



HAL
open science

Amener à une prise de parole équilibrée et interactive lors de discussions à visées littéraire et philosophique en cycle 3

Blandine Ferreira

► To cite this version:

Blandine Ferreira. Amener à une prise de parole équilibrée et interactive lors de discussions à visées littéraire et philosophique en cycle 3. Education. 2017. dumas-01660824

HAL Id: dumas-01660824

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01660824v1>

Submitted on 22 Jan 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Amener à une prise de parole équilibrée et
interactive lors de discussions à visées littéraire
et philosophique en cycle 3**

Présenté par Blandine Ferreira

Mémoire de M2 encadré par Laurence Buson

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Blandine Ferreira

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE :

Amener à une prise de parole équilibré et interactive lors de débats à visées littéraire et philosophique en cycle 3

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

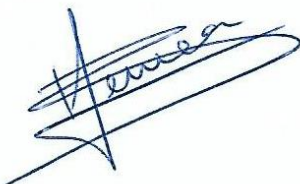
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble

Le 10/05/2017

Signature de l'étudiant(e) :



Autorisation de diffusion électronique
d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Blandine Ferreira

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Amener à une prise de parole équilibré et interactive lors de débats à visées littéraire et philosophique en cycle 3

, agissant en l'absence de toute contrainte,

n'autorise pas

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble, le 10/05/2017

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »


Bon pour accord


Table des matières

Introduction	6
Etat de l'art	6
■ L'oral à l'école : un enjeu.....	6
1.1 L'oral comme objet d'enseignement	6
1.2 L'oral comme outil de construction de la pensée	7
1.3 L'oral comme outil d'accès aux savoirs et aux cultures.....	8
1.4 L'oral comme moyen d'agir en tant que citoyen éclairé	8
■ L'oral au cycle 3 : pour tous les élèves	9
2.1 Peut-on parler de « petits » et de « grands parleurs » en cycle 3 ?.....	9
2.2 Qui sont les « petits » et les « grands parleurs » ?.....	9
2.3 Pourquoi faire parler davantage les « petits parleurs » que les autres?	10
2.4 Comment faire parler les « petits parleurs » ?.....	10
■ L'oral au cycle 3 : discussions à visées littéraire et philosophique	10
3.1 Terminologies.....	11
3.1.1 Qu'appelle-t-on « discussion à visée littéraire » ?.....	11
3.1.2 Qu'appelle-t-on « discussion à visée philosophique ? ».....	11
3.2 Engagement de la discussion.....	11
3.2.1 A partir de quoi s'engage la discussion à visée littéraire ?.....	11
3.2.2 A partir de quoi s'engage la discussion à visée philosophique ?.....	12
3.2.3 Posture de l'enseignant.....	13
Méthodologie	14
■ Participants	14
■ Matériel	15
■ Procédure.....	15
■ Descriptif détaillé des séances.....	18
■ Procédure d'analyse des résultats.....	21
Résultats	22
■ Composition de la classe	22
■ Comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole équilibrée ?.	23
10.1 Les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » interviendraient davantage en petit groupe qu'en classe entière	23
10.2 Le fait que les « grands parleurs » aient un nombre limité d'intervention n'inciterait pas les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » à participer davantage.....	24
10.3 Les « petits parleurs » participeraient davantage à une discussion en classe entière s'ils ont participé à une discussion en petit groupe homogène de « petits parleurs » au préalable.....	25
10.4 La discussion à visée philosophique n'augmenterait pas le nombre d'interventions des élèves par rapport à la discussion à visée littéraire.....	27

■	Comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole interactive des élèves ?	27
11.1	L'organisation spatiale « en U » permettrait une meilleure interaction entre les élèves	27
11.2	Réguler et limiter la prise de parole ferait augmenter la longueur et la qualité des interventions	30
11.3	La discussion à visée philosophique ne produirait pas une meilleure interaction qu'une discussion à visée littéraire	31
Discussion	31
■	Mise en lien avec les recherches antérieures	31
■	Limites et perspectives	32
Bibliographie	34
Annexes	36

Introduction

La réaffirmation de la présence de l'oral dans les programmes de 2015 nous a fait nous interroger sur ce qu'était l'oral en contexte scolaire. Il nous semblait que la question était forte intéressante aux vues du temps passé en classe à parler oralement par le professeur et par les élèves. Notre expérience nous montrait de façon informelle qu'il y avait des élèves qui parlaient ou participaient davantage que d'autre et cela nous interrogeait quant aux bénéfices que cela apportait à certains et quant aux pertes, s'il y en avait (et *à priori*, nous étions convaincus que oui), que cela générait sur d'autres.

Les programmes de 2015 insistent également sur les notions de citoyenneté et de respect et d'écoute envers les autres. Les discussions menées en classe font parties des dispositifs que les programmes nous demandent de mettre en place afin de faire vivre ces notions en chacun. Il nous semblait essentiel, et pas seulement du point de vue de la demande institutionnelle, que chacun y participe. Il nous semblait que les enjeux étaient forts et essentiels : permettre à tous les élèves de s'exercer aux discussions.

Ces considérations et ces interrogations nous ont amenés à formuler la problématique suivante : comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole équilibrée et interactive des élèves ?

Etat de l'art

■ L'oral à l'école : un enjeu

1.1 L'oral comme objet d'enseignement

Comme le rappellent les documents d'accompagnement publiés sur Eduscol (eduscol.education.fr/ressources-2016), « la présence de l'oral dans les programmes n'est pas une nouveauté ». Cependant les programmes de 2016 s'attachent à définir ce que peut être l'enseignement de l'oral. Ils préconisent un enseignement de l'oral explicite qui doit s'inscrire dans l'ensemble des matières étudiées. En effet, il ne s'agit pas de faire de l'oral pour faire de l'oral. Grandaty et Dupont (2010) vont dans ce sens et expliquent que « l'un des écueils à éviter est d'enseigner l'oral comme une entité isolée ». Pour ces auteurs et les programmes 2016, il ne doit donc pas avoir une matière « oral » comme il y a une matière « géographie » mais l'oral doit cependant faire partie intégrante de chaque matière. Eriger l'oral comme matière à part entière consisterait, selon ces auteurs, à créer des situations d'oral artificielles peu propices à l'apprentissage.

Selon les programmes de 2016 et les documents d'accompagnement qui y sont rattachés, l'enseignement de l'oral se divise en deux compétences: 1) comprendre un message oral ; 2) s'exprimer

à l'oral. Ces deux aspects de l'oral visent à être maîtrisés chaque année un peu plus car la maîtrise de l'oral « s'acquiert progressivement au cours de la scolarité à condition de faire l'objet d'une attention spécifique ».

En classe, l'enseignement de l'oral se fait par la pratique des débats, des interviews, des exposés, des présentations orales, des explications de entre pairs à d'autres pairs, des résumés d'œuvres... et l'écoute active de ceux-ci.

Comme le mentionnent les documents d'accompagnement, « l'enjeu est également de rappeler que la pratique de l'oral ne suppose pas seulement des compétences langagières mais aussi des compétences linguistiques ». En effet, maîtriser les codes de l'oral (regarder celui à qui on parle, attendre que l'autre ait fini de parler pour répondre,...) ne suffit pas, il faut également maîtriser la langue (vocabulaire, concordance des temps,...). La maîtrise de la langue française est d'ailleurs un objectif essentiel de l'école car elle permet de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. En effet, si l'enfant ne comprend qu'une partie du discours qui lui est adressé, car la majorité des mots lui sont inconnue, alors il n'aura pas accès à la totalité du message qui lui est transmis. Cela ne veut pas dire que le discours des adultes doit « s'abaisser » au niveau de langage maîtrisé par l'enfant, bien au contraire. En réalité, le discours des adultes doit être légèrement au-dessus de celui de l'enfant afin que celui-ci progresse (selon la théorie de la Zone Proximale de Développement de Vygotski). Procédant ainsi, le répertoire lexical de l'enfant s'étoffe et cela lui permet de comprendre de mieux en mieux le discours qui lui est adressé et d'atteindre un niveau de connaissance plus approfondi. Ainsi, lors de la pratique de l'oral, il faut veiller particulièrement à développer simultanément les compétences langagières et les compétences linguistiques de façon à ce que les élèves aient tous les outils pour comprendre et s'exprimer afin de construire leur pensée.

1.2 L'oral comme outil de construction de la pensée

Lentin (1998), fait une distinction entre communiquer et parler. Pour elle, communiquer c'est transmettre une information à un autre et pour cela, d'autres moyens que le langage peuvent être utilisés (gestes, regards, etc.). Parler, « est une activité mentale qui non seulement tend à assurer la communication interpersonnelle, mais constitue une action individuelle à caractère créatif. L'être humain parle certes pour communiquer, mais aussi, ce faisant, il construit sa personnalité, sa pensée ». Ce caractère créatif est un point essentiel à l'école où les apprentissages visent à développer la pensée (penser avec des chiffres en mathématiques, penser à un autre temps que le présent en histoire et en conjugaison, etc.).

Les programmes 2016 et les documents d'accompagnements qui y sont rattachés montrent que l'école a pour objectif de décentrer la pensée de l'enfant de lui-même. Les différentes matières tendent à lui ouvrir l'esprit et à être confronté à d'autres idées que les siennes. Plus l'enfant aura une vision large des questions du monde, plus il aura de la matière où choisir celles qui lui correspondent le mieux. Au

fur et à mesure que l'enfant émet des avis, il est essentiel de lui en confronter d'autres (par ses pairs, par la littérature, par des adultes,...) afin de lancer un travail psychique essentiel. En effet, lors d'un débat/discussion d'idée, l'enfant est amené, d'une part, à justifier ses opinions et donc à affiner son raisonnement et à étoffer ses connaissances. Et d'autre part, à prendre en considérations le point de vue des autres et prendre ainsi le « risque » de remettre ses idées en cause.

Selon Auriac-Peronnet (2007), les activités conduites à l'oral, telles que les discussions à visée philosophique, conduisent l'élève « à profiter du jeu collectif argumentatif pour progresser dans l'exercice de son raisonnement individuel ». Pour appuyer son propos, l'auteure cite des travaux américains (Mortier, 2005) montrant que la pratique de l'argumentation entre pairs accélère de façon spectaculaire l'intelligence générale.

Nonnon (1999) arrive également à cette conclusion : « l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles ».

Ici encore, la question de la de la maîtrise de la langue se pose. En effet, comment arriver à ce niveau d'élaboration psychique si les mots nous manquent ? Tozzi (2008) répond ainsi : « des réticences sont formulées à propos des élèves en difficulté : comment un enfant peut réfléchir sérieusement s'il a un problème de maîtrise de la langue ? Mais la langue n'est pas chronologiquement antérieure à la pensée, il s'agit d'un co-développement. On peut améliorer sa pensée en travaillant la langue, mais on affine aussi son langage en travaillant sur sa pensée ».

1.3 L'oral comme outil d'accès aux savoirs et aux cultures

Le savoir, à l'échelle de l'humanité, s'est transmis bien avant l'invention de l'écriture. L'écriture est venue laisser la « trace » de ce qui était transmis oralement, de génération en génération. La transmission, orale et écrite, de ce savoir est ce qui unit les Hommes. En effet, comme le rappelle Bellamy (2014), « la culture est proprement ce qui se transmet » et la culture est ce qui place les individus sur la lignée humaine.

