



**HAL**  
open science

# Encourager l'intervention des petits-parleurs dans les DVP

Manon Brunero

► **To cite this version:**

Manon Brunero. Encourager l'intervention des petits-parleurs dans les DVP. Education. 2018.  
dumas-01936110

**HAL Id: dumas-01936110**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936110>**

Submitted on 27 Nov 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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2017-2018**

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

***Mention Premier degré***

# **Encourager l'intervention des petits- parleurs dans les DVP.**

**Présenté par Manon BRUNERO**

**Mémoire de M2 encadré par Jean Pascal SIMON et Anda FOURNEL**

## Liste de mots clés

« *Enseignement moral et civique* »

« *Circulation de la parole* »

« *CE2-CM1* »

« *Cycle 2 – Cycle 3* »

« *Communauté de recherche philosophique* »



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Manon BRUNERO

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE – Encourager l'intervention des petits-parleurs au sein de la DVP, 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 9 mai 2018

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Manon BRUNERO

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Encourager l'intervention des petits-parleurs dans la DVP

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

**n'autorise pas** <sup>2</sup>

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](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à GRENOBLE le 9 mai 2018

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## Table des matières

Introduction :	1
1. Cadre théorique	2
1.1. Qu'est-ce que la philosophie ?	2
1.2. La philosophie aujourd'hui	2
1.3. La philosophie dans l'enseignement	3
1.4. De la philosophie à l'école primaire. Comment ?	4
1.4.1 La Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman	4
1.4.2 L'atelier philosophique de Jacques Lévine (Tozzi, 2005)	4
1.4.3 La discussion à visée philosophique et démocratique de Michel Tozzi	5
1.5. De la philosophie à l'école primaire. Pourquoi ?	6
1.5.1. La philosophie dans la formation de l'élève	6
1.5.1.1. Des compétences communicationnelles (Tozzi, 2007, Sharp, 2009)	6
	7
1.5.1.2 Des capacités réflexives (TOZZI, 2007) ou habiletés cognitives (Sasseville, 2009)	7
1.5.1.3. Les DVP dans la formation du citoyen	8
1.5.2 La philosophie dans la classe	9
1.6. Les difficultés d'une telle pratique	10
1.6.1 La difficulté d'une telle pratique pour les élèves	10
1.6.2 Difficulté d'une telle pratique pour l'enseignant	11
1.7 Problématique	12
2. Aspects méthodologiques	13
2.1 Présentation de la classe échantillon	13
2.2 Mise en place des discussions à visée philosophique dans ma classe	14
2.2.1. Quand ?	14
2.2.2. Premières observations	15
2.2.3. Comment ont été mises en place les discussion suites à ces observations ?	15
2.2.4. Hypothèses	16
2.3 Différentes actions mises en place	17
2.3.1.Explicitation du contrat didactique de la discussion à visée philosophique	17
2.3.2. Entretiens avec les élèves de CE2 en petits groupes	17
2.3.2.2. Le déroulement des entretiens	18
2.3.2.3. Analyse des réponses des élèves	19
2.3.4. Mise en place de dispositifs d'aide durant la DVP	19
2.3.4.1. Un dispositif pour aider les élèves à avoir confiance en leur idées	21
2.3.4.1. Un dispositif pour aider les élèves à suivre le déroulement de la discussion	21
2.3.5. Discussions à visée philosophique mettant en jeu les difficultés des élèves	22
2.4 Recueil et analyse des données	22
2.4.1 Données à ma disposition et déroulement de la mise en place des dispositifs	22
3. Analyses et résultats	23
3.1. Évolution du nombre d'élèves intervenants au cours de l'expérimentation	23
3.1.1 Évolution du partage de la parole entre les groupes de CE2/CM1	23
3.1.2. Évolution du nombre d'élèves de CE2 intervenants dans la discussion	24
3.1.3 Caractéristiques des DVP ayant un impact sur le nombre de participants	24
3.2 Dimension philosophique des DVP et des interventions des petits parleurs	25
3.2.1 Analyse du contenu des DVP	26
3.2.1.1 Analyse de la première discussion	26

3.2.1.2 Analyse de la deuxième discussion.....	27
3.2.1.3 Analyse de la troisième discussion.....	27
3.2.1.4 Analyse de la quatrième discussion.....	28
3.2.1.5 Analyse de la cinquième discussion.....	28
3.2.1.6 Analyse de la sixième discussion.....	28
3.2.1.7 Comparaison de l'évolution du contenu des discussions et de l'évolution du nombre de participants.....	29
3.2.2 Analyse des interventions des petits parleurs lors des dernières DVP.....	30
3.2.2.1 Caractéristiques générales des interventions des petits parleurs.....	30
3.2.2.2 Interventions commentées de petits parleurs extraites des DVP 5 et 6.....	30
4. Discussion.....	31
4.1 Rappel des hypothèses de départ.....	31
4.2 Analyse de mes résultats et limites de mon expérimentation.....	32
4.2.1 Limites liées au déroulement de l'expérimentation.....	32
4.2.2. Autres facteurs ayant pu influencer la participations des petits-parleurs.....	33
5. Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35

## **Introduction :**

En stage dans un CE2-CM1 d'une petite école de ville, je suis en charge de l'Enseignement Moral et Civique. Ma classe constitue un groupe très solidaire où les élèves ont trouvé rapidement leur place et où peu de conflits surviennent. Dans cette dynamique de classe, les activités orales sont très intéressantes et tous les élèves participent volontairement. J'ai donc eu envie dès le début de l'année de proposer des activités qui permettent aux élèves à la fois de s'exprimer de façon personnelle et aussi de réfléchir ensemble.

Au cours de mon Master 1 à l'ESPE, je m'étais renseignée sur la pratique de la discussion à visée philosophique (DVP) telle qu'elle est présentée par Michel Tozzi. Ensuite, face à ma classe, il m'a paru que le climat était idéal pour mettre en place cette pratique. Je me suis alors questionnée sur la façon dont en tant qu'enseignante je pouvais étayer la réflexion du groupe débutant parce que la discussion de sujets aussi complexes que ceux que je voyais présentés dans les ouvrages du type « goûters philo »<sup>1</sup> me paraissait loin d'être évidente pour des élèves de 8 et 9 ans. Comme mes tuteurs de mémoire m'ont encouragée à me documenter et assurée que la DVP allait prendre forme avec le temps et ne nécessitait pas d'activité « d'introduction ». J'ai pris connaissance des différentes démarches existantes dans le domaine des discussions philosophiques en classe, de la méthode Lipman aux albums d'Oscar Bonifer.

Je me suis alors posée les questions du choix des sujets à aborder, de la démarche et des supports à utiliser. En fait, dès la première discussion mise en place dans ma classe, j'ai constaté que les élèves de CM1 étaient très volontaires, faisaient facilement le lien entre le sujet et leur vie personnelle, et apportaient à la discussion des réflexions tout à fait pertinentes. Ils ont par la suite été rejoints par quelques élèves de CE2. J'ai donc été confrontée non pas comme je me l'attendais à la difficulté de la mise en place de la réflexion mais à celle de la circulation de la parole. Je me suis demandée comment rendre le cadre de la DVP plus accessible pour permettre à tous les élèves d'y trouver leur place et d'y intervenir.

A partir de mes lectures, je chercherai à présenter les enjeux et les différentes démarches de la discussion philosophique à l'école et j'aurai à cœur d'identifier les spécificités de cette activité qui peuvent expliquer les difficultés des élèves débutants. Je présenterai ensuite la façon dont j'ai mis en place plusieurs dispositifs ayant pour but de favoriser l'intervention des élèves petits-parleurs et je chercherai à évaluer leur effet sur la circulation de la parole au sein du groupe.

---

<sup>1</sup> Collection d'ouvrage des éditions Milan.



# 1. Cadre théorique

## 1.1. Qu'est-ce que la philosophie ?

Dès l'apparition des premières sociétés humaines, l'homme semble s'être interrogé sur les origines du monde et sur les causes qui régissent son existence. Historiquement, c'est d'abord la religion qui s'est employé à répondre à ces questions difficiles à résoudre. A travers les récits mythologiques, elle a forgé une représentation du monde et a fourni à l'homme, par le biais de leur 'morale'<sup>2</sup>, un code de conduite. Toutefois, dès l'antiquité grecque et le développement des sciences comme les mathématiques, ces mythes perdent de leur attrait et leurs auteurs sont même qualifiés de maître des illusions par le penseur Héraclite. C'est dans ce contexte qu'apparaît la philosophie. Elle propose de remplacer les mythes considérés comme la parole des dieux (*muthos*) par le discours rationnel (*logos*). Le *logos* est la recherche de la vérité par la raison humaine (Karl, 2014).

Depuis lors, la philosophie s'est développée autour de différents courants. Elle a l'ambition de répondre à une quête du sens de la vie, du bonheur et s'emploie à la recherche de la vérité au moyen d'un discours rationnel qui s'efforce de définir des concepts trop larges pour être traités par d'autres disciplines, tels que la justice, la relation, la liberté... A travers la discussion de ces concepts, le philosophe s'emploie à identifier les critères d'une vie bonne et raisonnable.

## 1.2. La philosophie aujourd'hui

D'après Gauchet (2008), l'époque actuelle se caractérise par la valeur croissante que l'on accorde à la connaissance scientifique spécialisée et beaucoup craignent la disparition de la philosophie. Pourtant, le philosophe défend la nécessité de la philosophie. D'une part parce que la science ne permet qu'un savoir délimité. Or, l'homme est destiné à se gouverner et la politique et la morale ne peuvent se contenter d'une connaissance partielle du monde. Pour Gauchet, après la perte d'influence accélérée de la religion à la fin du XXème siècle, la philosophie est seule capable de répondre à la question du sens soulevée par toute activité humaine.

Cela explique probablement, l'émergence dans les années 1990 de ce que Tozzi (2012) nomme les Nouvelles Pratiques Philosophiques sous la forme de café-philo, et ateliers philo prenant place en tout lieu. « Il s'agit de pratiques réflexives pour les participants et de

---

2 Par morale, on entend ici l'enseignement qui se dégage de ces mythes.

pratiques d'accompagnement à l'élaboration de la pensée pour les responsables de ces activités. » (p.14)

### **1.3. La philosophie dans l'enseignement**

Depuis l'apparition de l'enseignement secondaire, la philosophie est enseignée en classe terminale. La France fait partie des rares pays à intégrer cette discipline dans le cursus scolaire. Cependant, la philosophie n'est pas enseignée en lycée professionnel et les cours sont centrés sur l'étude de la pensée des grands philosophes. Aujourd'hui encore, ni l'enseignement de la philosophie, ni sa pratique ne sont présents dans les programmes de l'école primaire ou de collège. Pourtant, depuis l'apparition dans les années 60 des premières méthodes encadrant l'approche de la philosophie avec les enfants notamment celle de Lipman aux Etats Unis, les impacts bénéfiques d'une telle pratique notamment sur la capacité de raisonnement d'élèves et aussi sur leur estime de soi ont été de nombreuses fois prouvés (Malabry et Chirouter 2012, Millet et Tapper 2012).

Dans l'introduction de l'ouvrage *Les atelier de philosophie : une pensée collective en acte*, Auriac-Slusarczyk (2015) cite pour nous en convaincre l'exemple de l'étude effectuée par Mortier en 2005 qui constate une avance de maturité de 27 mois d'élèves ayant pratiqué l'atelier de philosophie régulièrement durant leur scolarité en élémentaire.

La philosophie en tant que discipline n'existe pas en tant que telle dans les programmes de l'école primaire de 2015. Cependant la pratique de la discussion à visée philosophique<sup>3</sup> est citée en exemple de pratique de classe devant être mise en place dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique. De plus, la formation du citoyen est organisée actuellement et depuis la loi d'orientation du 2015 par le parcours citoyen l'élève le suit tout au long de sa scolarité primaire et secondaire. Ses textes de cadrage précisent que ce parcours « vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement » et qu'« il s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités. » Nous verrons au long de cet état de l'art que ces objectifs sont directement en lien avec les capacités que l'enfant développe au terme d'une pratique régulière de la DVP.

---

3 Dans la suite du mémoire, j'utiliserai l'abréviation DVP

## **1.4. De la philosophie à l'école primaire. Comment ?**

### **1.4.1 La Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman**

Différentes méthodes coexistent en matière de philosophie pour enfant, elles sont toutes les héritières du travail du philosophe américain Matthew Lipman qui a été le premier à s'interroger sur la manière d'amener les enfants vers une pensée philosophique. Professeur à l'université dans les années 1960, il déplore le manque de curiosité intellectuelle et le déclin des compétences argumentatives de ses étudiants. Il entreprend donc de construire une méthode permettant aux enseignants de tous niveaux d'amener les élèves à développer ces compétences. Il conçoit un matériel didactique qui comporte sept romans de difficulté croissante abordant les questions les plus classiques de la tradition philosophique.

Les romans sont lus en classe puis les élèves choisissent une question qu'ils souhaitent aborder lors de la discussion. Ces romans s'accompagnent d'un livre du maître qui permet de compléter la discussion par des exercices divers. L'animateur n'intervient pas sur le contenu de la discussion mais il structure les échanges au moyen de questions qui incitent les élèves à étayer leurs propos par des exemples, à argumenter et à reformuler. Un temps est pris à la fin de la discussion pour commenter avec les participants la façon dont elle s'est déroulée (Tozzi, 2012).

### **1.4.2 L'atelier philosophique de Jacques Lévine (Tozzi, 2005)**

C'est après son étude de la méthode Lipman que le philosophe Jacques Lévine met au point son approche de la philosophie pour enfant souvent appelée « courant psychanalytique » (Tozzi, 2005). Lévine appelle les pratiques qui en découlent « ateliers de philosophie » et leur premiers essais sont menés par l'enseignante Agnès Pautard dans une école maternelle de Lyon en 1996. Pour Lévine, la méthode Lipman est trop complexe puisqu'elle a trois objectifs concomitants : la compréhension du support, les formulations de questions puis l'initiation à la logique par le débat. Il considère qu'elle comporte une « risque d'éparpillement ». Lévine construit sa méthode à partir de la conviction que « l'enfant a besoin de faire une double expérience préalable : il a besoin de vivre pleinement le pouvoir de la pensée, et il a besoin de se centrer, autrement que sur un mode scolaire, sur la valeur des conceptions de l'existence que nous véhiculons. » (2005, p.73) Il construit donc un modèle fonctionnant en ateliers courts où l'adulte n'intervient que pour lancer la discussion en présentant son thème puis il reste silencieux pendant que la parole circule entre les enfants qui souhaitent s'exprimer. Les discussions sont enregistrées et l'enseignant propose

éventuellement aux élèves de les réécouter pour réagir à leur propos.

En fait, pour Tozzi (2005), ce type de pratique philosophique est le préalable au dispositif Lipman car il ne s'agit pas de former les élèves à la pensée critique. Ce que l'on vise ici, c'est de rendre l'élève témoin de sa propre capacité à réfléchir sur les grandes questions qui se posent à l'homme.

### **1.4.3 La discussion à visée philosophique et démocratique de Michel Tozzi**

Ce dispositif considéré comme un « courant de l'éducation à la citoyenneté », développé notamment dans les classes des enseignants Sylvain Connac et Alain Delsol durant les années 2000, a été largement documenté par l'ancien professeur de philosophie et chercheur Michel Tozzi qui fait figure en France de spécialiste de la didactique du philosophe. Il s'agit d'une synthèse entre les pédagogies institutionnelles de F. Oury et Vasquez(1970), celle de la classe coopérative de Freinet(1920) et de la communauté de recherche de Lipman (Tozzi, 2017).

En effet, différents métiers sont attribués aux élèves, ce qui partage la responsabilité de faire vivre la DVP entre l'adulte chargé de l'animation de la séance et le groupe impliqué. Parmi ces métiers, on trouve celui du président, chargé de faire circuler démocratiquement la parole entre les élèves ; celui de secrétaire, à qui est confié le rôle de prendre en note ce qui est dit par ces camarades pour faire des synthèses régulières de ce qui a été dit au cours de la discussion ; on peut aussi voir apparaître le métier de reformulateur qui s'emploie à traduire la pensée des discutants dans ses mots pour permettre une meilleure compréhension par tous.

