? » 84 « tu te sens capable ? » 81 « tu donnes le bâton »</p>	<p>NOUS</p> <p>79 : « on prend ce qu'on nous donne »</p>	<p>VOUS</p> <p>30 : « vous êtes prêts ? » 74 : « vous pouvez réagir à... »</p>	<p>IL(s) / ON</p> <p>74 : « Chloé a dit un mot important...elle a dit » 72 : « elle a la priorité » 50 : « ce qu'il dit »</p>
Modélisation	<p>Forme affirmative</p> <p>Majoritairement utilisée</p>	<p>Forme négative</p> <p>74 « je t'ai pas entendu »</p>	<p>Forme interrogative</p> <p>68 : « peut-on donner la</p>	<p>Tournures impersonnelles</p>	

Mémoire MASTER MEEF 1^{er} degré

		30 « on te voit pas »	parole aux parents ? » 50 « qu'est-ce que tu reformules ? » 30 « vous êtes prêts ? »	74 : « il faut que le débat... » 42 : « c'est pas possible »	
Phrases	Phrase courte 36 = 1 mot 70 = 2 mots 98 = 1 mot 48 = 9 mots 79 = 9 mots 52 = 7 mots 86 = 1 mot 54 = 8 mots 88 = 3 mots 60 = 8 mots 90 = 1 mot 62 = 6 mots 92 = 5 mots 64 = 2 mots 94 = 2 mots 66 = 9 mots 96 = 5 mots		Phrase longue 30 = 173 mots 81 = 25 mots 40 = 136 mots 84 = 23 mots 42 = 27 mots 44 = 15 mots 68 = 29 mots 72 = 47 mots 74 = 57 mots 77 = 19 mots		
Nature des interventions	Rappel aux règles du débat : item 30 : indication concernant les tours de parole				
	Etayage des rôles : 39 : synthétiseur / 40 : reformulateur / 48 : reformulateur / 50 : reformulateur / 60 : synthétiseur / 81 : distributeur de parole / 84 : synthétiseuse				
	Relance : 40 : amène Abby à pousser sa réflexion		Questionnement pour pousser la réflexion : Items 40-42-44		
	Reformulation : Items 88 – 92 – 94 - 96		Recentrage : Item 40		
	Apport de concept : Item 52 : « c'est la vie que tu voulais dire »		Guidage : Items 62 « Y a des mots clés là » / 68		
	Synthèse : 72/ 74				
Temps utilisés	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	Futur Item 30 « ils lèveront la main...ils pourront intervenir »	Temps du passé Item 52 : imparfait « tu voulais » Item 54 : PC « tu as bien fait »	Conditionnel Item 40 « j'aimerais »	Impératif Item 77 « prenez le bâton de parole »

Annexe n°8 : Michel Tozzi – *atelier philosophique à visée démocratique – A quoi ça sert de discuter ? – Pezens*

Nombre d'interventions de l'enseignant	Sur 475 interventions au cours de la séance, l'animateur est intervenu : 198 fois Sur 247 interventions lors du débat, l'animateur est intervenu : 99 fois				
Temps d'intervention global	Sur une séance de 48 minutes 58 secondes, l'animateur est intervenu 25 minutes et 36 secondes Sur un débat de 22 minutes et 26 secondes, l'animateur est intervenu 11 minutes et 48 secondes				
A quels moments du débat intervient l'enseignant ?	Intervient tout au long du débat, c'est lui qui anime le débat qui en est le garant. Il va donc amener les élèves à pousser leur réflexion quand ils demandent la parole, en les questionnant sur leurs propos. Il va également illustrer la problématique à travers divers exemples : l'amitié, la difficulté à parler, la moquerie, les règles du débat philo....Il intervient également pour étayer les rôles des discutants et du reformulateur.				
Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels	<p>JE</p> <p>57 « je voudrais » « je me » 103 « je résume »</p>	<p>TU</p> <p>60 « tu sais » « te » « tu » 65 « tu trouves que » 67 « tu peux donner » 77 « tu aurais » 103 « tu as » « tu dis » 106 « tu peux »</p>	<p>NOUS</p> <p>57 « nous allons réfléchir » 60 « nous a dit » 71 « nous dit »</p>	<p>VOUS</p> <p>57 « vous évoquez » « vous allez » 79 « vous avez dit » 81 « vous avez » 83 « vous avez » 86 « vous avez » 108 « votre avis »</p>	<p>IL(s) / ON</p> <p>57 « les adultes ils » « on » 60 « qu'est-ce qu'elle » 71 « Mandy dit » « quelqu'un » 74 « on se pose » 96 : « elle a dit » 103 « ce que disait Mandy »</p>
Modélisation	<p>Forme affirmative</p> <p>Forme la plus employée</p>	<p>Forme négative</p> <p>57 « on ne répond pas »</p>	<p>Forme interrogative</p> <p>57 « à quoi ça sert de discuter ? » 60 « qu'est-ce qu'elle nous a dit ? » 71 « est-ce quelqu'un ? » 77 « tu aurais un exemple ? » 81 « vous avez déjà ? » 83 « par exemple ? » 86 « d'autres choses ? » 94 « encore ? » 106/108</p>	<p>Tournures impersonnelles</p> <p>74 « ça sert à » 276 « il faut qu'il y ait »</p>	

Mémoire MASTER MEEF 1^{er} degré

Phrases	Phrases courtes			Phrases longues			
	63 = 13 mots 65 = 14 mots 69 = 5 mots 106 = 12 mots	77 = 12 mots 81 = 14 mots 89 = 11 mots 121 = 13 mots	92 = 5 mots 94 = 1 mot 100 = 9 mots 123 = 2 mots	57 = 156 mots 74 = 18 mots 96 = 17 mots 116 = 32 mots 302 = 53 mots mots	60 = 31 mots 79 = 38 mots 103 = 205 mots 119 = 34 mots 276 = 117 mots	67 = 25 mots 83 = 25 mots 108 = 42 mots 127 = 81 mots 252 = 63 mots	71 = 48 mots 86 = 17 mots 111 = 34 mots 304 = 64 mots 218 = 125
Nature des interventions	Rappel aux règles du débat : item 51 : rappelle au président qu'il doit distribuer la parole						
	Etayage des rôles : 60 rôle du discutant / 63 rôle du reformulateur/ 96 : reformulateur/ 103 : président/ 106 : reformulateur/ 119 : discutant/ 125 : reformulateur/ 146 : reformulateur/ 153 : reformulateur/ 164 : reformulateur/ 171 : reformulateur/ 226 : reformulateur/ 247 : discutant/ 268 : président						
	Relance :			Recentrage : 116/135/143/161			
	Reformulation : 65 : discussion est intéressante/ 67/ 74/ 89/92/127/138			Questionnement pour pousser la réflexion : 65/67/71/77/83/86/ 94/ 108/121/130/151/168/175/185			
	Apport de concept :			Guidage : 79/111/127			
	Synthèse : 71/100/ 103/155/179/218/276/302/304			Illustration par l'exemple : 81/290			
Temps utilisés	Présent Majoritairement utilisé	Futur ∅	Temps du passé 60 : PC « nous a dit » 71 : PC « j'ai compris » 81 : PC « avez discuté » 83 : PC « vous avez appris » 97 : PC « a dit » 103 : PC « tu as distingué » 103 : Imp « disait » 103 : Pqp « il avait perdu » 127 : imp « je reposais » 288 : imp « tu disais »	Impératif 57 « formulez dans votre tête »	Conditionnel 57 « je voudrais » 71 « pourrait l'aider » 77 « tu aurais » 143 « on pourrait » « on trouverait » 192 « on aurait peur » 218 « vous auriez » 252 « qu'est-ce qu'il faudrait » 302 « qui vous intéresseraient » 252 « qu'est-ce que seraient les règles? » 277 « tu pourrais »		

Annexe n°9 : Elodie JAUBERTHIE- *débat philosophique sans dispositif particulier- Vaut-il mieux naître fille ou garçon ?*

Nombre d'interventions de l'enseignant	Sur 130 interventions durant le débat, l'enseignant est intervenu 40 fois.				
Temps d'intervention global	Sur un débat de 20 minutes et 35 secondes, l'enseignant est intervenu 4 minutes et 35 secondes Son intervention la plus longue est de 18 secondes				
A quel moment du débat intervient l'enseignant ?	L'enseignant est le premier et le dernier à intervenir lors du débat Il intervient régulièrement tout le long du débat, on peut compter au maximum 7 interventions d'élèves entre chaque intervention de l'enseignant				
Indicateurs linguistiques					
Pronoms personnels	<p style="text-align: center;">JE</p> <p>10 « je pense » « je vais un peu rappeler » 46 « je pense » 55 « je voudrais juste revenir » 69 « je suis d'accord avec toi » 73 « j'ai pas compris Elina » 77 « forcément à moi »</p>	<p style="text-align: center;">TU</p> <p>5 « tu peux rester assis » 14 « tu donnes la règle à qui tu veux » 53 « Sacha tu as déjà eu la parole » 55 « Victor tu as répondu » « tu disais quoi » 69 « tu penses » 73 « ce que tu as dit » 86 « toi, tu penses qu'une fille peut jouer au foot ? » 91 « tu trouvais » 96 « Bastien tu voulais »</p>	<p style="text-align: center;">NOUS</p> <p>12 « Paul nous dit » 69 « ça nous empêche » x2 77 « entre nous »</p>	<p style="text-align: center;">VOUS</p> <p>44 « vous jouez pas le jeu » 46 « si vous ne respectez pas » 67 « ça nous empêche » 77 « vous ne parlez pas » 79 « vous ne respectez pas » 104 « si vous voulez réagir à ça » 130 « ce que vous allez faire » « vous allez » « vous levez » « vous prenez » « vous marquez » x2</p>	<p style="text-align: center;">IL(s) / ON</p> <p>1 « la personne qui » 10 « on parle » « on explique » « on argumente » « on se moque pas » 30 « la personne perd le droit de parler » 42 « les filles » « les garçons » 46 « on va arrêter » 55 « Victor il a dit » « tout le monde » « on n'a pas entendu » « Anaïs elle a dit » « elle parlait » 63 « on est presque égaux » 67 « qu'on soit pas » 69 « on est » 71 « ceux qui n'ont pas eu » 77 « on parle » 79 « on peut pas faire » 81 « on sépare les catégories »</p>

					98 « qu'il lève la main » 112 « Anaïs a répondu à la question, elle a parlé » 114 « Léna et Clara lèvent la main » 118 « elle veut parler » 130 « on va arrêter »
Modélisation	Forme affirmative Majoritairement utilisée (22 formes affirmatives comptabilisées)	Forme négative Régulièrement utilisé (10 formes négatives comptabilisées) Exemple : on ne se moque pas, n'a le droit de parler que...	Forme interrogative 42 : demande aux élèves si les filles font les machines et les garçons le bricolage 48 : demande à Baptiste s'il possède la règle 54 : demande à Victor de répéter ses propos et demande à Anaïs confirmation de ses propos 63 « pourquoi tu dis » 65 « on l'est pas tout à fait ? » 67 « ça nous empêche d'être égaux ? » 69 « est ce que le fait d'être différent nous empêche d'être égaux ? » 86 « tu penses qu'une fille peut jouer au foot ? » 91/96 / 124/ 124	Tournures impersonnelles 1 « c'est moi » 12 « il vaut mieux » « ça évite » 42 « ça veut dire » « c'est celui » « ça veut dire » 44 « c'est celui » 67 « ça nous empêche » 79 « c'est pas possible » 81 « c'est vrai » « il y a » 91 « c'était pas normal » 98 « ça fait » 104 « c'est » x2 « il faut » 110 « il faut écouter » 114 / 118 « ça fait » 124 « ça vient » x2 « c'est » x 2 130 « c'est »	
Phrases	Phrase courte 29 interventions plutôt courtes car elles sont liées à la bonne mise en place du débat		Phrase longue 11 interventions plus longues		
Nature des interventions	Rappel aux règles du débat : beaucoup d'interventions sont liées aux rappels des règles du débat, on en compte 20 ce qui représente la moitié des interventions. Ainsi, la moitié des interventions sont liés à la tenue du bon déroulement du débat.				
	Etayage des rôles : Ø pas de rôles définis				
	Relance : 5 « qui veut commencer »/ 42/ 55 reprend la réaction de Victor par rapport aux propos d'Anaïs /63 demande à Paul de préciser son propos/ 65/ 67/ 86 / 91/ 96/ 124				
	Reformulation : 12 reformulation des propos de Paul/ 69 idem/ 81 précision sur les catégories en sport /112 rappel des propos d'Anaïs				
	Apport de concept : Ø				
	Synthèse : Ø				

Mémoire MASTER MEEF 1^{er} degré

Temps utilisés	Présent de l'indicatif Majoritairement utilisé	Futur ∅	Temps du passé 53 « tu as déjà eu » 55 « tout le monde parlait » « on n'a pas entendu » « elle parlait » « tu disais » 71 « ceux qui n'ont pas eu » 91 « tu trouvais » 96 « tu voulais »	Conditionnel 55 « je voudrais »	Impératif 15 « dépêche-toi Paul » 24 « laisse parler Léna » 50 « passe la règle Sacha » 53 « fais la passer » 77 « arrêtez de me regarder » 83 « allez Sacha, fais passer la règle »
----------------	---	------------	--	------------------------------------	--

Annexe n°10 : Verbatim- *Débat philosophique civique – Peut-on comprendre l'injustifiable ?*
Colette Monfraix

Verbatim du débat philosophique-civique :
« Peut-on comprendre l'injustifiable ? »

Ecole d'application Isly- Carcassonne – Classe de 26 élèves de CMI – PEMF titulaire : Colette Monfraix / PES : Camille Grellety

Preneurs de note : « les oui » : Hugo et Léa / « les non » : Marius et Charlène – Reformulateur : Juliette – Synthétiseur : Maëlys – Distributeur de parole : Christophe.

Nombre de discutants : **24** : 18 élèves – 5 parents d'élèves- Pemf – Absent : un élève : Mathieu

Durée de la séance : 44 min 48 – Le débat commence à : 4 min 7 sec et se termine à : 16 min 29 (= 12 min 22 sec)

1	PEMF (4sec)	« les preneurs de note qui allez nous dire comment doit se dérouler le débat. »
2	Preneur de note	« euh....euh...ceux qui sont sur les bancs... assis...doivent dire...euh...ils vont nous dire euh ce qu'ils écrivent sur leur feuille... »
3	PEMF (1 sec)	« d'accord »
4	Preneur de note	« dans le oui ou dans le non et nous on va écrire euh ce qu'ils ont dit. »
5	PEMF (4 sec)	« Ok... que faut-il faire pour que le débat se déroule parfaitement ? »
6	Preneur de note	« dire la problématique. »
7	PEMF (28 sec)	« on va dire la problématique, ensuite ? Qu'est-ce qui fait reformulateur ? Qu'est-ce surtout ton métier ? Qu'est-ce qui fait que toi en tant que reformulateur tu vas dire : le débat a été productif ? D'après toi ? » « Les preneurs de note vous le savez on le cale chaque fois. » « Oh Laura ! Qu'est-ce qui fait que... »
8	Laura	« non mais y a Elias... »
9	PEMF (2 sec)	« ah pardon...je t'avais pas vu Elias.
10	Elias	« mais...euh...les reformulateurs... »
11	PEMF (1 sec)	« y en a qu'un eh »
12	Elias	« ils refont euh la phrase euh en français. »
13	PEMF	« oui... les phrases qu'on comprend pas on va les reformuler mais qu'est-

	(8 sec)	<i>ce qui fait que le débat va avancer ? Qu'est-ce qui fait que le débat va avancer ? »</i>
14	Luis	« on donne des réponses »
15	PEMF (9 sec)	<i>« on donne des réponses. Et qu'est-ce qui fait que le débat ne va pas avancer ? A quel moment on va le sentir que ça va pas avancer ? »</i>
16	Daria	« si on n'en donne pas beaucoup. »
17	PEMF (7 sec)	<i>« si on n'en donne pas beaucoup ou alors ? Qu'est ce qui peut se passer d'autre qu'on va essayer d'éviter.... qu'est-ce qui peut se passer d'autre ? »</i>
18	Synthétiseur	« qu'on parle tous en même temps. »
19	PEMF (2 sec)	« oh non ça ça ne se fait pas...mais c'est vrai. »
20	Adel	« si euh y a une personne et une autre personne qui dit qui dit une phrase qui veut dire la même chose. »
21	PEMF (1min01 sec)	<p><i>« exactement... hein...on a euh les consignes il faut avoir souci de ça... c'est un métier... c'est très difficile... hé?... c'est au collègue qu'on acquiert cette gestion de l'autre avec soi... mais ma foi hé...on y arrive...hé ? »</i></p> <p><i>« Alors notre reformulateur, j'essaierai de temps en temps de te faire signe parce que moi je prends les, le contenu, si tu sens qu'un élève a dit quelque chose et qu'on ne le le...que toi tu ne l'as pas compris, tu dois le reformuler. »</i></p> <p><i>« le synthétiseur... t'as le métier le plus difficile...je te souhaite bonne chance...moi je l'ai fait une fois et j'ai pas été bonne... je peux te dire je n'ai pas été bonne... c'est-à-dire qu'à un moment...je te ferai signe aussi et ben tu essaieras de faire...mentalement hein...mémoire du garçon de café... tu sais ce que c'est... la mémoire du garçon de café ? Mentalement tu devras dire : on a ff on a dit ça on a dit ça on a dit ça. Si tu n'y arrives pas...ce n'est pas grave...c'est la première fois...c'est un métier très difficile. »</i></p> <p><i>« toi tu vas gérer...alors....quel va être son métier à lui ? Qu'est-ce que vous allez lui demander et il doit être à la hauteur ? »</i></p>
22	Daria	« la parole. »
23	PEMF (2 sec)	« j'avais demandé à Ilissandra. »
24	Ilissandra	« la parole...il va lui donner... »

25	Clémence	« il va distributé...il va distri...euuuuh »
26	PEMF (8 sec)	« ...butivité oui...il va distributivité de la multiplication la parole...et alors comment tu vas faire Christophe pour distribuer la parole ? »
27	Distributeur de parole	« Je fais les filles garçons »
28	PEMF (1 sec)	« d'une part...et puis d'autre part ? »
29	Martin	« les petits parleurs il va commencer...parce que...euuh...des fois ils ont pas beaucoup d'idées »
30	PEMF (1 min 28 sec)	<p>« voilà...hein ? Alors Elias on te voit pas...y te voit pas...mets-toi en face... à côté de la maman de Maëlys Elias »</p> <p>Tu la vois...à ta cousine là ? Et tu vois...ah non Juliette tu n'as pas à la voir Juliette...</p> <p>Alors...on y va...vous êtes prêts les preneurs de note... ? Toute la rédaction dépend de vous hein...les parents pourront intervenir aussi...ils lèveront la main...comme les enfants ils vont laisser passer les enfants d'abord et les parents...peuvent amener quelque chose de différent ça m'arrangerait... au bout d'un moment il y aura les citations...d'accord ? Je rappelle donc la problématique...vous êtes prêts là bas ? (pemf montre les preneurs de note qui sont extérieurs au cercle de participants au débat) Où sont les oui ?</p> <p>« Où sont les non ? »</p> <p>« Peut-on...comprendre...l'injustifiable ? Il y a donc à la problématique deux pieds...comprendre...peut-on comprendre ? Oui non...peut-on comprendre ? Oui non...l'injustifiable...quelque chose qui est justifiable qu'on peut expliquer...quelque chose qui n'est pas justifiable qu'on peut pas expliquer...elle est très difficile. »</p>
31	Abbygaëlle	« Non...euh...parce que sur les attentats de Paris on peut pas justifier »
32	Chloé (9 sec)	« oui on peut le comprendre quand on a subi du mal dans son enfance...euh...on peut vouloir faire le mal à nos enfants ou...reproduire le mal qu'on a subi. »
33	Adel	« euh...oui...car...euh...c'qui peut pas être justifiable pour quelqu'un peut être justifiable pour un autre. »
34	Laura	« non car ce que l'on peut pas justifier peut paraître anormal. »
35	Daria	« oui parce que des fois c'est au nom d'une...oui parce que des fois c'est au nom d'une religion »
36	PEMF (1 sec)	« synthétise »
37	Synthétiseur	« alors on a parlé de...de...de ce qu'on peut pas comprendre...pa...par les religions...du...de reproduire le mal. On a parlé...euh...de c'qu'on peut...du...de l'anormal...et parlez d'autre chose maintenant. »

38	Luis	« quand y a une personne qui fait une bêtise on comprend mais en même temps on comprend pas parce qu'il...qu'est-ce qui fait. »
39	Martin	« oui...dans la...parce que les résistants dans la guerre 39 45 ils faisaient dérailler les trains et...euh ils savaient qu'ils allaient faire des morts et des blessés mais euh...dans la mine ils sauvaient des milliers de vies euh...des milliers de juifs. »
40	PEMF (1 min 5 sec)	<p>Pemf regarde le reformulateur et lui chuchote :</p> <p>« tu n'as rien à dire ? »</p> <p>Reformulateur dit non de la tête..</p> <p>« j'aimerais...que...euh...Abbygaëlle tu reviennes sur ton idée. Tu as dit...euuuuh...ça peut être justifiable ou pas justifiable donc est-ce que tu peux définir Abbygaëlle ce qui est justifiable c'est-à-dire qu'on peut...euh...légitimer...ça veut dire oui légitimer...ou ce qui n'est pas légitimable. Est-ce que tu peux le dire ? Légitimer ça veut dire oui...c'est possible et légitimable...non légitimable ça veut dire non...c'est...c'est pas possible. Possible...pas possible. Est-ce que ça te parle ? »</p> <p>« Non ? Ce qui est possible... ce qui...est pas possible pourquoi c'est possible...pourquoi c'est pas possible. »</p> <p>« Abbygaëlle vas-y...possible...pas possible...je recentre parce que... »</p> <p>« qu'est-ce qui est possible et pas possible d'après toi, dans notre vie ? »</p>
41	Abbygaëlle	« ce qui est pas possible c'est de savoir...euh...ce qui s'est passé...euh sur l'attentat de Paris. »
42	PEMF (10 sec)	« pourquoi c'est pas possible Abbygaëlle, vas-y, pousse ta réflexion. Pourquoi...selon toi...c'est pas possible ? Qu'est-ce qui est pas possible pour toi dedans ? »
43	Abbygaëlle	« ben...de comprendre pourquoi il l'a fait »
44	PEMF (4 sec)	« d'accord donc pour toi tu peux pas comprendre...pourquoi tu peux pas comprendre Abbygaëlle ? »
45	Luis	« on peut pas comprendre qui ils ont fait..le truc...(inaudible)...on sait pas s'ils sont...euh... »
46	Reformulateur	« quel truc ? »
47	Luis	« euh...s'ils sont méchants...euh...ou gentils pour la Terre. »
48	PEMF (4 sec)	« Luis répète le reformulateur...euh... ne peut pas reformuler. »
49	Luis	« mais...euh...on sait pas s'ils sont ou contre la Terre ou contre...euh... autre chose. »
50	PEMF (8 sec)	« qu'est-ce que tu reformules ? Dans ce qu'il dit...c'est intéressant...qu'est-ce que tu reformules ? Qu'est-ce que tu prends de ce qu'il dit pour le reformuler et l'offrir à tout le monde ? »