De plus, Nonnon (1999) explique que l'oral est la modalité la plus utilisée à l'école pour transmettre les savoirs.

En maîtrisant l'oral et l'écrit, l'enfant accède plus facilement aux savoirs et aux cultures.

1.4 L'oral comme moyen d'agir en tant que citoyen éclairé

Les documents d'accompagnement publiés sur Eduscol (eduscol.education.fr/ressources-2016) expliquent qu'en donnant aux enfants la possibilité de s'exprimer et de penser avec des mots, on leur offre le « moyen de jouer un rôle et de faire entendre leur voix dans la société ». L'école tend à faire devenir l'enfant autonome c'est-à-dire capable de penser par lui-même. En permettant à tous les enfants d'accéder à différentes connaissances (textes littéraires, arts, sciences,...) et en les accompagnant dans la construction de leurs idées (débat citoyens, discussion à visée philosophique,...) l'école forme des

citoyens éclairés. Des citoyens capables de penser par eux-mêmes, d'agir de façon juste, responsable et réfléchie.

Selon les programmes de 2016, être citoyen c'est aussi savoir vivre en communauté : respecter les autres et communiquer de manière non-violente. La pratique de l'oral à l'école permet d'apprendre à participer à des échanges, prendre en compte son auditoire, écouter les autres, prendre en compte d'autres points-de-vue que le sien, etc.

C'est parce que le langage oral est constructeur de la pensée, parce qu'il est un outil d'accès au savoir à la culture et parce qu'il donne les moyens d'agir en tant que citoyen éclairé qu'il doit être enseigné par l'école à tous les élèves.

■ L'oral au cycle 3 : pour tous les élèves

2.1 Peut-on parler de « petits » et de « grands parleurs » en cycle 3 ?

Selon Auriac-Peyronnet (2007), « la problématique du « petit parleur » appartient d'ordinaire à l'école maternelle » et il en est de même pour l'utilisation du terme « grand parleur ». Cependant, l'auteure penche pour une utilisation de ces termes en école élémentaire et en explique la faible occurrence en primaire par le fait que l'école élémentaire est d'avantage centrée sur le « lire-écrire-compter ». Cependant, depuis les programmes de 2002 et plus récemment depuis les programmes de 2015, l'oral occupe une place centrale dans les apprentissages. En français, en cycle 3, le langage oral occupe la même place dans les programmes que l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) ou que la culture littéraire et artistique. Ainsi, ces termes deviendront-ils de plus en plus utilisés en cycle 2 et 3 ?

2.2 Qui sont les « petits » et les « grands parleurs » ?

Selon Auriac-Peyronnet (2003), on retrouve fréquemment dans les classes une répartition de la parole selon les groupes suivants: 1) les « très gros parleurs » avec une prise de parole nettement supérieure à la moyenne ; 2) les « gros parleurs » avec une prise de parole supérieure à la moyenne ; 3) les « moyens parleurs » avec une prise de parole moyenne ; 4) les « petits parleurs » avec une prise de parole inférieure à la moyenne ; 5) les élèves ne s'exprimant pas ou très peu.

Lentin (1998) définit les « petits parleurs » comme ne pouvant pas « faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire ». Ces « petits parleurs » parleraient quantitativement et/ou qualitativement moins que les « grands parleurs » en milieu scolaire. Il est à noter que ces « petits parleurs » en milieu scolaire ne seraient pas forcément ceux que l'on retrouverait en contexte familial.

Auriac-Peyronnet (2003) cite les travaux du Centre d'Analyse du Discours montrant que « c'est l'acteur qui crée le système, autant que le système le contraint ». Ainsi, les « petits parleurs », en ne parlant pas, laisseraient plus de place aux « grands parleurs » qui ayant plus de place, en prendraient

encore plus : « ce sont donc les élèves, petits parleurs, qui creusent leur tombe, autant que les gros parleurs créent leur espace de domination ». L'auteure ajoute que les professeurs renforceraient cet effet en laissant les « grands parleurs » monopoliser la parole, au risque de faire taire les « petits parleurs ».

2.3 Pourquoi faire parler davantage les « petits parleurs » que les autres?

Selon Auriac-Peyronnet (2003), et comme nous l'avons expliqué dans la première partie, pensée et langage se développent ensemble. De plus, penser par soi-même aide au développement de la personnalité. Ainsi, les « petits parleurs », en ne participant pas à la vie orale de la classe, perdent des occasions de construire leur pensée et leur personnalité. L'auteure pense qu'ainsi les « petits parleurs » qui « souffrent de ne point oser la parole perdent des expériences cruciales ». Cependant, tout n'est pas binaire, et l'auteure nuance son propos en disant qu'il n'y a « nul doute qu'un *faible parleur* peut-être un *gros penseur* ».

S'il est si important de faire parler les « petits parleurs » c'est que les résultats des travaux de Florin (1999) « indiquent que la capacité à s'exprimer verbalement est l'un des prédicteurs de la réussite scolaire » Devant ces résultats, on ne peut que s'interroger sur les moyens de faire parler davantage ces « petits parleurs ».

2.4 Comment faire parler les « petits parleurs » ?

Les travaux de Florin (1999) proposent plusieurs pistes afin d'améliorer les « capacités communicatives de tous les enfants » dont « petits parleurs » 1) Travailler en petits groupes afin que chacun ait le temps de parler ; 2) « Homogénéiser les petits groupes conversationnels » car les « petits parleurs » participeraient davantage lorsqu'ils sont en groupe avec d'autres « petits parleurs » ; 3) Laisser les enfants parler de leurs expériences personnelles, ceci inciterait les enseignants à « individualiser d'avantage leurs discours, à solliciter plus fréquemment les enfants par des questions ouvertes » ; 4) « Instaurer des tours de paroles systématiques », cela créerait une ambiance conviviale propice à l'expression des « petits parleurs ».

Et comme si vu précédemment au travers des travaux de Auriac-Peyronnet (2003), les « petits parleurs », en ne parlant pas, laisseraient plus de place aux « grands parleurs » qui ayant plus de place, en prendraient encore plus; il faudrait donc limiter le nombre d'intervention des « grands parleurs » afin que les « petits parleurs » puissent parler davantage, redéfinissant ainsi les rôles au sein du système conversationnel.

■ L'oral au cycle 3 : discussions à visées littéraire et philosophique

Afin de situer notre propos, nous nous inscrivons dans la pensée de Soulé, Tozzi et Bucheton (2008), afin de parler de *discussions* à visées littéraire et philosophique et non pas de *débats* à visées

littéraire et philosophique. En effet, « les verbes débattre et convaincre assimilent l'interlocuteur à un adversaire qu'il convient littéralement de battre ou de vaincre [...]. Le terme discussion renvoie lui à un principe éthique plus généreux et exigeant : l'interlocuteur est considéré comme un partenaire, il n'y a pas lieu de le convaincre ni même de le persuader, mais de construire avec lui un raisonnement ».

3.1 Terminologies

3.1.1 Qu'appelle-t-on « discussion à visée littéraire » ?

Selon les documents d'accompagnement publiés sur Eduscol (eduscol.education.fr/ressources-2016) la pratique de la discussion à visée littéraire « prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes interprétations ». La compréhension du texte s'élabore donc dans l'interaction texte/élèves et élèves/élèves. Le point de vue de chacun trouve sa place du moment qu'il est justifié par un retour au texte ou par un argument valable, en effet on ne peut pas faire dire « n'importe quoi » au texte (voir « droits du texte » de Umberto Eco).

3.1.2 Qu'appelle-t-on « discussion à visée philosophique ? »

Selon les documents d'accompagnement publiés sur Eduscol (eduscol.education.fr/ressources-2016), la discussion à visée philosophique « a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres,... ». Tozzi (2008) décrit le processus « sortir de soi-même » cité dans la définition précédente. En effet, selon lui, les enfants se posent des questions existentielles très tôt dans leur vie et la philosophie permet « de se saisir d'un vécu existentiel, qui fait *prendre de la distance* par rapport à l'émotion ressentie en en faisant un *objet de pensée*, renvoyant à une condition humaine partagée, aidant à grandir en humanité ». Une question existentielle, prenons par exemple celle de la mort, se pose à tout enfant à un moment ou à un autre, et génère des doutes et des angoisses que la philosophie permet de sublimer en rendant cette question universelle.

3.2 Engagement de la discussion

3.2.1 A partir de quoi s'engage la discussion à visée littéraire ?

3.2.1.1 Les textes

Les textes littéraires sont riches et demandent au lecteur de faire des inférences, des rapprochements, des hypothèses,... en d'autres mots, de « lire entre les lignes ». Ces capacités ne viennent pas d'emblée avec l'apprentissage de la lecture, il faut les travailler afin de passer des textes « prétextes » (comme on les trouve dans les manuels de lecture) aux textes littéraires. Les travaux de

Goigoux (2007) nous montrent qu'il est nécessaire de passer par l'apprentissage explicite de la compréhension des textes littéraires afin de donner aux élèves la possibilité d'accéder à la littérature. La discussion à visée littéraire apparaît également comme un moyen explicite de travailler la compréhension car en justifiant leurs réponses les élèves mettent en lumière leurs stratégies (« regarde, c'est écrit », « ça fait penser à la morale qu'on a lu dans les lectures offertes »,...)

Les textes littéraires utilisés en débat interprétatifs sont « résistants » et/ou « proliférants » pour reprendre les termes de Catherine Tauveron (1999). Un texte résistant est un texte où, volontairement, tout n'est pas dit afin de laisser au lecteur tout un travail de « détective ». Un texte proliférant est un texte qui rend possible plusieurs interprétations.

3.2.1.2 *Les questions*

Le questionnement posé aux élèves est essentiel pour ouvrir la discussion mais c'est avant tout le texte qui pose un problème. Pour reprendre les termes de Beltrami (2007): «le but de cette question n'est pas de proposer une aide au lecteur, un guidage qui lui permettrait de donner plus vite un sens. Au contraire, la consigne vise à souligner le problème, à le renforcer parfois, quitte à retarder s'il le faut une interprétation consensuelle que les élèves auront à justifier en prenant appui sur les informations explicitement apportées par le texte ».

3.2.2 **A partir de quoi s'engage la discussion à visée philosophique ?**

3.2.2.1 *De la littérature*

Chirouter (2010) reprend la définition de la littérature formulée par Paul Ricœur comme étant une « expérience de pensée » au même titre que le texte philosophique. Pour elle, la littérature, et plus particulièrement, la littérature de jeunesse constitue « une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel ». De plus, l'auteure explique que les enfants sont à même de saisir toutes les dimensions philosophiques d'un texte.