Cette méthode consiste donc en une discussion dont le point de départ est une question posée et choisie par les élèves soit à la suite de la lecture d'un support, soit par d'autres modalités telles que la boîte à question. L'animateur lui est en charge de la progression de la discussion et engage les élèves par ses questions dans les processus de pensée propre à la DVP. En effet, Tozzi insiste sur sa responsabilité quand au guidage des élèves vers trois compétences qu'il considère centrales dans la démarche philosophique :

- la formulation de questions qui mettent en lumière les problèmes inhérents aux notions que l'on discute : la **problématisation**,
- la définition des notions pour s'assurer que chacun parle de la même chose : la **conceptualisation**,
- la présentation de raisons qui permettent de valider le point de vue que l'on présente ou au

contraire la construction d'objections rationnelles qui permettent de le réfuter : **l'argumentation.**

La discussion dure un temps convenu à l'avance. Un temps de réflexion est consacré ensuite à l'analyse de la discussion. La présence des observateurs et des secrétaires va permettre aux élèves d'examiner la façon dont la réflexion collective a progressé et ainsi de prendre conscience des processus ayant pris part à la DVP.

## **1.5. De la philosophie à l'école primaire. Pourquoi ?**

### **1.5.1. La philosophie dans la formation de l'élève**

Pour Leleux (2010), le dispositif de la philosophie pour enfant « n'a pas pour objectif de former les enfants à la discipline philosophique proprement dite, mais vise principalement à développer chez les enfants et les adolescents les compétences morales et civiques du jugement et les compétences communicationnelles (coopératives et participatives) d'écoute et de discussion. » (p.5) Dans ce paragraphe, nous développerons donc les différents apports de la DVP à la formations de l'individu et à la vie scolaire que les chercheurs ont pu identifier.

#### *1.5.1.1. Des compétences communicationnelles (Tozzi, 2007, Sharp, 2009)*

D'une façon assez évidente, et indépendamment du contenu de la discussion en elle-même, la pratique régulière de la DVP est le lieu du développement pour l'élève d'un certain nombre de compétences communicationnelles. En effet, elle le place dans un cadre où il va devoir s'approprier un certain nombre de postures pour pouvoir participer.

Il sera tenu tout au long de la discussion d'écouter attentivement ce que les autres disent. Pour intervenir, il va prendre la parole en public, oser parler de son point de vue personnel, et s'exprimer de manière à ce que les autres le comprennent.

En outre, il devra accepter d'être corrigé par les autres ou en désaccord avec eux sans pouvoir reprendre la parole immédiatement ce qui demande d'accepter la frustration. Tout au long de la discussion, il sera forcé de respecter les règles du collectif, à savoir l'interdit de la moquerie et le fait de discuter des idées et non des personnes qui les ont formulées.

### *1.5.1.2 Des capacités réflexives (TOZZI, 2007) ou habiletés cognitives (Sasseville, 2009)*

Pour Sasseville (2009), l'ambition de la philosophie pour les enfants est l'identique de celle de la philosophie en général : « cultiver l'excellence dans la réflexion. Et cela, en partie au moyen de la logique. » (p.26) Il ne s'agit pas de fournir aux enfants les règles qui permettent de développer une pensée structurée mais d'orienter par les questions posées les élèves vers les processus de pensées qui vont pouvoir sortir le discours de la conversation vers une recherche collective de vérité.

Un des préalables à la discussion qui a déjà été évoqué est la faculté à définir les termes en jeu notamment en les confrontant à d'autres termes proches ou contraires et en fournissant des exemples.

Fournir des exemples relève d'un processus essentiel à la DVP : la capacité à rechercher. En effet, à travers les questions posées, l'élève est amené à formuler des hypothèses variées, chercher des exemples et des contre-exemples sur lesquels s'appuyer, identifier les présupposés de ses propos et en anticiper les conséquences. Tous ces processus nécessitant pour lui de s'engager dans une procédure de recherche, ils lui demandent d'envisager les différentes réponses possibles.

Pour participer à la recherche collective, l'enfant doit organiser les idées qui lui viennent pour les exprimer de manière compréhensible par tous, ce que Sasseville nomme l'habileté à traduire. En citant le psychologue du développement Vygotski, Leleux nous explique qu'« il ne faudrait pas négliger la parole, la justification et l'argumentation orales comme moyens de structurer la pensée »(p.5) car « la structure du langage n'est pas le simple reflet comme dans un miroir de celle de la pensée. (...) (Le langage) ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (p.431, Vygotski, 1934).

Enfin, la discussion est le lieu de la rencontre d'idées contraires qui doivent nécessairement être appuyées par des arguments valables. En se confrontant au désaccord de l'autre, l'élève va devoir élaborer son raisonnement et fournir des justifications convaincantes. Tout en développant sa capacité à argumenter, il va aussi être amené à examiner le

raisonnement de l'autre pendant qu'il est fait. Ainsi, le collectif s'entraîne à évaluer les raisons fournies en identifiant le type d'arguments évoqués pour en trouver les faiblesses, en apprécier leur validité pour pouvoir corriger ce qui fait défaut.

Ce dernier processus de pensée est directement en lien avec notre prochain paragraphe puisqu'il fait écho à la formation du jugement et de la pensée critique cruciale à la formation du citoyen.

#### *1.5.1.3. Les DVP dans la formation du citoyen.*

L'éducation à la citoyenneté a pour but de donner à chaque élève les outils qui lui permettront en tant qu'adulte de devenir un citoyen libre et responsable et de contribuer au débat démocratique. Ces outils comprennent des connaissances comme celles des institutions et des lois de son pays, mais aussi des capacités comme celles du jugement critique, et la capacité à se décentrer pour faire vivre l'intérêt général central en démocratie.

Participer à la DVP, c'est accepter d'exprimer son idée en sachant qu'elle pourra être réfutée, critiquée. Or comme l'explique Auguet (2005), cela suppose de considérer son auditeur comme un égal avec lequel on veuille partager sa vision du monde. Pour prendre part à la discussion, l'élève doit donc accepter un cadre où la distribution de la parole le confronte à des idées différentes des siennes et l'impératif de l'argumentation fera en sorte qu'il entende les raisons sur lesquelles elles s'appuient. Tozzi (2010) considère que l'action de reformulation qu'il sollicite souvent des élèves en tant qu'animateur les aide à mieux recevoir le point de vue de l'autre. La pratique de la DVP est donc une occasion privilégiée pour l'élève de se confronter à d'autres lectures du monde et de questionner les siennes. A travers les questions de l'animateur, il sera amené à identifier les présupposés de ses énoncés ainsi que d'anticiper les conséquences de ses propos. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à « penser en se mettant à la place de tout autre » faisant ainsi preuve de pensée élargie ce qui correspond à la deuxième maxime du sens commun pour Kant et qui permet selon lui de faire bon usage de la pensée (Manon, 2007).

La discussion philosophique va bien sûr au delà de l'échange de différentes visions des élèves sur un sujet donné. En effet, son but est la recherche collective de la vérité. Il faut donc aborder ces idées dans une attitude critique et les confronter à un certain nombre de critères qui permettront de juger de leur validité. On discutera de la nature des propos tenu (croyance ou savoir?) de leur origine (d'où cela me vient-il) et de la qualité des arguments et des

exemples qui seront fournis (Sont-ils valides pour tous les hommes, à tout moment ? Comprennent-ils des contradictions ?). Cette activité de pensée qui traque les lacunes d'un raisonnement se développe chez l'enfant avec l'accompagnement de l'adulte qui l'aide à généraliser sa pensée et en sortant de l'affect et de l'expérience personnelle. Ici, la DVP a pour but de rendre autonome l'élève dans l'usage de la pensée critique. Elle met en avant l'importance d'un raisonnement de qualité pour produire un discours sur la vérité et aide l'élève à intérioriser un processus d'évaluation de cette qualité (Sasseville, 2009). Elle doit donc respecter la troisième maxime de Kant à savoir le fait de penser de façon conséquente.

Dans un article intitulé *La citoyenneté comme pédagogie* (2002), Galichet explique même que dans une conception républicaine de la démocratie, la visée de l'intérêt général nécessite que le débat démocratique aie une dimension pédagogique. En effet, contrairement à la démocratie libérale telle que la conçoivent Hobbes et Locke qui permet la coexistence de modes de vie et de valeurs diverses, la république pensée par Rousseau et Hegel vise le dépassement de ces différences. Ainsi, pour Galichet, le citoyen de cette république est responsable de ce que pense autrui. Il prend l'exemple de concitoyens manifestant des opinions racistes et explique qu'il appartient à chacun de comprendre les origines de ces opinions pour mieux lui permettre de les dépasser. Cela suppose donc d'être capable d'entendre et comprendre les raisons d'autrui, de savoir convaincre mais aussi d'accepter qu'autrui veuille nous convaincre et de juger du bien fondé des valeurs que l'on défend. Tous ces aspects au cœur de la DVP montrent la pertinence de ce dispositif en matière d'éducation à la citoyenneté.

### **1.5.2 La philosophie dans la classe**

La pratique de la philosophie en classe est une opportunité d'engager le groupe dans un projet collectif qui bouleverse les codes de l'école traditionnelle. Durant les dernières décennies, le rapport au savoir a profondément évolué dans la classe. L'école est passée d'un objectif basé sur la transmission de connaissances de manière frontale par un professeur à une formation fondée sur l'activité des élèves dans le but d'acquérir des compétences. Les programmes visent notamment le fait d'apprendre aux élèves à apprendre si l'on en croit le deuxième domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture commune de 2015. Pourtant comme le déplore le philosophe et inspecteur du premier degré Jacques Thullier (2015), l'école, dans l'urgence de finir le programme, « se focalise sur les réponses à une question non posée non élaborée, illusoirement supposée comme allant de



soi.» (p.207). Souvent elle ne prend pas le temps de donner du sens aux sujets qu'elle traite avec les élèves.

A travers la DVP, la classe va pouvoir donner une autre forme à l'apprentissage en partant de l'intérêt des élèves qui choisissent la question dont ils souhaitent traiter et oriente la discussion en fonction de leurs expérience personnelle. Placer ainsi les élèves en recherche sur des questions personnelles c'est, pour Thullier, « les amener à s'instituer comme sujets de leur propre quête » (p.209) et donc un levier pour susciter l'investissement de tous les élèves. Donner une place à des discussions sur des questions complexes cela équivaut pour Thullier à « une reconnaissance de leur puissance de pensée » (p.209).

Sharp (2009) présente la DVP comme une façon nécessaire de valoriser l'imagination et l'inventivité chez les enfants face aux incitations au conformisme que la société leur renvoie. Malabry et Chirouter (2012) constatent que la DVP permet à certains élèves en difficulté de dépasser leur peur face à l'activité intellectuelle.

On voit bien comment une telle considération peut jouer sur l'ambiance d'une classe, au même titre que le statut de l'erreur qui est aussi en jeu dans ces pratiques. Puisque « en philosophie, il n'y a jamais une seule bonne réponse. Il n'y a peut être pas de réponse du tout » (p.62), la variété des réponses possibles, l'attention portée aux présupposés, aux préjugés et au statut des informations échangées (croire ou savoir, faits réels ou ressentis...) et la fait que le professeur ne va pas trancher sur la bonne réponse place la classe dans une attitude non dogmatique face au savoir (Chirouter, 2015).

Quand elle décrit les conditions de la mise en place d'une communauté de recherche Sharp (2008) explique qu'elle est une expérience particulière pour le collectif qui l'entreprend. En effet, pour elle, la mise en place d'une CRP suppose que la collaboration ne soit plus vue comme un moyen mais comme une fin en soi par la communauté. Les participants doivent passer d'une prise de parole pour se mettre en valeur personnellement à une intervention pour faire avancer le groupe dans la recherche. Sharp constate que cette transition opérée à un impact sur la vie collective au delà même de la CRP, car le groupe et la collaboration deviennent une valeur aux yeux des participants.

## **1.6. Les difficultés d'une telle pratique**

### **1.6.1 La difficulté d'une telle pratique pour les élèves**

Le dispositif de la DVP place les élèves dans une situation qui diffère par beaucoup

d'aspects du reste des situations scolaires qu'ils connaissent. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, la philosophie suppose de se poser des questions dont la réponse n'est pas immédiate et où peuvent coexister plusieurs réponses. La DVP n'est donc pas la recherche d'une réponse unique, son déroulement n'est pas préparé et minuté comme le reste de la journée par le professeur. Et aucune bonne réponse ne viendra être validée par celui-ci pour clore la discussion. En fait, ici l'animateur n'intervient pas sur le contenu de ce qui est discuté, il « exerce une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée », les étaye et repère les éléments logiques et les contradictions dans la réflexion individuelle et dans celle du groupe (Tozzi, 2013).

Comme Lattes (2002) le constate en observant les DVP mises en place par Alain Delsol dans sa classe, un certain nombre d'élèves n'interviennent pas du tout au début. Il s'agit en particuliers des élèves en difficultés, des élèves timides et des élèves qu'elle qualifie de scolaires. Lattes suppose que la singularité du contrat didactique de la DVP déstabilise ces élèves. Elle constate d'autre part que les élèves dits scolaires sont plus participatifs quand ils occupent des fonctions comme celle d'observateurs. Selon elle c'est la perspective de se dévoiler qu'ils préfèrent éviter. C'est un constat que partagent Briançon et Tozzi (2012) qui estiment qu'intervenir dans le cadre du débat correspond à une « mise en danger de leur image de soi ». Pour des élèves assez jeunes, Tozzi (2007) remarque aussi qu'il peut être difficile de se souvenir de ce que l'on voulait dire en même temps que d'écouter ce qui se dit et d'attendre son tour de parole.

Il apparaît donc que pour pouvoir permettre au collectif de progresser vers la DVP, il va falloir accompagner cette transition dans le contrat didactique en prenant le temps de rappeler le but et les règles au début de la DVP ou proposer une adaptation du dispositif qui permette à tous de participer.

### **1.6.2 Difficulté d'une telle pratique pour l'enseignant**

En étudiant les différents types de débats, Briançon et Tozzi (2012) constatent qu'ils semblent tout aussi risqué pour l'animateur parce qu'ils génèrent forcément une perte de maîtrise de la part de l'animateur. En particulier pour les DVP puisqu'elles abordent des questions proposées par les élèves, et celles-ci même si elles sont tirées d'un ou des supports sont imprévisibles. Pour la discussion en elle-même, les questions que va poser l'adulte vont pouvoir permettre d'orienter la discussion mais elles se font tout de même toujours en réaction avec les idées échangées par les élèves. Pour que l'échange permette une véritable réflexion, il

va falloir que des idées différentes arrivent à émerger. Cependant, on remarque que selon les sujets, les élèves vont tomber très rapidement d'accord ou au contraire être très divisés. Pour permettre à la discussion d'avancer, éviter les affrontements cloisonnés ou la « fusion des idées », le travail de l'animateur va donc être de trouver un juste milieu qui permettent la réflexion (Briançon et Tozzi, 2012).

Comme l'explique Jean Denis Durand (2015), pour les enseignants, il est impossible de prévoir la façon dont va se dérouler la discussion et donc d'avoir une stratégie globale pour l'aborder. Cela explique qu'en observant plusieurs discussions animées par la même enseignante, il ne retrouve que peu de gestes communs et il explique donc qu'il n'y a que l'expérience qui permet de mettre en place un schéma efficace. Il paraît donc évident que l'expérience de l'animateur va être clé dans le déroulement de la discussion car de la pertinence de ses questions et la précision de leur formulation va dépendre la qualité de la réflexion.

En outre comme l'explique Galichet (2005), la pratique de la DVP est contraire au schéma didactique classique qui veut que l'on parte de l'émergence des représentations des élèves pour remplacer celles-ci par des connaissances démontrables. Au cours de la discussion, les conceptions des élèves s'échangent, se confrontent et ne seront pas forcément modifiées ce qui laisse parfois au professeur qui l'anime un sentiment d'échec.

## **1.7 Problématique**

La DVP constitue une occasion unique pour la classe. Elle est d'une part un espace d'expression qui offre aux élèves la possibilité d'échanger sur des questions à caractère existentiel qu'ils ont choisies eux-mêmes. Et d'autre part, un exercice exigeant qui leur impose une réflexion aspirant à la rationalité et l'universalité et guidée par les questions de l'animateur. Néanmoins, comme nous l'avons vu, il s'agit d'un dispositif qui suppose un contrat didactique bien spécifique que certains élèves peinent à intégrer.