51	Reformulateur	« s'ils sont contre la vie ? »
52	PEMF (2 sec)	« c'est la vie que tu voulais dire ? »
53	Luis :	« oui »
54	PEMF (4 sec)	« merci reformulateur...tu as bien fait ton travail. »
55	Martin	« oui parce que... »
56	PEMF (4 sec)	« alors attends...tu répons à la problématique ou tu répons à possible pas possible ? »
57	Martin	« euh...à la problématique »
58	PEMF (3 sec)	« donc à peut-on comprendre l'injustifiable »
59	Martin	« oui parce que des fois c'est parce qu'ils se vengent...on leur a fait quelque chose...alors euh... »
60	PEMF (5 sec)	« d'accord. Tu reformules toi ma petite synthétiseuse ? »
61	Synthétiseur	« c'est...euh »
62	PEMF (2 sec)	« y a des mots clés là »
63	Synthétiseur	« c'est euh...la vie...on a parlé de la vie...ils sont contre la vie. »
64	PEMF (2 sec)	« merci, ensuite ? »
65	Synthétiseur	« il faut parler de...de la ven...de se venger »
66	PEMF (2 sec)	« d'accord...voilà les mots clés pour la réda »
67	Synthétiseur	« il faut parler d'autre chose maintenant. »
68	PEMF (27 sec)	« merci...oui chef. » « peut-on donner la parole aux parents s'ils la souhaitent. » « donc..euh les mots-clés hein...euh... religion ...reproduire le mal...quelque chose d'anormal... »
69	Synthétiseur	« la vie... »
70	PEMF (1 sec)	« la vie »
71	Synthétiseur	« se venger... »
72	PEMF (15 sec)	« se venger. Peut-on comprendre l'injustifiable euh...peut-on comprendre l'injustifiable...qu'est-ce qu'on peut légitimer...qu'est-ce qu'on peut pas légitimer selon les lois... les parents ? Oh... y a Chloé qui veut parler...elle a priorité sur les parents...désolée... »
73	Chloé	« on peut comprendre...oui car on se renseigne un petit peu plus pourquoi

	(16 sec)	par exemple les...les attentats à Paris pourquoi ils les ont fait...si on se renseigne un peu plus peut-être que dans... dans leur tête c'était pas pour tuer tout le monde....c'était juste pour...pour les anéantir. »
74	PEMF (24 sec)	« <i>Chloé a dit un mot important...elle a dit le mot tuer...il faut que le débat parte sur... vous et la société française...tuer...la république française...tuer...qu'est-ce que vous pouvez....réagir sur ça ? Ici...ici ça a parlé...Eléa je t'ai pas entendu...ici...qu'est-ce que vous en pensez ?</i> »
75	Adel	« ben que...si c'est pour une raison...donc ça peut être justifiable...parce que on tue pas pour rien. »
76	Abbygaëlle	« ils font beaucoup de mal parce que ils ont aussi subi du mal »
77	PEMF (7 sec)	« <i>les parents vous voulez pas intervenir...non ? M. G.... ? Oui...prenez le bâton de parole s'il vous plaît.</i> »
78	Papa de Daria	« Euh...c'est un peu difficile d'exprimer ...les choses clairement pour des enfants. »
79	PEMF (3 sec)	« <i>non mais on prend ce qu'on nous donne nous</i> »
80	Papa de Daria	« euh...donc euh...je pense qu'il est possible de comprendre...euh...la survenue...euh...de...d'actes sans pour autant...euh...pouvoir les justifier...parce que pour pouvoir justifier quelque chose il faut avoir le même référentiel que les personnes qui commettent ces événements. Donc...euh...voilà »
81	PEMF (4 sec)	« <i>oui parce que là j'ai vraiment deux notions très importantes, merci</i> ». S'adressant au distributeur de parole : « <i>tu donnes le bâton à la maman de Chloé car elle veut parler.</i> »
82	Maman de Chloé	« Même si on comprend les actes qui à nos yeux sont injustifiables d'après nos valeurs...ou d'après les valeurs communes de la république...euh...on...on peut et parfois il faut ne pas les accepter »
83	Tante de Daria	« Après moi c'est plus la notion du coup de...de ce que ça peut vous faire ressentir...parce qu'effectivement des fois...on... justifier quelque chose c'est peut-être effectivement...comme disait la jeune fille...ben c'est peut-être de comprendre pourquoi effectivement...chercher des informations...et des fois ça peut nous...nous faire sentir mal...parce qu'on va chercher...on va essayer de comprendre des choses qui sont difficiles à comprendre que ce soit pour les enfants et même pour les adultes et du coup ça nous rend des fois encore plus tristes parce qu'on voit que...que c'est des choses malheureuses ...et que des fois on n'a pas forcément envie de justifier...et puis des fois on n'a pas à justifier parce que des fois...il faut...oui...condamner, parce que c'est comme ça...c'est comme un procès...on fait nous même des fois le procès de certaines choses et dans un procès on voit aussi le pour et le contre de ce qu'il s'est passé mais on condamne quand même même si on peut comprendre

		certaines choses. »
84	PEMF (5 sec)	S'adressant à la synthétiseuse : « est-ce que tu te sens capable...sur la parole des adultes ? Si je te guide avec mes notes...tu te sens capable ? »
85	Synthétiseur	« oui »
86	PEMF (1 sec)	« alors... »
87	Synthétiseur	« on a parlé de comprendre les...les actes, d'accepter... »
88	PEMF (2 sec)	« ou pas hein ? »
89	Synthétiseur	« d'accepter ou pas l'injustifiable... »
90	PEMF (1 sec)	« même... »
91	Synthétiseur	« on comprend...on peut comprendre »
92	PEMF (2 sec)	« et ensuite...il y avait... »
93	Synthétiseur	« euh... »
94	PEMF (1 sec)	« le ressenti... »
95	Synthétiseur	« le ressenti...on peut se sentir mal... »
96	PEMF (4 sec)	« mal...on peut se sentir... »
97	Synthétiseur	« triste »
98	PEMF (1 sec)	« et.... »
99	Synthétiseur	« condamner... »
100	PEMF (21 sec) 16min30	Alors les cm1...les parents...(pemf va au tableau et dévoile les citations)...lecture dans la tête....lecture à haute voix...Clémence tu te lèves et tu nous lis...
101	Clémence	Les grands périls...ont cela de beau...qu'ils mettent en lumière la...fra...ter...nité des inconnus.
102	PEMF (2 sec)	Deuxième lecture...elle est pas assez fluide...Martin
103	Martin	Les grands périls ont cela de beau qu'ils mettent en lumière la fraternité des inconnus
104	PEMF (1 sec)	Qui l'a dit ?
105	Martin	Victor Hugo
106	PEMF (3 sec)	« Quelle est la date de naissance et de décès de Victor Hugo ? »
107	Martin	En 1802 il est né... et en 1885 il est mort
108	PEMF (8 sec)	Ok...quel était le métier de Victor Hugo...pourquoi est-il connu...pourquoi

		<i>fait-il partie de la culture commune française...et mondiale.....euh Daria ?</i>
109	Daria	Il était écrivain
110	PEMF (5 sec)	<i>Voilà...il était écrivain français...on relit...encore une fois j'aimerais entendre Manon</i>
111	Manon	Les grands périls ont cela de beau...qu'ils mettent en lumière la fraternité des inconnus
112	PEMF (4 sec)	<i>Quel est le mot que tu ne comprends pas Manon dans cette citation de Victor Hugo</i>
113	Manon	Le péril
114	PEMF (13 sec)	<i>Le péril...qui peut expliquer ce qu'est un péril (entoure le mot sur la citation au tableau) un péril dans la vie...Abbygaëlle tu n'es pas assise c'est un problème...le péril (désigne un élève)</i>
115	Sophia	(inaudible)
116	PEMF (18sec)	<i>Ah tu utilises....tu utilises ça (montre un mot au tableau) pour expliquer c'est une très bonne idée...ça s'appelle de l'étymologie...mais tu te trompes...qu'est-ce qu'un péril.....aujourd'hui on fait un atelier philo très pé-ri-lieux parce qu'il est lié à des événements catastrophiques (désigne un élève) qu'est-ce que tu comprends... ?</i>
117	Luis	C'est difficile
118	PEMF (37 sec)	<i>Oui difficile...un péril ça vous met en d-a-n-g-e-r (écrit au tableau) un péril ça vous met en danger...c'est difficile...c'est compliqué...c'est un obstacle...ça vous met en danger...ça c'est du péril...(montre la citation)...les grands dangers...je mets un s...parce que là j'ai s...ont cela de beau qu'ils mettent en lumière la fraternité des inconnus...qu'est-ce que vous ne comprenez pas...Eléa...qu'est-ce que tu ne comprends pas là-dedans...pour savoir si tu vas la choisir pour ta...pour ta conclusion...(élève ne répond pas)...est-ce que tu comprends tout ?</i>
119	Eléa	oui
120	PEMF (3 sec)	<i>Est-ce que tu as besoin que j'explique...une expression peut-être... ?</i>
121	Eléa	non
122	PEMF (8 sec)	<i>Non...pourtant moi je pense que mes cm l'auront besoin que je donne une explication...mais je la donne pas si vous ne me la demandez pas</i>
123	Martin	Mettre en lumière
124	PEMF (7 sec)	<i>Mettre en lumière...qu'est-ce que ça veut dire mettre en lumière</i>
125	Adel	Mettre en valeur
126	PEMF (10 sec)	<i>Ouais...quand tu mets de la lumière et quand tu n'as pas de lumière..qu'est-ce qu'il se passe entre les deux....de l'obscurité ça passe à la lumière...qu'est-ce que tu as toi en tant qu'être humain</i>
127	Martin	On voit quelque chose
128	PEMF (17 sec)	<i>On voit quelque chose...donc là (écrit sur le tableau) on va voir quelque chose...et on va voir quoi selon Victor Hugo...quand on est faces au danger...selon Victor Hugo...qu'est-ce qu'on va voir...qu'est-ce qu'il va se passer...qu'on va voir...Ilissandra ça me fait plaisir que tu lèves le doigt...</i>
129	Ilissandra	La fraternité des inconnus
130	PEMF (6 sec)	<i>Et c'est quoi la fraternité...Chloé ?</i>
131	Chloé (2 sec)	C'est quand on est frères et soeurs

132	PEMF (10 sec)	<i>Alors ça c'est quand tu parles du sang dans la même famille...mais dans une nation...dans le monde...c'est quoi...est-ce qu'on est tous de la même famille...</i>
133	Chloé (1 sec)	Non
134	PEMF (5 sec)	<i>donc c'est quoi la fraternité chez les gens qui ne sont pas de la même famille...</i>
135	Martin	Etre ensemble
136	PEMF (5 sec)	<i>Etre ensemble...après qu'est-ce que tu voulais...que vous mettez d'autre....être ensemble...être comment</i>
137	Martin	Unis
138	PEMF (6 sec)	<i>Unis...qu'est-ce que...être comment quand on a de la fraternité les uns aux autres...Daria</i>
139	Daria	Aider
140	PEMF (31 sec)	<i>Aider...est-ce que vous comprenez mieux...alors Victor Hugo il dit ouais d'accord....il y a du danger....mais qu'est-ce que ça a de bb...bon...le danger...pour les hommes qui ne se connaissent pas...qu'est-ce que ça eu de bon pour les hommes qui ne se connaissaient pas...qu'est-ce qu'ils ont fait ensemble...</i>
141	Chloé (1 sec)	Ils ont eu des liens
142	PEMF (24 sec)	<i>Merci mademoiselle....qui peut reformuler Victor Hugo...qui peut expliquer pourquoi la citation de Victor Hugo va parfaitement bien sur les évènements qui ont eu lieu en novembre à Paris...un grand danger...un grand péril...on a tué....des victimes ... et qu'est-ce qu'il s'est passé...qu'est-ce qu'il s'est passé Ilissandra</i>
143	Ilissandra	On a aidé des inconnus
144	PEMF (3 sec)	<i>Les inconnus...c'étaient qui les inconnus</i>
145	Christophe	Les visiteurs de Paris...ceux qui
146	PEMF (8 sec)	<i>Ceux qui sont venus...et qu'est-ce qui se sont fait entre eux les inconnus...vous vous souvenez Mme Rolland avait dit des gens qui ont ouvert leur porte et tout.</i>
147	Elias	Ils se sont aidés
148	PEMF (8 sec)	<i>Ils se sont aidés...voilà...et s'il y avait pas eu ce péril....est-ce que ces inconnus se seraient aidés de la même manière....Daria... ?</i>
149	Daria	Non
150	PEMF (36 sec)	<i>Non...Victor Hugo il avait dit ça...au 19^{ème} siècle...au 21^{ème} on peut le relire...donc quand il y a du danger...c'est sûr hein...quand il y a une évaluation de maths à l'école tout le monde s'aide....c'est m-i-r-a-c-u-l-e-u-x...c'est du grand péril l'évaluation de maths...hop oh la la...on va s'aider...deuxième citation...elle est importante...peut-être la 3^{ème} laissez moi réfléchir...elle est importante parce que je crois qu'Abbygaëlle tu es dans le coup...peux tu nous le lire Abbygaëlle</i>
151	Abbygaëlle	La fin justifie les moyens
152	PEMF (6 sec)	<i>Je sais pas si c'est toi...je sais que c'est sur la gauche...je sais plus qui c'était...la...relecture...Chris</i>
153	Christophe	La fin justifie les moyens
154	PEMF (2 sec)	<i>Qui a dit ça Christophe... ?</i>
155	Christophe	Nicolas...Machivel
156	PEMF	<i>Alors...le c et le h ça se dit [k] quelques fois et ça se dit [ch] quelques fois</i>

	(10 sec)	<i>là ça se dit [k]...vas y lecture...qui a dit ça... ?</i>
157	Christophe	Nicolas Machi...Machivel...Machiavel
158	PEMF (2 sec)	<i>Relecture je veux le nom...entier</i>
159	Christophe	Machia...Nicolas Machiavel
160	PEMF (6 sec)	<i>Il faut que ça rentre dans vos cerveaux tout ça hein toutes ces références il ne faut pas les oublier...Nicolas Machiavel il est né en quelle année</i>
161	Christophe	1469
162	PEMF (1 sec)	<i>Et il est décédé en quelle année</i>
163	Christophe	Mille cinq...mille cinq cent vingt sept
164	PEMF (4 sec)	<i>C'était avant ou après Victor Hugo</i>
165	Hugo	Avant
166	PEMF (8 sec)	<i>Avant (en regardant les synthétiseurs) oui maintenant vous pouvez participer les preneurs de note...quel était le métier de Nicolas Machiavel...(en désignant un élève)...vas-y Sophia</i>
167	Sophia	Philosophe
168	PEMF (3 sec)	<i>Il était philosophe... français comme Victor Hugo</i>
169	Sophia	Non...italien
170	PEMF (25sec)	<i>Voilà vous êtes des européens vous devez connaître les références en...dans le monde...et alors là alors là alors là...vous devriez...vous devriez me dire...car il y en a qui...j'ai ressenti (en s'adressant à la tante de Daria) comme vous le disiez madame...j'ai ressenti ça...comme quoi hein quand on choisit les citations à l'avance...faut anticiper...quand un élève a parlé...la fin justifie les moyens...quelle est là fin dans ce qu'il s'est passé...quelle a été la fin Ilissandra.... ?</i>
171	Ilissandra	La fin des attentats
172	PEMF (15 sec)	<i>Alors la fin des attentats...quelle était la fin...presque...tu y es presque...d'après vous...et qu'est-ce que c'est qu'un moyen...la fin...et le moyen...qu'est-ce que vous comprenez les cm1</i>
173	Chloé (7 sec)	Ben peut-être qu'avant que ce soit la fin...on va faire tout... on va avoir des moyens pour s'aider...avant de mourir
174	PEMF (18 sec)	<i>Alors...les moyens c'est ce qu'on va faire avant...tu as bien raison de le dire...les moyens c'est ce qu'on va faire avant...avant l'évaluation les moyens c'est bûcher...être attentif...réviser...s'entraîner...c'est tous ces moyens...pour à...pourquoi...pourquoi ont fait tout ça...</i>
175	Chloé (2 sec)	Pour avoir une bonne note à l'évaluation
176	PEMF (5 sec)	<i>Ok au niveau des attentats quelle était la fin</i>
177	Abbygaëlle	d'arrêter ceux ...qui ont fait... l'attentat
178	PEMF (29 sec)	<i>Alors..Abbygaëlle je te remercie...je vais te dire pourquoi...parce que grâce à toi...j'en étais pas sûre hein...je pensais que tu allais dire autre chose...mais grâce à toi...je vais sortir la loi...je savais pas si on allait arriver sur la loi...est-ce que tu peux...reformulateur...elle stresse le reformulateur...est-ce que tu peux reformuler ce qu'elle a dit sous son contrôle</i>
179	Reformulateur	Elle a dit....
180	PEMF (2 sec)	<i>Je voudrais ses mots pour rebondir tout à l'heure...je les ai oubliés déjà...</i>
181	Reformulateur	Elle a dit que c'était la fin des attentats

182	PEMF (4 sec)	<i>Non elle a pas dit ça....c'était Ilissandra qui a dit ça...est-ce que tu peux reformuler Abbygaëlle...</i>
183	Abbygaëlle	La fin c'est quand on a...arrêté ceux qui les ont faits
184	PEMF (25 sec)	<i>Merci Abbygaëlle...c'est à partir de ça... la fin...la fin pour nous là...c'est d'arrêter les coupables parce qu'ils ont fait des choses illégales...bon...la fin c'est ça...et donc pour arrêter ces gens...on le verra en classe...sur la loi qui est passée pour arrêter ces gens...on fait une dernière citation...vous vous sentez ou pas</i>
185	Classe	Oui oui oui
186	PEMF (16 sec)	<i>oui oui oui...ah bon...allons-y...elle est difficile celle-là je l'ai mise en joker hein...au cas où...si elle vous inspirait...ça me fait plaisir Eléa..vas-y...lecture Eléa</i>
187	Eléa	La prévoyance...des maux...est le plus grand...art
188	PEMF (2 sec)	<i>Lecture Eléa...merci</i>
189	Eléa	La pré...la prévoyance des maux...est le plus grand...le plus grand art de les a...de les affaiblir avant qu'ils n'arrivent
190	PEMF (3 sec)	(désignant un autre élève) <i>Lecture...oui...vas-y Hugo</i>
191	Hugo	La prévoyance des maux est le plus grand art des les affaiblir avant qu'ils arrivent
192	PEMF (4 sec)	<i>« Qu'est-ce que vous comprenez...elle est difficile...c'est....</i>
193	Martin	La prévoyance...
194	PEMF (7 sec)	<i>Alors...prévoyance...qu'est-ce que c'est qu'une prévoyance...Laura...Clémence..qu'est-ce que c'est que prévoir...Victoire je ne t'ai pas entendu...</i>
195	Victoire	Prévoir quelque chose
196	PEMF (8 sec)	<i>Prévoir quelque chose...c'est-à-dire...ça se fait quand...prévoir quelque chose...Laura</i>
197	Laura	Avant
198	PEMF (6 sec)	<i>Avant...donc prévoir quelque chose...c'est quoi...ça (montre un mot sur le tableau)</i>
199	Chloé (2 sec)	On prévoit à l'avance
200	PEMF (1sec)	<i>On prévoit à l'avance quoi...</i>
201	Christophe	Les maux
202	PEMF (6 sec)	<i>Les maux c'est quoi...les maux a-u-x comme ça</i>
203	Maëlys	C'est le mal
204	PEMF (22 sec)	<i>C'est le mal...c'est le mal...merci...synthétiseur...c'est le mal...donc...le mal va se passer...on est d'accord...si on le prévoit à l'avance...et beh qu'est-ce qui va se passer... au mal...qu'est-ce qu'on va lui faire...au mal si on le prévoit à l'avance...Christophe</i>
205	Christophe	Ça va s'a...ça va s'affaiblir
206	PEMF (3 sec)	<i>Le mal va s'affaiblir...Lénie tu voulais intervenir... ?</i>
207	Lénie	Je voulais dire pareil
208	PEMF (6 sec)	<i>Tu voulais dire pareil... ? Redis-le...redis-le ça me fait plaisir que tu veuilles intervenir...redis-le...qu'est-ce qui se passe selon Voltaire</i>
209	Lénie	Ça va s'affaiblir
210	PEMF	<i>Le mal va s'affaiblir...et alors s'il est faible le mal est-ce qu'il fera</i>