Toujours selon la même auteure, les contes sont aussi une porte d'accès à la pensée philosophique. Pour cela elle reprend les travaux de Bettelheim (1976) : « Bruno Bettelheim a convaincu beaucoup d'éducateurs que la véritable préoccupation des enfants, c'est de pouvoir répondre à de grandes angoisses existentielles. Or les contes de fées traditionnels, parlent de façon intelligente, c'est-à-dire symbolique, implicite, et surtout de façon non moralisatrice ou édifiante, de ces questions. [...] Ces récits ancestraux, *produits de la culture orale* (c'est nous qui soulignons), sont la métaphore des conflits intérieurs qui sont propres à la condition infantine ».

3.2.2.2 *Des questionnements des enfants*

Selon Cazenave (2008), philosopher consiste à remettre en question son savoir grâce à sa pensée. Les discussions à visée philosophique sont le lieu privilégié pour « permettre à l'élève de se

repositionner par rapport à la construction du savoir » par un questionnement. Ce questionnement doit être, selon l'auteur, propre aux enfants et non pas celui de l'adulte. Cazenave (2008) reprend les travaux de Boissat (1991) qui dénonçait « un certain *terrorisme maïeutique* portant sur la trop grande détermination que la question fait peser sur la réponse ». En effet, pour les auteures, le fait que l'enseignant connaisse la réponse à ses questions n'incite pas les élèves à se poser des questions mais plutôt à répondre à la question du professeur.

Pour Tozzi (2008) il est intéressant de « partir des questions des enfants eux-mêmes, parce que ce sont leurs questions qui font sens pour eux et les mettent en position de recherche habitée par le *désir de savoir* ».

3.2.3 Posture de l'enseignant

3.2.3.1 Lors d'une discussion à visée littéraire

Les documents d'accompagnement publiés sur Eduscol (eduscol.education.fr/ressources-2016) définissent le PE comme étant « médiateur et régulateur des interactions entre élèves, pour que chacun trouve sa place, mais il doit parler le moins possible afin de permettre aux élèves, non pas de solliciter son approbation ou sa validation mais de confronter leurs lectures et de débattre véritablement les uns avec les autres ».

Selon Grandaty et Dupont (2010), l'enseignant prend deux sortes de décisions : 1) Des « macrodécisions de progression » que sont le choix du texte, la planification, le choix des questions,... 2) Des « microdécisions » que sont les régulations et les ajustements « portant sur la prise en compte de ce qui est en train de se passer dans le temps réel de l'apprentissage ». Les « macrodécisions de progression » sont prises en amont de la discussion et sont faites selon le temps propre à l'enseignant alors que les « microdécisions » sont faites dans l'instantanéité de la discussion.

3.2.3.2 Lors d'une discussion à visée philosophique

Pour Catherine Cazenave (2008), l'enseignant doit « apprendre aux élèves à ne pas confondre le débat philosophique avec un débat d'opinion. L'opinion, étymologiquement se rapproche de la croyance : c'est une prise de position par le sujet pouvant aller de la simple expression à la ferme affirmation. C'est « tenir pour vrai » ce qui ne cherche pas à se soumettre à l'examen critique. Ce qui permet de distinguer l'énoncé philosophique d'une simple opinion, c'est le souci de vérité ».

Cazenave (2008) reprend les travaux de Danièle Boissat (1991) expliquant que l'enseignant doit « accepter de perdre le monopole des questions ». En effet, pour elles, l'enseignant ne doit pas poser une question portant sur la « restitution d'un contenu » qu'il connaît mais plutôt une question dont il ne connaît pas la réponse. Pour Cazenave (2008), « l'enseignant perd non seulement le monopole des questions mais aussi le monopole des réponses » ce qui, dit-elle déstabilise souvent les professeurs. Le

professeur doit ainsi « renoncer à une « culture de la réponse » pour développer une « culture de la question »

Grandaty et Dupont (2010), reprennent cette idée d'inconfort où se retrouve souvent le professeur lors des discussions : « le débat régulé, qui comme toute situation d'oral polygéré, est un lieu d'insécurité pour l'enseignant amené à faire face à de nombreux imprévus ».

De plus, selon documents d'accompagnement publiés sur Eduscol (eduscol.education.fr/ressources-2016), l'enseignant doit guider et étayer la discussion, non pas en amenant « un groupe à un point donné, mais à l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller. Le seul objectif du guidage est d'amener un à groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser »

La revue de la littérature n'a cessé de nous rappeler l'importance cruciale du langage oral à l'école et également que tous les élèves ne le pratiquaient pas avec la même intensité (« petits, moyens et grands parleurs »). Nous nous sommes donc demandé par quelles modalités d'organisation fallait-il passer pour amener à une prise de parole équilibrée et interactive des élèves lors de discussions en classe. Nous avons décidé de tester l'influence de l'organisation spatiale de la classe et l'influence des modalités de prise de parole sur l'équilibre des interventions.

Nous avons décidé de travailler à partir des discussions à visée philosophique et des discussions à visée littéraire car elles sont toutes deux largement décrites dans la littérature mais qu'aucune comparaison entre les deux n'a été faite. En effet, la revue de la littérature nous montre que ces deux types de discussion génèrent de riches interactions entre les élèves mais rien n'a été dit la prégnance de l'une sur l'autre. Nous voulions donc voir si une des deux discussions générerait plus d'interactions et, de façon plus détaillée, si l'une d'elle générerait plus de prises de paroles chez les « petits parleurs ».

Méthodologie

■ Participants

Notre étude a été menée dans l'une des six écoles primaires publiques de Saint Egrève : l'école primaire Prédieu. Le groupe scolaire Prédieu est le plus important de Saint Egrève ; pour l'année 2016-2017, on comptait 166 élèves de maternelle et 214 élèves d'élémentaire. Les élèves de l'école appartiennent pour la grande majorité à un milieu socio-culturel favorisé. Saint-Egrève est l'une des banlieues pavillonnaires de Grenoble, cette commune est proche du CEA (Centre d'Etude Nucléaire) de Grenoble et possède un Centre Hospitalier Spécialisé expliquant la haute proportion de parents médecins ou ingénieurs.

Notre étude a porté sur une des deux classes de CM1 de l'école élémentaire Prédieu. La classe CM1 concernée par notre travail est composée de 23 élèves dont 8 filles et 15 garçons. Les élèves sont

tous nés en 2007 (9-10 ans) à l'exception d'un garçon né en 2008 (8-9ans) ayant un an d'avance. Les élèves sont de langue maternelle française et 5 élèves sont bilingues (français-arabe). Le niveau scolaire des élèves est bon voire très bon. Un élève est dyslexique et dysgraphique et une élève est dyscalculique ; tous deux sont pris en charge par une orthophoniste et par le RASED.

Environ 25% des élèves de cette classe sont des « grands parleurs », 50% sont des « parleurs moyens » et 25% sont des « petits parleurs » (voir partie Résultats pour plus de précisions). Chacun de ces trois groupes fait état d'une répartition hétérogène en son sein en ce qui concerne les performances scolaires.

■ Matériel

Toutes les séances ont été filmées à l'aide d'un caméscope numérique. La séance 1 a nécessité l'emploi supplémentaire de trois dictaphones numériques afin d'enregistrer les trois groupes travaillant au même moment.

La caméra et les dictaphones ont été utilisés dans le but de : pouvoir retranscrire intégralement chaque séance, ceci afin de faciliter l'analyse des données ; de voir des comportements ou d'entendre des interventions que l'on n'aurait peut-être pas remarqué durant les séances ; d'écouter le travail de trois groupes distincts travaillant en même temps.

■ Procédure

Afin de répondre à notre problématique nous avons mis en place une procédure consistant à faire varier une variable à la fois. En effet, si nous voulions tester l'effet d'une variable sur le reste du dispositif, il fallait faire varier uniquement celle-ci afin de pouvoir mesurer son effet. Si nous avions fait varier deux variables à la fois, nous n'aurions pas pu savoir laquelle faisait varier quoi.

Séance 1 A : Discussion à visée littéraire « <i>L'ours et les deux amis de M. Clark</i> »	
Organisation spatiale de la classe	En ilot de 8 élèves
Composition des groupes	Hétérogène (petits, moyens et grands parleurs mélangés)
Façon dont les élèves prennent la parole	Indéterminé
Façon dont est géré le tour de parole	Indéterminé
<p>➤ Le but de ce dispositif était de prouver que les élèves en petit groupe hétérogène participaient davantage qu'en classe entière.</p>	
Séance 1 B : discussion à visée philosophique « <i>Qu'est-ce qu'un ami ?</i> »	

Organisation spatiale de la classe	De type « magistral » (PE devant le tableau, les élèves lui font face)
Composition des groupes	Pas de groupe, en classe entière
Façon dont les élèves prennent la parole	Les élèves lèvent le doigt
Façon dont est géré le tour de parole	Le PE distribue la parole
<p>➤ Le but de ce dispositif était de prouver que cette organisation spatiale favorisait moins l'interaction entre les élèves qu'une organisation en « U » (testée ensuite).</p>	
<p>Séance 2A : débat « Comment faire pour que ça ne soit pas toujours les mêmes qui aient le bâton de parole ? »</p>	
Organisation spatiale de la classe	En « U »
Composition des groupes	Pas de groupe, en classe entière
Façon dont les élèves prennent la parole	Bâton de parole
Façon dont est géré le tour de parole	A définir durant le débat
<p>➤ Le but de ce dispositif était de faire décider aux élèves eux-mêmes d'une modalité de prise de parole (testée ensuite).</p>	
<p>Séance 2B : discussion à visée littéraire « Coline de J. Giono »</p> <p>Séance 2C : discussion à visée philosophique « Qu'est-ce que la peur ? »</p>	
Organisation spatiale de la classe	En « U »
Composition des groupes	Pas de groupe, en classe entière
Façon dont les élèves prennent la parole	Bâton de parole
Façon dont est géré le tour de parole	Elève qui lève la main et qui est le plus à gauche de celui qui a le bâton
<p>➤ Séance 2B : Le but de ce dispositif était de prouver qu'une organisation spatiale « en U » permettait davantage l'interaction entre les élèves qu'une organisation « en rang ». De plus, le but était de prouver qu'organiser une discussion à visée littéraire avec un bâton de parole favorisait davantage la prise de parole et une meilleure interaction entre les élèves.</p> <p>➤ Séance 2C : Le but de ce dispositif était de reconstituer les mêmes modalités d'organisation que précédemment mais cette fois-ci à partir d'une discussion à visée philosophique. Ceci afin de prouver que la discussion à visée philosophique favorisait davantage la prise de parole et une meilleure interaction entre les élèves que la discussion à visée littéraire.</p>	

Séance 3A et 3A bis: discussion à visée littéraire « Yakouba de T. Dedieu »	
Séance 3B : discussion à visée philosophique « Qu'est-ce que le respect ? Qu'est-ce que le mépris ? »	
Organisation spatiale de la classe	En « U »
Composition des groupes	Pas de groupe, en classe entière
Façon dont les élèves prennent la parole	Lèvent la main
Façon dont est géré le tour de parole	3 tickets de parole chacun (1 ticket de parole = une intervention)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Séance 3A : Le but de ce dispositif était de prouver qu'en limitant la prise de parole des « grands parleurs », les « petits parleurs » participeraient et interagiraient davantage lors d'une discussion à visée littéraire. ➤ Séance 3B : Le but de ce dispositif était de montrer que notre hypothèse précédente se vérifiait encore plus lors d'une discussion à visée philosophique. 	
Séance 4A: discussion à visée littéraire « Un martien de B. Friot »	
Séance 4B : discussion à visée philosophique « Peut-on tout pardonner ?»	
Organisation spatiale de la classe	En « U »
Composition des groupes	Groupe de « petits parleurs »
Façon dont les élèves prennent la parole	Lèvent la main
Façon dont est géré le tour de parole	PE interroge
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Séance 4A : Le but de ce dispositif était de prouver que les « petits parleurs » participeraient et interagiraient davantage en petit groupe homogène qu'en classe entière. ➤ Séance 4B : Le but de ce dispositif était de prouver que notre hypothèse se vérifiait encore plus lors d'une discussion à visée philosophique. 	