C'est en tout cas ce que j'ai pu constater quand j'ai mis en place mes premières DVP dans la classe où j'effectue mon stage. Il s'agit d'une classe de niveau CE2-CM1 dans l'école élémentaire Le Mûrier à Noyarey. La majorité des élèves ont un bon niveau scolaire et apprécient l'école. Au sein de ce groupe, dès le début de l'année, les activités orales ont été très intéressantes. En effet, la parole circule facilement entre tous les élèves. Pourtant, lorsque nous avons commencé les discussions à visée philosophique, l'attitude des élèves de CE2 m'a beaucoup surprise. En effet, lors de la première DVP, les six élèves de CM1 ont tout de suite

souhaité intervenir et répondre à leur camarade. Tandis que la grande majorité des CE2 n'a pas demandé la parole et n'a pas souhaité répondre lorsqu'elle a été sollicitée pour reformuler un propos ou résumer la séance. Seuls quelques élèves ont pris la parole pour exprimer leur accord avec les idées proposées par les élèves de CM1.

Cette difficulté à faire circuler la parole a persisté au cours des séances et je me suis demandée par quels dispositifs pédagogiques encourager les petits parleurs à s'exprimer au sein de la discussion à visée philosophique.

Comment aider les élèves à comprendre ce qu'il est attendu d'eux lors de la DVP à savoir des réponses personnelles argumentées et d'apprécier et critiquer les argumentations fournies par leurs pairs ?

Comment dédramatiser la prise de parole au sein du groupe ?

## **2. Aspects méthodologiques**

### **2.1 Présentation de la classe échantillon**

L'école où j'effectue mon stage est une petite école de village qui comprend cinq classes. Tous les élèves se connaissent bien et la plupart ont des d'activités extra-scolaires en commun. La majorité d'entre eux sont issus d'un milieu socio-économique favorisé. Le climat scolaire est serein et les conflits entre élèves sont rares. La classe où j'enseigne à mi-temps compte 23 élèves, 17 élèves en CE2 et 6 en CM1. Les caractéristiques des deux niveaux sont assez différentes. Le groupe de CE2 est composé principalement d'élèves en réussite(10) et de quelques élèves en difficulté tandis que les 6 élèves de CM1 ont des difficultés importantes dans le travail écrit en mathématiques et en français. Ces élèves en difficulté restent cependant volontaires et s'impliquent beaucoup à l'oral même s'ils manquent souvent de cohérence et ont du mal à se concentrer sur de longues périodes.

Il s'agit donc d'un groupe d'élève assez scolaire où il y a une bonne entente entre les élèves. Dans cette classe, la parole circule facilement. Même ceux ont un caractère plus en retrait demandent régulièrement la parole sans être sollicités. Interrogés sur une question dont ils ne sont pas sûrs de la réponse, la plupart des élèves n'hésitent pas à se lancer et à exprimer des hypothèses. La classe comporte de plus, un élève souffrant de TDAH<sup>4</sup> qui est toujours volontaire pour participer mais ses interventions sont souvent en retard ou en grand décalage avec le sujet. Cela impacte les interactions dans le groupe car je dois sans cesse recentrer les

---

4 TDAH : Trouble de Déficit de l'Attention avec Hypéractivité

élèves sur le sujet pourtant les autres élèves ne font preuve d'aucun jugement négatif vis à vis de leur camarade qui est très populaire. Il y a peu de moqueries au sein du groupe et il n'y a pas de compétition entre les élèves.

Il y a par contre souvent de l'agitation dans la classe car un certain nombre d'élèves ont des difficultés de concentration importantes et ont du mal à rester sur une activité quelle qu'elle soit sans une surveillance permanente de la part de l'adulte. C'est cette caractéristique de ma classe qui m'a fait renoncer à la mise en place de discussions en demi-groupe car il aurait été difficile de placer ces élèves en autonomie à côté de la discussion. Nous avons donc toujours travaillé en classe entière, en disposant les chaises en rond dans la classe. Cette disposition a permis d'obtenir des moments assez calmes où les élèves étaient attentifs.

## **2.2 Mise en place des discussions à visée philosophique dans ma classe**

### **2.2.1. Quand ?**

Étant en charge de la classe deux jours par semaine, et responsable de l'Enseignement Moral et Civique, j'ai mis en place les discussions à visée philosophique sur les créneaux destinés à cette matière en général le mardi après-midi entre 14h30 et 15h. La première discussion a eu lieu en clôture d'une séquence sur les règles de la communication. Ensuite, j'ai choisi des sujets qui m'ont paru plus simples pour mes élèves, en partant de textes de littérature jeunesse que je lisais aux élèves le lundi. J'ai commencé à enregistrer les discussions fin janvier 2018.

**Tableau 1 : Date et sujet des discussion à visée philosophiques mises en place**

	Dates des DVP	Questions traitées
1	12 décembre 2017 – 13h30-14h	« Comment les personnes se réconcilient elles ? »
2	9 janvier 2018 – 14h25-15h	Qu'est-ce qu'un ami ?
3	16 janvier 2018 – 14h25-15h	Comment se fait-on des amis ?
4	23 janvier 2018 – 14h25-15h	Est-ce qu'on peut être trop différents pour être amis ?
5*	30 janvier 2018 – 14h25-15h	Pourquoi vouloir être comme les autres ?
6	27 février 2018 – 14h25-15h	Si on se trompe, est-ce que cela veut dire qu'on est bête ?
7*	6 mars 2018 – 14h25-15h	Qu'est-ce qu'une idée ?
8*	19 mars 2018 – 9h-9h40	Comment a-t-on des idées ?

	Dates des DVP	Questions traitées
9*	20 mars 2018 – 14h25-15h	Comment savoir si une idée est une bonne idée ?
10*	26 mars 2018 – 14h30-15h	Pourquoi prendre des risques ?
11*	3 avril – 10h20-11h	Qu'est-ce que la peur ?

### 2.2.2. Premières observations

La première DVP que j'ai organisée dans la classe a eu lieu au mois de décembre. J'étais donc en stage depuis trois mois et demi dans cette classe et je m'étais donc habituée à un groupe dynamique et à mettre facilement en place des activités d'oral. Nous avons effectué plusieurs conseils d'élèves pour élire des délégués parmi eux. Les élèves apparemment à l'aise avec ces échanges avaient participé volontairement et la parole avait circulé entre tous les élèves comme dans le reste des domaines d'apprentissage.

Lorsque j'ai énoncé les règles et la question de la première DVP je m'attendais à voir s'exprimer les élèves qui le matin même avaient participé à l'explication de l'album jeunesse sur lequel nous nous appuyons. En fait, le groupe de CM1 a tout de suite pris beaucoup de place. Quatre élèves demandaient toujours la parole. Ils ont mené la majorité de la discussion, les deux autres élèves de CM1 sont intervenus. Il se montraient très impliqués et échangeaient des commentaires pertinents en se répondant les uns aux autres. J'étais assez surprise. Au bout d'un quart d'heure, j'ai questionné directement les élèves de CE2 les plus actifs en général, en leur demandant « Et toi, qu'est-ce que tu penses de qui a été dit ? » ou « Est-ce que tu aurais quelque chose à rajouter ? ». Les élèves interrogés ont simplement répondu qu'ils étaient d'accord avec ce qui était dit par les autres.

Suite à cette discussion, les disparités entre les élèves des différents niveaux n'ont plus été aussi importantes et quelques élèves de CE2 ont pris la parole régulièrement mais plusieurs élèves de CE2 qui participaient souvent dans les situations plus scolaires sont restés en retrait. J'ai donc cherché à comprendre les raisons de leur silence.

### 2.2.3. Comment ont été mises en place les discussions suites à ces observations ?

La façon dont les discussions ont été mises en place et la manière dont les sujets ont été choisis ont évolué durant la mise en place de l'expérimentation. En effet, dans un premier temps, j'ai proposé aux élèves des thématiques à travers la lecture de plusieurs albums jeunesse que nous avons commentés et expliqués ensemble. Puis nous effectuions une séance de cueillette de questions au cours desquelles les élèves proposaient des questions à partir de

---

\* Discussions à visée philosophique enregistrées

cette thématique et sélectionnaient celles qu'ils voulaient traiter.

Après quelques discussions à visée philosophique, pour comprendre les difficultés que les élèves de CE2 rencontraient et ce qui les retenaient de prendre la parole, j'ai interrogé mes élèves en petits groupes. Beaucoup d'entre eux ont répondu qu'ils n'avaient pas d'idées. Sur les conseils de mes tuteurs, j'ai donc initié une série de discussion sur la question des idées pour les faire réfléchir ensemble au concept d'idée, à la façon dont on a des idées et discuter de comment savoir si une idée est bonne. Une autre raison, évoquée par mes élèves pour expliquer le fait qu'ils ne prennent pas la parole, était l'appréhension de se tromper. Pour dédramatiser la prise de parole, il m'a semblé intéressant de les questionner au sujet de la prise de risque et de la peur. Pour ces deux thèmes, je suis partie du support de textes qu'ils connaissaient bien mais j'ai proposé moi-même la question.

La durée des discussions a également beaucoup varié selon les possibilités que l'emploi du temps offrait. La conduite en parallèle d'un autre projet dans la classe a limité de manière importante la durée de certaines discussions et m'a contrainte à changer l'horaire de la discussion ce qui a eu un impact sur la concentration des élèves impliqués.

#### **2.2.4. Hypothèses**

La problématique de mon mémoire est la suivante : par quels dispositifs pédagogiques encourager les petits parleurs à s'exprimer au sein de la DVP ?

Dans ce mémoire, je considère comme « petits parleurs », les élèves qui dans le reste des activités orales en classe interviennent volontairement et qui lors des discussions à visée philosophique ne demandent pas la parole et ne répondent pas ou très brièvement aux sollicitations de l'enseignante.

J'ai donc émis plusieurs suppositions sur les difficultés rencontrées par les élèves dans ce cadre et je me suis interrogées sur les hypothèses que je formule à travers les questions suivantes :

**H1** : Est-ce la nouveauté du contexte de la discussion à visée philosophique et la singularité de son contrat didactique qui déstabilisent les petits parleurs au point qu'ils ne se sentent pas en confiance dans le cadre de la DVP pour exprimer leurs idées ?

**H2** : Est-ce que les élèves petits parleurs sont silencieux parce qu'ils ne savent pas quoi dire ? Qu'ils n'ont pas d'idées ?

**H3** : Est-ce que les petits parleurs sont mis en difficulté par cette activité purement

orale et ne parviennent pas à suivre le déroulement de la conversation ?

Avant d'introduire des dispositifs pédagogiques en tant que tels dans la discussion philosophique, j'ai voulu m'assurer que les élèves de CE2 comprenaient les enjeux des discussions et ce qui étaient attendus d'eux. J'ai aussi décidé de les questionner directement et de leur faire mener une réflexion collective sur les difficultés qu'ils rencontraient. Je développerai donc dans le paragraphe suivant les différentes actions mises en place dans le but de favoriser la participation des petits parleurs dans la discussion philosophique.

## **2.3 Différentes actions mises en place**

### **2.3.1. Explicitation du contrat didactique de la discussion à visée philosophique**

A la suite des premières discussions à visée philosophique durant lesquels les élèves de CM1 avaient élaboré la majorité de la réflexion et où la plupart des CE2 étaient restés silencieux, j'ai décidé d'organiser dans la classe une petite discussion pour identifier les caractéristiques de la DVP qui diffèrent de celle des situations d'apprentissage. Pour avoir cette discussion, j'ai choisi de ne pas changer la disposition de la classe pour confronter les élèves à une situation la plus proche de celle qu'ils connaissent habituellement. Je me suis chargée de trouver les exemples auxquelles nous avons comparé la DVP (exercice de grammaire, problème de mathématiques) pour que la réflexion soit la plus concrète possible.

Dans ce cadre là, j'ai retrouvé la distribution habituelle de la parole où la plupart des CE2 étaient volontaires pour répondre et ont identifié facilement les points sur lesquels j'essayais de fixer leur attention. La classe en est venue à la conclusion que la discussion philosophique était un moment particulier où l'enseignante n'a pas de réponse attendue à la question que l'on se posait, que les réponses apportées étaient des réflexions personnelles et que beaucoup de bonnes réponses étaient possibles. A la suite de cette réflexion, j'ai souvent réutilisé les comparaisons avec les autres domaines d'apprentissage en introduction de la DVP pour faire rappeler par les élèves ces conclusions. J'ai constaté que les élèves de CE2 s'étaient bien approprié cette réflexion et pouvaient rappeler les caractéristiques de la DVP.

### **2.3.2. Entretiens avec les élèves de CE2 en petits groupes**

Après avoir travaillé sur l'explicitation des spécificités de la discussion à visée philosophique, j'ai décidé sur les conseils de mes tuteurs de mémoire de confronter mes hypothèses sur les difficultés rencontrées par les élèves avec leur propre expérience de la DVP. Pour cela, j'ai constitué de petits groupes d'élèves de CE2 auxquels j'ai demandé quelles étaient les choses qu'ils trouvaient difficiles dans les DVP.



### 2.3.2.1 La méthode de la constitution des groupes

Pour obtenir des réponses représentatives des difficultés rencontrées, j'ai fait le choix de constituer des groupes d'élèves ayant un rapport similaire à la prise de parole en classe. J'ai donc dressé une sorte de typologie de la fréquence et la nature des interventions de chaque élève de CE2 pour cela je me suis basée sur ma connaissance des élèves et les notes que j'avais prise durant les DVP précédentes. J'ai pu faire les cinq groupes de trois ou quatre élèves suivants.

**Tableau 2 : Caractéristiques des groupes des élèves constitués pour les entretiens.**

	Caractéristiques des élèves du groupe face aux différentes activités orales	Implication dans la discussion à visée philosophique	Nombre d'élèves
1	Élèves actifs dans toutes les situations.	Ils prennent régulièrement la parole	4
2	Élèves généralement volontaires à l'oral, qui osent exprimer des hypothèses en classe.	Ils ont participé une ou deux fois.	4
3	Élèves moins à l'aise devant le groupe qui demandent toutefois régulièrement la parole en classe.	Pas de participation à ce jour.	3
4	Élèves qui demandent la parole régulièrement mais exclusivement pour donner des réponses dont ils sont certains.	Pas de participation à ce jour.	3
5	Élèves ayant tendance à se disperser durant les moments d'oral collectifs mais qui participent volontairement quand ils ont de l'intérêt pour le sujet.	Ils ont tendance à se distraire en jouant avec leur vêtement ou leur chaise.	3

### 2.3.2.2. Le déroulement des entretiens

J'ai réuni successivement chaque groupe et j'ai enregistré les réponses des élèves à mes questions. J'ai présenté les entretiens aux élèves comme un moyen pour moi de savoir comment les aider à progresser. Pour les faire réfléchir sur les difficultés qu'ils rencontraient, j'ai demandé ce qu'ils avaient retenu de la discussion que nous avons eu sur les spécificités de la DVP. Cette partie a dû être plus ou moins guidée selon les groupes ce qui montre bien la difficulté pour certains de comprendre les enjeux de la discussion. J'ai ensuite demandé aux élèves ce qu'ils trouvaient plus difficile dans les DVP par rapport aux autres activités orales en classe. Les élèves ont répondu à mes questions individuellement d'eux-mêmes même si je leur laissait la possibilité d'interagir les uns avec les autres mais leurs interventions complétait

souvent ce qui avait été dit par les autres avant eux.

#### 2.3.2.3. Analyse des réponses des élèves

Suite à la transcription des réponses obtenues, j'ai pu regrouper les raisons données pour expliquer leur absence de participation par les élèves en plusieurs types. Quinze élèves ont participé à ces entretiens (deux élèves de CE2 étaient absents le jour où ils ont eu lieu).

Une première raison évoquée par les élèves est le fait de ne pas avoir d'idées :

- 5 élèves l'expriment de cette façon
- 2 élèves répondent à cette affirmation que eux non plus.
- 1 élèves dit « Le plus dur c'est de trouver ce qu'on a à dire »

Une autre raison donnée par les élèves est l'appréhension d'exprimer ses idées devant le groupe et l'enseignante :

- 3 élèves expriment cette idée : « je suis timide », « j'ai peur de me tromper », « On a peur de se tromper, on se dit que ce qu'on a pensé ça va pas aller. »

Un élève donne une explication ambiguë qui pourrait se placer dans l'une des deux raisons précédentes. Il dit « J'ai pas de réponse à la question. ». Son intervention évoque donc à la fois le fait de ne rien avoir à dire et aussi la conception que les prises de paroles sont des réponses donc que des réactions précises sont attendues. Un autre dit que « les élèves de CM1 sont plus grands et qu'ils savent plus de choses et qu'il est normal pour un CE2 d'avoir moins d'idées », sa réponse peut être mise en lien avec les deux raisons évoquées car il justifie le fait que les élèves de CE2 ait peu d'idées mais il évoque aussi en creux la question de la légitimité d'exprimer ces idées.