	(3 sec)	vraiment mal
211	Classe	Non
212	PEMF (10 sec)	Non...qui d'après vous...qui d'après vous en France...se débrouille pour prévoir...avant que ça n'arrive...et pour affaiblir...qui d'après vous..
213	Abbygaëlle	Les policiers
214	PEMF (8 sec)	Les policiers...ensuite...qui va chercher à affaiblir le mal avant qu'il n'arrive
215	Martin	Euh...c'est...l'armée
216	PEMF (5 sec)	L'armée...ensuite...Laura
217	Laura	Les politiciens
218	PEMF (11sec)	Voilà...les politiciens qu'est-ce qu'ils font les politiciens...grâce à eux...parce que...eux (montre les policiers)...obéissent hein...eux obéissent à ça...à ce mot clé que je veux...eux obéissent...les politiciens ils vont faire quoi...et puis ils vont faire obéir les policiers...je vous remercie...j'ai la loi mais alors jamais j'aurais cru que ça arrive...
219	Chloé (1 sec)	Aux mairies
220	PEMF (1 sec)	Comment ?
221	Chloé (1 sec)	Aux mairies
222	PEMF (17 sec)	Oui euh...d'accord la mairie obéit...obéit aussi...à quoi...à quoi on obéit...à quoi la mairie obéit..puis à quoi l'armée va obéir...à quoi les politiciens obéissent à quoi les enseignants vont obéir...à qui on va obéir
223	Martin	Au président
224	PEMF (9 sec)	Au président mais d'accord...mais le président qu'est-ce qui fait qu'il va nous faire obéir à quoi...où est-ce qu'il l'écrit...ce à quoi on doit obéir...Daria
225	Daria	Sur une...sur une loi
226	PEMF (7 sec)	Mer...ci..voilà on est en classe...vous venez avec nous les parents ou pas ?
2 ^{ème} partie de séance en classe		
227	PEMF (25 sec)	Synthétiseur t'es où...(en regardant les preneurs de note) donc vous allez commencer à nous donner vos premières notes déjà...qui était sur le non...pourquoi vous avez eu moins de notes que le oui...vous avez une idée pourquoi...je ne sais pas...j'ai pas
228	Charlène	Parce qu'il y avait plus d'idées qui étaient sur le oui
229	PEMF (16sec)	Qui étaient sur le oui on peut comprendre l'injustifiable...et d'autres qui étaient sur le non...d'accord...(en montrant les preneurs de note) vous avez eu quelles difficultés...parce que je ne sais pas comment vous allez vous relire...heureusement qu'on a un bon synthétiseur....quelles difficultés vous avez eues
230	Hugo	Y a des mots qu'on a pas entendus et et on n'a pas pu les mettre
231	PEMF (4 sec)	Ah oui c'est notre faute...pourquoi ils n'ont pas entendu les mots
232	Martin	Parce qu'on n'a pas parlé assez fort
233	PEMF (29 sec)	Voilà.. ça je l'ai pas du tout contrôlé...il fallait nous faire signe... allez formalisation institutionnalisation synthétiseur souviens toi de tous les mots clés tout le groupe reparticipe peut-on comprendre l'injustifiable on ressort toutes les idées qu'il faudra mettre dans le développement j'écoute Chloé attention synthétiseur c'est toi qui va être vigilante là
234	Chloé	oui on peut comprendre l'injustifiable

	(2 sec)	
235	PEMF (1 sec)	<i>alors pourquoi oui ?</i>
236	Chloé (4 sec)	<i>parce que quand on a souffert dans.. dans son enfance</i>
237	PEMF (1 sec)	<i>d'accord</i>
238	Chloé (1 sec)	<i>Et bé...</i>
239	PEMF (2 sec)	<i>Donc il s'agissait de la souffrance</i>
240	Chloé (1 sec)	<i>oui</i>
241	PEMF (8 sec)	<i>dis moi Chloé la souffrance ça s'adresse à qui on est sur qui là on est sur la société ou on est sur l'individu</i>
242	Chloé (1 sec)	<i>L'individu</i>
243	PEMF (18 sec)	<i>ok donc là on est sur l'individu donc là les parents je fais.. je mets des titres hé je les fais bien classer.. donc là on est sur l'individu qui a souffert et donc s'il a souffert tu peux développer puisque c'est l'écrit hé si l'individu je parle le texte si je me place du point de vue de l'individu s'il a souffert je peux comprendre car</i>
244	Chloé (2 sec)	<i>je peux reproduire</i>
245	PEMF (2 sec)	<i>alors je peux comprendre tu m'as dit</i>
246	Chloé (1 sec)	<i>je peux comprendre</i>
247	PEMF (1 sec)	<i>car</i>
248	Chloé (2 sec)	<i>car heu..</i>
249	PEMF (2 sec)	<i>vas-y allez tout le monde là</i>
250	Juliette	<i>car il a eu une souffrance quand il était enfant</i>
251	PEMF (7 sec)	<i>d'accord une souffrance quand il était enfant ou alors je peux comprendre cette souffrance pourquoi allez plus loin</i>
252	Adel	<i>parce qu'il a déjà vécu</i>
253	PEMF (1 sec)	<i>pardon</i>
254	Adel	<i>parce qu'il a déjà vécu</i>
255	PEMF (7 sec)	<i>je peux comprendre cette souffrance qu'il a vécu d'accord ensuite je peux comprendre pourquoi</i>
256	Chloé (3 sec)	<i>parce qu'il en souffre toujours peut-être</i>
257	PEMF (15 sec)	<i>parce qu'il en souffre toujours peut être est ce qu'il en souffre toujours oui pourquoi il en souffre toujours qu'est ce qui se passe à quoi on voit qu'il en souffre toujours tu as décroché Eléa je le vois à quoi on voit que ces gens souffrent toujours</i>
258	Léa	<i>(inaudible)</i>
259	PEMF (1 sec)	<i>parce que ... (en montrant l'élève du doigt)</i>
260	Léa	<i>ça se reproduit</i>
261	PEMF (32 sec)	<i>pouf! vous avez les mots clés je vous félicite d'accord donc là on est sur l'individu on le comprend et puis il y a une maman qui a dit à un moment</i>

		<i>qui a dit le mot accepter je le fais de suite là pourquoi je prends ce mot de suite ya une maman qui a dit oui mais on peut pas l'accepter j'écoute pourquoi on peut pas l'accepter Sylvain pourquoi on peut pas l'accepter Elias pourquoi on peut pas l'accepter</i>
262	Elias	parce que c'est du mal envers les autres
263	PEMF (10 sec)	<i>alors quand accepter est ce que c'est l'individu ou est ce que c'est la société qui accepte</i>
264	Abbygaëlle	la société
265	PEMF (10 sec)	<i>merci on passe maintenant sur le volet de la société non plus de l'individu qu'on peut comprendre est ce que du point de vue de la société on accepte</i>
266	Sylvain	Oui
267	PEMF (4 sec)	<i>on accepte tu crois</i>
268	Adel	non
269	PEMF (4 sec)	<i>pourquoi on n'accepte pas qu'est ce qui fait qu'on n'accepte pas</i>
270	Chloé (3 sec)	bé on peut pas accepter si c'est quelque chose de grave
271	PEMF (2 sec)	<i>qu'est ce que c'est qui est grave</i>
272	Chloé (2 sec)	bé..
273	PEMF (4 sec)	<i>vas-y qualifie des faits graves c'est la loi la justice dis on qualifie des faits</i>
274	Luis	bé eu..
275	PEMF (2 sec)	<i>quels étaient les faits graves</i>
276	Luis	bé qu'on a tué plein de gens
277	PEMF (19 sec)	<i>voilà les faits graves c'était le meurtre l'assassinat ce sont les termes de la justice donc ça c'est qualifier de faits graves d'accord est ce que la société accepte en France ces faits</i>
278	Luis	non
279	PEMF (2 sec)	<i>non alors qu'est ce qui se passe d'après toi</i>
280	Luis	bé..
281	PEMF (10 sec)	<i>qu'est ce qui se passe qu'est ce qui se passe d'après vous (silence) quand on n'accepte pas un fait je voudrais donner la parole à.. Sophia</i>
282	Sophia	on fait une loi
283	PEMF (20 sec)	<i>d'accord donc quand on n'accepte pas il faut une loi elle est là on ira la lire mais je n'ai pas assez de matière il y a d'autres choses qui ont été dites merci hé on est revenu sur la loi il y a d'autres choses qui ont été dites il y a un mot clé qui a été dit est ce que tu te souviens d'un mot clé du débat synthétiseur oui</i>
284	Hugo	tué
285	PEMF (7 sec)	<i>Oui...tué on l'a marqué je crois meurtre assassinat y avait-il un autre mot clé qui expliquait justement ce qui c'était passé au mois de novembre</i>
286	Chloé (1 sec)	se venger
287	PEMF (15 sec)	<i>ouf! oui se venger la vengeance alors qu'est ce que vous pensez sur se venger se venger c'est au niveau de la société ou au niveau des individus vous le placerez à quel niveau dans votre rédaction</i>
288	Ilissandra	de l'individu
289	PEMF	<i>c'est au niveau de l'individu est ce qu'une société se venge</i>

	(5 sec)	
290	Le groupe	non
291	PEMF (34 sec)	<i>éh bé vous le marquerez dans votre rédaction est ce que la société française se venge je repose la question réfléchissez est ce qu'on peut penser je donne pas mon avis hé mais je vous pousse la réflexion l'individu se venge vous êtes tous d'accord au niveau individuel il y a une vengeance on fera un autre atelier philo là-dessus pour vous expliquer comment est vue la vengeance au niveau de la loi mais si c'était le pays est ce qu'un pays se venge</i>
292	Chloé (1 sec)	oui peut être
293	PEMF (5 sec)	<i>comment un pays pourrait se venger on va le développer c'est pas du tout..</i>
294	Luis (3 sec)	attaquer le pays qui nous blesse
295	PEMF (7 sec)	<i>en attaquant le pays qui a fait oui est ce que ce n'est pas des choses qu'on peut voir ça</i>
296	Chloé (2 sec)	si aux émissions dans d'autres pays
297	PEMF (1 sec)	<i>j'ai pas entendu Chloé à cause des CP</i>
298	Chloé (5 sec)	aux émissions peut être dans d'autres pays que.. ils veulent se venger d'un pays certaines personnes
299	PEMF (1min)	<i>écoutez alors ça c'était imprévu ce cheminement je suis contente très bien tout ce que j'ai prévu ça sort pas ce qui est pas prévu ça sort et bien donc là les CMI hé pour ceux qui ne produisent pas des idées mais c'est pas grave vous les recevez au niveau de la vengeance nous avons deux situations la situation de l'individu qui bien sûr ressent là je vais utiliser le ressenti de... où elle est elle est partie.. où nous avons l'individu qui se venge c'est comme ça que vous expliquez ces événements graves comme une vengeance on se demande à un autre niveau est ce qu'un pays peut se venger comment un pays peut se venger pourquoi un pays peut-il se venger pourquoi un pays peut-il se venger comme vous l'avez développé on va.. c'était pas prévu</i>
300	Luis (1 sec)	parce qu'on lui a fait du mal
301	PEMF (6 sec)	<i>voilà parce qu'on lui a fait du mal à qui à qui on peut faire du mal dans un pays pourquoi un pays va se venger on fait du mal à qui</i>
302	Ilissandra	aux pays et aux gens qui a..
303	PEMF (25 sec)	<i>aux gens hein voilà donc l'état le pays défend ces gens est ce que vous savez comment ça s'appelle ces gens qui appartiennent à un pays ... ce sont des mots officiels qu'il faut que je vous donne parce que lorsqu'on est dans un autre pays à quel pays on appartient moi par exemple je m'en vais enseigner dans un autre pays j'appartiens à quel pays</i>
304	Le groupe	la France
305	PEMF (1 sec)	<i>mais est ce que je suis en France</i>
306	Le groupe	non
307	PEMF (4 sec)	<i>alors comment s'appellent tous ces gens qui dépendent d'un pays</i>
308	Chloé (1 sec)	des jacqueries
309	PEMF (1 sec)	<i>des.. pardons</i>

310	Chloé (1 sec)	des jacqueries
311	PEMF (1 sec)	<i>pardon ?</i>
312	Chloé (1 sec)	des jacqueries
313	PEMF (58 sec)	<i>ça c'est l'histoire la révolte des paysans comment s'appelle vous le savez ou pas il y a un mot très compliqué qui indique tous les gens qui appartiennent à un pays mais qui peuvent aller partout mais qui appartiennent à un pays ... ce sont des ressortissants si je m'en vais enseigner en Chine et c'est fort possible si ça me prend je serai ressortissante française qui travaille en Chine voilà dernier mot clé je voulais que ce soit.. sur l'affectif dernier mot clé c'est une.. c'est la tante de Daria je pense qui nous l'a dit est ce que tu te souviens synthétiseur c'est ton boulot du mot clé qui m'a fait écrire sous les paroles de cette dame</i>
314	Maëlys	le ressenti
315	PEMF (13 sec)	<i>voilà le ressenti qu'est ce qu'on peut raconter sur le ressenti ... Adel ça me fait plaisir qu'est ce que tu comprends quand cette dame nous dit on a du ressenti face à tout ça</i>
316	Adel	de condamner
317	PEMF (7 sec)	<i>elle a parlé de condamner pourquoi elle a parlé de condamner cette dame à partir du ressenti pourquoi elle a parlé de condamner</i>
318	Luis (1 sec)	parce que ça nous fait du mal
319	PEMF (10 sec)	<i>donc elle a ressenti le mal elle n'a pas ressenti que le mal hé elle a dit d'autres mots clés le mal elle a ressenti le mal mais elle a ressenti autre chose</i>
320	Abbygaëlle	la tristesse
321	PEMF (16sec)	<i>elle a ressenti de la tristesse qu'est ce qu'on pourrait ressentir d'autre face à ça à part le mal et la tristesse elle a ressenti le mal qu'on a fait elle a ressenti la tristesse après qu'est ce qu'on pourrait ressentir d'autre Victoire le mal la tristesse la colère</i>
322	Ilissandra	la colère
323	PEMF (7 sec)	<i>la colère ... y a-t-il un autre sentiment que vous avez peut être reçu vous</i>
324	Chloé (2 sec)	la haine ou la jalousie
325	PEMF (4 sec)	<i>alors la jalousie ça veut dire que tu veux quelque chose à la place de quelqu'un</i>
326	Chloé (1 sec)	Oui
327	PEMF (4 sec)	<i>qu'est ce que tu veux là</i>
328	Luis (11 sec)	bé pour .. pour nous ça nous fait du mal alors.. on croit que c'est la fin de de..de ce pays
329	PEMF (29 sec)	<i>ah alors ça c'est pire que.. ahou ce qu'il vient de dire mais qu'est ce que tu es en forme aujourd'hui alors là il est allé au-delà de ce que cette dame voulait dire il est allé au-delà moi je crois que les parents il faut qu'ils viennent à tous les ateliers philos tous Luis tu es allé au-delà de ce qu'elle nous a dit elle nous a donné les sentiments et le sentiment c'est la société ou c'est l'individu chris</i>
330	Christophe	la société

331	PEMF (8 sec)	<i>oui comment on sait que toute la société a été triste comment on le sait Clémence je te serais reconnaissante d'être..</i>
332	Ilissandra	la fin
333	PEMF (4 sec)	<i>qu'est ce qui fait qu'on sait que la société a été triste comme a dit cette dame</i>
334	Luis (2 sec)	on voit qu'ils pleurent
335	PEMF (21 sec)	<i>voilà les gens ont pleuré les gens ont rendu hommage vous l'avez fait d'accord la colère oui la tristesse on l'a vu on a rendu hommage merci je rebondis sur l'hommage mais alors là tu as dit la fin du pays de quel pays c'est très bon Luis ce que tu as dit</i>
336	Luis (1 sec)	par exemple dans..
337	PEMF (1 sec)	<i>écoutez vous pouvez le développer</i>
338	Luis (4 sec)	comme dans Paris heu..la fin de..
339	PEMF (2 sec)	la fin de la ville
340	Luis (1 sec)	oui
341	PEMF (9 sec)	<i>c'est pas de la tristesse c'est pas du mal c'est pas de la colère c'est quoi quand on a on pense que le pays qui va y avoir la fin du pays ça me met les..</i>
342	Sylvain	la peur
343	PEMF (1min24)	<i>ouais bravo prochain atelier philo doit-on écouter ses peurs bra-vo tu as su rebondir sur les paroles d'adultes c'est vraiment très bien .. à vos places .. la loi la loi ... c'est Abbygaëlle en premier qui nous a dirigé vers la loi ... à partir de Nicolas Machiavel qui dit la fin justifie les moyens Abbygaëlle elle a dit attend moi pour moi la fin pour moi la fin c'est qu'on arrête les personnes qui ont.. qui ont tué hé bé justement l'état français la loi française dit comme toi tu as raisonné de la même manière et la loi a été modifiée le 22 novembre parce qu'il fallait arrêter les gens qui ont fait ces attentats parce qu'ils n'étaient pas acceptables du point de vue de la société et des gens qui étaient dans la société donc le gouvernement a décrété l'état d'urgence.</i>

Annexe n°11 : Verbatim- atelier philosophique à visée démocratique – A quoi ça sert de discuter ?
Pezens – Michel TOZZI

Verbatim du débat philosophique à visée démocratique :

« A quoi ça sert de discuter ? »

Ecole d'application Michel Bernardini - Pezens – Classe : Ce2/Cm1/Cm2 -nombre d'élèves :
22 – PE :

Président : Mohamed Nombre de discutants : 12 – Reformulateur : Tom – Synthétiseur :
Tanguy Distributeur de parole : 1 élève – nombre d'observateurs : 6

Animateur: Michel Tozzi – Durée de la séance : 48 min 58 sec – le débat commence à : 6min
48 sec et se termine à 29 min et 14 sec (= 22 min26 sec)

1	Michel Tozzi (36sec)	« Bien alors euh ben bonjour les enfants...bonjour euh bonjour à tous je suis très heureux je je...je ne vous connais pas donc je fais votre connaissance...aujourd'hui...je m'appelle Michel euh donc euh j'ai vos prénoms donc on va pouvoir disons discuter ensemble et on a mis en place donc euh...euh cette situation on va discuter donc ensemble hein c'est ça disons l'objectif et selon euuuuh une situation dans laquelle chacun a des rôles un petit peu donc euh particulier. Euuuuh président euuuuh ton ton rôle c'est quoi ? ça consiste en quoi, tu peux nous le dire ? Tu me le dis pas à moi tu le dis à tout le monde. »
2	Président	« A donner la parole à l'un et à l'autre sans que ce on prenne la parole tout le monde directement. »
3	Michel Tozzi	« oui...oui »
4	Président	« et que que personne ne parle derrière. »
5	Michel Tozzi	« oui...oui »
6	Président	« on va pas euh sans que je donne la parole et de mesurer le temps et le euh et les et les tours de parole. »
7	Michel Tozzi (3sec)	« d'accord alors les tours de parole comment tu fais exactement ? »
8	Président	« Ben en fait je marque les prénoms et quand ils parlent je mets une barre. »
9	Michel Tozzi	« oui »
10	Président	« et celui qui a le moins de barres qui lève le doigt beh c'est lui qui va être interrogé en premier. »
11	Michel Tozzi (8sec)	« Voilà ça c'est bien ça c'est-à-dire tu donnes la priorité à ceux qui se sont le moins exprimés...et au bout d'un moment si y en a qui n'ont pas du tout parlé qu'est-ce que tu peux faire par exemple ? »
12	Président	« Béh je leur donne la parole directement je leur dis euh est-ce que tu veux parler et s'ils veulent pas beh jlaisse tomber. »
13	Michel Tozzi (15sec)	« Voilà mais vous avez le droit de on a le droit de se taire c'est-à-dire que on vous tend une perche mais vous la prenez ou vous la prenez pas vous avez le droit de vous taire mais ça serait intéressant que vous parliez...voilà Euuuuh synthétiseur alors ? Quel est ton rôle ? »
14	Synthétiseur	« Euuuuh je dois reformuler et répéter euh à répéter les questions de cqu'ils

		ont dit »
15	Michel Tozzi (7sec)	« Voilà alors pour pour précisément donc euh reformuler un petit peu ce que tes camarades ont dit comment tu vas t'y prendre ? »
16	Synthétiseur	« Je vais écrire sur la feuille tout ce qu'ils ont dit et je je vais le lire »
17	Michel Tozzi (9 sec)	« oui voilà donc tu vas t'aider de tout ce qui a été euh tout ce que tu as entendu et pour faire ça qu'est-ce qu'il faut...d'après toi ? »
18	Synthétiseur	« écouter »
19	Michel Tozzi (13sec)	« écouter oui puis essayer de comprendre...d'accord ? et euh quand euh le président disons te le diras c'est-à-dire un peu avant la fin (en regardant le président) tu avertis un peu avant hein ? voilà...euh qu'est-ce que tu fais à ce moment là la fin ? »
20	Synthétiseur	« Ben je relis tout ce qui m'ont dit »
21	Michel Tozzi (9sec)	« Hein...euh voilà donc tu relis à partir de tes notes et tu nous fais une petite synthèse donc de ce qui a été dit...Ok ? D'accord et alors le reformulateur quel est ton rôle ? »
22	Reformulateur	« J'écoute les discutants euh je dois bien écouter pour après redire ce qu'ils disent avec mes propres mots quand l'animateur me le demande et c'est tout. »
23	Michel Tozzi (2sec)	« Et qu'est-ce qui faut faire pou pour faire cette fonction là ? »
24	Reformulateur	« Ben il faut écouter »
25	Michel Tozzi (6sec)	« Voilà c'est un métier où il faut beaucoup écouter pour essayer disons de comprendre...et mais par contre tu dis pas ton point de vue hein ? »
26	Reformulateur	« Non »
27	Michel Tozzi (3 sec)	(en s'adressant au synthétiseur et au président) « Vous...vous non plus on est bien d'accord hein ? Votre rôle c'est pas de euh »
28	Président	« de dire ah non je veux répondre »
29	Michel Tozzi (13 sec)	(en regardant le président) « Voilà toi tu donnes la parole et vous deux vous ouvrez grand les oreilles mais vous ne dites pas votre point de vue...on est d'accord ? Voilà. Alors ensuite donc euh y a y a les discutants vous qu'est-ce que vous allez essayer de de de faire ? Hein ? »
30	Président	« Euh Hugo ? »
31	Hugo	« Euh on va on va essayer de réfléchir à la question de euh d'écouter les autres et de ré et de donner des réponses ? »
32	Michel Tozzi (19 sec)	« C'est ça oui...c'est bien formulé...on essaye aussi ça c'est important de pas redire ce que quelqu'un vient de dire comme ça chaque fois on apporte des choses et ça permet disons à la discussion disons d'avancer puis un point extrêmement important hein on est en confiance on ne se moque pas »