Toutes les séances ont duré une trentaine minutes à l'exception des séances 4A, 4B et 3A bis qui ont duré 15 minutes chacune. Ces durées n'avaient pas été définies à l'avance, nous avons décidé d'arrêter les discussions aux vues de plusieurs critères : 1) agitation des élèves ; 2) interventions commençant à « tourner en rond » ; 3) plus aucun élève ne souhaitant intervenir.

■ Descriptif détaillé des séances

Séance 1A : discussion à visée littéraire (en îlots de 8 élèves ; groupes hétérogènes)

Lors de la « Séance 1A » tous les élèves étaient présents. Les élèves étaient répartis en trois îlots de bureaux occupés par huit élèves. Les groupes étaient hétérogènes en ce qui concerne la lecture et compréhension de textes. Après avoir expliqué aux élèves les finalités d'une discussion à visée littéraire, nous leur avons donné oralement la consigne suivante : « Je vais vous distribuer un texte que vous allez devoir lire. Une fois que vous l'aurez lu, vous allez devoir répondre à trois questions. Attention, il y a une règle à respecter, je veux que tous les élèves du groupe écrivent la même réponse. Vous allez donc devoir discuter et vous mettre tous d'accord sur la réponse à écrire ». Le but de cette dernière recommandation était d'obliger les élèves à se mettre d'accord sur une réponse commune et donc favoriser la coopération. Nous leur avons ensuite distribué à chacun le « Texte 1 : « L'ours et les deux amis » de Margareth Clark d'après les Fables d'Esopé » (voir Annexe I p. 35) suivi de trois questions : 1) Qui sont les personnages ? 2) Que dit chaque personnage ? 3) Les ours parlent-ils ? Le texte a été choisi en fonction des caractéristiques énoncées dans l'état de l'art, les deux premières questions visaient à s'assurer de la compréhension globale du texte et la troisième question avait pour ambition d'ouvrir la voie à la discussion à visée littéraire. Après un travail de 10 minutes par groupe, une mise en commun a été réalisée afin que tous les groupes puissent partager leurs réponses. Les élèves levaient la main pour répondre et nous les interrogeons. A partir de la question 3 et grâce à notre guidage, la discussion à visée littéraire a commencé : « si nous considérons que dans cette fable, l'ours ne parle pas alors c'est l'un des compagnons qui fait le reproche à l'autre de ne pas être venu l'aider ». Lorsque cette analyse a commencé à venir à l'esprit des élèves (mains levées, mimiques, exclamations), la classe a été remise en groupe afin que les élèves discutent de leurs interprétations. Au bout de quelques minutes, en collectif, les élèves ont partagé leurs interprétations.

Séance 1B : discussion à visée philosophique (de type « magistral » ; classe entière)

Lors de la séance 1B, deux élèves étaient absents. Les élèves étaient à leur place habituelle : sur quatre rangées horizontales de bureaux et nous étions positionnés face à eux, dos au tableau. Avant de commencer la séance, les élèves ont fait un rappel de la séance 1A qui s'était déroulée la semaine précédente. Le but étant de créer une continuité entre le thème de la séance 1A (l'amitié) et la question de la séance 1B qui allait suivre. Après avoir expliqué les finalités d'une discussion à visée philosophique nous avons posé la question suivante : « Qu'est-ce qu'un ami ? ». Les élèves levaient la main pour être interrogés et nous les nommions afin qu'ils puissent répondre.

Séance 2A : débat (tables en « U », classe entière, bâton de parole)

Lors de la séance 2A tous les élèves étaient présents ; celle-ci a eu lieu une semaine après la séance 1B. Lors de cette séance, les bureaux étaient disposés « en U » et les élèves disposaient d'un bâton de parole. Pour commencer, les élèves ont été invités à expliquer le fonctionnement d'un bâton

de parole et une fois celui-ci défini, le bâton de parole a été mis en circulation avec la consigne suivante : « Tout à l'heure nous allons refaire une discussion à visée littéraire comme la dernière fois mais cette fois-ci, ce n'est pas moi qui vais vous donner la parole afin que vous parliez. C'est vous qui allez décider comment faire, avec le bâton de parole, pour que ça ne soit pas toujours les mêmes qui aient la parole ? ». Afin de commencer le débat, nous avons donné le bâton de parole à un élève au hasard. Les élèves ont débattu durant 30 minutes sur la façon dont ils allaient s'organiser, lors de la prochaine discussion à visée littéraire, pour répartir équitablement les tours de parole.

Séance 2B : discussion à visée littéraire (tables en « U », classe entière, bâton de parole)

La séance 2B s'est déroulée tout de suite après la séance 2A. L'organisation spatiale de la classe est restée la même et les modalités de prises de parole, pour la discussion à visée littéraire qui allait suivre, ont été celles décidées lors de la séance 2A. Les élèves, lors de la séance 2A, s'étaient mis d'accord, à l'issue d'un vote (15/23), pour que le bâton soit passé à l'élève en train de lever la main et le à plus gauche de celui qui avait le bâton. Après un rappel de cette règle, nous avons distribué le « Texte 2 : « Colline » de Jean Giono » (voir Annexe II p. 35) que nous avons lu à voix haute pour toute la classe. Nous avons annoncé le début de la discussion à visée littéraire avec la question suivante : « De qui parle-t-on dans ce texte ? ». L'objectif de cette question était d'amener les élèves sur une fausse piste en sous-entendant que c'était d'une créature que l'on parlait et non pas du feu, conclusion à laquelle nous voulions que la discussion amène.

Séance 2C : discussion à visée philosophique (tables en « U », classe entière, bâton de parole)

La séance 2C s'est déroulée une semaine après la séance 2A et 2B ; un élève était absent. L'organisation spatiale (tables en « U ») et les modalités prise de parole (bâton de parole) étaient les mêmes que lors des deux séances précédentes. Après un rappel du fonctionnement de la discussion à visée philosophique et du thème de la séance 2B (le feu, le diable, les créatures folles) la question suivante a été posée : « Qu'est-ce que la peur ? »

Le but de ce dispositif était de reconstituer les mêmes modalités d'organisation que précédemment mais cette fois-ci à partir d'une discussion à visée philosophique. Ceci afin de prouver que la discussion à visée philosophique favorisait davantage la prise de parole et une meilleure interaction entre les élèves que la discussion à visée littéraire.

Séance 3 A : discussion à visée littéraire (tables en « U », classe entière, tickets de parole)

La séance 3A s'est déroulée une semaine après la séance 2C ; tous les élèves étaient présents. Les tables étaient disposées en « U » et ceci était une demande des élèves. En effet, avant de commencer la discussion les élèves nous ont demandé de disposer les tables en « U » et ils nous ont présenté pour cela des arguments qui nous ont convaincu (voir partie Résultats). De plus nous avons observé que cette disposition, expérimentée en séances 2A, 2B et 2C, avait permis une meilleure fluidité de la parole et moins de brouhaha que lors des séances 1A et 1B. Lors de cette séance, les élèves n'avaient plus de

bâton de parole mais chacun trois « tickets de parole » qui leur permettaient de prendre la parole trois fois et seulement trois durant la discussion à visée littéraire. Une fois ce fonctionnement expliqué, nous avons distribué et lu à voix haute le « Texte 3 : « Yakouba » de Thierry Dedieu » (voir Annexe III p.35) et nous avons ouvert la discussion à visée littéraire avec la question suivante : « Pourquoi Yakouba ne devient-il pas un guerrier comme les autres ? ». Lors de ce débat, le questionnement s'est enlisé autour de « Yakouba a-t-il tué le lion ou pas ? ». Nous voulions amener les élèves à deux interprétations possibles du texte : 1) Yakouba n'a pas tué le lion, il n'est donc pas courageux aux yeux de son village (on lui donne donc la garde d'un troupeau de chèvre au lieu de devenir un guerrier) mais il est courageux à ses propres yeux car le lion était blessé 2) Yakouba tue le lion blessé, il rentre au village et ne devient pas un guerrier car l'épreuve n'était pas de prouver son courage en tuant un lion mais de ne pas tuer un lion blessé. Les élèves n'ont pas du tout adhéré à la deuxième interprétation ce qui a cristallisé le débat autour du fait que Yakouba n'avait pas tué le lion. Devant cette impasse nous avons décidé de reprendre la discussion à visée littéraire lors d'une prochaine séance (voir séance 3A bis un peu plus loin).

Séance 3B : discussion à visée philosophique (tables en « U », classe entière, tickets de parole)

La séance 3B s'est déroulée le lendemain de la séance 3A ; trois élèves étaient absents. Les modalités d'organisation étaient les mêmes que durant la séance précédente. Après un rappel des finalités d'une discussion à visée philosophique et du thème de la séance précédente (courage, respect d'un animal blessé), la discussion à visée philosophique a été lancée avec les questions suivantes : « Qu'est-ce que le respect ? Et, qu'est que le mépris ? »

Séance 4A : discussion à visée littéraire (tables en « U », uniquement un groupe de « petits parleurs »)

La séance 4A a eu lieu le matin, une semaine après la séance 3B. Seuls sept élèves ont participé à la discussion (6 « petits parleurs » sur les 9 de la classe et 1 élève « perturbateur » sur les 4 de la classe). Si nous avons fait le choix d'intégrer un élève « perturbateur » dans ce groupe c'est parce que nous ne pouvions pas laisser ces quatre élèves « perturbateurs » en autonomie sans courir le risque d'être plusieurs fois interrompu durant cette séance. De plus, cet élève montrait des difficultés pour attendre son tour et nous pensions que le travail en petit groupe lui serait profitable. Les sept élèves et nous même étions rassemblés autour d'une table pendant que le reste de la classe travaillait en autonomie. Nous avons distribué et lu à voix haute le « Texte 4 : « Un martien » de Bernard Friot » (voir Annexe IV p. 36) et nous avons engagé la discussion littéraire avec la question suivante : « Pourquoi Félicien est-il parti sur la planète Mars ? ». Les élèves devaient arriver à la conclusion que Félicien n'était pas sur la planète Mars, comme il le disait, mais dans le grenier de sa maison.

Séance 4B : discussion à visée philosophique (tables en « U », uniquement un groupe de « petits parleurs »)

La séance 4B a eu lieu toute de suite après la séance précédente, avec les mêmes élèves et suivant les mêmes modalités. Les élèves devaient à présent discuter autour de la question suivante : « peut-on tout pardonner ? » en lien avec le thème du texte étudié durant la séance précédente (la dispute/ la fugue).