Une dernière raison évoquée par plusieurs élèves est la difficulté d'expliquer ce que l'on a à dire :

- 3 élèves expriment cette idée : « le plus dur c'est d'expliquer ce qu'on a à dire », « c'est difficile de s'expliquer devant le groupe », « on ne sait pas comment expliquer. »

Un élève dit qu'il lui arrive d'oublier la question que l'on traite et qu'il aurait besoin qu'elle soit toujours inscrite au tableau. Ce qui renvoie à mon hypothèse H3.

#### 2.3.4. Mise en place de dispositifs d'aide durant la DVP

Une fois les entretiens des élèves de CE2 et la confrontation des réponses des différents groupes réalisés, j'ai pu me donner des priorités dans les aides à apporter aux élèves qui n'osaient pas encore participer. Les difficultés exprimées par les élèves rejoignent

globalement mes hypothèses de départ dans la mesure où ils expriment un manque de confiance de la part des élèves qui rejoint mon hypothèse H1 et la peur de se tromper ainsi que le fait de ne pas avoir d'idées ce qui fait écho à mon hypothèse H2.

La question de l'explication est aussi une raison que j'avais anticipée mais la notion d'explication est complexe. En effet, elle fait appel à la fois à un développement qui permet de faire comprendre ce que l'on dit en ayant recours à une démonstration, des définitions ou à des exemples, mais cela fait aussi écho au fait de donner les raisons de ce que l'on affirme. Ces deux aspects font appel à des compétences diverses et distinctes. La problématique de mon mémoire étant centrée sur la circulation de la parole dans la discussion à visée philosophique, il m'a semblé plus pertinent que la dimension de l'« explication » soit étayée par mes questions durant la discussion plutôt que de mettre en place un ou des dispositifs ayant pour but de travailler cet aspect vu sa complexité.

#### *2.3.4.1. Un dispositif pour aider les élèves à faire des liens avec leur expérience*

Au vu du déroulement des premières discussions, je savais que ni la lecture et l'explication d'un album de jeunesse et ni le fait de sélectionner la question abordée en DVP en avance n'étaient suffisants pour que tous les élèves puissent faire des liens entre le thème abordé et leur connaissance ou leur expérience personnelle. Il m'a donc paru important de formaliser un temps de réflexion autour du thème à la première personne du singulier.

Pour cela, j'ai profité de la pratique du rituel du jogging d'écriture. Ce rituel qui a lieu chaque matin à l'arrivée en classe, consiste à écrire pendant cinq minutes sur un sujet inscrit au tableau. D'ordinaire, les élèves se montrent très investis dans cette activité et écrivent tous au moins quelques lignes dans le cahier qui y est dédié. Beaucoup d'élèves sont volontaires tous les matins pour partager avec les autres ce qu'ils ont écrit. J'ai donc pensé que le fait de repousser cet échange au moment de la DVP donnerait aux élèves envie de s'exprimer à ce moment-là. Les matins précédant les discussions, j'ai donc donné aux élèves des thèmes assez fermés avec une phrase de départ qui donne lieu à une liste d'exemples de leur expérience relié à notre thème.

**Tableau 3 : sujets des joggings d'écriture en lien avec les DVP**

Thème de la DVP :	Sujet du jogging d'écriture :
Qu'est-ce qu'une bonne idée?	La liste des meilleures idées que j'ai jamais eues:
Prendre des risques	Je prend des risques quand je ...
La peur	La liste des choses qui me font le plus peur:

#### *2.3.4.1. Un dispositif pour aider les élèves à avoir confiance en leur idées*

Pour aider les élèves à s'exprimer en grand groupe, le travail préalable de la même question en petit groupe est une pratique courante. En petit groupe, l'enjeu étant moindre les petits parleurs hésitent moins à défendre leur point de vue et les réactions de leurs pairs. S'ils sont d'accord, ils leur permettent de valider leur idée et leur donnent du courage pour présenter le même avis à un groupe plus étendu. C'est un dispositif qui fonctionne d'autant plus dans ma classe où les élèves sont très bienveillants les uns envers les autres et n'hésitent pas à s'encourager.

A partir de la discussion du 19 mars 2018, j'ai donc consacré 5 minutes pour que les élèves puissent échanger avec leur voisin dans le cercle sur la question que nous nous posions. Le fait d'échanger dans le cercle directement créait plus d'agitation que si cela avait eu lieu entre les voisins de bureau mais cela permettait d'assurer que les élèves ne discutent pas toujours avec le même camarade.

#### *2.3.4.1. Un dispositif pour aider les élèves à suivre le déroulement de la discussion*

Malgré le fait que les entretiens n'aient pas fait ressortir l'aspect purement oral de l'activité comme problématique puisqu'un seul élève a déclaré avoir des difficultés pour suivre les échanges, j'ai choisi de mettre en place un dispositif qui fournisse un support écrit pour aider les élèves à suivre la discussion. En effet, il me semble que le contexte des entretiens n'était pas favorable pour que les élèves expriment le fait de ne pas toujours suivre. En effet, le fait de l'avoir mené à l'oral ne donnait pas de possibilité de rendre les réponses anonyme et il n'est pas évident pour un élève d'admettre à l'enseignant qui lui reproche de se disperser de façon répétitive qu'il y a des moments où l'on écoute plus, où l'on pense à autre chose, etc.

De plus, en fin de cycle 2, les capacités de concentration des élèves restent hétérogènes et les séances d'apprentissage qui dépassent rarement les 45 minutes font sans cesse appel à des changements de modalité de travail entre oral et écrit, individuel et collectif. Il est donc difficile d'attendre de ces élèves qu'ils puissent suivre des séances d'oral collectif sans aucun support visuel et durant souvent plus de 30 minutes.

A partir de la discussion du 19 mars 2018, j'ai demandé à un élève de CM1 volontaire de prendre le rôle de cueilleur d'idées et de relever au tableau les choses importantes qui étaient dites de son point de vue.

### 2.3.5. Discussions à visée philosophique mettant en jeu les difficultés des élèves

Pour dédramatiser la prise de parole au sein de la discussion à visée philosophique, il m'a paru intéressant d'engager la réflexivité vers les aspects qui posaient problème aux élèves pour les aider à mieux les définir. Les derniers sujets que j'ai proposé aux élèves ont donc repris les difficultés qu'ils avaient exprimées. Les élèves ont été nombreux à donner pour cause le peu d'idées qu'ils avaient et leur difficulté à évaluer la qualité de celle-ci. J'ai donc proposé trois discussions autour de la définition du concept idée, du questionnement de la recherche des idées et de l'identification d'une bonne idée. Ensuite, j'ai décidé de poursuivre notre réflexion avec des sujets questionnant la prise de risque et la peur qui étaient aussi des thèmes qui étaient évoqués dans leur appréhension.

## 2.4 Recueil et analyse des données

### 2.4.1 Données à ma disposition et déroulement de la mise en place des dispositifs

Tableau 4 : Données analysées et dispositifs mis en place

	Date	Données analysées	Rappel du thème	D1	D2	D3
0	23/01/18	Répartition de la parole CE2/CM1	Peut-on être trop différents pour être amis ?	-	-	-
1	30/01/18	Enregistrement audio	Être comme les autres	-	-	-
2	06/03/18	Enregistrement audio	Qu'est-ce qu'une idée ?	-	-	-
3	19/03/18	Enregistrement audio	Comment a-t-on des idées ?	oui	oui	-
4	20/03/18	Enregistrement audio	Comment savoir si une idée est bonne ?	oui	oui	oui
5	27/03/18	Enregistrement audio	Pourquoi prendre des risques ?	oui	oui	oui
6	03/04/18	Enregistrement audio	Qu'est-ce que la peur ?	oui	oui	oui

**D1:**Cueilleur d'idées – **D2 :** Temps de réflexion en binômes – **D3 :** Jogging d'écriture

J'ai enregistré à l'aide d'un Dictaphone, six des DVP organisées. J'ai commencé à enregistrer fin janvier pour laisser le temps à la classe de s'habituer à la pratique de la Discussion à Visée Philosophique avant de rajouter cet élément qui aurait pu dissuader certaines prises de paroles. Lors du premier enregistrement, le déroulement des discussions avait déjà bien évolué puisque certains CE2 avaient désormais pris l'habitude de s'exprimer régulièrement ce qui n'était pas le cas au début.

Pour pouvoir considérer si les petits parleurs ont pu s'appropriier le contexte de la DVP et ont osé s'exprimer davantage à la fin de l'expérimentation, les discussions vont devoir être analysées de plusieurs façons :

Du point de vue de la circulation de la parole, on s'intéressera tout d'abord à l'évolution du partage de la parole entre les deux groupes de CE2 et CM1 pour voir si la place occupée par la parole des CM1 subsiste avec le temps où si les proportions d'interventions des deux groupes s'équilibrent.

Puis d'un point de vue plus individuel, il faudra s'intéresser à la circulation de la parole entre les élèves et à l'évolution du nombre de participants dans chaque discussion, pour affirmer une progression de la part des petits parleurs.

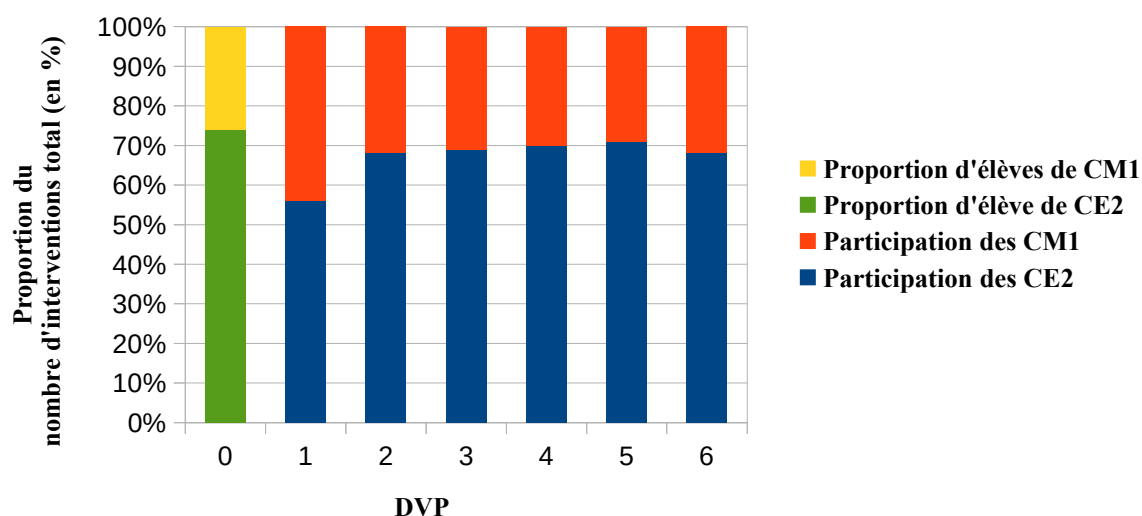
Du point de vue de la qualité de la discussion, il sera intéressant de considérer l'impact des dispositifs mis en place et ainsi qu'analyser la qualité des interventions des petits parleurs.

### 3. Analyses et résultats

#### 3.1. Évolution du nombre d'élèves intervenants au cours de l'expérimentation.

##### 3.1.1 Évolution du partage de la parole entre les groupes de CE2/CM1.

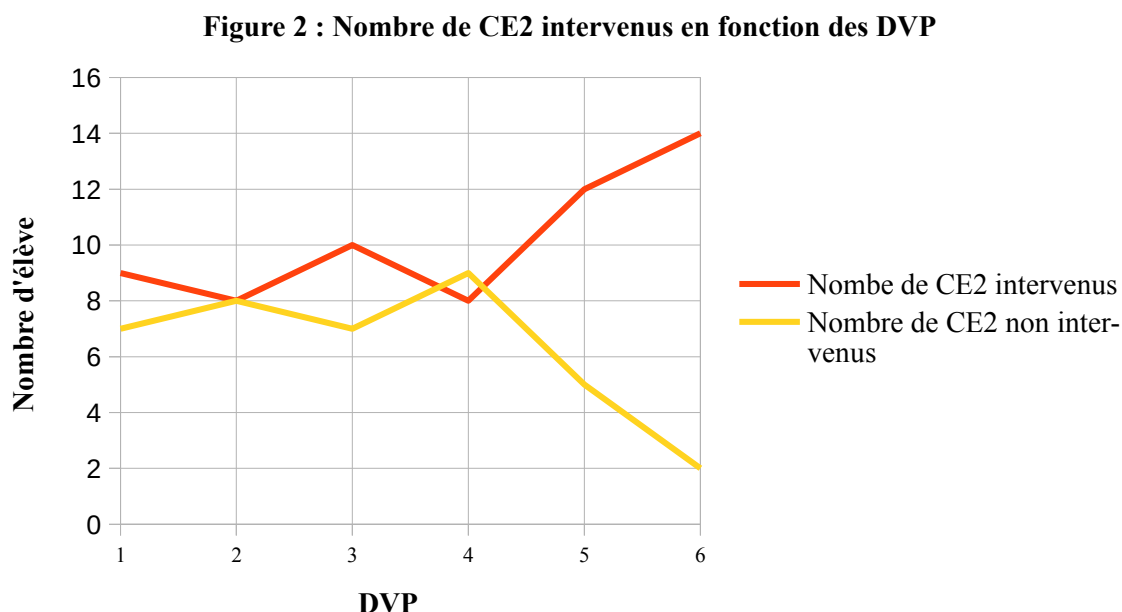
**Figure 1 : Evolution de la proportion de prise de parole des deux niveaux comparée à leur proportion dans la classe (0)**



Lors de la discussion précédente les enregistrements, j'avais relevé les participations selon les différents niveaux et j'avais constaté 45 % de participations de CE2 et 55 % de participations de CM1. En considérant la répartition de la parole entre le groupe de CM1 et le groupe de CE2, on observe donc qu'à partir de la deuxième discussion enregistrée, le partage de la parole entre les deux groupes rejoint presque la proportion qu'ils occupent dans la classe et se stabilise. L'importance des prises de parole des CM1 au début des discussions s'est atténuée. Il convient à présent de s'intéresser à la circulation de la parole au sein du groupe de

CE2 en considérant l'évolution du nombre de participants au cours du temps.

### 3.1.2. Évolution du nombre d'élèves de CE2 intervenants dans la discussion.



La figure 2 montre une augmentation du nombre de participants lors des discussions 3, 5 et 6. Cette évolution mise en lien avec la mise en place des dispositifs au cours du temps permet de premières conjectures vis-à-vis de leur efficacité.

**Tableau 5 : Rappel des dispositifs mis en place selon les DVP**

	1	2	3	4	5	6
<b>D1</b>	-	-	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>D2</b>	-	-	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>D3</b>	-	-	-	Oui	Oui	Oui

On constate en comparant la figure 2 et le tableau 8 que lors de la séance 4 où les dispositifs ont été mis en place, ils ne semblent pas avoir eu d'incidence sur la participation des élèves. On peut supposer que si les dispositifs ont aidé les petits parleurs à s'exprimer lors des dernières discussions, alors ils ont peut être nécessité un temps d'appropriation de la part des élèves. Cependant il y a d'autres facteurs que les dispositifs mis en place qui peuvent expliquer la participation lors des DVP, dans le paragraphe suivant, nous chercherons à confronter ce nombre avec les caractéristiques générales des discussions.

### 3.1.3 Caractéristiques des DVP ayant un impact sur le nombre de participants.

Pour expliquer les variations du nombre de participants, il est nécessaire de les confronter aux caractéristiques générales des discussions car la durée de la discussion a un

impact direct sur le nombre d'occasions de prendre la parole pour un participant. Il est intéressant de compléter cette information avec le nombre d'interventions ayant eu lieu et d'établir une moyenne du nombre d'interventions par minute. La durée des différentes interventions des participants conditionne aussi le nombre d'occasion de prise de paroles.