33	Président	« oui »
34	Michel Tozzi (15sec)	« ça éh (en regardant le président) là tu interviendrais si jamais il y a quelqu'un qui se moquait pour que tout se passe très très bien alors ensuite il y a donc les observateurs donc euh (en se tournant à sa gauche) vous vous observez donc euh le ce que dit le reformulateur et qu'est-ce qu'il faut faire alors quand »
35	Observateur	« il faut qu'il dise euh ce que les personnes vont dire euh avec leurs mots »
36	Michel Tozzi	« oui »
37	Observateur	« c'est-à-dire euh ce que eux pensent »
38	Michel Tozzi (8 sec)	« Voilà faut pas qu'ils disent ce qu'ils pensent eux et qu'ils déforment donc ce ce qui a été dit...on on est bien d'accord ? Hein ? Et toi (en montrant l'observateur à sa droite qui observe le synthétiseur) qu'est-ce que tu fais en plus peut-être ? »
39	Observateur	« Je je regarde comment y fait »
40	Michel Tozzi (10sec)	« Voilà tu regardes un peu comment il s'y prend pour prendre des notes etc etc bon d'accord...oui...ok et qu'est-ce que tu fais ? (en regardant l'observatrice se trouvant au fond face à la table du synthétiseur, président, animateur et reformulateur) »
41	Président	« Manon...Manon »
42	Michel Tozzi (32 sec)	« Toi tu observes disons le président hein tu observes le président et je vais te donner un petit un petit papier, tiens tu peux le lui faire passer s'il te plaît ? voilà Et toi (en regardant le dernier observateur) tu vas faire la même chose hein ? Ok...Voilà...c'est-à-dire on va euh vous allez observer pour voir ben s'il a compris bien... si... s'il fait bien son métier c'est-à-dire (en regardant le président) si tu donnes bien la parole donc à tout le monde la priorité à ceux qui ne se sont pas encore exprimés et si tu tends un peu la perche à la fin... (En regardant de nouveau les observateurs) : c'est à peu près clair ? »
43	Observateur	« oui »
44	Michel Tozzi (15 sec)	« Ok ? Voilà...bon on a besoin de tout le monde tout le monde est à son poste maintenant donc on démarre...vous savez vous savez d'ailleurs de de quoi on va discuter ? »
45	Président	« non »
46	Michel Tozzi	(en regardant le président) « non »
47	Président	« non mais je sais pas moi »
48	Michel Tozzi (3 sec)	« non mais attends toi tu donnes la parole à ceux qui lèvent la main »
49	Président	« euh Hugo »
50	Hugo	« la laïcité »

51	Michel Tozzi (5 sec)	« non c'est pas exactement ça mais c'est un sujet qui est très important et qui a à voir avec précisément donc ce dont on va parler »
52	Président	« Diego »
53	Diego	« on va on va parler de l'amitié »
54	Michel Tozzi (7 sec)	« ah c'est un sujet qui est très intéressant ça mais c'est pas exactement de ça dont on va parler. Qu'est-ce qu'on est en train de commencer à faire là à votre avis ? »
55	Président	« Chloé »
56	Chloé	« Been la question c'était euh qu'est-ce qu'une grande personne ? »
57	Michel Tozzi (52 sec)	« Ah ça aussi c'est un sujet qui est important hein grandir qu'est-ce qu'une grande personne etc...là vous évoquez donc des sujets qui sont très intéressants mais aujourd'hui on va réfléchir plutôt sur ce qu'on est en train de faire maintenant c'est-à-dire...essayer de discuter... Et alors la question donc que je voudrais donc vous poser...qui est une question que je me pose moi aussi parce que les adultes ils se posent aussi le les...souvent les mêmes questions que les enfants c'est finalement à quoi ça sert de discuter ? Alors...on ne répond pas...on fait un petit moment de silence...vous allez fermer les yeux et si je vous pose cette question...on discute des fois...on discute aussi en classe ...à quoi ça sert de discuter...voilà...formulez dans votre tête une phrase voilà ben discuter ça sert à ...voilà et je donne une réponse.... »
58	Président	(lance le chronomètre) « Euh...Diego »
59	Diego	« Ben discuter ça sert par exemple par exemple si un ami te demande euh par exemple euh est-ce que euh est-ce que...est-ce que... » (fait non de la tête et rend le micro)
60	Michel Tozzi (7sec)	« Tu sais ça va...ça vient un petit peu les idées essaye de te reformuler la phrase dans la tête et quand elle est revenue tu redemandes la parole...d'accord ? »
61	Président	« Euh Mandy »
62	Mandy	« A comprendre les choses »
63	Michel Tozzi (2 sec)	« oui » (en regardant le reformulateur) « qu'est-ce que c'est qu'elle nous a dit là ? »
64	Reformulateur	« euh à comprendre les choses »
65	Michel Tozzi (3 sec)	« comprendre des choses...(en regardant Mandy) donc tu trouves que la discussion c'est quelque chose d'intéressant alors ? »
66	Mandy	« oui »
67	Michel Tozzi (5 sec)	« Oui ? Est-ce que qu'est-ce que, qu'est-ce que tu apprends par exemple toi quand tu discutes...tu peux donner un exemple ? »
68	Mandy	« euh à essayer de comprendre »

69	Michel Tozzi (4sec)	« oui...à essayer de comprendre... »
70	Mandy	« je ne sais pas »
71	Michel Tozzi (14 sec)	« est-ce que quelqu'un alors euh Mandy nous dit euh voilà euh discuter c'est assez intéressant parce que ça ça sert à comprendre disons des choses...est-ce que quelqu'un pourrait l'aider à trouver un exemple...mais moi en discutant l'autre jour j'ai compris que »
72	Président	« euh Fouad ? »
73	Fouad	« ça sert à donner des réponses »
74	Michel Tozzi (5 sec)	« à...voilà par exemple on se pose des questions...discuter ça sert à donner des réponses...autre exemple ? »
75	Président	« euh...Eliot »
76	Eliot	« ça sert à expliquer des choses »
77	Michel Tozzi (4 sec)	« oui...alors hé...tu aurais un exemple là ? Expliquer par exemple quoi ? »
78	Eliot	« ché pa... »
79	Michel Tozzi (9 sec)	« vous avez dit par exemple tout à l'heure bon euh supposons qu'on discute sur l'amitié et ben discuter sur l'amitié qu'est-ce que...qu'est-ce que ça va m'apporter par exemple ? »
80	Adrien	« à informer »
81	Michel Tozzi (3 sec)	« oui s'informer et...et sur l'amitié ? Vous avez déjà discuté sur l'amitié ? »
82	Discutants	« oui »
83	Michel Tozzi (6 sec)	« ah...et cette discussion sur l'amitié qu'est ce qui...qu'es-ce que vous avez appris par exemple...vous avez appris quelque chose ? »
84	Président	« Hugo »
85	Hugo	« Que un ami c'est...fidèle...gentil c'est pas méchant »
86	Michel Tozzi (4 sec)	« Oui...d'autres choses... sur ce que vous avez appris dans d'autres discussions sur l'amitié ? »
87	Président	« Adrien »
88	Adrien D	« on peut compter sur lui »
89	Michel Tozzi (2 sec)	« on peut compter sur lui ça s'est important aussi...encore ? »
90	Président	« euh...Eliot ? »
91	Eliot	« on peut jouer avec lui »
92	Michel Tozzi (1 sec)	« on peut jouer avec lui »
93	Président	« Chloé »
94	Michel Tozzi	« encore ? »
95	Chloé	« on peut dire des secrets et tout ce qu'on a dans euh ben euh dans notre euh tout ce qu'on a ben d'important mais qu'on dit à personne on peut le

		dire à notre ami. »
96	Michel Tozzi (3 sec)	« ah on peut le dire à ...on peut (en regardant le reformulateur) qu'est-ce qu'elle dit là finalement donc ? »
97	Reformulateur	« Qu'on peut avoir donc confiance en un ami »
98	Michel Tozzi (1 sec)	« Tout à fait »
99	Reformulateur	« qu'on peut lui confier des choses »
100	Michel Tozzi (4 sec)	« voilà...qu'on peut lui dire ses secrets...encore ? »
101	Président	« Diego »
102	Diego	« euh un ami c'est moins...euh c'est plus confiant qu'un copain parce que le copain et ben on on joue beaucoup moins avec lui on partage pas les mêmes choses qu'avec un ami...un ami c'est euh c'est beaucoup plus fidèle qu'un copain. »
103	Michel Tozzi (54 sec)	« d'accord...ben là c'est intéressant tu as distingué donc euh ami et copain et tu dis un ami alors je résume un petit peu donc ce que vous avez dit c'est-à-dire qu'un ami c'est quelqu'un en qui on a confiance avec lequel on est en sécurité euh euuh on peut lui dire disons un certain nombre de choses qu'on dit pas à d'autres donc on lui confie ses secrets... Alors là on a pris un exemple hein...on a pris l'exemple de l'amitié on est partis finalement de ce que disait Mandy...à quoi ça sert de discuter elle a dit...ça sert à comprendre un certain nombre de choses...j'ai demandé un exemple on a pris l'exemple disons de l'amitié et à partir de l'amitié on a vu finalement tout ce que vous a appris disons une discussion disons sur euh sur sur l'amitié hein...donc euh à quoi ça sert de discuter ? Est-ce que discuter ça peut servir finalement disons à autre chose...(en regardant Diego) : ça y est peut-être que c'est revenu ? (En s'adressant au président) : on va lui donner parce que...il avait perdu son idée tout à l'heure. »
104	Président	« Diego »
105	Diego	« Euh ben ça sert par exemple discuter ça sert à un ami te demande euh admettons ça fait combien de mètres le plus gros ben on s'engage dans une discussion longue et...et être patient. »
106	Michel Tozzi (4 sec)	(En s'adressant au reformulateur) « Est-ce que tu peux nous...nous reformuler s'il te plaît »
107	Reformulateur	« Que euh...ben en fait...des fois on parle pendant longtemps...des fois pendant pas longtemps...que on parle avec un ami »
108	Michel Tozzi (14 sec)	« Alors est-ce que c'est important précisément de parler plus longtemps...qu'est-ce que ça peut avoir comme avantage dans une discussion de parler pendant un certain temps et pas simplement pendant une minute ou deux minutes...à votre avis ? »
109	Président	« Fouad »
110	Fouad	« Pour apprendre à le connaître »
111	Michel Tozzi (9 sec)	« Oui ça c'est pour apprendre à connaître son ami quand je discute disons avec un ami...mais quand je fais une discussion...hein...quel est l'intérêt de discuter finalement assez assez longtemps ? »
112	Président	« Adrien »
113	Adrien	« On peut rigoler »
114	Michel Tozzi (1 sec)	« On peut ? »

115	Adrien	« rigoler »
116	Michel Tozzi (8 sec)	« oui...mais est-ce...est-ce que dans une discussion précisément on rigole ? Est-ce que c'est l'objectif de la discussion de rigoler ? Vous avez une réponse à cette question ? »
117	Président	« Eliot »
118	Eliot	« Non »
119	Michel Tozzi (10 sec)	« Ah alors si tu dis non parce que...on essaye de donner un argument quand on donne un point de vue...pourquoi...pourquoi une discussion c'est pas...c'est pas un endroit qui est fait pour rigoler ? »
120	Eliot	« Ben parce que c'est un endroit pour expliquer des choses des fois. »
121	Michel Tozzi (6 sec)	« D'accord alors ce...(se tournant vers le reformulateur) qu'est-ce que...qu'est-ce qu'il dit finalement...une discussion ? »
122	Reformulateur	« Euuuh...ben non...c'est pas fait pour rigoler ? »
123	Michel Tozzi (1 sec)	« Euh...oui... »
124	Reformulateur	« Et le reste j'ai pas très bien entendu. »
125	Michel Tozzi (3 sec)	« Ah...alors c'est qu'il n'a pas très bien entendu...(en s'adressant à Eliot) tu peux répéter ? »
126	Eliot	« C'est un endroit qui sert à expliquer...euuuuh...des choses...souvent. »
127	Michel Tozzi (21 sec)	« Voilà...on l'a vu par exemple ça sert à expliquer un peu...à mieux comprendre ce que c'est que l'amitié...alors...je reposais disons ma question...quel est l'intérêt quand on discute de... par exemple l'amitié vous avez discuté pendant un certain temps hein...euh quel est l'intérêt de discuter un certain temps par exemple sur..sur le sujet disons de l'amitié...et non pas simplement comme ça d'échanger deux ou trois mots ? »
128	Président	« Adrien D »
129	Adrien D	« Pour savoir plus de choses suuur euh la personne euuh à qui on parle. »
130	Michel Tozzi (2 sec)	« D'accord...d'autres réponses ? »
131	Président	« Garance »
132	Garance	« Pour apprendre à le connaître »
133	Michel Tozzi (2 sec)	« Attends pour apprendre à connaître son ami ? »
134	Garance	« Oui »
135	Michel Tozzi (6 sec)	« Mais quand on discute sur l'amitié à quoi ça sert d'en discuter pendant un certain temps...c'est la question que je pose »
136	Président	« Nina »
137	Nina	« De trouver la réponse après »
138	Michel Tozzi (12 sec)	« Oui de...de se demander par exemple qu'est-ce que c'est qu'un ami et de trouver la réponse...la réponse que vous avez donnée...c'est-à-dire un ami c'est quelqu'un qui est fidèle à qui je confie mes secrets bon euh j'en n'ai pas beaucoup bon... etc...d'accord ? Ok »
139	Président	« Euh Adrien »
140	Adrien	« non »
141	Président	« Chloé »
142	Chloé	« Un ami ça sert à ne pas se battre quand...quand tu...quand tu n'es plus ami avec lui tu lui dis ce que tu as à lui dire et après euh ça se réconcilie aussi. »
143	Michel Tozzi	« Alors là on voit qu'on pourrait continuer à discuter sur l'amitié et peut-

	(13 sec)	être qu'on trouverait beaucoup d'autres choses que ce que vous avez trouvé donc finalement donc l'intérêt de discuter pendant un certain temps de sujets c'est quoi ?...finalement ?
144	Président	« Euh Hugo »
145	Hugo	« ça sert à faire passer le temps parce queeueuh on s'ennuie...par exemple des fois on marche pendant longtemps et donc on parle pour faire passer le temps. »
146	Michel Tozzi (5 sec)	« D'accord alors...euh alors est-ce que...alors là (en s'adressant au reformulateur) qu'est-ce qui nous dit un petit peu ? oui ? »
147	Reformulateur	« Euh il nous dit que ça sert à pas s'ennuyer quand on fait quelque chose et qu'on en a marre ben on peut discuter c'est toujours quelque chose à faire quand on s'ennuie »
148	Michel Tozzi (6 sec)	« Oui est-ce que par exemple quand vous avez discuté sur la question disons de l'amitié euuh vous vous êtes ennuyés ? »
149	Président	« Fouad »
150	Fouad	« Non »
151	Michel Tozzi (4 sec)	« Ah tu as une idée pourquoi précisément de discuter de l'amitié c'est pas ennuyeux ? »
152	Fouad	« Parce que des fois on dit des choses importants »
153	Michel Tozzi (6 sec)	« Aaah qu'est-ce qu'est-ce qu'il a dit là ? Oui ? Qu'est-ce qu'il vient de nous dire ? (en tendant le micro au reformulateur)
154	Reformulateur	« Euuh non parce que des fois on peut dire des choses importantes. »
155	Michel Tozzi (24 sec)	« Donc une discussion...j'essaye de résumer...une discussion c'est pas fait pour rigoler...euuuuh...mais d'essayer de discuter de choses...tu viens de nous dire...disons qui sont importantes...donc et pour ça ben il faut un certain temps de manière à développer donc des idées pour pouvoir bien comprendre disons ce qui se dit...d'accord. Qu'est-ce qu'on est en train de faire actuellement ? »
156	Président	« Eliot »
157	Eliot	« de discuter »
158	Michel Tozzi (1sec)	« ah »
159	Président	« euuh Adrien »
160	Adrien	« on pourrait rigoler si on se disait des blagues »
161	Michel Tozzi (17 sec)	« oui...mais la question est de savoir si c'est l'objectif d'une discussion...d'accord ? Or il semble que ...ben c'est toi...(en montrant un discutant) qui disais tout à l'heure que donc que c'est pas fait pour rigoler mais pour dire au contraire des choses disons qui sont euh importantes...est-ce que...est-ce que c'est difficile de discuter ?
162	Président	« Euuh Garance »
163	Garance	« Oui parfois parce que parfois on trouve pas trop les mots pour euuh pour parler »
164	Michel Tozzi (6 sec)	« Ah...ça c'est une idée qui est...très intéressante hein...donc pourquoi c'est difficile de discuter...elle nous dit ? (en tendant le micro au reformulateur)
165	Reformulateur	« Parce que des fois on n'arrive pas forcément à répondre à la question ou à trouver les mots »
166	Michel Tozzi (1 sec)	« D'accord »
167	Reformulateur	« ...pour s'exprimer »
168	Michel Tozzi (8 sec)	« Vous voyez d'autres difficultés quand on discute...première difficulté on n'arrive pas à trouver exactement ses mots quoi...d'autres difficultés ? »

169	Président	« Andréa »
170	Andréa	« Des fois on n'a pas trop de réponses à des questions. »
171	Michel Tozzi (7 sec)	« Oui...est-ce que tu peux aller un peu plus loin là..hein tu dis finalement attends...qu'est-ce que...qu'est-ce qu'elle nous dit finalement Andréa ? (en tendant le micro au reformulateur)
172	Reformulateur	« Que euuh c'est pas toujours obligé qu'on ait une réponse quand on pose une question »
173	Michel Tozzi (1sec)	« Oui....alors.. »
174	Reformulateur	« sinon on peut y rester pendant un moment »
175	Michel Tozzi (5 sec)	« alors tu as une idée pourquoi précisément donc c'est...c'est difficile d'arriver à trouver les réponses ? »
176	Andréa	« Beh parce que des fois y a des questions elles sont assez difficiles. »
177	Michel Tozzi (5 sec)	« Oui...la difficulté de répondre c'est parce que la question serait difficile...c'est ça ? »
178	Andréa	Hoche la tête pour dire oui
179	Michel Tozzi (19 sec)	« D'accord....et c'est vrai que...euuh...dans l'atelier philo on a...ooooon...on aborde des questions qui sont...qui sont difficiles...mais comme tu l'as dit aussi (montre un discutant du doigt) qui sont importantes...importantes et difficiles...voilà les questions donc que nous abordons quand euh nous discutons...hein... Vous voyez encore d'autres difficultés...dans la discussion ? »
180	Président	« Nina »
181	Michel Tozzi (1 sec)	« Alors c'est... ? »
182	Président	« Nina »
183	Michel Tozzi (1 sec)	« Nina »
184	Nina	« Des fois on est timides quand on nous pose une question. »
185	Michel Tozzi (3 sec)	« Qu'est-ce que ça veut dire être timide...tu peux aller un peu plus loin ? »
186	Nina	« Euuuh..... »
187	Michel Tozzi (6sec)	« Est-ce que quelqu'un pourrait aider Nina en lui disant...bon...qu'est-ce que c'est finalement qu'être euh qu'être timide quand on..quand on pose une question. »
188	Président	« Euuuh Mandy »
189	Mandy	« on peut avoir peur de...de la réponse »
190	Michel Tozzi	« Aah »
191	Mandy	« de la dire la réponse »
192	Michel Tozzi (4 sec)	« Ah...avoir peur de dire...et pourquoi on aurait peur de dire la réponse finalement ? »
193	Mandy	« Parce que ça pourrait...le...le blesser. »
194	Michel Tozzi (6 sec)	« Aaah..ah oui d'accord...euh...l'idée...ici...c'est ? (tend le micro au reformulateur)
195	Reformulateur	« C'est des fois on a...on a très peur de de dire la réponse parce que ça peut le blesser ou nous blesser si c'est lui qui doit nous répondre. »
196	Michel Tozzi (13 sec)	« D'accord...donc des fois on a peur euh de dire une réponse parce qu'on a peur de blesser quelqu'un...est-ce que...toujours on essaye d'aider Nina actuellement pour préciser ce que c'est que...pourquoi finalement on a peur disons d'intervenir dans une discussion. »
197	Président	« Andréa »
198	Andréa	« Parce que des fois...oui on est timides parce qu'on arrive pas trop à