Séance 3A bis : discussion à visée littéraire (tables en « U », classe entière, tickets de parole)

La séance 3A bis est, comme nous l'avons expliqué précédemment, la prolongation de la séance 3A qui s'est enlisée la semaine précédente. Cette séance a eu lieu l'après-midi du jour où se sont déroulées les séances 4A et 4B. Les modalités d'organisation étaient les mêmes que durant la séance 3A : tables « en U » et « tickets de parole ». Avant de débiter la discussion à visée littéraire nous avons expliqué aux élèves que nous avions visionné la séance 3A et nous avons décidé de reprendre le débat à partir du moment où il s'est cristallisé, à savoir, au bout de 10 minutes. Nous leur avons expliqué que nous avons relevé le nombre de fois où ils étaient intervenus avant ces 10 minutes et que de ce fait, étant donné qu'ils avaient trois tickets chacun deux élèves ne pouvaient pas parler car ils avaient déjà utilisé leurs trois tickets, un élève n'avait plus qu'un ticket et cinq élèves avaient encore deux tickets. Au bout de 10 minutes de discussion nous avons ajouté un ticket supplémentaire à chaque élève afin que les deux élèves qui n'avaient plus de ticket puissent tout de même participer. La discussion a débuté avec notre remarque suivante : « Moi je pense que Yakouba n'est pas courageux car il n'a pas rempli sa mission c'est-à-dire : tuer le lion ». Le ton était volontairement « provocateur » afin d'aviver les esprits et susciter ainsi le débat.

Le but de dispositif était simplement de poursuivre et de terminer, avec les mêmes modalités, la séance qui s'était enlisée la semaine précédente.

Procédure d'analyse des résultats

Pour que l'analyse des résultats soit plus claire, nous avons fait le choix de décomposer en deux sous-parties notre problématique. Ainsi, la première partie de notre problématique consiste à se demander comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole équilibrée des élèves. Et dans la deuxième partie, nous nous sommes demandé comment ces types de discussion et ces modalités de déroulement, peuvent-ils permettre une prise de parole interactive entre les élèves.

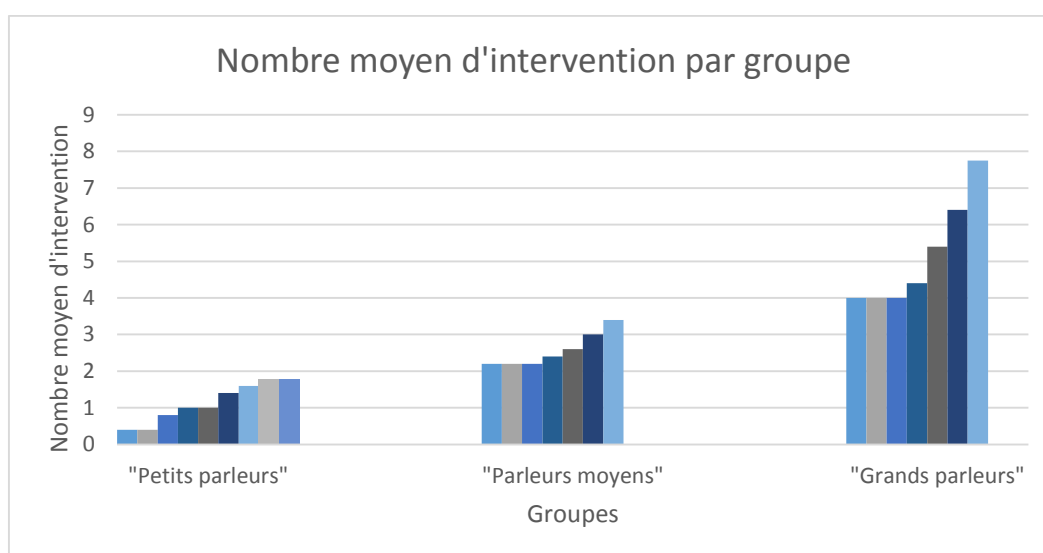
La première partie de la problématique se prête davantage à une analyse quantitative car elle consiste à faire des moyennes concernant le nombre d'interventions afin de les comparer. L'analyse qualitative vient parfois ensuite pour affiner l'analyse quantitative.

La deuxième partie de la problématique se prête davantage à une analyse qualitative car il s'agit là de données plus subjectives : comment évaluer la richesse d'une interaction ? Nous avons choisi de retenir comme critères le fait que la discussion soit fluide (les élèves ne passent pas du coq à l'âne), qu'il y ait des reprises (« comme l'a dit A. ») et qu'ils enrichissent le propos d'un camarade (en l'étoffant ou en donnant un exemple).

Résultats

■ Composition de la classe

La moyenne des interventions fait ressortir trois groupes. En effet, en faisant la moyenne des interventions, en excluant les séances 3A, 3A Bis, et 3C où le nombre de prises de parole était limité et les séances 4A et 4C où seulement une partie des élèves a participé, on peut repérer 3 groupes. 1) Le groupe des « petits parleurs » est caractérisé par un nombre faible d'interventions par séance : moins de 2 interventions en moyenne. On dénombre 9/23 « petits parleurs » dont deux « très petits parleurs » (0,4 interventions par discussion). 2) Le groupe des « grands parleurs » est caractérisé par un nombre important d'interventions par séance : plus de 4 interventions en moyenne. On dénombre 7/23 « grands parleurs » dont deux « très grands parleurs (6,4 et 7,75 interventions par discussion). 3) Le groupe des « parleurs moyens » est caractérisé par un nombre d'interventions entre 2 et 4 interventions en moyenne c'est-à-dire entre le groupe des « petits et des grands parleurs ». On dénombre 7/23 « parleurs moyens ».



Le choix de fixer à moins de 2 interventions le seuil qualifiant les « petits parleurs » et à 4 le seuil qualifiant les « grands parleurs » a été fait une fois toutes les données recueillies. En effet, avant le recueil des données nous n'avions pas idée du nombre d'interventions que les discussions allaient susciter. L'analyse quantitative des données faisait apparaître deux scissures dans le nombre d'intervention moyen des élèves: une de 1,8 à 2,2 et une autre de 3,3 à 4. Nous avons décidé de fixer les seuils dans ces scissures.

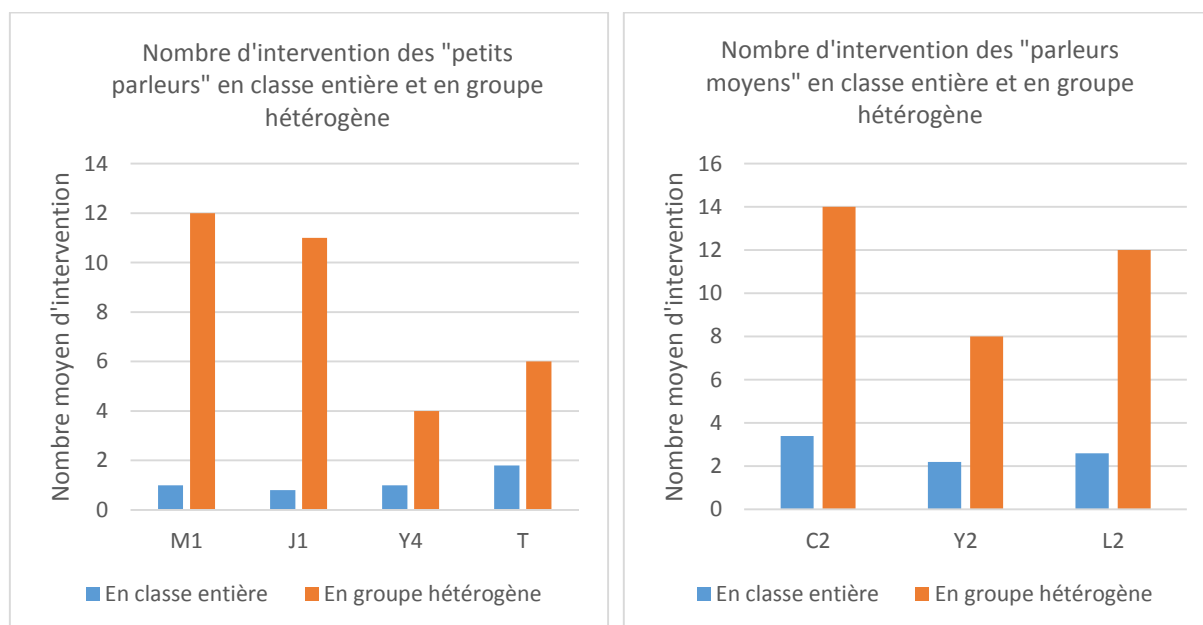
Il est intéressant de noter qu'avant cette analyse quantitative nous avions à peu près classé les élèves selon ces trois groupes. Cependant, nous avons eu de grosses surprises concernant certains « petits parleurs » : en moyenne sur 3 discussions sur 10, les « petits parleurs » ne prennent aucune fois la parole. Ces données vont à l'encontre de notre ressenti lors des discussions car même si nous savions que

certaines élèves parlaient peu, nous n'avions pas imaginé que certains élèves ne prenaient pas la parole du tout durant plusieurs discussions.

■ Comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole équilibrée ?

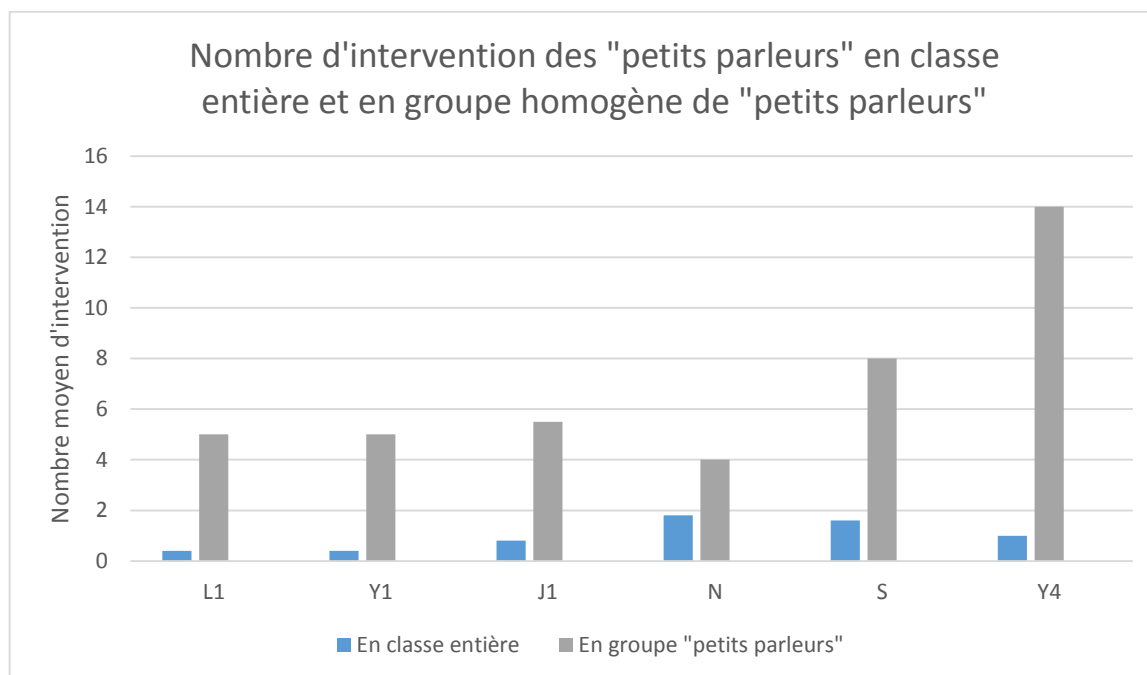
10.1 Les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » interviendraient davantage en petit groupe qu'en classe entière

Lors de la séance 1A nous avons constaté que 3/9 « petits parleurs » prennent davantage la parole lorsqu'ils sont dans les groupes hétérogènes de huit élèves que lors des discussions en classe complète : 12 interventions contre 1 ; 11 interventions contre 0,8 ; 4 interventions contre 1 ; 6 interventions contre 1,8. Lors de cette séance on remarque également que 3/7 « parleurs moyens » se comportent de la même façon : 14 contre 3,4 ; 8 contre 2,2 ; 12 contre 2,2.