**Tableau 6 : Durée et nombres d'interventions lors des DVP**

<b>DVP</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Ensemble</b>
Durée de la DVP en minutes	19	23	26	14	19	33	-
Nombre d'interventions total	24	36	39	27	44	66	-
Nombre d'interventions de CE2	14	25	27	20	31	43	-
Moyenne d'interventions par élèves de CE2	0,82	1,47	1,58	1,17	1,82	2,53	1,34
Nombre d'interventions de CM1	10	11	12	7	13	23	-
Moyenne d'interventions par élèves de CM1	1,66	1,83	2	1,33	2,1	4	1,84

L'étude du tableau incite à relativiser les conjectures effectuées dans le paragraphe précédents à propos de l'efficacité des dispositifs mis en place. En effet, on constate que la discussion 4 a été très courte et le fait que seulement 8 élèves de CE2 se soient exprimés peut s'expliquer par le manque de temps. Pour conforter cette hypothèse, il est intéressant de comparer les moyennes du nombre interventions par élève dans cette discussion à celle de l'ensemble des DVP de l'expérimentation. Pour les CE2, cette moyenne est 1,17 interventions par élèves alors qu'elle est de 1,34 sur l'ensemble des DVP. Pour les CM1, elle est de 1,33 sur cette DVP tandis qu'elle est 1,84 sur l'ensemble. Cela montre bien que dû à la faible durée de cette discussion peu d'élèves ont pu participer. A ce titre, cette discussion semble peut représentative pour juger de l'efficacité des dispositifs mis en place.

Si on considère l'évolution de la moyenne des interventions par élèves dans les deux dernières discussions par contre, en CE2, elles sont de 1,8 sur la cinquième discussion et de 3,25 sur la sixième, alors qu'elle était de 0,76 pendant la discussion précédant le début des enregistrements. Pour les CM1 à ce moment là, la moyenne était de 2,7. Elles sont de 2,1 et 4,6 interventions par élèves sur la cinquième et la sixième discussion. On voit donc que si les élèves de CM1 continuent d'intervenir plus régulièrement, la parole est désormais aussi occupée par les CE2.



### 3.2 Dimension philosophique des DVP et des interventions des petits parleurs

Pour affirmer que les dispositifs ont aidé les petits parleurs à s'exprimer dans le cadre de la discussion à visée philosophique, il est nécessaire de s'intéresser au contenu des discussions et d'analyser son évolution quand le nombre de participants augmente. Par la suite l'analyse des prises de parole d'élèves identifiés comme petits parleurs permettra de s'interroger sur leur compréhension de la DVP.

Pour analyser les discussions, j'ai pris pour modèle les grilles conçues par Agostini (2012) pour analyser les scripts de discussion. Elle sépare d'abord les interventions entre celles qui prennent en compte le sujet de la discussion ou non. Ensuite, parmi les interventions de la première catégorie, elle identifie les interventions non philosophiques c'est-à-dire les propositions et objections non argumentées, les illustrations du sujet par des exemples, les discussions sur l'exemple et les répétitions. Puis elle classe les interventions relevant des compétences du philosophe selon la grille de Tozzi(2017). D'une part, la conceptualisation qui tend à définir ou préciser le sens des mots en l'articulant avec d'autres concepts ou en le distinguant d'autres notions. D'autre part, les interventions de type problématisation qui mettent en avant un problème lié au concept discuté. Et enfin, l'argumentation à laquelle elle ajoute le contre-exemple, et la discussion philosophique de l'exemple c'est-à-dire un effort d'analyse de la situation et de rechercher de sens je l'appellerai ici généralisation. Des illustrations de l'application de cette grille d'analyse sont présents en annexe à travers les transcriptions commentées des DVP enregistrées.

#### 3.2.1 Analyse du contenu des DVP

##### 3.2.1.1 Analyse de la première discussion

Les sujets choisis par les élèves étaient : pourquoi veut on être comme les autres ? Faut il écouter les autres ? La majorité des interventions ne répondent pas à la question posée par les élèves mais plutôt aux questions « Faut-il chercher à être comme les autres? », « Faut-il toujours écouter les autres? ». On voit qu'un certain nombre de compétences liées au philosophe sont déjà présentes.

**Tableau 7 : Tableau d'analyse de la DVP 1.**

Compétence du philosophe	Typologie d'interventions	Nombre	Exemple
Problématiser	Problématisation	3	« On peut pas être comme les autres parce que un autre c'est une fille un autre c'est un garçon donc on pourra jamais être comme les autres. »

<b>Discussion philosophique de l'exemple</b>	Identification des conséquences	4	« Parce que tout le monde se moque de lui alors il veut être comme les autres pour que personne se moque de lui. »
	Proposition d'une vision alternative	2	« Moi je dis que ça sert à rien d'être comme les autres parce que si ils nous aiment pas comme on est bah on a qu'a aller chercher des amis qui nous aime comme ça. »
	Proposition d'un contre-exemple pour nuancer un propos.	1	« en fait, elle a raison de dire que ça sert à rien d'être comme les autres par contre si quelqu'un dit des insultes et tout ça il vaudrait mieux qu'il soit un peu plus comme quelqu'un de plus gentil qu'il recopie un peu »
<b>Interventions non-philosophiques</b>	Illustration par un exemple sans généralisation	5	
	Approfondissement d'un exemple	1	
	Reformulation	5	
	Répétition	2	
	Commentaire non autorisé	1	
<b>Total</b>		<b>24</b>	

### 3.2.1.2 Analyse de la deuxième discussion

Le sujet était : qu'est-ce qu'une idée ? La discussion s'articule autour de la compétence de définir et on voit que les élèves s'appuient sur les liens qu'ils conçoivent avec d'autres concepts.

**Tableau 8 : Tableau d'analyse de la DVP 2.**

Compétence du philosophe	Typologie des interventions	Nombre	Exemple
<b>Conceptualiser</b>	Articuler deux concepts	6	« Avoir une idée c'est avoir quelque chose en tête pour répondre à une question ou quelque chose comme ça. »
	Faire des distinctions entre deux concepts	8	« une idée c'est ce que t'as dans la tête et tu sais pas trop si c'est la bonne réponse »
<b>Argumenter</b>	Nuancer en ajoutant un aspect	1	« bah non, parce que c'est en travaillant qu'on a le résultat pour les maths pas en ayant une idée »
<b>Interventions non-philosophiques</b>	Donner des exemples de fonctions des idées	11	
	Approfondir un exemple	5	
	Contredire sans argumenter	2	
	Répétition	1	
<b>Total</b>		<b>34</b>	

### 3.2.1.3 Analyse de la troisième discussion

Le sujet était « Comment as-t-on des idées ? »

**Tableau 9 : Tableau d'analyse de la DVP 3.**

Compétence du philosophe	Typologie des interventions	Nombre	Exemple
<b>Conceptualiser</b>	Articuler des concepts	12	« Pour avoir une idée, on doit chercher et qu'on peut chercher dans des livres, de partout »
	Distinguer des concepts	5	« Une imagination, moi j'imaginerais d'être un grand joueur de basket et une idée bah tu peux avoir une idée en tête pour marquer des paniers pour faire des feintes. »
<b>Problématiser</b>	Problématiser le rapport entre deux concepts	3	« Les enfants, ils vont trouver moins de choses que les grands eux, ce qu'ils vont dire c'est ce qu'on leur a dit »
<b>Argumenter</b>	Nuancer ce qui a été dit :	1 2	« Des fois on peut apprendre des choses à nos parents parce que des fois ils se souviennent plus et c'est grâce aux enfants qui s'en souviennent qu'on peut avancer »
	- Par un contre-exemple - En faisant référence à la définition du concept discuté		
<b>Interventions non-philosophiques</b>	Illustrer par un exemple	10	
	Reformuler ce qui a été dit	2	
<b>Total</b>		35	

### 3.2.1.4 Analyse de la quatrième discussion

Le sujet de la discussion « Comment savoir si une idée est une bonne idée ? » invite à l'identification des critères ce qui est aussi une compétence philosophique qui permet de fonder un jugement, en distinguant ce qui appartient au concept discuté et du reste.

**Tableau 10 : Tableau d'analyse de la DVP 4.**

Compétence du philosophe	Typologie des interventions	Nombre	Exemple
<b>Conceptualiser</b>	Identifier des critères d'identification	11	« Ça peut être quelque chose, pour l'anniversaire du père de Cyril, qui lui plait »
<b>Interventions non-philosophiques</b>	Illustrer par un exemple de bonne idée	6	
	Interventions non argumentées	3	
	Exemples confus voir hors sujet	4	
<b>Total</b>		24	

### 3.2.1.5 Analyse de la cinquième discussion

Le sujet « Pourquoi prendre des risques ? » appelle à l'analyse des différentes motivations possibles de la prise de risque pour cela, les élèves ont fourni de nombreux exemples puis leur analyse et leur généralisation a permis d'identifier de nombreuses motivations possibles.

**Tableau 11 : Tableau d'analyse de la DVP 5.**

Compétence du philosophe	Typologie des interventions	Nombre	Exemple
<b>Problématiser</b>	Ajouter un élément problématique à un exemple	1	« Pour l'exemple du vélo, y a peut être un ami à lui qui est venu et il veut lui montrer qu'il sait faire et en fait il sait pas faire »
<b>Conceptualiser</b>	Articuler des concepts	3	« Quand on prend un risque, on est pas sur que ça va marcher »
<b>Discussion philosophique de l'exemple</b>	Identifier des conséquences possibles	3	« Le risque c'est si on apprend à faire du vélo tout seul et nos parents nous tiennent, si ils nous lâchent et qu'on a pas bien notre équilibre bah on tombe »
	Analyser et généraliser un exemple	18	« Il prend un risque, il peut faire du vélo peut être que c'est son rêve alors même si il tombe il continue, parce qu'il veut réussir à faire du vélo »
	Nuancer des propos : - avec une vision alternative d'un exemple - en questionnant sur la définition du vocabulaire employé	1 2	« Pour revenir sur l'histoire de Marine, comme elle disait si y a Lucie, et Clara moi je les sauverais pas pour avoir des amies mais pour faire plaisir »  « Vu que c'est sa meilleure amie pourquoi elle se moquerait d'elle ? »
<b>Interventions non-philosophiques</b>	Illustrer par un exemple	11	
	Reformulation	2	
	Redites	3	
<b>Total</b>		<b>44</b>	

### 3.2.1.6 Analyse de la sixième discussion

Le sujet de la discussion « qu'est-ce que la peur ? » mobilisait une fois encore la compétence de définition mais une part importante de la discussion a été consacrée à illustrer le thème avec des exemples et de nombreuses interventions se sont employées à discuter sur l'exemple, à ajouter des éléments sans généraliser l'exemple, ni conclure sur le thème.

**Tableau 12 : Tableau d'analyse de la DVP 6.**

Compétence du philosophe	Typologie des interventions	Nombre	Exemple
<b>Conceptualiser</b>	Articuler des concepts	8	« La peur, c'est un sentiment qu'on ressent »
	Identifier des critères	1	il ne faut pas toujours surmonter sa peur « parce que des fois c'est dangereux »
<b>Discussion philosophique de l'exemple :</b>	Généraliser l'exemple	3	« Oui, des fois y a du danger mais tu le vois pas »
	Identifier des conséquences	10	« T'es soulagé parce qu'il y a plus de danger et tu as plus peur »
	Nuancer à l'aide d'un contre-exemple	5	« Quand y a un panneau où c'est écrit danger et que devant toi t'as un champs de fleurs bah tu vas peut être continuer et si tu continues et qu'en fait y a des insectes qui font très mal, t'aurais pas du y aller, faut écouter les panneaux »
<b>Interventions non-philosophiques</b>	Illustrer par un exemple	18	
	Approfondir l'exemple	14	
	Reformulation	4	
<b>Total</b>		<b>63</b>	

### 3.2.2 Analyse des interventions des petits parleurs lors des dernières DVP.

#### 3.2.2.1 Caractéristiques générales des interventions des petits parleurs

La cinquième DVP enregistrée a été l'occasion pour quatre élèves qui ne s'étaient encore jamais exprimés de prendre la parole. Ces élèves sont intervenus à nouveau dans la dernière discussion enregistrée. L'analyse de leurs interventions permet de s'interroger sur les compétences qu'ils ont commencé à mettre en place.

**Tableau 13 : interventions des petits parleurs**

Prénom <sup>5</sup>	Nombre d'interventions en DVP5	Nombre d'interventions en DVP6	Interventions relevant d'une compétence du philosophe
Adrien	2	3	3
Marina	1	3	2
Célia	1	2	1
Rose	3	2	3

Le tableau 13 montre bien que ces quatre élèves, même s'ils ont été silencieux pendant la plupart des DVP, ont mis en place une démarche réflexives. Et leurs interventions ne se sont limitées ni à la répétitions de propos ni à l'illustration du sujet par des exemples

<sup>5</sup> Les prénoms ont été modifiés pour le mémoire.

personnels. Pour mettre cela en évidence, le paragraphe prochain présente quelques interventions commentées de ces élèves.<sup>6</sup>

### 3.2.2.2 Interventions commentées de petits parleurs extraites des DVP 5 et 6.

**Tableau 14 : Interventions des petits parleurs illustrant la compétence «Définir»**

N°	Prénom	Intervention	Commentaire
23	Adrien	C'est mal d'avoir peur, par exemple si t'as peur d'une guêpe bin tu peux surmonter ta peur	Articuler des concepts : s'il est possible de surmonter sa peur, alors c'est mal d'avoir peur.
1	Célia	Le risque c'est le danger	Articuler des concepts
3	Marina	La peur, c'est un sentiment qu'on ressent	Articuler des concepts

**Tableau 15 : Interventions des petits parleurs illustrant la compétence « discussion philosophique de l'exemple »**

N°	Prénom	Intervention	Commentaire
9.	Adrien	Le risque c'est qu'elle se fasse repérer par la maitresse, parce que si tu la vois tu la punis	Identifier des conséquences possibles
30.	Lucille	Si Louise elle vient chez moi et elle me demande si je sais faire du vélo et imaginons que je ne sais pas en faire et bin elle va me demander d'en faire et même si je sais pas en faire je vais en faire pour pas qu'elle se moque de moi	Analyser et généraliser un exemple
31.	Adrien	Mais un ami ça se moque pas de son ami	Nuance l'exemple en questionnant le vocabulaire employé
24	Rose	Par exemple si ton ami il s'est endormi en voiture en train de conduire tu vas bien essayer de faire du vélo pour essayer de le rattraper	Analyser et généraliser un exemple

## 4. Discussion

### 4.1 Rappel des hypothèses de départ

Le but de ce travail était de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques dans l'objectif de rendre plus accessible à des élèves débutants n'osant pas prendre la parole la pratique de la discussion à visée philosophique.

Pour rappel, les élèves qui ne prenaient pas la parole avant la mise en place des dispositifs étaient pour la plupart des élèves qui participaient activement au reste des activités de la classe. Il a donc fallu identifier les aspects de la DVP qui suscitaient leur appréhension

<sup>6</sup> L'intégralité des transcriptions de ces deux DVP est disponible en annexe.

ou leur incompréhension. J'ai émis trois hypothèses. Je supposais que la singularité du contrat didactique de la DVP était déstabilisant pour ces élèves et ceux-ci n'osaient pas exprimer les idées qu'ils avaient (H1). J'avais l'intuition que certains élèves avaient du mal à faire le lien entre le sujet et leur expérience personnelle et donc n'avaient rien à dire (H2). Je pensais que la dimension purement orale de l'activité étaient un obstacle pour les élèves ayant le plus de mal à se concentrer et qu'ils avaient des difficultés pour suivre le déroulement de la conversation (H3).

J'ai commencé par confronter mes hypothèses au vécu des élèves en les questionnant dans le cadre d'entretiens en petits groupes sur les difficultés qu'ils rencontraient lors des DVP. Les réponses des élèves ont conforté mes hypothèses H1 et H2. Huit élèves ont affirmé qu'ils n'avaient pas d'idées, confirmant mon hypothèse H2. Trois élèves ont fait référence de différentes façons à leurs appréhensions quant-à la qualité des idées qu'ils avaient, renforçant ainsi mon hypothèses H1.

Suite à ces entretiens, j'ai choisi de ne pas invalider mon hypothèse H3 car j'ai estimé que les élèves ayant des difficultés de concentration étaient placés dans une situation où il n'était pas forcément facile de les admettre et de les donner comme raison. En effet, les entretiens ayant été conduits en groupe et les questions venant directement de moi, ils craignaient peut-être les réactions auxquelles ils s'exposaient en admettant qu'ils avaient des baisses d'attention.