		répondre...on a peur qu'on dise euh quelque chose que ce soit pas ça et qu'on se moque. »
199	Michel Tozzi (3 sec)	« Aaaaah oui...tu dis deux choses encore là très importantes » (se tourne vers le reformulateur)
200	Reformulateur	« On a peur qu'on se moque et c'est difficile de répondre. »
201	Michel Tozzi (16 sec)	« Voilà y a des...y a peut-être des difficultés qui viennent à cause de la difficulté même de la question...ces questions importantes donc qu'on se pose...mais aussi y a le fait qu'on a peur disons qu'on se moque...est-ce que actuellement là..dans la discussion qu'on a...euh...vous avez peur qu'on se moque ? »
202	Président	« Garance »
203	Garance	« Oui »
204	Michel Tozzi (1 sec)	« Oui...d'autres euh... »
205	Président	« Fouad »
206	Fouad	« Parfois non »
207	Michel Tozzi (3 sec)	« Oui...alors oui...parfois non...d'autres réponses ? »
208	Président	« Euuuh...Andréa »
209	Andréa	« Oui »
210	Michel Tozzi	« Oui... »
211	Président	« Euh Diego »
212	Diego	« Y a des fois j'ai peur qu'on se moque euh de...de moi...parce que euh y a des fois j'ai dit des choses qui euh qui ne plaisent pas à certains camarades et ils se moquent de moi. »
213	Michel Tozzi (1 sec)	« D'accord...ok... »
214	Président	« Eliot »
215	Eliot	« Oui parce que j'ai peur de dire des bêtises. »
216	Michel Tozzi (8 sec)	« Ah...ça c'est un autre élément aussi...qui est...qui est important...euh des fois j'ai pas envie d'intervenir ou j'ai peur...ou pourquoi ? (tend le micro au reformulateur)
217	Reformulateur	« Parce que des fois on a peur de dire une bêtise »
218	Michel Tozzi (35 sec)	« Alors voyez y a plusieurs difficultés finalement...je fais une petite synthèse là hein...les raisons pour lesquelles finalement...donc euh...des fois on n'ose pas intervenir disons dans une discussion...parce qu'on a peur qu'on se moque de nous...parce qu'on a peur disons de dire une bêtise...euh...parce que la question est extrêmement disons difficile...parce que bon on n'est pas sûr disons de la réponse...voilà... Alors à votre avis...pour éviter finalement...que dans une discussion... y ait précisément de la moquerie donc euh etc etc...comment il faut qu'elle se passe finalement disons cette discussion... ? Est-ce que vous auriez des propositions à faire pour une discussion où on se moque pas ? »
219	Président	« Mandy »
220	Mandy	« Il faut qu'elle soit sérieuse »
221	Michel Tozzi	« Oui... »
222	Président	« Euuuh...Diego »
223	Diego	« Parce qu'elle est...parce qu'on a peur que...si on a...dans une discussion...on a...on n'a pas envie de... que notre copain euh..il nous...qui se moque de nous...que...quand on parle...y ...y s'est moqué de...de nos camarades... »
224	Michel Tozzi (4 sec)	« Alors...alors pour éviter précisément donc qu'on se moque de

		nous...comment il faut organiser la discussion à ton avis ? »
225	Diego	« l'organiser sérieusement comme a dit Mandy et avoir une idée surtout sur un.....un thème de...de confiance. »
226	Michel Tozzi (8 sec)	« Aah...là il donne une idée euh très très intéressante là..pour que...pour qu'une discussion finalement...dans une discussion...on ne se moque pas...qu'est-ce qu'il faudrait ? » (tend le micro au reformulateur)
227	Reformulateur	« Il faut qu'il y ait un...un thème assez confiant »
228	Michel Tozzi	« Oui... »
229	Reformulateur	« et qu'elle soit sérieuse et précise »
230	Michel Tozzi (9 sec)	« Voilà donc il faut disons du sérieux...euh...et puis que... on se sente en confiance...est-ce que actuellement vous vous sentez en confiance ou pas ? »
231	Président	« Euh Fabien est-ce que tu veux parler ? »
232	Fabien	Fait non de la tête.
233	Président	« D'accord...Andréa »
234	Andréa	« Oui assez »
235	Michel Tozzi (5 sec)	«Oui... qu'est ce que...qu'est-ce que c'est...euh tu peux aller plus loin...qu'est-ce que c'est qui fait que tu te sens en confiance finalement ? »
236	Andréa	« Ben parce qu'au début on a dit qu'on n'avait pas le droit de se moquer »
237	Michel Tozzi	« Oui... »
238	Andréa	« Donc du coup...j'suis un peu plus en confiance »
239	Michel Tozzi (6 sec)	« Tu trouves que le fait qu'il y ait une règle en disant on se moque pas ça...ça ..ça protège un peu des moqueries quoi ? »
241	Andréa	« Oui »
242	Michel Tozzi (7 sec)	« D'accord...qui c'est qui pense un petit peu donc la même chose là...vous l'expliquez un peu votre point de vue... »
243	Président	« Fouad »
244	Fouad
245	Michel Tozzi (1 sec)	« Oui on t'écoute ? »
246	Fouad	« Je ne sais pas...trop... »
247	Michel Tozzi (11 sec)	« Alors là...quand l'idée elle est partie...une idée ça va...ça vient...c'est pas grave...tu y réfléchis...tu te la reformules dans ta tête...et comme tout à l'heure là...Diego...quand elle revient tu nous la dit...hein... ? OK... Alors...on en était là... »
248	Président	« Hugo »
249	Hugo	« Ben non parce que parfois il y en a certains ils obéissent pas aux règles »
250	Michel Tozzi (9 sec)	« Oui...c'est...c'est important d'après toi de...d'obéir à des règles...euh...oui ? Tu approfondis un peu peut-être... ?
251	Hugo	« Ben...euh...oui parce que si y a pas de règles ben c'est un peu...le désordre. »
252	Michel Tozzi (17 sec)	« D'accord...alors à votre avis...qu'est-ce que...qu'est-ce que seraient les règles les plus importantes pour qu'une discussion vraiment nous permette d'approfondir quelque chose...que ce soit sur l'amitié ou comme tu disais (en désignant un discutant) qu'est-ce qu'une grande personne...ou comme euh...voilà... qu'est-ce qui faudrait comme règles finalement...à votre avis ? »
253	Président	« Chloé »
254	Chloé	« De ne pas se moquer et d'être gentil avec les autres »
255	Michel Tozzi	« Oui...oui »
256	Président	« Mandy »
257	Mandy	« De bien écouter »

258	Michel Tozzi	« Oui... »
259	Président	« Hugo »
260	Hugo	« Respecter les tours de parole »
261	Michel Tozzi	« Oui... »
262	Président	« Garance »
263	Garance	« de savoir ce qui dit »
264	Michel Tozzi (1 sec)	« Comment ? »
265	Garance	« De savoir ce qui dit »
266	Michel Tozzi (2 sec)	« Euh...attends...je comprends pas très bien »
267	Garance	« écouter »
268	Michel Tozzi (7 sec)	« Ah...oui...c'est ça pour bien comprendre ce que l'autre a dit...hein ? C'est ça...d'accord...ok...ah...(se tournant vers le président en désignant Fouad) je crois que son idée est revenue. »
269	Président	« Fouad »
270	Fouad	« Pour ne pas dire de bêtises »
271	Michel Tozzi (4 sec)	« Oui...réfléchir un peu déjà dans sa tête...voilà...ça c'est bien »
272	Président	« Diego »
273	Diego	« On a le droit de s'exprimer dans une discussion »
274	Michel Tozzi (6 sec)	« Ah ça c'est un point qui est très très très important...euh...qu'est-ce qu'il vient de dire là ? » (tend le micro au reformulateur)
275	Reformulateur	« On a le droit de s'exprimer dans une discussion »
276	Michel Tozzi (32 sec)	« Ca explique aussi un petit peu à quoi ça sert...une discussion hé une discussion ça sert finalement à exprimer disons son point de vue...et pour pouvoir exprimer son point de vue...euh...il faut qu'il y ait une confiance...qu'on se sente disons en sécurité...donc il faut pas se moquer...pour ne pas se moquer il faut donc un certain nombre de règles et ces règles c'est par exemple..euh...bon...de...ben de ne pas se moquer disons précisément...ou pas parler tous en même temps (en regardant le président)...c'est ce à quoi sert disons le président...hein...euh...c'est...c'est important à votre avis...de discuter sur des sujets importants ? »
Personne ne demande la parole		
277	Michel Tozzi (2 sec)	(en s'adressant au reformulateur) : « Est-ce que tu pourrais reformuler ma question ? »
278	Reformulateur	« Est-ce que c'est important de discuter sur des sujets intéressants ? »
279	Président	« Euh...Eliot »
280	Eliot	« Oui parce que peut-être qu'on peut apprendre des choses qu'on...qu'on connaissait pas. »
281	Michel Tozzi	« Oui... »
282	Président	« Andréa »
283	Andréa	« Oui parce que...comme dit Eliot on peut apprendre beaucoup de choses. »
284	Michel Tozzi	« D'accord »
285	Président	« Hugo »
286	Hugo	« Oui puisque plus c'est intéressant...mieux c'est »
287	Président	« Garance »
288	Michel Tozzi (5 sec)	« Ca renvoie un petit peu à ce que tu disais..de...de pas s'ennuyer...euh...voilà éviter de s'ennuyer...oui ? »
289	Garance	« Oui »

290	Michel Tozzi (11 sec)	« Oui...que...quels sont...de ce point de vue là...quels sont les sujets qui vous sembleraient donc les plus intéressants à discuter...qui vous apporteraient à tous quelque chose...vous en auriez des propositions à faire ? »
291	Président	« Fouad »
292	Fouad	« du métier qu'on va faire quand on sera plus grand »
293	Michel Tozzi (6 sec)	« Voilà...hein...comment j'envisage l'avenir...quel métier j'aimerais faire...oui...d'autres propositions... ? »
294	Président	« Diego »
295	Diego	« On...comme a dit Fouad sauf qu'on peut envisager le futur...euh... par exemple...euh...on peut construire des maisons pour les...pour les sans refuges...on pourrait faire des choses. »
296	Michel Tozzi (6 sec)	« Oui...les propositions pour le moment c'est...c'est quoi.. ? » (en tendant le micro au reformulateur)
297	Reformulateur	« Euuuh...oui parce que ça peut être utile »
298	Michel Tozzi (2 sec)	« Oui mais y a des propositions qui ont été faites »
299	Reformulateur	« Euuuh...parce qu'on peut construire des maisons...le métier qu'on peut faire plus tard... »
300	Michel Tozzi	« Voilà... »
301	Reformulateur	« Envisager l'avenir »
302	Michel Tozzi (13 sec)	« Envisager l'avenir...euh soit d'une manière disons plus générale ou pour que...tu as parlé aussi de construire des maisons...tu as parlé un peu des sans-abris des choses comme ça...est-ce que vous auriez d'autres propositions à faire de sujets qui vous intéresseraient pour les prochaines discussions? »
303	Président	« Attendez...il reste 2 minutes avant la fin...on va passer à la dernière intervention...je donne la parole à M.Tozzi »
304	Michel Tozzi (22 sec)	« Euh...ce qui m'a semblé important moi c'est que on discutait finalement disons on discutait pour savoir à quoi ça servait disons la discussion et tout l'intérêt de la chose c'était de voir si ça fonctionnait et à quelles conditions ça fonctionnait alors...on va...je laisse le président...hein...continuer à présider puisque la discussion n'est pas finie »
305	Président	« Merci...la discussion est terminée...on va passer à l'analyse de la discussion »
306	Michel Tozzi (2 sec)	« Et il me semble qu'il y a une synthèse...il y a le synthétiseur... »
307	Président	« Oui...ça va être là... »
308	Michel Tozzi (2 sec)	«oui...il y a le synthétiseur d'abord. »
309	Président	« Euuuh je donne la parole au synthétiseur »
310	Synthétiseur	« En fait tout ce que vous avez dit c'est que ça sert...ça sert...euh..discuter ça sert à faire des amis...à partager quelque chose...euh...et qu'un ami c'est fidèle...un ami ça sert à...à quelque chose ça sert pas à rien...et des fois on peut euh...blesser une personne en disant des choses méchantes...et euh on doit pas se moquer...euh on peut parler du métier que on aimerait faire ça...de parler ça sert euh des fois à ne pas se battre. »
311	Président	« Maintenant je vais donner la parole aux observateurs. »
312	Michel Tozzi (26 sec)	« Voià...alors on va pour essayer disons de donner la parole disons aux observateurs mais euh peut-être auparavant j'aimerais demander un petit peu à ceux qui avaient les fonctions disons particulières un peu

		eux...comment ils ont euh vécu euh donc euh cette...discussion alors...euh...président...tu peux nous dire un petit peu donc euh...pour toi...tu t'es chargé un peu de donner la parole etc...tu as eu des difficultés...comment tu les as résolues...parle-nous un peu de ton métier ? »
313	Président	« Euuuh...béh...en fait...parfois ils levaient tous le bras en même temps et... »
314	Michel Tozzi (1 sec)	« Ca c'est une difficulté ça... ? »
315	Président	« Oui et ils avaient presque tous les mêmes barres donc je devais vite regarder et c'était compliqué »
316	Michel Tozzi (2 sec)	(en tendant le micro au reformulateur) « Quelle est la difficulté là essentiellement que..qui dit ? »
317	Reformulateur	« Euuuh de les...de gérer les tours de parole »
318	Michel Tozzi (7 sec)	« Voilà...gérer les tours de parole parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui lèvent la main en même temps donc comment arriver à trouver...alors (en regardant le président) comment tu te débrouillais par rapport à ça ? »
319	Président	« Ben euh celui qui avait le moins de barres...par exemple celui qui avait le moins parlé...ben je lui mettais une barre et je lui donnais la parole. »
320	Michel Tozzi	« Voilà.. »
321	Président	« Comme ça... »
322	Michel Tozzi (1 sec)	« Ca...ça te semble juste ça ? »
323	Président	« Ben oui.. »
324	Michel Tozzi (1 sec)	« pourquoi c'est juste ? »
325	Président	« Parce que comme ça tout le monde peut parler. »
326	Michel Tozzi (10 sec)	« Très bien donc le fait de donner la parole disons dans l'ordre et en priorité à ceux qui ne se sont pas encore exprimés c'est une règle juste, d'après toi ? Ok Est-ce que tu as eu d'autres difficultés ? »
327	Président	« Non... c'est bon »
328	Michel Tozzi (4 sec)	« Très bien Euh...qui c'est qui observait donc...le président... »
329	Président	« C'est Manon et Baptiste. »
330	Michel Tozzi (12 sec)	« Oui...alors on va leur donner peut-être disons la parole...donc la question était de savoir si le président a bien accompli donc ce qu'il devait faire...à ton avis ? »
331	Baptiste	« Donner la parole à ceux...qui étaient...à ceux qui levaient le doigt. »
332	Michel Tozzi (8 sec)	« Oui...est-ce qu'il a aussi donné la parole à ceux qui s'étaient moins exprimés que d'autres ? »
333	Baptiste	« Non...oui... »
334	Michel Tozzi (3 sec)	« Oui...co...comment ça tu peux le...tu peux le..l'affirmer ça... »
Elève ne répond pas		
335	Michel Tozzi (9 sec)	« Il a donné des éléments là...dans...dans ce qu'il a dit...est-ce que quelqu'un pourrait...pourrait t'aider ? Oui... ? »
336	Président	« Hugo »
337	Michel Tozzi (15 sec)	« Tu...voilà...on est en train d'analyser là un petit peu ce qu'il c'est vécu...on se pose la question...est-ce que le président...il a...euh...son métier co...comment il l'a exercé quoi »

338	Hugo	« Ben...Mohamed...il...euh le président il...il regardait combien on avait de barres et par exemple si euh...par exemple...quand moi je levais la main en premier et qu'après il voyait Garance qui parle pas beaucoup lever la main il le faisait à Garance au lieu de le faire à moi qui l'avait fait en premier parce que elle parle moins. »
339	Michel Tozzi (2 sec)	« D'accord...ça ça te semble juste comme règle ? »
340	Hugo	« Oui »
341	Michel Tozzi (4 sec)	« Oui...d'accord...est-ce que tu as d'autres réflexions à faire ? (en désignant Manon)
342	Manon	Fait non de la tête
343	Michel Tozzi (15 sec)	« Pas de réflexions particulières sur le président ?...alors on va passer maintenant disons au...au reformulateur...tu peux nous...tu peux nous dire un petit peu donc...voilà ...reformuler c'est difficile...c'est pas difficile...comment... »
344	Reformulateur	« Euh...c'est pas très difficile...du moment que tu écoutes »
345	Michel Tozzi	« Ah... »
346	Reformulateur	« Euuuh tu as tes propres mots dans la tête... »
347	Michel Tozzi (4 sec)	« Et tu as...tu as l'impression toi que tu as bien écouté..que tu as bien reformulé ? »
348	Reformulateur	« Ché pas... »
349	Michel Tozzi (2 sec)	« Tu sais pas trop mais qu'est-ce que tu en penses toi ? »
350	Reformulateur	« Oui »
351	Michel Tozzi (4 sec)	« Oui ?...alors précisément qu'en pense un petit peu ceux qui t'observaient ? »
352	Observatrice du reformulateur	« Il a dit beaucoup de choses que...qui étaient intéressantes...il a pensé à dire euh..beaucoup de choses à sa manière que a dit les euh...les observateurs. »
353	Michel Tozzi (3 sec)	« Et quand il disait quelque chose est-ce qu'il déformait ce qui avait été dit ou pas ? »
354	Observatrice du reformulateur	« Euh...je sais pas... »
355	Michel Tozzi (9 sec)	« Tu sais pas...et qu'est-ce que en penses ? » (en s'adressant au second observateur du reformulateur) Comment il reformulait finalement disons...Tom...hein ?
356	Observateur 2 du reformulateur	« Il reformulait...bien »
357	Michel Tozzi (12 sec)	« Ah...qu'est-ce que c'est t qui te permet de dire que..que ses reformulations correspondaient bien à ce qui avait été dit... ? ... Tu reconnaissais toi ce que les autres avaient dit quant il parlait ? »
358	Observateur 2 du reformulateur	« Oui... »
359	Michel Tozzi (12 sec)	« D'accord...très bien...oui...alors on va demander maintenant donc à Tanguy...Tanguy toi tu étais synthétiseur...c'est difficile de de...de prendre des notes ? »
360	Synthétiseur	« Oui parce que des fois..ils parlaient euh...ils parlaient un peu tous en même temps...et...et c'était compliqué »

361	Michel Tozzi (2 sec)	« C'était compliqué pour toi... »
362	Synthétiseur	« Oui »
363	Michel Tozzi (2 sec)	« Qu'est-ce que c'est qui est compliqué finalement dans ce métier ? »
364	Synthétiseur	« De...de noter euh tout ce qu'ils disaient »
365	Michel Tozzi (8 sec)	« Voilà...parce qu'on écrit beaucoup plus lentement que ce que les autres parlent hein...et donc ça va beaucoup plus...c'est...c'est difficile hein »
366	Synthétiseur	« Oui »
367	Michel Tozzi (4 sec)	« Qu'est-ce que c'est qui...qui pourrait t'aider davantage...dans ta fonction ? »
368	Synthétiseur	« Que ça aille un peu moins vite »
369	Michel Tozzi (11 sec)	« Ah que ça aille un peu moins vite...c'est le fait que ça aille très vite quand on parle qui fait qu'on a beaucoup de difficultés disons à noter. (en regardant l'observateur du synthétiseur) Tu peux nous dire un petit peu comment il s'y est pris Tanguy finalement donc pour... »
370	Observateur du synthétiseur	« Euh...il écrit des choses qui lui convient et qui est important »
371	Michel Tozzi (7sec)	« Oui...et est-ce que dans ce qu'il a dit à la fin tu as reconnu des choses qui avaient été dites ? »
372	Observateur du synthétiseur	« Oui... »
373	Michel Tozzi (16 sec)	« Oui... d'accord... (en regardant le second observateur du synthétiseur) et toi...qu'est-ce que...qu'est-ce que tu en penses ? ... Tu as rien de particulier... ? (en montrant un autre observateur) Toi aussi tu travaillais sur...sur...ah non tu travaillais sur le président...oui...oui...comment...j'ai pas son nom je ne sais pas comment il s'appelle... »
374	Assemblée	« Nolan »
375	Michel Tozzi (6 sec)	« Nolan... oui...est-ce que tu aurais quelque chose à dire sur le synthétiseur... ?
376	Observateur 2 du synthétiseur	« Non »
377	Michel Tozzi (6 sec)	« Non...est-ce que tu as trouvé...simplement...est-ce que tu as trouvé que ça correspondait bien ce qu'il a dit à ce que d'autres avaient dit ? »
378	Observateur 2 du synthétiseur	« euh oui »
379	Michel Tozzi (3 sec)	« Oui...est-ce qu'il a tout dit de ce qui a été dit ? »
380	Observateur 2 du synthétiseur	« Non »
381	Michel Tozzi (3 sec)	« Ah...donc il manquait un certain nombre de choses...et pourquoi à ton avis ? »
382	Observateur 2 du synthétiseur	« Euh...parce que...je m'en souviens plus »

383	Michel Tozzi (2 sec)	« Parce que....oui ? »
384	Observateur 2 du synthétiseur	« je m'en souviens plus... »
385	Michel Tozzi (23 sec)	«.... parce qu'on a dit beaucoup de choses hein...et que c'est difficile d'écrire tout ce qui a été dit...c'est sûr...d'accord...alors...dernier point...peut-être....enfin... on va demander aux discutants...un petit peu...donc qu'est-ce qu'ils ont pensé eux-mêmes de cette discussion...du fait de discuter entre vous...co...comment finalement ça s'est passé...que...quelle analyse vous faites de la façon dont la discussion s'est passée ? »
386	Président	« Fouad »
387	Fouad	« Elle s'est passée très bien »
388	Michel Tozzi (12 sec)	« Oui...alors ça serait intéressant que tu dises pourquoi ça s'est passé très bien...tu y réfléchis et tu nous le diras tout à l'heure....alors comment ça s'est passé...oui ? »
389	Président	« Euuuh Eliot »
390	Eliot	« Euh ça s'est très bien passé puisqu'il y avait personne qui coupait la parole »
391	Michel Tozzi (11 sec)	« Ah...voilà déjà un premier critère hein ça s'est bien passé parce que personne n'a coupé personne...voilà... tu es d'accord Mohamed le Président...hein...tout à fait...tout à fait...on continue hein.. »
392	Président	« Euh...Mandy »
393	Mandy	«Parce que euh...parce que presque tout le monde a parlé. »
394	Michel Tozzi (11 sec)	« Ah...ça c'est un autre critère...alors quand tu dis presque tout le monde c'est vrai que vous êtes beaucoup à avoir parlé...donc toi...pour toi...le...le...une discussion a bien marché quand y en a beaucoup qui ont parlé. »
395	Mandy	« Oui »
396	Michel Tozzi (2 sec)	« Pour...pourquoi à ton avis ? »
397	Mandy	« Parce que si c'est tout le temps la même personne qui parle et ben c'est moins intéressant de savoir l'avis euh des autres aussi. »
398	Michel Tozzi (14 sec)	« d'accord là tu nous donnes un autre critère...c'est important que le maximum de gens parlent parce que si y en a qu'un y a moins d'idées forcément hein si y en a plusieurs y a plus d'idées...d'accord...on continue l'analyse...qu'est-ce que vous avez pensé de cette discussion...comment ça s'est passé ? »
399	Président	« Fouad »
400	Fouad	« ça s'est passé bien parce qu'on...parce qu'on n'a pas dit de bêtises...on s'est pas moqué des autres »
401	Michel Tozzi (20 sec)	« D'accord...tu vois c'est...c'est intéressant hein...on a une idée...mais pour pouvoir dire un parce que...il faut réfléchir un peu et puis ça vient...hein...ça fait trois fois...disons dans la séance que au départ tu sais pas...tu arrives pas à dire...euh...et puis en réfléchissant un peu ça vient...tu redemandes la parole et tu parles...ça c'est formidable...hein...c'est formidable...oui ? »
402	Président	« Chloé »
403	Michel Tozzi (4 sec)	« Alors on est toujours sur la question qu'est-ce que vous avez pensé de cette discussion...comment vous l'analysez un peu... »
404	Président	« Euh...Chloé. »