Notons que nous aurions pu ajouter un autre "parleur moyen" dont le nombre d'interventions était plus important en groupe hétérogène qu'en classe entière : 20 interventions contre 3. Cependant, la majorité des interventions de cet élève durant la séance 1A était sans rapport avec le travail demandé et plutôt du genre perturbateur : « 5. Y3 : on t'écoute même pas », « 7. Y3 : il sait pas lire », etc.

Lors des séances 4 A et 4B nous avons constaté que les « petits parleurs » prennent davantage la parole lorsqu'ils sont dans un groupe homogène de sept « petits parleurs » que lors des discussions en classe complète : 5 contre 0,4 ; 5 contre 0,4 ; 5,5 contre 0,8 ; 4 contre 1,8 ; 8 contre 1,6, 14 contre 1.

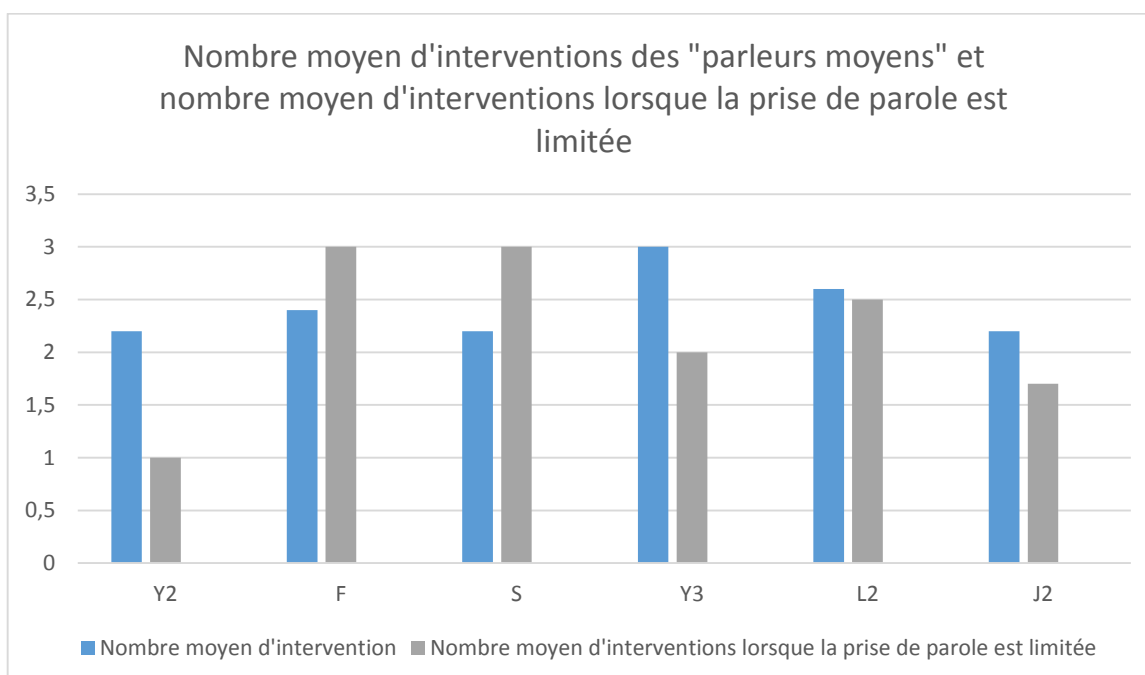
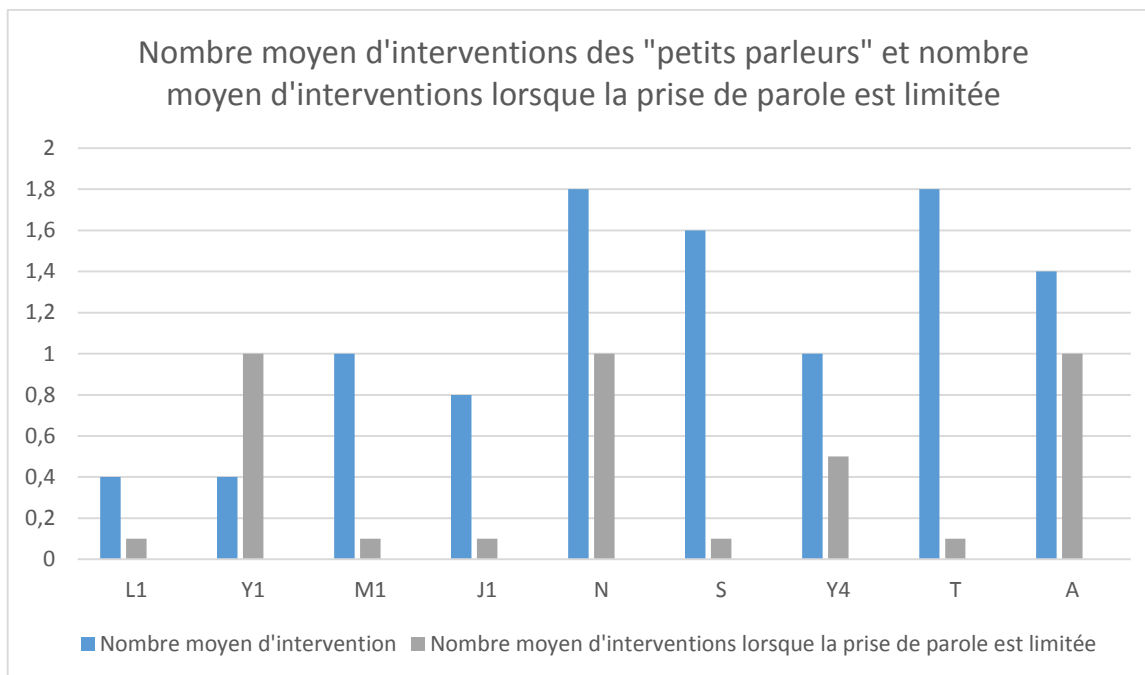


Notre hypothèse allait donc bien dans ce sens, plus le nombre de participants est faible plus les « petits parleurs » et de « parleurs moyens » interviendraient.

10.2 Le fait que les « grands parleurs » aient un nombre limité d'intervention n'inciterait pas les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » à participer davantage

Contrairement à ce que nous avons postulé, limiter le nombre d'interventions des « grands parleurs » n'inciterait pas les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » à participer davantage. Il n'y aurait donc pas d'effet « d'étouffement » qui consisterait à dire que les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » parleraient peu car la parole est monopolisée par les « grands parleurs ». Le nombre d'interventions des « petits parleurs » et des « parleurs moyens » serait donc indépendant du nombre d'interventions des « grands parleurs ».

En ce qui concerne les « petits parleurs », il semblerait même que limiter le nombre d'interventions les dissuaderait de prendre la parole. En effet, pour 8/9 « petits parleurs », le nombre moyen d'interventions lorsque la parole est limitée est inférieur au nombre moyen d'interventions.

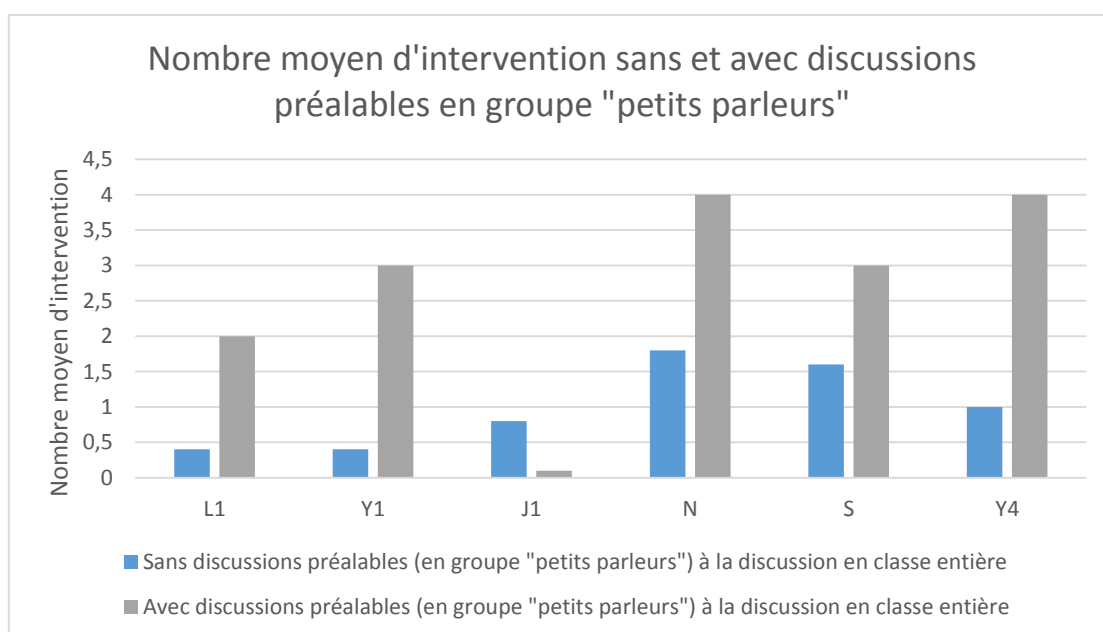


10.3 Les « petits parleurs » participeraient davantage à une discussion en classe entière s'ils ont participé à une discussion en petit groupe homogène de « petits parleurs » au préalable.

Ici réside la « grande surprise » de notre expérimentation. En effet, un concours de circonstances a fait que nous avons ajouté une séance à la fin de notre expérimentation qui n'était pas prévue au commencement. En effet, lors de la séance 3A la discussion à visée littéraire s'est enlisée et nous avons décidé de la poursuivre un autre jour. Le fait que les vacances de février soient imminentes nous a fait

programmer le prolongement de la séance 3A, c'est-à-dire la séance 3A Bis, l'après-midi même du jour où les séances étaient dédiées aux petits parleurs (4A et 4AB). Il en est ressorti que 5/6 « petits parleurs » ont pris davantage la parole lors de la discussion en classe lorsqu'ils ont participé à des discussions en groupe de « petit parleur » que lorsqu'ils n'y avaient pas participé : 2 interventions contre 0,4 ; 3 interventions contre 0,4 ; 4 interventions contre 1,8 ; 3 interventions contre 1,8 et 4 interventions contre 1.