Au cours des discussions du 19 mars, 20 mars, 27 mars et 3 avril 2018, j'ai donc testé trois dispositifs qui m'ont semblé compenser ces aspects de difficulté des DVP. J'ai proposé aux élèves de rédiger leur jogging d'écriture du matin précédent les DVP sur un sujet mettant directement en lien le thème de la discussion et l'expérience personnelle des élèves. Un temps a été consacré à la réflexion en binôme à partir de la question traitée pour que les élèves puissent confronter leurs idées à un pair avant de les révéler au groupe entier. Le métier de cueilleur d'idée a été confié à un élève de CM1 volontaire pour qu'il puisse sélectionner les idées importantes qui étaient abordées et les écrire au tableau pour aider les élèves à suivre la discussion.

## **4.2 Analyse de mes résultats et limites de mon expérimentation**

### **4.2.1 Limites liées au déroulement de l'expérimentation**

Avant la mise en place des dispositifs, le nombre maximal de participants à une DVP était 14 élèves c'est-à-dire 61 % de la classe. Durant la mise en place de l'expérimentation, la

parole a circulé de plus en plus facilement. Lors des deux dernières discussions, les nombres de participants ont été 18 sur 23 élèves présents puis 19 élèves sur 21 présents. A partir de l'avant-dernière discussion, 20 élèves ont participé au dispositif c'est à dire 87 % de la classe.

Au vu de cette évolution, il semble que les dispositifs mis en place aient aidé à rendre plus accessible la discussion à visée philosophique aux élèves petits-parleurs. Néanmoins, la mise en place simultanée des dispositifs due au peu de temps à ma disposition pour effectuer cette expérimentation empêche de conclure sur l'efficacité propre à chacun.

Suite à la mise en œuvre des dispositifs, j'ai observé une augmentation du nombre de participants des discussions suivantes. Cependant, de nombreux facteurs ont pu favoriser la prise de parole de ces élèves et la façon dont mon expérimentation a été mise en place ne permet pas d'identifier le rôle des dispositifs dans ce projet pour cela il aurait été intéressant de mettre en place un groupe contrôle pour lequel les dispositifs n'auraient pas été mis en place.

#### **4.2.2. Autres facteurs ayant pu influencer la participations des petits-parleurs**

De nombreux facteurs ont pu encourager les petits parleurs à s'exprimer lors des discussions. L'augmentation du nombre de participants ne peut donc s'expliquer seulement par une efficacité des dispositifs mis en œuvre. En effet, le fait d'avoir pratiqué les discussions à visée philosophique régulièrement a pu permettre à ces élèves de mieux comprendre ce qui était demandé ou de dépasser leurs appréhensions premières.

La variété des sujets a, de plus, pu influencer la participation, il se peut que les derniers thèmes proposés aient été plus faciles à traiter pour les élèves. La façon dont les questions traitées ont été sélectionnées a aussi évolué. Il est passé d'une cueillette de question à un choix de ma part. D'une part parce que j'avais constaté que les élèves avaient du mal à formuler des questions de type philosophiques. Et d'autre part parce que les élèves de CE2 s'étaient montrés plus investis les premières fois où la question leur a été imposé (Cela correspond, sur la figure 1, au moment où la parole est occupée pour la première fois à 70 % par les élèves de CE2). Cette participation plus importante des CE2 peut peut-être s'expliquer par le fait que la question leur venait directement de l'enseignante ce qui a rapproché le scénario de la DVP des situations didactiques les plus courantes.

En outre, la qualité d'une DVP est aussi imputable à la qualité de l'animation de celle-ci. Or, c'est une fonction qui demande une réactivité importante par rapport aux propos des élèves qui sont imprévisibles et mon inexpérience au début de l'expérimentation a aussi pu



expliquer le fait que la discussion avait du mal à s'étendre pour concerner tous les élèves. Il se peut donc que la façon dont la pertinence de mes questions a évolué ait facilité l'intervention des élèves en leur permettant de faire plus facilement des liens avec leur expérience ou de mieux comprendre ce qui était dit par leurs camarades.

## **5. Conclusion**

En somme, la discussion à visée philosophique constitue un dispositif très particulier au sein de l'école d'aujourd'hui, de part la posture en retrait de l'adulte et la multiplicité des réponses possibles. Il nécessite donc de penser sa mise en place en accompagnant les élèves pour qu'ils puissent trouver leur place et s'exprimer librement. J'ai pu expérimenter plusieurs façons d'encourager l'intervention de tous les élèves et elles ont probablement favorisé une plus grande circulation de la parole dans ma classe. Cependant la question de la participation de tous les élèves reste complexe, il y a toujours des élèves qui n'interviennent pas et d'autres qui interviennent périodiquement selon le sujet ou le moment de la journée où la DVP a lieu. À ce titre, les premières interventions des petits-parleurs sont très intéressantes parce qu'elle témoigne du fait que malgré son silence l'élève a su mettre en place une réflexion poussée.

De plus, la façon dont l'évolution de la circulation de la parole a été totalement imprévisible et m'a fait prendre conscience de la complexité des processus affectifs qui entrent en jeu. À ce titre, il est intéressant d'évoquer le fait que les trois élèves n'étant jamais intervenus avaient été placés dans trois groupes d'entretiens différents.

En effet, j'avais considéré que les élèves qui n'étaient jamais intervenus dans la DVP, constituaient trois groupes différents selon qu'ils montrent une timidité face au groupe(G3), une recherche importante de la validation de l'adulte(G4) ou une tendance à se distraire facilement(G5). Durant l'expérimentation, l'élève classé dans le groupe 3 était actif dans la discussion en binôme. L'élève issu du groupe 5 a été repris plusieurs fois parce qu'il jouait durant les discussions enregistrées tandis que les deux autres se montraient attentifs et investis dans le jogging d'écriture. Il me semble que ces observations montrent que leurs difficultés étaient différentes et à mon sens, elles ne remettent pas en cause la composition de mes groupes mais indiquent la multiplicité des affects en jeu dans la prise de parole au sein du groupe. C'est un aspect de mon mémoire qui m'a passionnée et qu'il me tarde d'explorer dans d'autres situations, sur d'autres sujets et avec d'autres groupes.

## Bibliographie

AGOSTINI Marie, 2012, *Analyser les scripts d'un atelier de philosophie*, Diotime n°54

repéré à : [www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspxiddoc=44676&pos=6](http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspxiddoc=44676&pos=6)

AUGUET Gérard, 2005, De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole. Dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005. Philosopher avec des enfants, sous la direction de Sylvie QUEVAL. pp. 37-47.

Repéré à : [www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2005\\_num\\_35\\_1\\_1337](http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_35_1_1337)

AURIAC-SLUSARCZYK Emanuèle, 2015, « Introduction générale : A la recherche des philosophèmes » p13-19 dans *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* Textes réunis et présentés par Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK et Jean-Marc COLLETTA Clermont Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

CHIROUTER Edwige, 2015, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris L'Harmattan Collection « Pédagogie : crise, mémoires, repères »

DURAND Jean Denis, 2015, « Des catégories opératoires pour cerner l'animation des ateliers philosophiques » sous la direction de Valérie SAINT-DIZIER-DE-ALMEIDA p103-105 dans *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* Textes réunis et présentés par Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK et Jean-Marc COLLETTA Clermont Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

GALICHET François, 2005, *Où en est-on avec les nouvelles pratiques?* Diotime n°24

repéré à : [www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32653&pos=7](http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32653&pos=7)

GALICHET François(2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105–124.

repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007151ar/>

GAUCHET Marcel, 2008, transcription de la conférence *Que peut la philosophie aujourd'hui ?* La Pensée en question, Cycle de conférences « Philosophie du pouvoir. Pouvoir de la philosophie »

KARL Guy 2014, *Muthos et Logos*

Repéré à : <http://guykarl.canalblog.com/archives/2014/11/07/30909237.html>

LATTES Fanny (2002), « Atouts et difficultés des discussions philosophiques » dans *La discussion philosophique à l'école primaire* sous la direction de Michel TOZZI, Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.

LELEUX Claudine, LANTIER Jan, 2010, *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5-14 ans*, Bruxelles, De Boeck, Collection « Apprentis philosophes »

LEVINE Jacques, 2004, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue *Moi Monde – Instance Monde* » p. 72-93 dans *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion* paru en 2005 sous la direction de Claudine LELEUX Bruxelles, De Boeck, Collection « Pédagogies en développement »

MANON Simone, 2007, « Kant : l'éthique de la pensée », Philolog

repéré à : <http://www.philolog.fr/kant-lethique-de-la-pensee/>

MILLETT Stephan, TAPPER Alan (2012), « Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools », *Educational Philosophy and Theory*, n°44(5), p.546-567.

Repéré à : <http://pactiss.org/wp-content/uploads/2011/11/Millett-and-Tapper-2011-Benefits-of-Collaborative-Philosophical-Inquiry-in.pdf>

SHARP Ann Margaret, 2009 « *Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherche* » p51-62 dans *La pratique de la philosophie avec les enfants* sous la direction de Michel SASSEVILLE, Laval, pul Collection « dialoguer »

SASSEVILLE Michel, 2009, « *La pratique de la philosophie en communauté de recherche* » p17-49 dans *La pratique de la philosophie avec les enfants*, sous la direction de Michel SASSEVILLE, LAVAL, pul, Collection « dialoguer »

SASSEVILLE Michel, 2009, « *L'enseignement de la pensée critique : un renversement.* » p145-155 dans *La pratique de la philosophie avec les enfants*, sous la direction de Michel SASSEVILLE, LAVAL, pul, Collection « dialoguer »

THULLIER Jacques, 2015, « *Chapitre 5 : À propos des corpus d'Anaïs* » p205-215 dans *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* Textes réunis et présentés par Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK et Jean-Marc COLLETTA Clermont Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

TOZZI Michel, 2007 *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique chez les élèves* DIOTIME n°33

repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32829&pos=47>

TOZZI Michel, 2012, *Nouvelles pratiques philosophiques, A l'école et dans la cité*. Lyon, Chronique sociale, Collection « Comprendre la société, l'essentiel »

TOZZI Michel, 2013 *Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP* DIOTIME n°55

repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44788&pos=9>

TOZZI Michel, 2017 *La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques* Conférence au Colloque de l'Espe de Lyon sur le débat citoyen, transcription parue dans Diotime n°74

repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220&pos=3>

## Annexes

### Table des matières

1. Transcription de la DVP 1 : Pourquoi vouloir être comme les autres ?.....	2
2. Transcription de la DVP2 : Qu'est-ce qu'une idée ?.....	3
3. Transcription de la DVP 3 : Comment avons nous des idées ?.....	5
4. Transcription de la DVP 4 : Comment savoir si une idée est une bonne idée ?.....	8
5. Transcription de la DVP 5 : Pourquoi prendre des risques ?.....	9
6. Transcription de la DVP 6 : Qu'est-ce que la peur ?.....	11

# 1. Transcription commentée de la DVP 1 : Pourquoi vouloir être comme les autres ?

M : Je pense que l'on va commencer par la question : pourquoi vouloir être comme les autres ?				
1	CE2	Adem	Parce que...parce que ... Parce que ... il ... Parce que tout le monde se moque de lui alors il veut être comme les autres pour que personne se moque de lui.	Identifie les conséquences de ne pas être comme les autres
2	CE2	Lisa	On est pas forcément obligé d'être comme les autres, on peut rester soi-même... Rester comme les autres... On fait comme on veut.	Propose une alternative
M : d'accord, Adem nous a dit, est-ce que quelqu'un veut nous rappeler ce qu'a dit Adem, ensuite on reviendra ce que tu as dit Lisa, Est-ce que vous avez compris ce que vous as dit Adem ?				
3	CE2	Matteo	Il a dit que si on devait si on voulait que personne se moque de nous il fallait qu'on soit comme les autres personnes.	Reformulation
M:Alors vous pensez que c'est pour cela qu'on veut être comme les autres ?				
4	CM1	Lucie	C'est aussi pour pas qu'on se moque parce que peut être qu'on va dire quelque chose qui va pas plaire aux autres et ils pourront nous laisser et ils feront un truc sans nous, et on se sentira seul et on dira plus rien et on laissera les autres parler et on va essayer de noter ce qu'il dit pour apprendre comment ils font mais ça euh il faut rester nous même.	Suppose deux conséquences négative de ne pas être comme les autres
M:Est ce que quelqu'un arriverait à trouver la différence entre ce que Adem a dit et ce que Lucie a dit. Adem dit qu'on veut être comme les autres pour pas que les autres se moquent de nous, toi Lucie, c'est un petit peu différent, qui nous aide à trouver la différence entre les deux... Clara vas y				
5	CM1	Clara	Adem lui il veut être comme les autres et Lucie elle elle veut pas.	Reformulation
6	CE2	Antoine	Il faudrait se décider !	(non autorisé)
M:Oui mais elle a dit une raison pour laquelle on pouvait vouloir être comme les autres qui était différente de celle de Adem, est-ce que vous réussissez à la trouver ? Est-ce que tu vois la différence toi Lucie ?				
7	CM1	Lucie	Euh bah oui Adem veut qu'on recopie quelqu'un qu'on soit un peu comme lui, alors que moi je veux qu'on soit pas comme lui je dit qu'il faut décider nos choix	Reformulation et ajout
Manon= D'accord alors ça répond pas tout à fait à la question mais on peut y revenir plus tard, là on réfléchit à pourquoi vouloir être comme les autres,				
8	CM1	Kevin	On peut pas être comme les autres parce que un autre c'est des filles un autre c'est des garçons donc on pourra jamais être comme les autres.	Problématise le sujet
M:D'accord peut être que vouloir être comme les autres c'est sur les choses sur lesquelles on peut agir non ?				
9	CE2	Lisa	Etre comme les autres, on a le droit d'être comme les autres mais parfois on a pas le droit par exemple on va pas tout le temps s'habiller comme les autres parce que après... ça va être dur.	1 exemple
M:d'autres idées, sur la question, pourquoi être comme les autres ?, Marina				
10	CE2	Marina	On veut être comme les autres parce que les gens ils vont pas se moquer de nous.	Répétition une idée déjà évoquée
11	CE2	Elisa	Si on est comme les autres, et qu'on est tout seul et ben maintenant on peut jouer avec les autres.	Donne une raison en s'appuyant sur un exemple
M:Qui voit une autre façon de dire cela ?				
12	CM1	Marine	En fait si on serait pareil que les autres on aurait presque la même idée que faire les jeux et euh si quelqu'un nous dit une idée mais que l'autre n'est pas d'accord en fait il serait on serait en fait si jamais quelqu'un veut jouer à loup touche touche et que les autres veut dire oui bah si ils se ressemblent tous ben peut être ils vont pas vouloir dire non et que si il ressemble à quelqu'un.	Part d'un exemple pour identifier une conséquence d'être tous pareils
M:d'accord donc si on ressemble aux autres on peut plus facilement jouer avec les autres parce que...				
12	CM1	Marine	Moi je préfère plutôt être différents parce que comme ça on peut plus proposer des idées, on a plus d'idées qu'on veut.	explication
M: d'accord donc là toi aussi tu nous donnes une raison de vouloir être différent des autres tandis qu'Elisa nous disait qu'être comme les autres, cela fait qu'on peut plus facilement être ami avec eux, c'est ça ?				
13	CE2	Elisa	Oui si quelqu'un est tout seul bah au moins on pourra jouer avec eux si on est pareil.	Répétition d'une idée déjà formulée.
14	CE2	Amy	moi je dis que ça sert à rien d'être comme les autres parce que si ils nous aiment pas comme on est bah on a qu'à aller chercher des amis qui nous aiment comme ça.	Propose une alternative.
M:Interessant, qui n'est pas d'accord ? qui veut compléter qui veut rajouter quelque chose ?				
15	CM1	Marine	En fait Amy elle a raison de dire que ça sert à rien de pas être comme les autres par contre si	S'appuie sur un contre exemple