405	Chloé	« J'ai bien aimé parce que...j'ai pas eu de trous de mémoire comme d'habitude »
406	Michel Tozzi (15 sec)	« Aaah...ah parce que d'habitude tu...tu lèves par exemple la main et puis...puis tu te souviens plus de...c'est ça ton problème ? Et alors aujourd'hui t'as eu moins de trous de mémoire...est-ce que tu as une idée pourquoi finalement tu as eu moins de...tu as pas eu de trous de mémoire ? »
407	Chloé	« Non »
408	Michel Tozzi (9 sec)	« D'accord...on continue...voilà tu constates simplement qu'aujourd'hui tu avais pas de trous de mémoire...ça te semble positif ça..hein...d'accord ? »
409	Président	« Garance »
410	Garance	« Ca s'est bien passé parce que tout le monde parlait bien et il y avait pas d'gê...de...enfin il y avait pas de...de...ben coupé la parole et pas trop de rigolades. »
411	Président	« de gêneurs »
412	Michel Tozzi (18 sec)	« Ah voilà... comme dit...comme dit le président à côté de moi il n'y avait pas aujourd'hui trop de gêneurs...pour toi ça s'est important...c'est un autre critère...une discussion se passe bien quand il n'y a pas beaucoup...ou pas du tout de gêneurs...hein...point important...on continue l'analyse...oui...il reste du temps là... »
413	Président	« Euh Hugo »
414	Hugo	« J'ai trouvé que ça s'est bien passé parce que tout le monde faisait ce qu'il devait faire...tout le monde écoutait bien...tout le monde a...a peu près tout le monde a parlé...des discutants à peu près tout le monde a parlé... »
415	Michel Tozzi (7 sec)	« Euh...Fabien...Fabien...est-ce que tu peux nous dire simplement pour...pourquoi c'est difficile disons d'intervenir dans une discussion »
416	Fabien	« Parce que j'ai pas envie que...que ils me... »
417	Michel Tozzi (2sec)	« Parce que...oui... ? »
418	Fabien	« Je sais pas »
419	Michel Tozzi (9 sec)	« Ah ben c'est formidable là tu vois tu as parlé là maintenant...ça c'est bien...on a entendu le son de ta voix...c'est formidable...la prochaine fois tu en diras un peu plus...on continue l'analyse ;.. »
420	Président	« Euh Eliot »
421	Eliot	« Ca s'est ...ça s'est bien passé puisque tout le monde a établi le...les règles. »
422	Michel Tozzi (8 sec)	« D'accord...toi tu dis une discussion se passe bien lorsque les règles finalement de la discussion sont respectées c'est ça ?...d'accord...ok... »
423	Président	« Mandy »
424	Mandy	« C'est bien parce qu'il y a eu beaucoup d'idées »
425	Michel Tozzi (2 sec)	« Oui ...aussi parce qu'il y a eu beaucoup d'idées »
426	Mandy	« En plus les idées elles étaient bonnes »
427	Michel Tozzi (3 sec)	« Ah alors d'une part il y a eu beaucoup d'idées et d'autre part les idées étaient bonnes...oui... »
428	Président	« Euh Diego »
429	Diego	« J'ai trouvé qu'y a tout le monde qui a parlé même Fabien qui a parlé que il est tout le temps très timide...surtout quand...quand qu'on est plusieurs à côté de lui il est timide mais j'ai trouvé déjà que c'est bien qu'il parle »
430	Michel Tozzi (10 sec)	« Voilà ça c'est important hein Fabien ce que Diego dit...c'est-à-dire que c'est important quand on est timide de pouvoir arriver à parler quand on

		est en confiance et en sécurité...ça c'est important »
431	Président	« Euh Fouad »
432	Fouad	« Parfois on disait euh la même chose...parfois »
433	Michel Tozzi (4 sec)	« Ah...toi tu trouves que...des fois un petit peu il y a des répétitions »
434	Fouad	« Oui »
435	Michel Tozzi (4 sec)	« Toi ce que tu préférerais alors c'est qu'on dise des choses sans se répéter »
436	Fouad	« Oui »
437	Michel Tozzi (10 sec)	« Oui alors ça c'est une proposition que tu nous fais pour améliorer un peu disons nos discussions..est-ce que vous auriez d'autres propositions à faire aujourd'hui vous trouvez que ça a bien fonctionné mais pour que ça fonctionne en...encore mieux quoi. »
438	Président	« euh Diego »
439	Diego	« euh...pour que ça se passe mieux il faudrait déjà que...qui est beaucoup plus de monde...que...qu'on aille beaucoup plus vite parce que le temps il est passé extrêmement vite...et...ensuite...euh on n'a pas eu trop le temps euh chacun de poser des questions...parce qu'on...euh...ben on avait des trous de mémoire...il fallait...par exemple on était obligé d'attendre...y a des fois on se rappelait plus...on commençait notre phrase et on terminait l'ancienne...et euh »
440	Michel Tozzi (12 sec)	« Alors ça c'est intéressant ce que tu nous dit...il y a une difficulté dans la discussion...c'est de...c'est de garder...euh...son idée dans la tête...hein...est-ce que tu aurais une proposition à faire...pour pouvoir garder son idée dans la tête...comment on pourrait faire ? »
441	Diego	« Il faudrait mettre son idée dans un tiroir et euh...quand...euh...quand...la fin de ton idée elle te revient ...t'ouvre le tiroir et euh...tu prononces ton idée.
442	Michel Tozzi (16 sec)	« Alors ça c'est une idée...c'est intéressant...est-ce que y aurait d'autres idées qui vont dans ce sens là comment...(en désignant Chloé) toi tu as parlé tout à l'heure des trous de mémoire...par exemple...comment faire pour ne pas...comme on est obligé d'attendre pour intervenir et ça c'est obligé...puisqu'on peut pas tous parler ensemble...comment...qu'est-ce que c'est qui pourrait nous aider pour garder notre idée en tête ? »
443	Président	«Adrien D »
444	Adrien D	« on pourrait le marquer »
445	Michel Tozzi (15 sec)	« Ah ben voilà...voilà une proposition donc qui est...qui est intéressante...(en regardant le reformulateur) tiens...oui... tu...tu peux nous reformuler ça...alors la question...la difficulté...de Diego c'est comment faire pour garder son idée en tête et alors...euh...euh on nous fait une proposition... »
446	Reformulateur	« La marquer »
447	Michel Tozzi	« La marquer »
448	Reformulateur	« l'écrire »
449	Michel Tozzi (12 sec)	« écrire c'est-à-dire utiliser l'écrit...alors qu'actuellement là vous n'avez pas d'écrit...est-ce que vous auriez d'autres propositions pour encore améliorer..euh...la discussion. »
450	Président	« Eliot »
451	Eliot	« Temps qu'on nous interroge pas on se la répète plusieurs fois dans la tête »
452	Michel Tozzi	« Oui... »
453	Président	« Chloé »

454	Chloé	« on la dit plein de fois à voix haute »
455	Michel Tozzi (21 sec)	« D'accord...toi tu vas un petit peu dans le même sens...c'est-à-dire pour ne pas perdre son idée...quelque part...il faut se la répéter...mais euh...la...la...la proposition disons d'Adrien est intéressante parce que le fait de l'écrire peut-être que ça soulagerait un peu notre mémoire...notre idée serait là et...voilà...on serait pas tout le temps...parce que le défaut aussi de se la répéter c'est...qu'est-ce qui se passe...par rapport à ce qui est en train de se dire... »
456	Président	« Adrien »
457	Adrien	« Dès que...dès qu'on l'écrit pas et qu'on s'en souvient plus ça...ça nous énerve aussi de chercher...plus on s'énerve et moins on trouve.»
458	Michel Tozzi (4 sec)	« Oui...oui...alors y a d'autres propositions là qui sont faites... »
459	Président	«Euh...Fouad »
460	Fouad	« Des fois c'est difficile parce que...des fois on a des idées mais après on a encore de plus en plus d'idées alors c'est difficile de garder toutes les idées qu'on a. »
461	Michel Tozzi (4 sec)	« Ah tu veux dire quand on a plusieurs idées...hein...euh...oui... »
462	Président	« Mandy »
463	Mandy	« Quand on a une idée et que quelqu'un parle c'est un peu difficile de la garder comme il faut écouter la personne qui parle...c'est un peu dur d'écouter. »
464	Michel Tozzi (17 sec)	« Voilà...tu relèves bien disons la difficulté...comment on peut garder une idée tout en continuant à écouter...et alors la solution disons d'Adrien c'était on pourrait marquer quelque chose... un mot ou un truc...voilà...euh...encore peut-être les deux dernières interventions de ceux qui lèvent la main et après peut-être qu'on va arrêter hein... »
465	Président	« Euh..Hugo »
466	Hugo	« Euuh...des fois par exemple...euh..oh non j'ai oublié. »
467	Michel Tozzi (7 sec)	« Et voilà ça vient de partir mais c'est pas grave...ça va revenir...on va écouter Diego...allé voilà...peut-être que ça va revenir. »
468	Diego	« Euuh...à la fin...ben quand Tom parle au micro euh c'est un peu dur de savoir de quoi on parle...moi par exemple là je ne me souviens plus de quoi on parle et...euh ça serait bien qu'on me le rappelle. »
469	Michel Tozzi (28 sec)	« C'est bien...ah oui ça ça pourrait être une proposition...demander de temps en temps au reformulateur de nous dire quelle est la question...hein...Tom...ça permettrait...voilà ça c'est une autre proposition...on va être malheureusement obligés un petit peu disons d'arrêter...donc moi j'ai été très...très heureux de travailler un petit peu avec vous... ça serait intéressant de savoir la prochaine fois qui c'est qui va exercer donc ces différentes fonctions...donc...euh...euh...qui est-ce qui...oui...alors ? »
470	Président	« Qui sera le président pour la prochaine fois...euuh Tom...qui sera le reformulateur...euh Eliot...et qui sera le synthétiseur...Nina »
471	Michel Tozzi (11 sec)	« Voilà...sachant que progressivement toutes ces fonctions parce que vous faites maintenant un peu des discussions pourront tourner hein...c'est intéressant que chacun puisse la faire...et à partir de là ? »
472	Président	« Euh...euh...maintenant on va faire le bilan météo...les soleils d'abord....ok....euh les nuages....3...4..4...et les...les pluies »
473	Michel Tozzi (2sec)	(en s'adressant au président) « Tu...tu peux annoncer alors la météo ? »
474	Président	« Euh...il y a....y a...18 euh...soleils....4 nuages....et zéro pluie.... »

475	Michel Tozzi (10 sec)	« D'accord...et bien je vous remercie beaucoup...euh...je remercie aussi donc le synthétiseur...le président...le reformulateur...les observateurs...et tous les participants...j'ai trouvé ça moi aussi très intéressant...merci beaucoup les enfants »
-----	---------------------------------	--

Verbatim du débat philosophique :

« Vaut-il mieux naître fille ou garçon ? »

Ecole : élémentaire de Bram – Classe : CM2 nombre d'élèves : 25 – PE : Elodie Jaubertie
Nombre de discutants : 25 – Absent(s) : 0

Durée du débat : 20 minutes et 34 secondes

1	PE	alors n'a le droit de parler que la personne qui a la règle, donc pour l'instant c'est moi. Donc aujourd'hui on va parler : vaut-il mieux naître fille
2	Bastien	ou garçon
3	PE	ou garçon
4	Bastien	Oh my god !
5	PE	alors qui veut commencer ?
6		(bruit de fond)
7	Paul	bé il faut être...
8	PE	tu peux rester assis.
9	Paul	ah ! euh.. il faut être fille enfin garçon !(rires des autres élèves) parce que quand on est fille et ben... et ben... et ben parce quand on accouche (rires des autres élèves qui gênent l'élève pour s'exprimer) et bé il y a des filles qui peuvent mourir enfin... (rires)
10	PE	alors je pense que je vais re... je vais un peu rappeler les règles du débat : n'a la parole que celui qui a la règle, heu.. pas de moqueries, on parle, on explique, on argumente et on ne se moque pas des arguments des copains
11	Un élève	on se moque pas
12	PE	donc Paul nous dit il vaut mieux être un garçon car ça évite les douleurs de l'accouchement
13	Paul	et même il y a des filles qui peuvent mourir aussi
14	PE	et qui peuvent mourir en mettant... en .. accouchant. Ok tu donnes la règle à qui tu veux après.
15	PE	Dépêche-toi Paul
16	Baptiste	bé parce que.. on souffre moins aussi les filles elles sont tout le temps malades, elles ont tout le temps mal à la tête
17	Bruit de fond	elles sont fragiles/ c'est tout le temps malade/ c'est fragile
18	Baptiste	comme Elina elle a toujours mal à la tête(rire général)
19	Clara	Oh l'exemple
20	Dina	ça c'est vrai en plus ! (bruit de fond)
21	PE	chut
22	Clara B	Heu.. les deux ils sont égaux ni l'un ni l'autre ont... ont plus de droits
23	Paul	bé si !
24	PE	laisse parler Léna

25	Léna	bé moi je pense qu'ils ont tous des défauts donc on peut pas les comparer... enfin.. si y en a pas un mieux que l'autre, c'est...
26	Anaïs	bé... les... heu.... Moi j'ai.. bé comme Clara 2 et Léna c'est vrai mais... les... heu... les femmes qui sont handicapées ou les hommes ou tout ça ils peuvent pas ... faire beaucoup de.. de choses c'est ça ? et heu...
27	Sacha	c'est quoi le rapport ?
28	Anaïs	c'est, moi j'ai regardé une émission et heu... c'est on n'est pas des pigeons et j'ai vu que heu... les produits heu... on regardait pour les femmes et pour les hommes et bé c'était plus cher pour les femmes que pour les hommes
29	Un élève	bé c'est pas juste ! (brouhaha)
30	PE	n'a la parole que la personne... sinon la personne perd le droit de parler
31	Anaïs	et moi je trouve que c'est pas du tout juste parce qu'on a vu, que c'est en fait heu... en fait... heu c'est un vélo pour enfant c'est couleur bleu, couleur rose. Couleur bleu c'était quarante... heu trois euros et l'autre c'était.. soixante.. et rose c'était 64 euros, c'est donc plus cher alors que c'était pareil
32	Victor	Anaïs ya pas que les filles qui aiment le rose, ya les garçons aussi
33	Léo C	c'est quoi le rapport entre un vélo et... cette question ? (brouhaha)
34	PE	Chut
35	Clara B	heu... je veux parler parce que... elle a... elle a un peu raison Anaïs c'est pas nous qui choisissons d'être un, une fille ou un garçon par exemple un garçon de cette classe peut être une fille.. ou une fille de cette classe aurait pu être un garçon... c'est pas de notre faute.
36	Sacha	bé on choisit pas.. (bruit de fond)
37	Paul	bé il faut être un garçon parce que bé.. dans des pays bé... c'est les garçons qui ont droit, comme je sais plus..
38	Sacha	bé non au contraire
39	Paul	bé c'est les garçons qui ont.. qui.. heu comme par exemple il y a des filles qui ont pas le droit de sortir toute seule. Bé pour ça... il vaut mieux être un garçon.
40	Léna	oui mais par contre des fois les garçons ils savent rien faire, comme par exemple... ils savent pas faire tourner une machine, ils ont besoin..
41	Le groupe	(réaction bruyante des garçons) : Bastien : ils savent faire du bricolage par rapport aux filles (accord du groupe)
42	PE	alors ça veut dire qu'une.. chut ! C'est celui qui a la règle qui parle. Du coup ça veut dire que ce sont les filles qui font les machines et ce sont les garçons qui font le bricolage ?
43		(réaction bruyante du groupe où tout le monde donne son avis)
44	PE	non vous jouez pas le jeu là, c'est celui qui a la règle qui a la parole
45	Sacha	bé Léna je trouve qu'elle a pas raison parce que déjà les hommes ils savent faire le bricolage, ils savent faire heu...(réaction du groupe) alors que les femmes...., (réaction bruyante du groupe qui gêne Sacha pour s'exprimer)les femmes.., elles ont un petit avantage pour la cuisine
46	PE	Si vous ne respectez pas, je pense qu'on va arrêter
47	Baptiste	mon père il fait des moules !
48	PE	tu as la règle Baptiste ?
49	Sacha	des fois il y a des femmes qui savent bien faire la cuisine, qui ont un petit avantage et des fois, et des fois les hommes ils ont un avantage sur le bricolage, enfin je sais pas sur plusieurs choses.
50	PE	passé la règle Sacha
51	Alexandre	bé moi je suis pas d'accord avec Léna parce que mon père il sait faire des machines. Et que ... mon père aussi, il a appris à faire le linge.., le linge il a

		aussi appris à faire le ménage et il sait cuisiner. Et donc après il y en a qui disent que les filles c'est pour faire le ménage ou la cuisine et que les hommes ça fait rien alors que c'est pas du tout vrai
52	Sacha	pas forcément
53	PE	Sacha tu as déjà eu la parole, fais la passer
54	Clara	bé d'un côté on dit que les filles elles sont toujours plus intelligentes que les garçons, mais c'est pas vrai parce que les garçons, il peut y avoir des garçons très bêtes comme des garçons très intelligents et qui sont adroits et tout ça
55	PE	tout à l'heure Victor il a dit quelque chose, je voudrais juste revenir quand Anaïs, mais tout le monde parlait en même temps on n'a pas entendu, quand Anaïs elle a dit, elle parlait des vélos, donc le vélo rose est plus cher c'est ça ? que le vélo bleu, Victor tu as répondu quelque chose, on t'a pas entendu tu disais quoi ?
56	Victor	les filles c'est pas.. le rose c'est pas que pour les filles, il y a des garçons qui aiment le rose
57	Sacha	bé oui moi j'aime le rose
58	Clara	bé moi j'aime le bleu
59	Un élève	bé c'est beau le rose
60	Paul	bé heu... heu...ah c'était quoi déjà.. heu..
61	Victor	si tu oublies !
62	Paul	heu... y a bé...ah voilà ! y a des garçons qui sont intelligents, y a des garçons qui sont forts, y a des filles qui sont..heu .. fortes, ya des filles qui sont intelligentes, enfin c'est les deux, enfin on est presque égaux, j'en suis... ouais
63	PE	pourquoi, pourquoi tu dis on est presque égaux ?
64	Paul	bé parce que les filles
65	PE	on l'est pas tout à fait ?
66	Paul	c'est des filles.. et les garçons c'est les garçons
67	PE	ça nous empêche d'être égaux ? le fait qu'on soit pas forcément une fille ou un garçon
68	Paul	bé oui on n'a pas... on n'a pas les même choses enfin.. on n'est pas pareil.. je sais pas comment dire
69	PE	oui je suis d'accord avec toi on est, on est différent mais est-ce que le fait d'être différent nous empêche d'être égaux ? tu penses que ça nous empêche d'être égaux du coup ?
70	Paul	oui un peu (réaction du groupe)
71	PE	en priorité, ceux qui n'ont pas eu la parole
72	Elina	bé je suis d'accord avec Paul parce que on est tous pareils sauf le physique et.. les goûts
73	PE	j'ai pas compris Elina ce que tu as dit
74	Elina	on est presque pareil sauf le physique et les goûts par exemple.. il peut y avoir une fille intelligente et un garçon intelligent, ça c'est pareil sauf le physique c'est un garçon et une fille.
75	Célia	ah je sais plus ce que je voulais dire.
76	Alexandre	bé aussi quand on est une fille, on dit que les filles ça a pas de muscles et que qu'elles savent pas se battre alors que c'est pas du tout vrai.
77	PE	vous ne parlez pas forcément à moi, là on parle entre nous d'accord arrêtez de me regarder
78	Baptiste	oui mais Chantal elle a que des muscles à Koh Lanta (brouhaha du groupe)
79	PE	non vous ne respectez pas les tours de parole, c'est pas possible on peut pas faire un débat comme ça
80	Sacha	bé moi je suis d'accord avec Alexandre parce que par exemple.. dans Koh