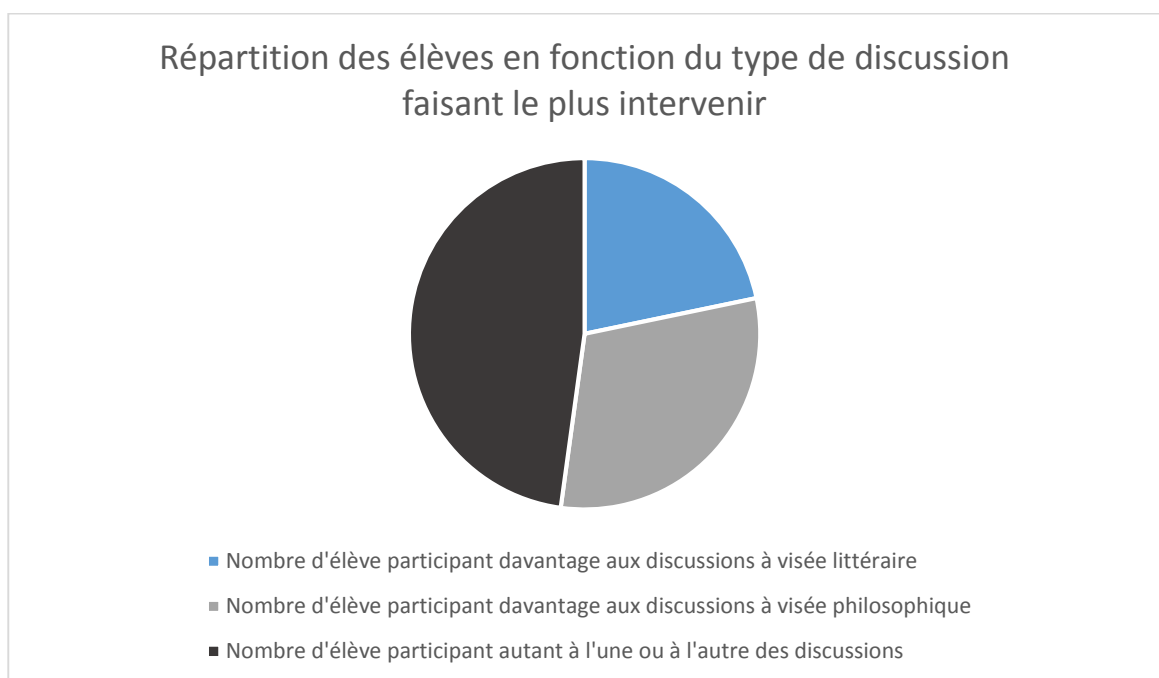
Si nous avons identifié le fait que les « petits parleurs » intervenaient d'avantage en classe entière s'ils avaient au préalable participé à des discussions entre « petits parleurs », c'est parce que les séances 3A et 3A bis étaient en tous points identiques à la seule exception d'une variable : avoir participé ou non, au préalable, à des discussions entre petits parleurs.



Il est intéressant de faire part ici de notre vécu durant de cette « découverte ». En effet durant la séance 3A bis nous nous sommes très vite rendu compte que les « petits parleurs » prenaient davantage la parole. A priori, nous aurions dû nous en réjouir car les « petits parleurs » prenaient enfin la parole. Cependant, durant la séance, nous avons ressenti une sorte de panique car nous n'avions pas encore identifié que c'était probablement le fait que les « petits parleurs » avaient participé au préalable à des discussions entre « petits parleurs » (séance 4A et 4B) qui les faisait davantage participer. A ce moment-là, nous avons eu l'impression que toute notre expérimentation « tombait à l'eau » et il a été tentant de ne pas interroger ces élèves. Cependant, nous nous sommes vite ressaisis : le but de la recherche n'est-il pas de faire de nouvelles découvertes ?

10.4 La discussion à visée philosophique n'augmenterait pas le nombre d'interventions des élèves par rapport à la discussion à visée littéraire

Contrairement à ce que nous avons postulé, la discussion à visée philosophique n'augmenterait pas le nombre d'interventions des élèves par rapport à la discussion à visée littéraire. En effet, un tiers des élèves participe davantage aux discussions à visée littéraire (5/23), un autre tiers davantage aux discussions à visée philosophique (7/23) et que la moitié des élèves participe autant à l'un qu'à l'autre. Donc, en moyenne, le nombre d'interventions par élève est indépendant du type de discussion mené en classe. La discussion à visée philosophique ne permet donc pas davantage (ou alors pour un petit nombre) de prises de parole que lors d'une discussion à visée littéraire.



Comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole interactive des élèves ?

11.1 L'organisation spatiale « en U » permettrait une meilleure interaction entre les élèves

L'analyse qualitative des interventions des élèves montre que lorsque les élèves sont à leur place habituelle : sur quatre rangées horizontales de bureaux et nous face à eux, dos au tableau (discussion 1A (temps collectif) et discussions 1B), ils s'adressent davantage à nous qu'aux autres élèves. En effet, lors

de ces deux discussions, les prises de parole sont davantage des juxtapositions, sans reprise de l'idée précédente. Les élèves semblent davantage répondre à notre question, individuellement, plutôt que de construire une réponse commune au fil de la discussion.

Par exemple lors de la discussion 1B, on remarque que les élèves donnent chacun leur réponse à la question mais sans prendre en considération les interventions précédentes de leurs camarades.

79. S	Un meilleur ami tu joues plus avec lui
80. C2	Moi je n'ai pas d'amis, j'ai que des meilleurs amis
81. P1	Pour moi, une meilleure amie fait partie de tes amis c'est celle que tu aimes le plus

En revanche, lors de la discussion 4B, on remarque que les élèves rebondissent sur les interventions de leurs camarades. On a l'impression que la discussion est plus fluide (c'est nous qui avons ajouté les remarques entre parenthèses et en italique) :

4. J1	Je (ne) pense pas qu'on puisse tout pardonner parce que si c'est vraiment une grosse, grosse bêtise on (ne) peut pas le pardonner
5. N	On peut pardonner si on s'excuse <i>(Nathan nuance le propos de Julie)</i>
6. Y4	On (ne) peut pas tout pardonner comme par exemple insulter sa mère <i>(On voit que Yacine n'est pas d'accord avec Nathan, il donne un exemple pour appuyer son argument qui est aussi celui de Julie)</i>
7. PE	Pour toi c'est impardonnable ?
8. Y4	Oui
9. Y1	Parfois quand on insulte les gens c'est pas sympa, ils (ne) peuvent pas te pardonner. Parfois on peut casser quelque chose et ça peut pas se pardonner parce que c'était quelque chose qu'on avait fait et qui était vraiment très joli et on pourra plus le reproduire <i>(Yseult elle non plus n'est pas d'accord avec l'argument de Nathan, elle reprend l'argument de Yacine. Ensuite elle donne un autre argument)</i>
10. S1	C'est un peu pareil que Yseult mais par exemple si on a cassé plusieurs choses dans un musée et ça on (ne) peut pas le pardonner parce qu'on peut plus jamais le retrouver <i>(Sixtine reprend l'argument d'Yseult et le complète avec un exemple)</i>

On remarque également cela lors des autres discussions. Cependant, régulièrement, les élèves, pour rebondir sur ce qu'un de ses camarades avait dit auparavant, devaient attendre leur tour pour le faire. En effet, beaucoup d'élèves voulaient parler en même temps et la régulation du débat par un bâton de parole ou des tickets de parole, faisait qu'ils ne pouvaient intervenir à l'instant où il le désirait. On peut penser que cela a produit une discontinuité lors du débat mais en réalité non car les élèves

reformuleraient le propos de leur camarade pour le réfuter, l'approuver ou le compléter. Prenons pour exemple ce passage de la discussion 2C :

5. C2	Le courage et la peur c'est des contraires
-------	--

Huit interventions plus loin :

13. C3	Comme C2 a dit, c'est le contraire. <i>(C3 reformule l'idée de C1)</i> Courageux c'est quand t'as vraiment pas peur et du coup t'y vas. Et quand t'as trop peur t'as pas envie d'y aller et du coup t'y vas pas <i>(Il donne un exemple pour chacun des contraires)</i>
--------	--

Autre exemple lors de la discussion 3B :

34. F	Pour moi, (il ne) faut pas faire l'andouille dans le dos des gens <i>(F donne sa définition du mépris)</i>
35. B	Pour toi, c'est ça le mépris ? <i>(B ne semble pas d'accord. Il semble lui demander par cette question de compléter son idée)</i>
36. F	Et le respect pour moi, c'est de pas le faire <i>(F complète sa définition)</i>

Trente-sept interventions plus loin :

68. P2	Bah moi, j'étais pas trop d'accord avec la proposition de F parce que P1 avait lu dans le dictionnaire que le mépris c'était dire qu'il était nul et nous fort alors que F il dit que c'est faire l'imbécile derrière <i>(P2 reprend la définition du dictionnaire que P1 a lu au tout début de la discussion pour dire à F que son exemple ne correspond pas à la définition que le dictionnaire donne du mot « mépris »)</i>
--------	---

L'organisation spatiale en « U » a également généré moins de dysfonctionnements que lorsque les bureaux étaient disposés en rang devant le tableau. En effet, y a eu davantage de brouhaha lors de la discussion 1A (temps collectifs) et 1B. De plus, cette dernière discussion a été suspendue à sept reprises à cause du bruit contre 0 à 1 fois lors des autres discussions.

La disposition en rang de bureau face au tableau n'a d'ailleurs plus été utilisée lors des autres débats car les élèves préféraient disposer leurs tables « en U ». Les arguments évoqués étaient : 1) permet de mieux se voir ; 2) permet de mieux discuter ; 3) effet de nouveauté.