			quelqu'un dit des insultes et tout ça il vaudrait mieux qu'il soit un peu plus comme quelqu'un de plus gentil qu'il recopie un peu et qu'il se calme.	pour nuancer un propos
(M : tu arrives à nous le redire plus simplement ?)				
15	CM1	Marine	En fait si quelqu'un dit des insultes, et que y a quelqu'un qui est gentil ben il faut qu'il recopie sur lui comme ça après il va se faire des bons amis ?	Reformulation
(M : en fait ce que tu es en train de nous dire ce que si on est pas comme les autres mais qu'on est, qu'on dit des insultes etc... là c'est bien de devenir comme les autres.)				
15	CM1	Marine	Non en fait si y a quelqu'un de gentil ben il essaye de recopier celui qui est gentil ben en fait celui qui était pas gentil alors il arrive de se faire des amis mais il arrête de recopier l'autre	Reformulation
16	CM1	Lucie	Marine elle a un peu raison parce que si on avait recopié quelqu'un qui dit pleins de gros mots ben on fait du mal aux autres sans même pas s'en rendre compte parce que nous on le recopie et dit des trucs comme lui.	Approfondit l'exemple de Marine
17	CE2	Lisa	On peut être différent des autres mais par exemple si y a quelqu'un qui dit des gros mots bah on peut plutôt recopier sur des gens de plus gentils comme ça on se fait beaucoup plus d'amis et c'est ça qui va faire que t'auras un peu plus d'amis.	Reformulation.
18	CE2	Elisa :	ben par exemple si on joue avec quelqu'un et que maintenant il décide de plus jouer avec nous peut être qu'il sent lui que cette personne elle peut être pas faite pour lui ils ont peut être pas les même goûts	Exemple
M: On va passer à pourquoi toujours écouter les autres ?				
19	CE2	Louise :	On est pas obligé de toujours écouter les autres parce que par exemple si quelqu'un nous dit sa couleur préférée alors on va dire aux autres ah ma couleur préférée c'est celle qui nous a dit, ou alors il nous dit son secret et on va répéter mon secret c'est ça ... Et après...	Exemples confus qui essayent de répondre aux deux questions
M : j'ai pas très bien compris quelqu'un m'aide ?				
20	CE2	Adem	ben en fait elle a dit que par exemple si Meline elle dit un secret à Lucie et ben Lucie elle va dire à Axel le secret,	reformulation
21	CM1	Axel	Ecouter les autres d'un côté ça peut servir et d'un autre côté ça peut pas servir, ça peut être désagréable parce que reprenons l'histoire du vilain petit canard, les autres ils lui disent « ah t'es moche, t'es moche » et d'un autre côté ben si on écoutait jamais les autres ben par exemple y a Marine qui me dit «fait attention Arthur il a fait des choses », bah moi je vais l'écouter et je vais faire attention à Arthur.	Problématise la question : on peut nous dire des moqueries ou des conseils
M : bon alors est-ce qu'on pourrait faire la liste des choses qui sont importante à écouter et les choses moins importante ?				
22	CM1	Lucie	Par exemple, si on veut inviter un copain à dormir et qu'il nous dit qu'il est allergique au cacahouètes et que nous on est trop impatient de faire notre soirée pyjama et que notre plat préféré c'est le beurre de cacahouètes et ben si on lui en fait manger ben il peut aller à l'hôpital	1 exemple
23	CE2	Dorian	Quand la maitresse parle il faut écouter parce que si elle dit de faire des maths et par exemple elle explique un calcul ben après c'est trop tard parce que elle l'a déjà et après bah si je comprend pas ben ça sera tard.	1 exemple
24	CM1	Marine	Dès que quelqu'un, ben en fait quelqu'un de ta famille ben faut toujours écouter une grande personne parce que des fois tes cousins bah ils veulent de faire une blague Et ceux de la récré, ceux qui te disent lèche-moi le bras ou fais deux tours de terrains dépêche-toi bah si on a pas envie il faut pas écouter.	S'appuie sur deux exemples pour problématiser : question du statut de la personne qui nous parle

## 2. Transcription commentée de la DVP2 : Qu'est-ce qu'une idée ?

M : Pour vous qu'est-ce que c'est avoir une idée ?				
1	CM1	Axel	Avoir une idée c'est avoir quelque chose en tête pour répondre à une question ou quelque chose comme ça.	Association de concept idée et question
M : Est-ce qu'on peut avoir des idées pour autre chose que répondre à une question ?				
2	CE2	Lucille	Pour une énigme.	Donne une fonction
M : dans quelles situations on a des idées ?				
3	CE2	Louise	Quand on joue à un jeu et qu'on veut faire un plan ben on a une idée de quel plan on va faire, on a besoin de réfléchir et bah on a une idée, ou alors on a une idée quand on fait une multiplication du résultat.	2 exemples de fonctions
M : Est-ce qu'on peut expliquer mieux ce que c'est une idée ?				
4	CE2	Antoine	Ce que c'est qu'une idée c'est que le cerveau il travaille de plus en plus et alors on devient plus intelligent et on a plus d'idée qui vient par la tête alors voilà.	Association de concept idée =cerveau qui travaille = intelligence
M : Donc une idée ça a un lien avec une question et ça a un lien avec réfléchir, ça a un lien avec avoir un problème quand on veut faire des plans...				
5	CE2	Louise	aussi quand on fait des multiplications.	Revient sur un exemple déjà donné
M : je vois pas bien le lien avec les multiplications				
6	CE2	Louise	quand tu fais une multiplication tu as une idée du résultat	Explique son exemple
7	CE2	Lucille	bah pas vraiment, t'as pas une idée	Contredit sans argumenter
8	CE2	Antoine	bah il faut réfléchir	Approfondit l'exemple
M : donc une idée ce serait le résultat d'une réflexion peut importe quelle réflexion ?				
9	CE2	Elisa	oui parce qu'on réfléchit et donc on a des idées à la réponse	Articuler des concepts Met en avant le lien réflexion-idée-réponse
10	CE2	Dorian	bah non parce que c'est en travaillant qu'on a le résultat pas en avant une idée, c'est les maths	Nuance Ajoute un aspect
11	CE2	Amy	En fait ça se fait petit par petit, comme pour les tables de multiplications tu fais d'abord les unités et après les dizaines et les centaines... Et c'est pour ça que tu sais pas tout de suite la réponse.	Approfondi ce que dit Dorian
12	CE2	Matteo	une idée déjà c'est avoir une solution c'est pas avoir une réponse.	Distinction de concepts idée-solution-réponse
13	CE2	Antoine	Si y a des exercices et que y a la réponse et que c'était pas la réponse et bah on va se redire dans la tête et puis on va recalculer et en fait c'était pas le bon résultat, il faut pas tout de suite se dire ah bah c'est ça hein il faut faire une deuxième fois pour voir si c'est la bonne chose.	Un exemple ajout de l'aspect vérification des idées
M : est-ce que pour vous il y a une différence entre une réponse et une idée ?				
14	CE2	Cyril	Une réponse c'est quand la maitresse te demande quelque chose, un calcul, une réponse c'est quand tu as trouvé le résultat.	Définition de réponse
M : c'est quoi la différence alors entre cette réponse et une idée ?				
15	CE2	Cyril	une idée c'est ce que t'as dans la tête et tu sais pas trop si c'est la bonne réponse	Distinction idée et réponse
M : donc ce serait moins sure qu'une réponse ?				
16	CM1	Lucie	Moi je pense qu'une idée c'est plutôt, par exemple, si on propose des jeux et que nous on aime pas trop ça, bah on essaye de proposer des idées qui vient un peu vers nous, on dit bah pourquoi tu veux pas jouer à ça t'as d'autres idées ? Bah on peut répondre oui	Exemple
M : oui mais les idées dans cette histoire c'est quoi alors ?				
17	CE2	Antoine	bah une idée c'est ce qu'on pense et si on pense que c'est juste faut pas se tromper faut réfléchir encore et si t'as toujours le même résultat alors tu penses que ça peut être juste alors on essaye et si c'est faux et ben la prochaine fois tu sauras que c'est ce résultat là	Association concept idée -vérification
18	CE2	Lucille	mais c'est pas une idée ça	Désaccord
M: pourquoi tu n'es pas d'accord ?				

19	CE2	Lucille	parce que c'est un résultat c'est pas une idée.	Évoque Distinction résultat idée
M : c'est quoi la différence entre un résultat et une idée ?				
20	CE2	Louise	un résultat c'est ce que tu trouve dans tes calculs et une idée c'est ce que tu trouve dans ta tête	Illustre la distinction
21	CE2	Cyril	bah une idée, avant de dire « je sais » il faut bien réfléchir, parce que sinon tu prend la parole pour rien.	Approfondit un exemple Complete Antoine
M : on cherche d'autres situations où on peut avoir des idées ?				
22	CM1	Kevin	on a une idée par exemple dès qu'on veut attaquer le gang ennemi qui nous a fait un truc pas gentil	1exemple
23	CM1	Marine	quand tu es loin d'où tu veux rentrer ou aller quelque part bah des fois t'as des idées en quoi tu peux te transporter, quand t'es en danger et des fois dans des dessins animés ou films ils essayent de trouver une idée et c'est presque souvent comme ça et à chaque fois ils s'en sortent quand ils ont trouvé une idée.	2exemple
24	CM1	Axel	moi je pense qu'une idée par exemple à ton boulot tu cherches des idées où par exemple quand tu as un soucis tu cherches une idée ou quand quelqu'un te pose une question ou quelque chose comme ça	1exemple
25	CE2	Elisa	quand tu veux envoyer un message à quelqu'un il faut que tu réfléchisses avant d'écrire	1exemple
26	CM1	Clara	quand tu fais un dessin tu réfléchis à quel dessin tu vas faire	1exemple
27	CM1	Lucie	si il reste une minute pour faire notre évaluation et qu'on s'en souvient plus il faut avoir vite une idée, là l'idée elle revient, ça veut dire que si on a la pression, peut être l'idée pourrait revenir	Association de concept idée- temporalité
28	CE2	Dorian	par exemple le soir t'as une idée pour ce que tu fais si tu veux faire un bowling ou quelque chose comme ça.	1exemple
M : Donc tu veux programmer les choses qu'on va faire dans l'avenir, les choses qu'on va écrire, où qu'on va dessiner. Si la maîtresse vous montre une figure géométrique et qu'elle vous demande son nom, est-ce qu'il va falloir que vous ayez une idée ?				
29	CE2	Matteo	oui parce que... je ne sais pas ...	Accord non argumenté
30	CM1	Clara	Moi je suis pas trop d'accord, on est pas obligé d'avoir une idée on peut savoir la réponse.	Evoque distinction idée/réponse
M : c'est quoi la différence entre avoir une idée et savoir la réponse ?				
31	CM1	Marine:	Quand tu sais la réponse bah par exemple tu ne poses la question deux plus deux bah facile tu vas savoir la réponse tu sais que ça va faire quatre.	Illustration de la distinction
M : Et donc si tu sais que ça fait quatre c'est une idée ou c'est autre chose ?				
32	CM1	Marine	bah si tu sais pas tu vas prendre un peu plus de temps que si tu sais tu vas dire tout de suite en avance, tu vas savoir, si il faut se dépêcher pour savoir la réponse	explication
33	CE2	Matteo	moi je dis que une idée c'est quand on a une réponse qui nous vient à la tête même si on sait pas si c'est juste alors qu'une réponse on sait que ça va être juste	Répétition de ce qui a été dit
M : Quand on avait dit qu'il y avait des différences entre les mathématiques et les discussions à visée philosophique, qu'est-ce qu'on avait dit sur les différences entre les réponses qu'on donne en mathématiques et les réponses qu'on donne en DVP ?				
34	CE2	Amy	en mathématiques il y a une seule réponse alors qu'en EMC y a plusieurs bonnes réponses	Distinction dvp/math
M : pourquoi ?				
35	CM1	Lucie	ben les mathématiques c'est pas du tout pas du tout pareil que l'emc parce qu'en EMC c'est plusieurs questions, y a plus de choses à dire	Distinction dvp/math
M : pourquoi y a plus de choses à dire ?				
36	CE2	Lucille	ben en EMC c'est nous qui le pensons alors qu'en maths y a qu'une seule bonne réponse. En EMC c'est nous quoi, c'est nous qui trouvons.	Distinction dvp/math



### 3. Transcription commentée de la DVP 3 : Comment avons nous des idées ?

1	CE2	Amy	Ce qui nous aide à réfléchir, c'est le cerveau.	Articule des concepts : idée – réflexion et organe qu'elle y associe
M : Mais comment on fait pour avoir des idées ? Avoir des idées est-ce que c'est vraiment la même chose que réfléchir c'est ce que l'on va chercher à savoir. Comment avoir des idées?				
2	CE2	Lucille	ben on peut avoir des idées quand quelqu'un parle	Exemple une origine des idées
M : c'est à dire ?				
3	CE2	Lucille	ben par exemple Dorian dit quelque chose ça peut me donner une idée	Illustre par un ex concret
4	CM1	Arthur	Pour avoir une idée, on doit chercher et qu'on peut chercher dans des livres, de partout	Articule des concepts : idée et recherche
M : Lucille elle nous dit on peut avoir des idées en écoutant les autres et Arthur nous dit en lisant des livres				
5	CE2	Antoine	On a des idées parce que on a évolué depuis la préhistoire on a évolué de plus en plus du coup notre cerveau il a su plus de choses qu'avant alors on a commencé à créer des choses et on a beaucoup plus d'idées maintenant	Problématise la relation entre idée et savoir.
6	CM1	Axel	Quand on a une idée, ça vient du cerveau comme disait Amy, mais pour avoir une idée il faut se poser une question tu sais le moment où tu réfléchis, et ça va te venir à l'idée ça va te venir dans le crâne et t'auras une idée et tu pourras la dire. Par exemple, l'évaluation de maths par exemple diviser par 25 ben on va se poser la question et au bout d'un moment on aura une idée.	Associe les concepts de question et d'idée
7	CE2	Cyril	Une idée c'est quand tu calcules plusieurs fois même beaucoup de fois et t'es pas sûr que ce soit la bonne réponse et quand tu refais ton calcul pleins de fois ça devient une idée et après tu peux la garder quand on va te demander le même calcul tu pourras t'en rappeler	Nuance en distinguant les concepts d'idée et de réponse
M : D'accord, là tu redéfinis l'idée comme on a fait la semaine dernière, aujourd'hui on se demande comment avoir des idées ?				
8	CE2	Antoine	si on a un calcul à faire ben on a pas besoin de se servir des choses pour calculer, si on a un cerveau c'est pour garder des choses en tête pour quand on sera plus grands quand on fera des études ben on s'en souviendra c'est pour ça qu'on évolue de plus en plus pour qu'un jour quand on sera grand on saura beaucoup beaucoup de choses et que les enfants quand ils grandiront aussi du coup, dans tout le monde entier il y aura des gens intelligents qui inventeront des nouvelles machines qui existent pas encore	Reprendre sa réflexion de l'articulation des concepts : savoir et idée Identifier des origines
9	CM1	Axel	Pour revenir sur notre corps qui évolue, c'est pas seulement notre corps c'est aussi notre cerveau qui grossissait et puis on devenait de plus... à force que notre cerveau il grossissait à chaque fois qu'il y avait des personnes qui nous posaient des questions il y a quelqu'un qui a dit «moi j'ai une idée » c'est depuis ce jour là que maintenant on sait qu'une idée ça vient du cerveau et ça descend	Un exemple
10	CE2	Louise	Une idée par exemple, sur une évaluation de maths j'ai 6x6 ça fait 36 mais pour l'instant je sais pas le résultat et du coup je cherche et au bout d'un moment à force de chercher...ou bien on calcul plusieurs fois et bah j'ai une idée du résultat et je sais que ça fais 36 donc je vais le dire	1 exemple
11	CE2	Amy	Aujourd'hui on sait un peu plus des choses parce que avant à l'époque de la préhistoire y avait pas d'école du coup les maitresses pouvaient pas nous apprendre des choses.	Association de concepts de savoir et d'école
12	CE2	Lisa	Avant qu'il y avait l'école eh ben ils ont du réfléchir pour inventer le nom et comment on va faire des classes et tout donc ils ont beaucoup réfléchi et donc c'est pour ça que maintenant l'école elle existe aujourd'hui et avant elle existait pas à la préhistoire et au moyen âge, donc ils ont réfléchi pour ça	Approfondit la réflexion de Amy en faisant ressortir un lien avec le sujet
M : si maintenant on laisse le calcul de côté et on pense à des idées qui répondent à des problèmes qui n'ont jamais été résolu, des choses qu'on ne sait pas encore, de choses qui n'ont pas été encore dite. Comment on fait pour avoir de nouvelles idées sur des sujets auxquels on a pas encore réfléchi?				
13	CE2	Lucille	C'est les scientifiques qui font ça, ils recherchent des nouvelles choses	Association de concept de recherche des idées et de sciences (aidé)
M : Et comment ils font pour faire ça les scientifiques ?				
14	CE2	Antoine	Ils vont sur des planètes qu'on a pas connu, pour voir si y a des choses qui sont très importantes qui peuvent leurs aider pour faire plus de recherches et pour débloquent une autre planète qui est à des milliers de kilomètres de nous, et les scientifiques ils veulent que si un jour, il y a pas ... la terre elle est ... je sais pas comment dire et ben on va vivre sur mars et on sait pas si ça va se reproduire, y a pas assez de fusées du	Articulation de sciences et exploration pour répondre un à problème avec l'usage d'un exemple pour illustrer son propos.