		Lanta elle s'appelle Chantal, elle a été triple championne de boxe et donc... il a plusieurs enfin.. on met pas les filles et les garçons en même temps parce que y en a qui disent que des fois les filles elles sont moins fortes, que les garçons ... sont moins forts
81	PE	c'est vrai qu'en sport on sépare les catégories, il ya des catégories pour hommes et des catégories pour les femmes.
82	Sacha	les garçons ils ont aussi un petit avantage sur par exemple le sport, il y a des sports où il y a plus de garçons que de filles comme le foot, le rugby... là il ya plus de... heu... de garçons que de filles (temps de silence)
83	PE	allez Sacha, fais passer la règle
84	Célia	heu.. par exemple au foot il y en y disent .. bé heu.. par exemple il y a une fille elle veut jouer puis ils disent bé non t'a pas le droit parce que tu es une fille et puis les filles c'est pas forte, du coup ils disent ça, du coup elle peut pas aller dans l'équipe. Bé c'est pour ça qu'ils font des équipes parfois.. ils font des équipes filles et des équipes garçons
85	Léna	bé moi je trouve qu'on est égaux on n'a pas de différence, on est égaux on peut faire les même chose, enfin..
86	PE	toi, tu penses qu'une fille peut jouer au foot ?
87	Léna	oui (réaction bruyante du groupe : bé tout le monde joue au foot ! /pareil /je suis d'accord/ bé oui c'est vrai !)
88	Clara B	bé.. il ya.. il y a des choses qui changent entre les filles et les garçons mais...mais ça ne.. mais ça ne..veut rien dire.. c'est pas.. c'est pas une raison pour.. pour croire que l'un est.. est mieux que l'autre.
89	Sacha	bé moi je suis d'accord les filles et les garçons ils sont égaux. Ya plusieurs avantages pour les garçons, ya plusieurs avantages pour les filles donc du coup on peut pas les comparer
90	Victor	moi l'année dernière je trouve que c'était... c'était pas très heu..c'était pas très équitable parce que en fait.. quand les filles elles marquaient.. parce qu'il y avait un championnat ça marquait 2 points et les garçons ça marquait qu'un point. Donc du coup je trouvais que c'était pas... ..
91	PE	tu trouvais que c'était pas normal toi que les filles ça compte plus ?
92	Victor	parce que normalement...
93	Clara	bé c'est pareil dans les.. dans les anciennes écoles y.. y... c'était pas des écoles mixtes, c'était des écoles où y avait.. ils séparaient les garçons et les filles
94	Victor	mais ça existe toujours
95	Clara	oui ça existe toujours dans certains villages.. j'ai une copine hé bé elle est dans une école où.. où elle est séparée des garçons, elle est avec des filles
96	PE	Bastien tu voulais dire quelque chose ? Non ?
97	Baptiste	c'est vrai ce qu'a dit Victor parce que les filles.. elles sont.. comme c'est pareil.. bé on est tous pareils quoi.. enfin.. comme les.. les filles et les garçons c'est sont toujours pareils peut être que il y en a qui font et y en a non.. enfin au foot ça dépend ya des filles qui sont fortes et y en a non... donc que c'est pas normal que quand même y a des filles qui comptent 2 points quand elle marque un but.
98	PE	Paul ça fait un moment qu'il lève la main
99	Paul	Après il y a des garçons qui disent que les garçons sont forts mais ils disent qu'elles sont intelligentes les filles et heu... alors que c'est pas vrai et y a des garçons ils disent que les filles sont intelligentes enfin... il y a des filles qui disent qui sont intelligentes et les garçons ils sont un peu jaloux donc ils disent que eux ils sont forts alors que c'est pas vrai il y en a qui sont forts il y

		en a qui sont pas forts.. enfin.. c'est... parce que tout le monde peut être quelque chose, comme une fille peut devenir un garçon heu.. ya que..
100	Sacha	bé non !
101	Paul	Et si !
102	Sacha	on change pas de sexe comme ça !
103	Le groupe	(réaction du groupe)
104	PE	qui c'est qui a la règle là ? C'est Paul qui a la règle si vous voulez réagir à ça il faut prendre la parole.
105	Alexandre	bé oui c'est vrai que.. quand on veut pas être un garçon bé on peut très bien se... changer et changer de sexe et devenir une fille on peut
106	Anaïs	bé on peut.. comme dit Alexandre on peut faire une.. une chirurgie ou s'opérer.. mais moi je trouve que tout le monde est égaux puisque c'est pas parce que les filles.. heu.. la... dans les sports par exemple en danse il y a plus de fille que de garçon heu.. en foot bé il y a plus de garçons que de filles mais peut être parce que bé... les filles heu... les garçons disent aux filles qu'elles sont qu'elles sont nulles... au foot et tout ça
107	Sacha	mais je reviens sur le sujet de Paul qui change de sexe mais c'est.. c'est bizarre.. parce que de changer comme ça c'est...ça fait... bizarroïde
108	Paul	mais il y a les garçons qui font des choses que.. que les filles ne font pas comme le foot c'est les garçons qui font enfin y a des ... enfin on dit que les garçons font du foot et que les filles font de la danse mais.. bien sûr un garçon peut faire de la danse et une fille peut faire du foot (brouhaha du groupe)
109	Clara	mais le truc c'est comment on peut changer de sexe quoi, quand on est né garçon on... on reste garçon quoi
110	PE	il faut écouter ce que disent...
111	Clara	on peut changer de look mais..
112	PE	Anaïs a répondu à la question, elle a parlé de chirurgie, d'opération
113	Le groupe	...
114	PE	ça fait un moment que Léna et Clara lèvent la main
115	Clara B	je trouve qu'il y a quelque chose d'injuste parce que... parce que... parce que... il ya les garçons qui restent avec les garçons pour jouer par exemple à la récréation et les filles avec les filles (réaction du groupe « pas du tout ») que ça devrait être les garçons avec les filles et les filles avec les garçons... parce que ça sert à rien de rester avec des gens qui sont... qui sont comme nous
116	Baptiste	Ça dépend
117	Léna	je trouve qu'il y a plein de gens qui disent bé que.. par exemple le foot tout ce qui plus rapproché du ballon c'est plutôt pour les garçons alors que pas du tout c'est mixte pareil pour la danse ou.. enfin ou la gym ou des trucs comme ça
118	PE	Elina ça fait un moment qu'elle veut parler
119	Elina	bé pour répondre à la question moi je dirais plutôt que c'est bé.. les deux on peut naître fille ou garçon bé c'est pareil
120	Sacha	bé.. heu.. je sais plus ce que je voulais dire.. ah si par exemple sur le foot on revient par exemple les garçons ils sont sur une chaîne de.. de la télé par exemple plus.. heu.. comme si des fois ils passent sur la une.. ils passent sur la.. sur canal plus ils passent sur plein de choses que les filles sont sur des chaînes.. moins regardés et du coup ça c'est injuste sur les autres
121	Alexandre	heu.. heu je reviens par rapport à Clara que... c'est pas vrai parce que nous on joue avec Clara et Maëva.. et d'autres filles quand elles jouent avec nous.. et aussi j'avais un film heu.. ya pas longtemps qui s'appelait Guillaume je

		sais pas quoi et heu.. et en fait c'est.. c'est l'histoire d'un garçon c'est une histoire vraie qui.. qui se prend pour une fille qui a un côté féminin... il marche en levant les pieds avec des talons.. qui.. qui se mettait des robes de chambre pour faire des robes et voilà
122	Baptiste	bé ce que dit Clara bé c'est pas vrai parce que les filles elles peuvent très bien jouer avec des garçons ça dépend.. heu.. ceux que tu fréquentes si tu fréquentes des filles tu joues avec des filles tu vas pas jouer avec heu.. avec quelqu'un que tu connais pas ça dé.... si tu la connais tu joues avec elle mais.. si tu connais pas heu.. d'accord mais là heu.. si tu la connais tu vas pas la laisser toute seule
123	Sacha	bé par exemple tu vas pas prendre des filles que... que par exemple que.. que t'as pas trop envie de.. d'être avec elle que t'es pas trop ami avec eux.. enfin heu.. comme par exemple ya des gens...
124	PE	est ce que ça vient du fait que c'est une fille ou un garçon ? ou ça vient du fait que c'est ton ami ?
125	Sacha	bé ça dépend par exemple heu.. du jeu heu.. de la.. de l'amitié que ya par exemple heu... Alexandre et Baptiste on se connaît enfin depuis qu'on est tout petit donc heu.. comme ça ça fait longtemps qu'on est ami et heu.. et depuis on a joué on peut jouer.. on joue avec Victor on joue avec plein de.. plein de personnes d'autres
126	Paul	et heu.. on peut changer.. mais il y a une chose qu'on peut pas changer c'est les goûts et les goûts.. heu..
127	Clara	les quoi ?
128	Paul	les goûts.. bé ce qu'on aime, on peut pas le changer comme ça... moi j'aime des choses bé je peux pas changer, j'aime ce genre de choses
129	Anaïs	bé Paul par exemple une fille ou un garçon heu.. c'est... même des jumeaux bé c'est.. une fille ou un garçon n'ont pas les mêmes goûts même deux filles si elles sont jumelles elles.. elles ont pas les mêmes goûts
130	PE	donc on va arrêter là parce que c'est l'heure ce que vous allez faire vous allez déjà dans un premier temps remettre les tables rapidement en place vous levez les chaises et les tables et vous prenez votre cahier d'EMC, vous marquez la date et vous marquez la question
1	PE	alors n'a le droit de parler que la personne qui a la règle, donc pour l'instant c'est moi. Donc aujourd'hui on va parler : vaut-il mieux naître fille
2	Bastien	ou garçon
3	PE	ou garçon
4	Bastien	Oh my god !
5	PE	alors qui veut commencer ?
6		(bruit de fond)
7	Paul	bé il faut être...
8	PE	tu peux rester assis.
9	Paul	ah ! euh.. il faut être fille enfin garçon !(rires des autres élèves) parce que quand on est fille et ben... et ben... et ben parce quand on accouche (rires des autres élèves qui gênent l'élève pour s'exprimer) et bé il y a des filles qui peuvent mourir enfin... (rires)
10	PE	alors je pense que je vais re... je vais un peu rappeler les règles du débat : n'a la parole que celui qui a la règle, heu.. pas de moqueries, on parle, on explique, on argumente et on ne se moque pas des arguments des copains
11	Un élève	on se moque pas
12	PE	donc Paul nous dit il vaut mieux être un garçon car ça évite les douleurs de l'accouchement
13	Paul	et même il y a des filles qui peuvent mourir aussi

14	PE	et qui peuvent mourir en mettant... en .. accouchant. Ok tu donnes la règle à qui tu veux après.
15	PE	Dépêche-toi Paul
16	Baptiste	bé parce que.. on souffre moins aussi les filles elles sont tout le temps malades, elles ont tout le temps mal à la tête
17	Bruit de fond	elles sont fragiles/ c'est tout le temps malade/ c'est fragile
18	Baptiste	comme Elina elle a toujours mal à la tête(rire général)
19	Clara Baldo	Oh l'exemple
20	Dina	ça c'est vrai en plus ! (bruit de fond)
21	PE	chut
22	Clara Barbero	Heu.. les deux ils sont égaux ni l'un ni l'autre ont... ont plus de droits
23	Paul	bé si !
24	PE	laisse parler Léna
25	Léna	bé moi je pense qu'ils ont tous des défauts donc on peut pas les comparer... enfin.. si y en a pas un mieux que l'autre, c'est...
26	Anaïs	bé... les... heu.... Moi j'ai.. bé comme Clara 2 et Léna c'est vrai mais... les... heu... les femmes qui sont handicapées ou les hommes ou tout ça ils peuvent pas ... faire beaucoup de.. de choses c'est ça ? et heu...
27	Sacha	c'est quoi le rapport ?
28	Anaïs	c'est, moi j'ai regardé une émission et heu... c'est on n'est pas des pigeons et j'ai vu que heu... les produits heu... on regardait pour les femmes et pour les hommes et bé c'était plus cher pour les femmes que pour les hommes
29	Un élève	bé c'est pas juste ! (brouhaha)
30	PE	n'a la parole que la personne... sinon la personne perd le droit de parler
31	Anaïs	et moi je trouve que c'est pas du tout juste parce qu'on a vu, que c'est en fait heu... en fait... heu c'est un vélo pour enfant c'est couleur bleu, couleur rose. Couleur bleu c'était quarante... heu trois euros et l'autre c'était.. soixante.. et rose c'était 64 euros, c'est donc plus cher alors que c'était pareil
32	Victor	Anaïs ya pas que les filles qui aiment le rose, ya les garçons aussi
33	Léo C	c'est quoi le rapport entre un vélo et... cette question ? (brouhaha)
34	PE	Chut
35	Clara Barbero	heu... je veux parler parce que... elle a... elle a un peu raison Anaïs c'est pas nous qui choisissons d'être un, une fille ou un garçon par exemple un garçon de cette classe peut être une fille.. ou une fille de cette classe aurait pu être un garçon... c'est pas de notre faute.
36	Sacha	bé on choisit pas.. (bruit de fond)
37	Paul	bé il faut être un garçon parce que bé.. dans des pays bé... c'est les garçons qui ont droit, comme je sais plus..
38	Sacha	bé non au contraire
39	Paul	bé c'est les garçons qui ont.. qui.. heu comme par exemple il y a des filles qui ont pas le droit de sortir toute seule. Bé pour ça... il vaut mieux être un garçon.
40	Léna	oui mais par contre des fois les garçons ils savent rien faire, comme par exemple... ils savent pas faire tourner une machine, ils ont besoin..

41	Le groupe	(réaction bruyante des garçons) : Bastien : ils savent faire du bricolage par rapport aux filles (accord du groupe)
42	PE	alors ça veut dire qu'une.. chut ! C'est celui qui a la règle qui parle. Du coup ça veut dire que ce sont les filles qui font les machines et ce sont les garçons qui font le bricolage ?
43		(réaction bruyante du groupe où tout le monde donne son avis)
44	PE	non vous jouez pas le jeu là, c'est celui qui a la règle qui a la parole
45	Sacha	bé Léna je trouve qu'elle a pas raison parce que déjà les hommes ils savent faire le bricolage, ils savent faire heu...(réaction du groupe) alors que les femmes...., (réaction bruyante du groupe qui gêne Sacha pour s'exprimer)les femmes..., elles ont un petit avantage pour la cuisine
46	PE	Si vous ne respectez pas, je pense qu'on va arrêter
47	Baptiste	mon père il fait des moules !
48	PE	tu as la règle Baptiste ?
49	Sacha	des fois il y a des femmes qui savent bien faire la cuisine, qui ont un petit avantage et des fois, et des fois les hommes ils ont un avantage sur le bricolage, enfin je sais pas sur plusieurs choses.
50	PE	passer la règle Sacha
51	Alexandre	bé moi je suis pas d'accord avec Léna parce que mon père il sait faire des machines. Et que ... mon père aussi, il a appris à faire le linge., le linge il a aussi appris à faire le ménage et il sait cuisiner. Et donc après il y en a qui disent que les filles c'est pour faire le ménage ou la cuisine et que les hommes ça fait rien alors que c'est pas du tout vrai
52	Sacha	pas forcément
53	PE	Sacha tu as déjà eu la parole, fais la passer
54	Clara Baldo	bé d'un côté on dit que les filles elles sont toujours plus intelligentes que les garçons, mais c'est pas vrai parce que les garçons, il peut y avoir des garçons très bêtes comme des garçons très intelligents et qui sont adroits et tout ça
55	PE	tout à l'heure Victor il a dit quelque chose, je voudrais juste revenir quand Anaïs, mais tout le monde parlait en même temps on n'a pas entendu, quand Anaïs elle a dit, elle parlait des vélos, donc le vélo rose est plus cher c'est ça ? que le vélo bleu, Victor tu as répondu quelque chose, on t'a pas entendu tu disais quoi ?
56	Victor	les filles c'est pas.. le rose c'est pas que pour les filles, il y a des garçons qui aiment le rose
57	Sacha	bé oui moi j'aime le rose
58	Clara Baldo	bé moi j'aime le bleu
59	Un élève	bé c'est beau le rose
60	Paul	bé heu... heu...ah c'était quoi déjà.. heu..
61	Victor	si tu oublies !
62	Paul	heu... y a bé...ah voilà ! y a des garçons qui sont intelligents, y a des garçons qui sont forts, y a des filles qui sont..heu .. fortes, ya des filles qui sont intelligentes, enfin c'est les deux, enfin on est presque égaux, j'en suis... ouais
63	PE	pourquoi, pourquoi tu dis on est presque égaux ?
64	Paul	bé parce que les filles
65	PE	on l'est pas tout à fait ?
66	Paul	c'est des filles.. et les garçons c'est les garçons
67	PE	ça nous empêche d'être égaux ? le fait qu'on soit pas forcément une fille ou un garçon
68	Paul	bé oui on n'a pas... on n'a pas les même choses enfin.. on n'est pas pareil.. je sais pas comment dire

69	PE	oui je suis d'accord avec toi on est, on est différent mais est-ce que le fait d'être différent nous empêche d'être égaux ? tu penses que ça nous empêche d'être égaux du coup ?
70	Paul	oui un peu (réaction du groupe)
71	PE	en priorité, ceux qui n'ont pas eu la parole
72	Elina	bé je suis d'accord avec Paul parce que on est tous pareils sauf le physique et.. les goûts
73	PE	j'ai pas compris Elina ce que tu as dit
74	Elina	on est presque pareil sauf le physique et les goûts par exemple.. il peut y avoir une fille intelligente et un garçon intelligent, ça c'est pareil sauf le physique c'est un garçon et une fille.
75	Célia	ah je sais plus ce que je voulais dire.
76	Alexandre	bé aussi quand on est une fille, on dit que les filles ça a pas de muscles et que qu'elles savent pas se battre alors que c'est pas du tout vrai.
77	PE	vous ne parlez pas forcément à moi, là on parle entre nous d'accord arrêtez de me regarder
78	Baptiste	oui mais Chantal elle a que des muscles à Koh Lanta (brouhaha du groupe)
79	PE	non vous ne respectez pas les tours de parole, c'est pas possible on peut pas faire un débat comme ça
80	Sacha	bé moi je suis d'accord avec Alexandre parce que par exemple.. dans Koh Lanta elle s'appelle Chantal, elle a été triple championne de boxe et donc... il a plusieurs enfin.. on met pas les filles et les garçons en même temps parce que y en a qui disent que des fois les filles elles sont moins fortes, que les garçons ... sont moins forts
81	PE	c'est vrai qu'en sport on sépare les catégories, il ya des catégories pour hommes et des catégories pour les femmes.
82	Sacha	les garçons ils ont aussi un petit avantage sur par exemple le sport, il y a des sports où il y a plus de garçons que de filles comme le foot, le rugby... là il ya plus de... heu... de garçons que de filles (temps de silence)
83	PE	allez Sacha, fais passer la règle
84	Célia	heu.. par exemple au foot il y en y disent .. bé heu.. par exemple il y a une fille elle veut jouer puis ils disent bé non t'a pas le droit parce que tu es une fille et puis les filles c'est pas forte, du coup ils disent ça, du coup elle peut pas aller dans l'équipe. Bé c'est pour ça qu'ils font des équipes parfois.. ils font des équipes filles et des équipes garçons
85	Léna	bé moi je trouve qu'on est égaux on n'a pas de différence, on est égaux on peut faire les même chose, enfin..
86	PE	toi, tu penses qu'une fille peut jouer au foot ?
87	Léna	oui (réaction bruyante du groupe : bé tout le monde joue au foot ! /pareil /je suis d'accord/ bé oui c'est vrai !)
88	Clara Barbero	bé.. il ya.. il y a des choses qui changent entre les filles et les garçons mais...mais ça ne.. mais ça ne..veut rien dire.. c'est pas.. c'est pas une raison pour.. pour croire que l'un est.. est mieux que l'autre.
89	Sacha	bé moi je suis d'accord les filles et les garçons ils sont égaux. Ya plusieurs avantages pour les garçons, ya plusieurs avantages pour les filles donc du coup on peut pas les comparer
90	Victor	moi l'année dernière je trouve que c'était... c'était pas très heu..c'était pas très équitable parce que en fait.. quand les filles elles marquaient.. parce qu'il y avait un championnat ça marquait 2 points et les garçons ça marquait qu'un point. Donc du coup je trouvais que c'était pas... ..
91	PE	tu trouvais que c'était pas normal toi que les filles ça compte plus ?