11.2 Réguler et limiter la prise de parole ferait augmenter la longueur et la qualité des interventions

Effet que nous n'avions pas prévu : lorsque l'on régule la discussion avec un bâton de parole (discussions 2A, B et C) ou avec une quantité réduite de « tickets de parole » (discussion 3A, B et A Bis) les élèves ont tendance à parler plus longuement (deux fois plus environ) et à aller davantage au fond de leur réflexion. Il est probable que les élèves « préparent dans leur tête » ce qu'ils vont dire et qu'ils s'appliquent pour produire une intervention longue et de qualité parce qu'ils savent qu'ils ne pourront le faire autant de fois qu'ils le désirent. Voici par exemple une intervention lors de la discussion 2C :

7. Y2	<p>Bah le courage et la peur, bah déjà le courage c'est quand on a un gros blanc dans le ventre et qu'on se dit « j'ai super peur, je vais mourir ».</p> <p><i>(Y2 évoque le fait que la peur à des effets physiologiques sur le corps et quelle provoque des angoisses)</i></p> <p>Le courage c'est quand on prend notre courage à deux mains et qu'on se dit c'est sûr que je vais avoir peur mais j'y vais</p> <p><i>(Il explique que le courage c'est aller au devant de sa peur, c'est l'affronter)</i></p>
-------	--

Autre exemple d'intervention riche et longue lors de la discussion 3A :

6. C1	<p>Tous les enfants doivent combattre un lion et c'est au tour de Yakouba et le lion, il lui a dit : j'imagine que tu as remarqué que je suis blessé et que ça sera facile pour toi de me tuer. Et soit tu me tues et tu deviens un guerrier ou soit tu ne tues pas et tu seras rejeté, tu ne seras pas vraiment un guerrier pour ton village. Mais pour toi tu en seras un parce que tu as sauvé un lion blessé. Et pour le remercier, les lions n'attaquent plus le troupeau</p> <p><i>(En une seule intervention C1 a résumé toute l'histoire de Yakouba et ses implicites)</i></p>
-------	--

Autre exemple lors de la discussion 3A bis :

22. Y4	<p>Ils ont dit que le vrai courage dans l'histoire c'est qu'il doit affronter un lion mais lui, il (ne) le fait pas parce qu'il a eu pitié du lion mais le lion a dit « si tu (ne) me tues pas à tes yeux tu seras courageux » et c'est vrai parce qu'on (ne) tue pas une bête à moitié morte</p> <p><i>(En une intervention Y4 formule la morale de l'histoire)</i></p>
--------	--

11.3 La discussion à visée philosophique ne produirait pas une meilleure interaction qu'une discussion à visée littéraire

Après l'analyse qualitative des discussions, et contrairement à ce que nous pensions, nous n'observons pas de meilleures interactions lors de discussions à visée philosophique que lors de discussions à visée littéraire. En effet, les interventions sont toutes aussi longues et toutes aussi riches à partir du moment où la disposition spatiale est en U (voir les résultats évoqués précédemment) et que les discussions sont régulées (voir les résultats évoqués précédemment). Le type de discussion, soit à visée philosophique soit à visée littéraire, serait donc indépendant de la qualité des interactions entre les élèves.

Discussion

Mise en lien avec les recherches antérieures

Notre recherche consistait à savoir comment les choix de types de discussion (à visée littéraire ou à visée philosophique) et de modalités de déroulement de ces discussions, peuvent-ils permettre une prise de parole équilibrée et interactive des élèves. Nous en avons conclu, de façon globale, que :

- Certaines modalités de discussion (tables disposées « en U », discussions par groupes homogènes, régulation de prise de parole par un bâton de parole ou des « tickets de parole ») amenaient à une prise de parole plus équilibrée et plus interactive que d'autres (tables disposées « en rang », discussion en classe entière, régulation aléatoire).
- Le type de discussion, soit à visée littéraire soit à visée philosophique, n'influçait pas la prise de parole des élèves. En effet, les élèves ne parlaient pas davantage et n'interagissaient pas plus lors d'une discussion à visée philosophique que lors d'une discussion à visée littéraire.

Si on s'intéresse plus particulièrement à la gestion équilibrée de la parole, nous en avons conclu que :

- Les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » participaient davantage en groupe restreint qu'en classe entière. Ceci étant particulièrement vrai lorsque les « petits parleurs » étaient en groupe homogène de « petits parleurs ». Ainsi notre hypothèse rejoint les travaux d'Agnès Florin (1991) évoqués en première partie.
- Le fait que les « grands parleurs » aient un nombre limité d'interventions n'incitait pas les « petits parleurs » et les « parleurs moyens » à participer davantage. Nos résultats ne coïncident donc pas avec ceux d'Auriac-Peyronnet (2003) car même en ne permettant pas aux « grands parleurs » de « jouer leur rôle » de « grands parleurs » et donc en permettant aux « petits parleurs » de « sortir de rôle » de « petits parleurs » le « système » ne s'inverse pas.

- L'originalité de notre recherche réside dans la découverte fortuite d'un effet favorisant la prise de parole des « petits parleurs » en classe entière. En effet, les « petits parleurs » participaient davantage à une discussion en classe entière s'ils avaient participé à une discussion en petit groupe homogène de « petits parleurs » au préalable.

■ Limites et perspectives

Les limites de notre recherche résident, dans un premier temps, dans la petitesse de notre échantillon. En effet, le trop peu de participants (23) ne permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des élèves.

Dans un second temps, nous pouvons discuter de la façon dont nous avons compté les interventions des élèves. En effet, nous avons compté de la même façon (une intervention = 1) une intervention d'un mot ou deux mots qu'une intervention de quarante ou cinquante mots. Il aurait été intéressant de compter le nombre de mots par intervention de chaque « petits parleurs » et de chaque « grands parleurs » afin de savoir si certain « petits parleurs » intervenaient peu mais de façon dense et inversement, si des « grands parleurs » intervenaient beaucoup mais de façon moins dense. Il semblerait « à vue d'œil » que ça ne soit pas le cas.

Dans un troisième temps, la découverte fortuite du fait que les « petits parleurs » participeraient davantage à une discussion en classe entière s'ils avaient participé à une discussion en petit groupe homogène de « petits parleurs » au préalable, devrait être vérifiée par une expérimentation entière Celle-ci devant être menée à partir de cette seule hypothèse afin de la corroborer de manière scientifique. En effet, il se pourrait que notre découverte ne se vérifie qu'uniquement dans notre classe, l'effet pouvant être dû à la personnalité des élèves ou au hasard.

En ce qui concerne les perspectives de notre recherche nous reprendrons le fait que les « petits parleurs » participeraient davantage à une discussion en classe entière s'ils ont participé à une discussion en petit groupe homogène de « petits parleurs » au préalable. En effet, si les travaux de Lentin (1998) montraient que le travail en petit groupe homogène de « petits parleurs » favorisait la prise de parole dans ce contexte ils ne montraient pas si cela leur permettait après, de parler d'avantage en classe entière. Notre découverte est en cela intéressante, car si en effet, en contexte scolaire, nous sommes parfois amenés à « isoler », dans un premier temps, des élèves en « difficulté » ; il est essentiel, dans un second temps, de les « réintégrer » dans le groupe-classe. Ces résultats montrent donc qu'avec un entraînement préalable, en petit groupe homogène, les « petits parleurs » pourraient également devenir, si ce n'est de « grands parleurs » au moins des « moyen parleurs » en classe entière. Il serait intéressant de voir si cet effet perdure une fois les groupes homogènes supprimés. De plus, on pourrait se demander la façon dont

réagiraient les « grands parleurs », n'y aurait-il plus de « place » pour que chacun puisse parler ? Ce « moins d'espace » obligerait-il les élèves à davantage interagir ensemble ?

Bibliographie

Auriac-Peyronnet, E., (2003). Je parle, tu parles, nous apprenons. Paris : De Boeck Supérieur.

Auriac-Peyronnet, E., (2007). Effet de discussion à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 59, 356-370.

Bellamy, F., (2014). Les déshérités ou l'urgence de transmettre. Paris : Plon.

Beltrami, D. & al. (2004) Lecture pour le cycle 3 – Enseigner la compréhension par le débat participatif. Paris : Hatier.

Bettelheim, B., (1979). Psychanalyse des contes de fées. Paris : Pocket.

Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, 25, 43-54.

Chirouter, E., (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... *Lettre de l'enfance et de l'adolescence* 81-82, 115-122.

Florin, A., (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : PUF.

Goigoux, R. & Cèbe, S., (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.

Grandaty, L. & Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères*, 41, 147-171.

Lentin, L., (1998). Apprendre à penser, parler, lire, parler. Paris : ESF.

Nonnon, E., (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique – Aperçu des ressources en langue française]. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.

Tauveron, C., (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte profiférant. *Repères*, 19, 9-37.

Tozzi, M., (2008). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 224, 60-73.

Tozzi, M., Soulé, Y. & Bucheton, D., (2008) Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire. CRDP de l'académie de Montpellier.

Annexes

Annexe I

Texte 1 « L'ours et les deux amis » de Margareth Clark d'après les Fables d'Esopé

L'ours et les deux amis

Deux amis marchaient en forêt quand survint un ours géant.
L'un des compagnons, terrifié, grimpa dans un arbre en tremblant.
Le second s'aplatit par terre et fit le mort.
L'ours renifla et ... mystère!
Il s'éloigna, quel réconfort!
« Que t'a-t-il chuchoté? » demanda celui qui avait fui.
– Un véritable ami vous aide en cas de danger.

Annexe II

Texte 2 : « Colline » de Jean Giono

Colline

Ca a pris au Tonnerre de Dieu, là-bas, entre deux villages qui brûlaient des fanes de pommes de terre.
La bête souple du feu a bondi d'entre les bruyères comme sonnaient les coups de trois heures du matin. Elle était à ce moment-là dans les pinèdes à faire le diable à quatre. Sur l'instant, on a cru pouvoir la maîtriser sans trop de dégâts; mais elle a rué si dru, tout le jour et une partie de la nuit suivante, qu'elle a rompu les bras et fatigué les cervelles de tous les gars. Comme l'aube pointait, ils l'ont vue plus robuste et plus joyeuse que jamais qui tordait parmi les collines son large corps pareil à un torrent. C'était trop tard.
Depuis elle a poussé sa tête rouge à travers les bois et les landes, son ventre de flammes suit; sa queue, derrière elle, bat les braises et les cendres. Elle rampe, elle saute, elle avance. Un coup de griffe à droite, un à gauche; ici elle éventre une chênaie; là elle dévore d'un seul craquement de gueule vingt chênes blancs et trois pompons de pins; le dard de sa langue tâte le vent pour prendre la direction. On dirait qu'elle sait où elle va.
Et c'est son mufler dégouttant de sang que Mauras a aperçu dans la combe.

Annexe III

Texte 3 : « Yakouba » de Thierry Dedieu

Yakouba

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.
Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour.
Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion.
Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.
Le jour comme la nuit épier, scruter; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant Attendre des heures et puis soudain..
S'armer de courage et s'élancer pour combattre.
Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.
« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces.
Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur, le lion épuisé et prit le chemin du retour.

Au village, les hommes, son père, tous l'attendaient Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

Annexe IV

Texte 4 : Un martien de Bernard Friot

Un martien

Planète Mars. neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman

Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et J'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû les arriver quelque chose!" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants).

Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas te dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent.

J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Félicien

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Amener à une prise de parole équilibré et interactive lors de débats à visées littéraire et philosophique au cycle 3

Auteur : Blandine Ferreira

Résumé :

La réaffirmation de la présence de l'oral dans les programmes de 2015, notamment par le biais de discussions, nous a fait nous interroger sur les façons de permettre à tous les élèves de cycle 3 de s'y exercer. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux discussions à visées littéraire et philosophique et aux moyens de permettre une prise de parole équilibrée et interactive des élèves.

Mots clés : Oral, cycle 3, discussions à visées philosophique et littéraire, « petits, moyens et grands parleurs », interaction

Summary :

The reaffirmation of the presence of oral in the programs of 2015, in particular through discussions, we ask about the ways that all pupils of primary school practice. We are interested particularly of philosophical discussions and literary discussions and the ways to permit a balanced and interactive approach.

Key words : oral, cycle 3, philosophical and literary discussions, "little, medium and big talker", interaction