92	Victor	parce que normalement...
93	Clara Baldo	bé c'est pareil dans les.. dans les anciennes écoles y.. y... c'était pas des écoles mixtes, c'était des écoles où y avait.. ils séparaient les garçons et les filles
94	Victor	mais ça existe toujours
95	Clara Baldo	oui ça existe toujours dans certains villages.. j'ai une copine hé bé elle est dans une école où.. où elle est séparée des garçons, elle est avec des filles
96	PE	Bastien tu voulais dire quelque chose ? Non ?
97	Baptiste	c'est vrai ce qu'a dit Victor parce que les filles.. elles sont.. comme c'est pareil.. bé on est tous pareils quoi.. enfin.. comme les.. les filles et les garçons c'est sont toujours pareils peut être que il y en a qui font et y en a non.. enfin au foot ça dépend ya des filles qui sont fortes et y en a non... donc que c'est pas normal que quand même y a des filles qui comptent 2 points quand elle marque un but.
98	PE	Paul ça fait un moment qu'il lève la main
99	Paul	Après il y a des garçons qui disent que les garçons sont forts mais ils disent qu'elles sont intelligentes les filles et heu... alors que c'est pas vrai et y a des garçons ils disent que les filles sont intelligentes enfin... il y a des filles qui disent qui sont intelligentes et les garçons ils sont un peu jaloux donc ils disent que eux ils sont forts alors que c'est pas vrai il y en a qui sont forts il y en a qui sont pas forts.. enfin.. c'est... parce que tout le monde peut être quelque chose, comme une fille peut devenir un garçon heu.. ya que..
100	Sacha	bé non !
101	Paul	Et si !
102	Sacha	on change pas de sexe comme ça !
103	Le groupe	(réaction du groupe)
104	PE	qui c'est qui a la règle là ? C'est Paul qui a la règle si vous voulez réagir à ça il faut prendre la parole.
105	Alexandre	bé oui c'est vrai que.. quand on veut pas être un garçon bé on peut très bien se... changer et changer de sexe et devenir une fille on peut
106	Anaïs	bé on peut.. comme dit Alexandre on peut faire une.. une chirurgie ou s'opérer.. mais moi je trouve que tout le monde est égaux puisque c'est pas parce que les filles.. heu.. la... dans les sports par exemple en danse il y a plus de fille que de garçon heu.. en foot bé il y a plus de garçons que de filles mais peut être parce que bé... les filles heu... les garçons disent aux filles qu'elles sont qu'elles sont nulles... au foot et tout ça
107	Sacha	mais je reviens sur le sujet de Paul qui change de sexe mais c'est.. c'est bizarre.. parce que de changer comme ça c'est...ça fait... bizarroïde
108	Paul	mais il y a les garçons qui font des choses que.. que les filles ne font pas comme le foot c'est les garçons qui font enfin y a des ... enfin on dit que les garçons font du foot et que les filles font de la danse mais.. bien sûr un garçon peut faire de la danse et une fille peut faire du foot (brouhaha du groupe)
109	Clara Baldo	mais le truc c'est comment on peut changer de sexe quoi, quand on est né garçon on... on reste garçon quoi
110	PE	il faut écouter ce que disent...
111	Clara Baldo	on peut changer de look mais..
112	PE	Anaïs a répondu à la question, elle a parlé de chirurgie, d'opération
113	Le groupe	...
114	PE	ça fait un moment que Léna et Clara lèvent la main
115	Clara Barbero	je trouve qu'il y a quelque chose d'injuste parce que... parce que... parce que... il ya les garçons qui restent avec les garçons pour jouer par exemple à

		la récréation et les filles avec les filles (réaction du groupe « pas du tout ») que ça devraient être les garçons avec les filles et les filles avec les garçons... parce que ça sert à rien de rester avec des gens qui sont... qui sont comme nous
116	Baptiste	Ça dépend
117	Léna	je trouve qu'il y a plein de gens qui disent bé que.. par exemple le foot tout ce qui plus rapproché du ballon c'est plutôt pour les garçons alors que pas du tout c'est mixte pareil pour la danse ou.. enfin ou la gym ou des trucs comme ça
118	PE	Elina ça fait un moment qu'elle veut parler
119	Elina	bé pour répondre à la question moi je dirais plutôt que c'est bé.. les deux on peut naître fille ou garçon bé c'est pareil
120	Sacha	bé.. heu.. je sais plus ce que je voulais dire.. ah si par exemple sur le foot on revient par exemple les garçons ils sont sur une chaîne de.. de la télé par exemple plus.. heu.. comme si des fois ils passent sur la une.. ils passent sur la.. sur canal plus ils passent sur plein de choses que les filles sont sur des chaînes.. moins regardés et du coup ça c'est injuste sur les autres
121	Alexandre	heu.. heu je reviens par rapport à Clara que... c'est pas vrai parce que nous on joue avec Clara et Maëva.. et d'autres filles quand elle joue avec nous.. et aussi j'avais un film heu.. ya pas longtemps qui s'appelait Guillaume je sais pas quoi et heu.. et en fait c'est.. c'est l'histoire d'un garçon c'est une histoire vraie qui.. qui se prend pour une fille qui a un côté féminin... il marche en levant les pieds avec des talons.. qui.. qui se mettait des robes de chambre pour faire des robes et voilà
122	Baptiste	bé ce que dit Clara bé c'est pas vrai parce que les filles elles peuvent très bien jouer avec des garçons ça dépend.. heu.. ceux que tu fréquentes si tu fréquentes des filles tu joues avec des filles tu vas pas jouer avec heu.. avec quelqu'un que tu connais pas ça dé... si tu la connais tu joues avec elle mais.. si tu connais pas heu.. d'accord mais là heu.. si tu la connais tu vas pas la laisser toute seule
123	Sacha	bé par exemple tu vas pas prendre des filles que... que par exemple que.. que t'as pas trop envie de.. d'être avec elle que t'es pas trop ami avec eux.. enfin heu.. comme par exemple ya des gens...
124	PE	est ce que ça vient du fait que c'est une fille ou un garçon ? ou ça vient du fait que c'est ton ami ?
125	Sacha	bé ça dépend par exemple heu.. du jeu heu.. de la.. de l'amitié que ya par exemple heu... Alexandre et Baptiste on se connaît enfin depuis qu'on est tout petit donc heu.. comme ça ça fait longtemps qu'on est ami et heu.. et depuis on a joué on peut jouer.. on joue avec Victor on joue avec plein de.. plein de personnes d'autres
126	Paul	et heu.. on peut changer.. mais il y a une chose qu'on peut pas changer c'est les goûts et les goûts.. heu..
127	Clara Baldo	les quoi ?
128	Paul	les goûts.. bé ce qu'on aime, on peut pas le changer comme ça... moi j'aime des choses bé je peux pas changer, j'aime ce genre de choses
129	Anaïs	bé Paul par exemple une fille ou un garçon heu.. c'est... même des jumeaux bé c'est.. une fille ou un garçon n'ont pas les mêmes goûts même deux filles si elles sont jumelles elles.. elles ont pas les mêmes goûts
130	PE	donc on va arrêter là parce que c'est l'heure ce que vous allez faire vous allez déjà dans un premier temps remettre les tables rapidement en place vous levez les chaises et les tables et vous prenez votre cahier d'EMC, vous marquez la date et vous marquez la question

Annexe n°13 : Verbatim- atelier philosophie – « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? » Bram – Elodie JAUBERTHIE – dispositif LEVINE

Verbatim du débat philosophique :

« Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? »

Ecole : élémentaire de Bram – Classe : CM2 nombre d'élèves : 25

– PE : Elodie Jauberthie Durée du débat : 10 minutes 51 secondes

Nombre de discutants : 25

– Absent(s) : 0

1	PE	On va faire un atelier philo, c'est-à-dire on va apprendre à réfléchir c'est-à-dire à prendre le temps de penser dans sa tête avant de demander la parole on n'est pas obligé de s'exprimer si on n'a pas envie, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, on ne se moque pas de l'autre la séance va durer 10 minutes et je n'interviendrai plus, si quelqu'un gêne le débat il sera exclus. le thème d'aujourd'hui est le suivant : « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? »
2	Alexandre	Le plus important c'est d'avoir une maison
3	Dina	C'est la santé qui compte le plus
4	Léna	Il y a aussi la famille
5	Clara B	Elle a raison Léna parce que ce qui est important c'est d'avoir des gens gentils et bons autour de soi...et avoir.. être aimé et avoir une famille
6	Elina	Alors moi déjà je suis pas du tout d'accord avec Alexandre c'est pas la maison parce que y en a ils sont dans la rue
7	Léna	C'est pas du tout la maison c'est plus la santé comme.. et la famille comme dit Dina et Elina parce que.. je sais pas.. c'est quand la personne meurt c'est pas très.. (rires)
8	Alexandre	Mais oui mais.. il y a la santé aussi mais heu.. c'est... déjà si t'as pas de maison heu.. être dans le froid c'est pas très sympa hein
9	Hugo	De pouvoir manger
10	Paul	C'est aussi d'avoir heu.. bé c'est vrai la santé la famille.. des amis et tout ça et..aussi il faudrait avoir de l'argent parce que sans argent tu peux pas manger et.. il ya beaucoup de choses que tu peux pas avoir et heu...
11	Elina	Ce qu'il faut c'est de l'argent mais t'as pas d'argent sans travailler il faut du travail un peu l'argent tu vas pas trouver l'argent par terre
12	Clara	Des gens.. ya des gens qui disent que le plus important dans la vie c'est l'argent.. mais c'est pas le plus important c'est pas grâce à l'argent qu'on sera plus heureux
13	Clara B	Bé moi je trouve ce qui est le plus important dans la vie c'est l'amour enfin pas.. (rire général)
14	PE	<i>chut</i>
15	Paul	On se moque pas !
16	Clara B	Pas forcément l'amour être amoureux et tout ça
17	Baptiste	Amour amour ou amour heu.. amour amour

18	Léna	Bé moi je suis pas du tout d'accord avec toi bé.. d'abord on est obligé d'avoir de l'argent pour manger parce que.. c'est pas les gens qui vont pas te donner de.. à manger c'est pas le plus important l'argent parce que c'est pas l'argent qui te donne heu.. la vie
19	Baptiste	Je suis pas du tout d'accord avec Clara parce que.. heu on n'a pas besoin d'amour pour... pour vivre en fait (brouhaha) tiens regarde nous on n'a pas d'amour et voilà et.. (rires)
20	Sacha	Ya des gens qui sont célibataires qui sont.. très bien heureux hein (rires)
21	PE	Chut
22	Léo C	Ce qui est important pour la vie aussi c'est de se reproduire (rires)
23	Clara B	J'ai pas.. j'ai pas dit l'amour être amoureux et tout.. j'ai dit l'amour n'importe laquelle.. être en famille (réaction du groupe) et je suis complètement d'accord avec ce qu'a dit (inaudible) parce que avoir de l'argent c'est pas le plus important dans la vie avoir de l'argent c'est... c'est notre plaisir on peut acheter ce qu'on veut mais heu.. après.. après yen a qui sont pauvres et qui sont quand même très heureux
24	Paul	Je suis pas d'accord avec Léna et Clara parce que c'est important d'avoir de l'argent parce que ceux qui sont pauvres hé bé dans la rue c'est drôle d'être dans la rue hé parce que vous vous dites que ils sont heureux d'être dans la rue heu.. c'est pas.. c'est pas super hé
25	Alexandre	Eh bé moi je suis pas... moi je suis... je suis.. olala.. non je suis pas d'accord avec Léna parce que si.. parce que.. elle a dit que.. c'était pas le plus important heu.. d'avoir de l'argent mais si on en n'a pas heu.. comment on peut manger quoi.. parce que si tu peux pas manger tu peux pas vivre en gros
26	Léna	Bé si.. il y a des amis ou tes parents qui peuvent te donner à manger et aussi j'ai pas dit que.. que je.. que.. Paul il a dit heu.. que j'avais dit qu'ils étaient heureux d'être dans la rue mais j'ai pas dit ça j'ai juste dit.. bé que.. que t'as pas besoin d'argent et que dans la rue c'est déjà bien.. parce que.. enfin.. je sais pas mais voilà quoi..
27	Baptiste	Bé heu.. si.. déjà quand t'es heu.. dans.. dans la rue bé.. c'est.. justement c'est parce que tu.. t'es perdu et t'es tout seul donc tu vas pas aller demander de.. à quelqu'un de la nourriture il faut de l'argent pour le payer donc heu.. il faut forcément de l'argent pour heu.. pour vivre comme t'es pauvre
28	Hugo	Bé moi je connais un endroit à 30km, à peu près 10 km à pied pour y aller enfin c'est.. (inaudible)
29	Dina	(inaudible) Ils vont pas tout le temps leur donner à manger... au bout d'un moment ils vont en avoir marre.. c'est vrai
30	Elina	Moi je suis pas trop d'accord avec Paul et Clara Barbero parce que.. Clara barbero elle dit que.. que c'est.. le plus.. que c'est pas le plus important d'être riche mais moi je dis que c'est important, c'est le travail qu'est important parce ceux... qui ont pas d'argent c'est ceux qui travaillent pas et ceux qui ont de l'argent c'est ceux qui travaillent
31	Clara	C'est vrai qui a pas besoin d'argent mais.. ya des gens ils en abusent, ils veulent trop en avoir il faut en avoir un peu mais pas trop sinon.. après ya des gens qui peuvent pas l'utiliser..
32	Alexandre	Mais c'est vrai je suis d'accord avec Clara parce que.. ya souvent des pauvres qui... qui sont devenus pauvres à cause du casino pour essayer de payer pour

		gagner plus donc heu..
33	Sacha	Heu bé.. heu.. y en a par exemple comme a dit Alexandre.. enfin.. y en a qui qui.. utilisent l'argent pour des casinos, du tabac heu.. et tout et heu.. quand ya des.. par exemple ya je sais plus qui c'est qui a dit que on a des proches des fois mais des fois.. les proches heu.. ils nous zappent un peu hé ceux qui sont dans la rue.. si ya des proches qui.. qui n'ont pas d'amitié pour toi
34	Dina	Ce qu'elle a dit Clara, hé bé.. Clara Barbero heu.. enfin si t'as beaucoup d'argent bé tu peux te faire plaisir
35	Baptiste	Bé aussi.. quand.. ceux qui ont beaucoup d'argent des fois ils savent pas le.. l'utiliser et.. et ils.. ils achètent trop vite comme heu.. il y en a qui s'achètent des voitures très chères et après.. après ils peuvent plus payer leur loyer et..tout ça
36	Hugo	(inaudible) par exemple si ils ont des enfants bé du coup penser à leur argent plutôt qu'à leurs enfants donc après..
37	Sacha	Ya.. par exemple.. des joueurs de foot des joueurs de.. de.. rugby qui sont très bien payés et heu.. comme à dit Baptiste et bé.. ils se payent des voitures très chères..
38	PE	C'est l'heure on retourne en classe
1	PE	On va faire un atelier philo, c'est-à-dire on va apprendre à réfléchir c'est-à-dire à prendre le temps de penser dans sa tête avant de demander la parole on n'est pas obligé de s'exprimer si on n'a pas envie, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, on ne se moque pas de l'autre la séance va durer 10 minutes et je n'interviendrai plus, si quelqu'un gêne le débat il sera exclus. le thème d'aujourd'hui est le suivant : « Qu'est ce qui est vraiment important dans la vie ? »
2	Alexandre	Le plus important c'est d'avoir une maison
3	Dina	C'est la santé qui compte le plus
4	Léna	Il y a aussi la famille
5	Clara Barbero	Elle a raison Léna parce que ce qui est important c'est d'avoir des gens gentils et bons autour de soi...et avoir.. être aimé et avoir une famille
6	Elina	Alors moi déjà je suis pas du tout d'accord avec Alexandre c'est pas la maison parce que y en ils sont dans la rue
7	Léna	C'est pas du tout la maison c'est plus la santé comme.. et la famille comme dit Dina et Elina parce que.. je sais pas.. c'est quand la personne meurt c'est pas très.. (rires)
8	Alexandre	Mais oui mais.. il ya la santé aussi mais heu.. c'est... déjà si t'as pas de maison heu.. être dans le froid c'est pas très sympa hein
9	Hugo	De pouvoir manger
10	Paul	C'est aussi d'avoir heu.. bé c'est vrai la santé la famille.. des amis et tout ça et..aussi il faudrait avoir de l'argent parce que sans argent tu peux pas manger et.. il ya beaucoup de choses que tu peux pas avoir et heu...
11	Elina	Ce qu'il faut c'est de l'argent mais t'as pas d'argent sans travailler il faut du travail un peu l'argent tu vas pas trouver l'argent par terre
12	Clara Baldo	Des gens.. ya des gens qui disent que le plus important dans la vie c'est l'argent.. mais c'est pas le plus important c'est pas grâce à l'argent qu'on sera plus heureux
13	Clara Barbero	Bé moi je trouve ce qui est le plus important dans la vie c'est l'amour enfin pas.. (rire général)

14	PE	<i>chut</i>
15	Paul	On se moque pas !
16	Clara Barbero	Pas forcément l'amour être amoureux et tout ça
17	Baptiste	Amour amour ou amour heu.. amour amour
18	Léna	Bé moi je suis pas du tout d'accord avec toi bé.. d'abord on est obligé d'avoir de l'argent pour manger parce que.. c'est pas les gens qui vont pas te donner de.. à manger c'est pas le plus important l'argent parce que c'est pas l'argent qui te donne heu.. la vie
19	Baptiste	Je suis pas du tout d'accord avec Clara parce que.. heu on n'a pas besoin d'amour pour... pour vivre en fait (brouhaha) tiens regarde nous on n'a pas d'amour et voilà et.. (rires)
20	Sacha	Ya des gens qui sont célibataires qui sont.. très bien heureux hein (rires)
21	PE	Chut
22	Léo C	Ce qui est important pour la vie aussi c'est de se reproduire (rires)
23	Clara Barbero	J'ai pas.. j'ai pas dit l'amour être amoureux et tout.. j'ai dit l'amour n'importe laquelle.. être en famille (réaction du groupe) et je suis complètement d'accord avec ce qu'a dit (inaudible) parce que avoir de l'argent c'est pas le plus important dans la vie avoir de l'argent c'est... c'est notre plaisir on peut acheter ce qu'on veut mais heu.. après.. après y'en a qui sont pauvres et qui sont quand même très heureux
24	Paul	Je suis pas d'accord avec Léna et Clara parce que c'est important d'avoir de l'argent parce que ceux qui sont pauvres hé bé dans la rue c'est drôle d'être dans la rue hé parce que vous vous dites que ils sont heureux d'être dans la rue heu.. c'est pas.. c'est pas super hé
25	Alexandre	Eh bé moi je suis pas... moi je suis... je suis.. olala.. non je suis pas d'accord avec Léna parce que si.. parce que.. elle a dit que.. c'était pas le plus important heu.. d'avoir de l'argent mais si on en n'a pas heu.. comment on peut manger quoi.. parce que si tu peux pas manger tu peux pas vivre en gros
26	Léna	Bé si.. il y a des amis ou tes parents qui peuvent te donner à manger et aussi j'ai pas dit que.. que je.. que.. Paul il a dit heu.. que j'avais dit qu'ils étaient heureux d'être dans la rue mais j'ai pas dit ça j'ai juste dit.. bé que.. que t'as pas besoin d'argent et que dans la rue c'est déjà bien.. parce que.. enfin.. je sais pas mais voilà quoi..
27	Baptiste	Bé heu.. si.. déjà quand t'es heu.. dans.. dans la rue bé.. c'est.. justement c'est parce que tu.. t'es perdu et t'es tout seul donc tu vas pas aller demander de.. à quelqu'un de la nourriture il faut de l'argent pour le payer donc heu.. il faut forcément de l'argent pour heu.. pour vivre comme t'es pauvre
28	Hugo	Bé moi je connais un endroit à 30km, à peu près 10 km à pied pour y aller enfin c'est.. (inaudible)
29	Dina	(inaudible) Ils vont pas tout le temps leur donner à manger... au bout d'un moment ils vont en avoir marre.. c'est vrai
30	Elina	Moi je suis pas trop d'accord avec Paul et Clara Barbero parce que.. Clara barbero elle dit que.. que c'est.. le plus.. que c'est pas le plus important d'être riche mais moi je dis que c'est important, c'est le travail qu'est important

		parce ceux... qui ont pas d'argent c'est ceux qui travaillent pas et ceux qui ont de l'argent c'est ceux qui travaillent
31	Clara Baldo	C'est vrai qui a pas besoin d'argent mais.. ya des gens ils en abusent, ils veulent trop en avoir il faut en avoir un peu mais pas trop sinon.. après ya des gens qui peuvent pas l'utiliser..
32	Alexandre	Mais c'est vrai je suis d'accord avec Clara parce que.. ya souvent des pauvres qui... qui sont devenus pauvres à cause du casino pour essayer de payer pour gagner plus donc heu..
33	Sacha	Heu bé.. heu.. y en a par exemple comme a dit Alexandre.. enfin.. y en a qui qui.. utilisent l'argent pour des casinos, du tabac heu.. et tout et heu.. quand ya des.. par exemple ya je sais plus qui c'est qui a dit que on a des proches des fois mais des fois.. les proches heu.. ils nous zappent un peu hé ceux qui sont dans la rue.. si ya des proches qui.. qui n'ont pas d'amitié pour toi
34	Dina	Ce qu'elle a dit Clara, hé bé.. Clara Barbero heu.. enfin si t'as beaucoup d'argent bé tu peux te faire plaisir
35	Baptiste	Bé aussi.. quand.. ceux qui ont beaucoup d'argent des fois ils savent pas le.. l'utiliser et.. et ils.. ils achètent trop vite comme heu.. il y en a qui s'achètent des voitures très chères et après.. après ils peuvent plus payer leur loyer et..tout ça
36	Hugo	(inaudible) par exemple si ils ont des enfants bé du coup penser à leur argent plutôt qu'à leurs enfants donc après..
37	Sacha	Ya.. par exemple.. des joueurs de foot des joueurs de.. de.. rugby qui sont très bien payés et heu.. comme à dit Baptiste et bé.. ils se payent des voitures très chères..
38	PE	C'est l'heure on retourne en classe

Annexe n°14 : Grille posture enseignante : Dominique BUCHETON- Michel TOZZI

	Accompagnement	Contrôle (contre-étayage)	Lâcher prise
Reformulation	Animateur reformule les propos de l'élève sans les déformer et lui demande de les valider	Modifie les propos de l'élève et rajoute du contenu.	Reformulation par le « reformulateur ».
Relance	Relances importantes pour nourrir le débat : « d'accord, pas d'accord avec ce qui vient d'être dit ? »	Relance en orientant les élèves vers ce qu'il veut faire ressortir.	Laisser à l'initiative des élèves.
Inviter l'élève à préciser sa pensée	Invite les discutants à développer leurs idées et à aller plus loin dans leur pensée, en les sollicitant sous la forme de questions (« Qu'est-ce que vous pensez de ça ? Est-ce que tu peux préciser ? C'est -à-dire ? »)	Apporte les précisions lui-même, ne se réfère pas au groupe.	Les précisions sont apportées par les élèves eux-mêmes ou demandées par les autres discutants.
Pédagogie coopérative	Appel au groupe pour aider un élève en difficulté.	Ne s'appuie pas sur le groupe, fait à la place des élèves.	Aides, solutions spontanées apportées par le groupe.
Acter les nouvelles idées	L'animateur pointe et acte toutes les nouvelles idées (pour rythmer et faire avancer la discussion)	Fort apport d'idées, les idées du groupe sont reprises et reformulées.	Les nouvelles idées sont soulevées par les discutants et approfondies.
Synthèses partielles	Tissage important pour recentrer les élèves	Tissage faible : l'animateur donne une orientation au débat.	Tissage géré par les élèves : rôle du synthétiseur.
Métalangage ; apport de concepts	Apport de notions pour mettre des mots sur le processus de pensée des élèves (métalangage) : mots- clés : <i>question / réponse / thèse / argument / définition / exemple / contre-exemple.</i>	Amène les concepts sans qu'ils aient été préalablement utilisés par les élèves.	Ce sont les élèves qui nomment les concepts.