			coup y en a qui vont rester sur Terre	
15	CM1	Lucie	Les scientifiques pour découvrir pleins de choses ils vont dans des pays plus froids pour voir comment ça avance pour savoir si tout va bien en fait et beaucoup de choses... pour savoir la météo aussi parce qu'on sait que si y a des tempêtes et bien en France il peut y avoir des grosses tempêtes	Articulation de sciences et prévision avec l'usage d'un exemple pour illustrer son propos.
16	CM1	Axel	Les scientifiques ils s'occupent surtout de faire des recherches et quand ils ont fait des recherches ils cherchent des résultats et à un moment ils ont une idée. Et quand ils ont une idée il vont essayer de la pratiquer cette idée et si elle va pas bah ils vont recommencer.	Articuler le concept d'idée et celui de méthode scientifique
M : Et à part les scientifiques qui d'autre que les scientifiques a des idées ?				
17	CM1	Kevin	Les enfants	1 exemple
18	CE2	Adem	Par exemple dans l'expression écrite ben ton adjectif c'est extraordinaire et tu trouve que la lune c'est extraordinaire alors du coup t'as une idée	1 exemple concret pour approfondir la réponse de Kevin
M : et comment tu trouves cette idée là ?				
19	CE2	Matteo	On trouve l'idée quand on la regarde la lune, si on sait pas à quoi elle ressemble on va pas savoir qu'elle est extraordinaire	Articuler l'idée avec l'observation et le savoir
20	CE2	Elisa	Quand les enfants ils veulent jouer à un jeu, ils doivent trouver une idée	1 exemple
M : comment ils la trouvent cette idée ?				
21	CM1	Arthur	Ils trouvent ses idées en réfléchissant, peut être il les réalise ou peut être pas	Articulation de l'idée avec le fait qu'elle soit en devenir/non réelle
22	CE2	Amy	Les enfants ils vont trouver moins de choses que les grands eux ce qu'ils vont dire c'est ce qu'on leur a dit	Problématise le lien expérience et idée
23	CE2	Antoine	Les parents ils nous aident pour réfléchir s'ils nous ont fait naître c'est parce qu'ils ont voulu qu'il y a plus de gens à la terre du coup ils ont fait naître des gens, des personnes qu'on connaît pas, en Italie et en Allemagne que ça soit dans tous les pays du monde et ils les ont inscrit à une école pour que un jour quand ils seront grands ils auront un métier qu'ils aimeraient bien comme maitresse, sport, prof de sport, ils feront leur métier qui veulent et leur parents ils seront fiers d'eux, ils auront confiance alors ils auront bien fait d'avoir des enfants c'était une bonne idée de faire naître des bébés au monde	Approfondit la réflexion de Amy
24	CM1	Lucie	Des fois on peut apprendre des choses à nos parents parce que des fois ils se souviennent plus et c'est grâce aux enfants qui s'en souviennent qu'on peut avancer	Nuance la réflexion de Amy et Antoine avec un contre-exemple
25	CE2	Louise	Par exemple quand on était allé à la mairie avec Estelle pour le projet architecture, on avait des questions et il faut des idées pour y répondre à la questions	1 exemple
M : Et comment vous les avez trouvé ces idées ?				
26	CE2	Louise	En réfléchissant	
M : nouvelle question : qu'est-ce que l'imagination ?				
27	CM1	Kevin	C'est quand on invente quelque chose qui existe pas	Association des concepts d'imagination et d'inventer.
28	CM1	Arthur	Imaginer, des fois ça peut être vrai ou faux ça peut être des rêves, tu peux imaginer une sorcière en train de te tuer ou un voleur en train de t'enlever, imaginer, soit c'est imaginaire soit c'est réel	Distinction des concepts d'imagination réaliste et imagination fantastique en s'appuyant sur des exemples
29	CE2	Lisa	L'imagination c'est quand tu imagines des trucs alors que ça se passe pas et que tu crois que ça va exister et que ça va arriver aujourd'hui mais ça arrive pas aujourd'hui et quand t'es toute seule parfois tu crois que tu vas plus avoir d'amis mais en fait tu vas en avoir parce que si tu imagines que t'as plus d'amis bah après euh c'est pas trop, c'est de l'imagination, ça va pas arriver, peut être pas.	Approfondit la réflexion de Arthur en insistant sur la distinction entre réaliste et réel
30	CE2	Dorian	Des fois tu dis t'imagines et ça sort tout seul de ta bouche, des fois tu dis t'imaginer pour rien	Fait la distinction entre l'usage au sens propre et l'usage courant de l'expression imaginer
M : c'est une expression pour toi ?!				
31	CE2	Lucille	Ça se trouve tu dit t'imagines t'es dernier alors qu'il est premier	1exemple
32	CE2	Antoine	Imaginer ça peut être t'imaginer dans cent ans même si on serait plus là dans cent ans	2 exemples

			t'imagines dans cent ans qu'il y a des nouveaux animaux... un zèbre mélangé avec une tortue, un tigre mélangé avec un crocodile, et dans les bandes dessinées y a des imaginations avec les bulles ils imaginent, ils réfléchissent ils se disent ce qu'il va y avoir à la fin ...	
33	CE2	Cyril	Imaginer, c'est selon ce qui te fait penser, t'imagines que tu pars au carting, t'imagines qu'il fera beau demain le lendemain y a des nuages, tu es déçu.	Un exemple qui permet d'associer l'imagination aux concept d'attente et de déceptions
M : Quel rapport entre l'imagination et les idées ?				
34	CE2	Lucille	Avec de l'imagination tu peux avoir une idée ou avec une idée tu peux avec une imagination.	Problématise lien à deux sens entre idée et imagination
35	CM1	Arthur	Moi je dis pareil que Lucille, avec une idée tu vas avoir une imagination, avec une imagination tu peux avoir une idée, si par exemple avec une idée t'as une imagination c'est pas exemple : construire un bâtiment où à l'intérieur il y a des personnes et après en imagination tu vas construire un bâtiment mais c'est des zombies qui le construisent, pareil l'inverse si t'as une imagination qui va se transformer en idée par exemple t'imagines une sorcière avec un chaudron, tu vas te dire tiens on pourrait construire un chaudron	Illustre ce que Lucille a dit avec des exemples
36	CM1	Lucie	Moi je dis une imagination c'est comme une idée parce qu'on peut imaginer des choses	Reformulation
37	CE2	Antoine	Une imagination, moi j'imaginerai d'être un grand joueur de basket et une idée bah tu peux avoir une idée en tête pour marquer des paniers pour faire des feintes. Moi j'aime bien trouver des petites blagues qui vont les embrouiller et ils vont s'emmêler les pinceaux	Distingue imagination et idée en associant imagination au concept de rêve et en associant l'idée au domaine pratique/concret
38	CE2	Amy	Ça dépend parce que l'imagination peut devenir des idées mais y a des trucs qui bah c'est trop de l'imagination c'est trop inventé ça peut pas devenir une idée ça sera jamais vrai	Nuance ce que Antoine dit
39	CE2	Elisa	Une imagination c'est pas forcément vrai et une idée c'est dans la vraie vie, ça existe.	Reformulation

#### 4. Transcription commentée de la DVP 4 : Comment savoir si une idée est une bonne idée ?

1	CE2	Louise	Avec Adrien on a réfléchi que une bonne idée c'est par exemple si Adrien met son pull à l'envers et que moi je lui dis « Adrien t'as mis ton pull à l'envers », lui il va me dire bonne idée	Un exemple confus
2	indistinct		Bah non	
M: Pourquoi vous dites non ?				
3	CE2	Antoine	Bah non c'est pas une bonne idée, parce que par exemple Arthur il me dit c'est pas ça moi je lui dis pourquoi, il m'explique puis à la fin il me dit ben c'est une bonne idée non?! et après je dis bah peut-être.	Un exemple confus
M : Pourquoi vous pensez que Louise ne parle pas vraiment d'une bonne idée ?				
4	CE2	Lucille	Parce que quand Adrien il met son pull à l'envers, si elle lui dit de le remettre à l'endroit c'est pas une bonne idée elle le prévient juste qu'elle a vu qu'il a mis son pull à l'envers.	Critique de l'exemple distinction avoir une idée/ prévenir de quelque chose qu'on voit
5	CE2	Matteo	Si c'est une bonne idée parce que si il met son pull à l'envers bah il sera pas à l'endroit	Critique de l'exemple en évoquant ses conséquences
M: qu'est-ce qui est une idée là dedans ?				
6	CE2	Matteo	L'idée de le remettre à l'endroit	Critique de l'exemple
7	CE2	Cyril	En fait une bonne idée c'est si mon père il a un anniversaire et qu'il faut pas qu'il entende ce qu'on va faire, par exemple moi je dis à ma mère qu'on peut faire du carting et elle me dit bonne idée.	Un exemple qui illustre une bonne idée
M : Et pourquoi elle te dit bonne idée ? C'est ça qui nous intéresse aujourd'hui...				
8	CE2	Cyril	C'est une bonne idée de dire ça, c'est bien, c'est un joli cadeau	Analyse de l'exemple
9	CE2	Elisa	Parce que c'est une bonne idée de le faire	Affirmation non argumentée
10	CE2	Antoine	C'est une bonne idée parce que par exemple, si on voulait aller au lazergame mais qu'il y a plus de place sa maman elle avait un peu un trou de mémoire qu'elle se rappelait plus ce qu'il y avait comme jeux pour l'anniversaire ben elle peut faire ... elle a dit ah mais oui bonne idée...	Complète l'exemple de Cyril
11	CM1	Clara	C'est une bonne idée d'y aller, par exemple si je suis chez moi et je sais pas quoi faire et je dis on a qu'à faire du vélo ma maman elle me dit oui bonne idée	Un exemple qui illustre une bonne idée
12	CE2	Lucille	Une bonne idée c'est par exemple, si il y a quelqu'un chez moi et qu'on sait pas quoi faire comme jeu bah je donne une idée et l'autre elle dit bonne idée	Un exemple qui illustre une bonne idée
M : Elle dit ça parce qu'elle est d'accord ?				
13	CM1	Axel	Une bonne idée c'est quelque chose qui te vient en tête et tu te dis ah oui ça pourrait être être quelque chose de bien alors tu la dis	Un critère
M : Comment on sait si quelque chose, ça va être quelque chose de bien ?				
14	CE2	Amy	Ça peut être intéressant	Un critère
15	CE2	Matteo	Ça peut être quelque chose, pour l'anniversaire du père de Cyril, qui lui plaît	Un critère
16	CE2	Antoine	On peut être content, et on dit alors ça s'est une bonne idée, ça va me rendre très heureux	Un critère
17	CM1	Axel	On sait que c'est une bonne idée parce que au début quand on nous pose une question au début on sait pas trop quoi répondre et à un moment y a quelque chose qui nous vient en tête et on se dit ça c'est une bonne idée et après on la dit et alors soit c'est une bonne idée soit c'est une mauvaise.	Un critère
M : Et comment on peut savoir avant que la personne réponde et nous dise oui c'est une bonne idée ou non c'est une mauvaise idée ? Comment on peut savoir avant de le dire si la chose qu'on veut dire est une bonne idée ?				
18	CE2	Lisa	Si tu sais pas si il va bien aimer et ben tu le demande avant, et si il aime pas bah tu change de jeu.	Un exemple qui illustre un critère
19	CE2	Lucille	Si moi je joue avec Lisa à la récré et qu'on sait pas à quoi jouer ben je vais réfléchir à un jeu qu'elle aime bien et je vais lui dire.	Un exemple qui illustre le même critère
20	CE2	Antoine	Bah par exemple si on joue tout le temps au même jeu et qu'une autre personne elle en a marre elle dit un jour il va me dire ce jeu que j'aime bien... et peut être quelqu'un va dire «tu joues tout le temps au même jeu il faudrait que tu joues un	Un exemple confus

			peu à ce que lui il aime. Alors il va lui dire son jeu le jeu qu'il aime bien et il va dire ah bah ça c'est une bonne idée	
M : Et dans la DVP comment vous savez que ce que vous allez dire c'est une bonne idée ?				
21	CE2	Amy	Parce qu'on en déjà entendu parler à l'école	Un critère
22	CE2	Matteo	Ça répond à la question, par exemple si la question c'est comment avoir un ami, et qu'on veut dire quelque chose qui veut dire autre chose ça va pas	Un critère
23	CE2	Lisa	Comme dit Matteo si tu veux avoir un ami tu vas aller le voir et il va te dire un truc et après il va te dire merci c'est une bonne idée et après il va aller voir quelqu'un et il va lui dire tout ce que son copain lui a dit et donc après ils vont être amis	Un exemple confus
24	CE2	Lucille	En réfléchissant à si ça veut dire quelque chose	Un critère
25	CM1	Clara	Moi quand je pense que j'ai une idée, j'essaye d'imaginer dans ma tête ce que ça pourrait faire, par exemple j'ai eu l'idée de mélanger une pomme avec de l'eau et ben j'essaye d'imaginer dans ma tête ce que ça pourrait faire.	Un critère appuyé par un exemple
26	CM1	Axel	Bah moi dans ma tête je me demande si c'est une bonne idée ou si c'en est une mauvaise	Une affirmation non argumentée
27	CM1	Lucie	Si c'est une bonne ou une mauvaise, je dirais que si on est tout seul dans un coin et quelqu'un nous voit et si il vient nous voir ce serait une bonne idée, on sait que ça sera une bonne comme ça on peut se dire les trucs	Un exemple qui illustre une bonne idée
28	CM1	Axel	Quand on essaye de trouver une bonne idée, on réfléchit à quelque chose et à un moment moi bizarrement quand j'ai besoin de trouver une idée et j'essaye de chercher de chercher et au bout d'un moment j'en ai marre j'abandonne et pile à ce moment là et ben je viens d'avoir une idée et je la dis	Un exemple confus
29	CE2	Louise	Par exemple si je te demande si je dois rajouter quelque chose à mon dessin tu vas me dire ça, et je vais dire bonne idée parce que tu as confirmé que c'était une bonne idée.	Un exemple qui illustre un critère

## 5. Transcription commentée de la DVP 5 : Pourquoi prendre des risques ?

M : On rappelle d'abord qu'est-ce que c'est prendre des risques				
1	CE2	Célia	Le risque c'est le danger	Articuler des concepts
2	CM1	Lucie	Le risque, c'est si on est dans une cage, le risque c'est d'essayer de sortir	Illustrer par un exemple
3	CE2	Elisa	Quand on prend un risque on a peur	Articuler des concepts
4	CE2	Matteo	Quand on prend un risque, on est pas sur que ça va marcher	Articuler des concepts
5	CE2	Louise	Quand on prend un risque on sais pas si ça va marcher comme Jack il aurait pu mourir avec le géant	Illustrer par un exemple
6	CE2	Antoine	Prendre un risque, c'est par exemple Jack il aurait pu prendre un risque parce que la première fois qu'il monte sur le haricot il sait même pas ce qu'il va se passer à la fin, il monte et il se dit mais qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur du château et après il savait pas qu'il y avait une géante et un géant, fin un ogre il pensait peut être qu'il y avait une maison abandonnée où il y avait pleins de, pleins d'argent, il pensait ça alors c'est un risque alors c'est un risque d'entrer sans savoir ce qu'il y a à l'intérieur	Illustrer par un exemple
7	CM1	Axel	Clara elle a pris le risque d'écrire sur sa table ...	Illustrer par un exemple
M : c'est quoi le risque dans ce cas là ?				
8	CM1	Arthur	Moi j'ai un exemple, une fois on est partis en vacances on avait laissé la porte ouverte avec les clés et y a une copine qui est passée devant chez nous et elle nous a appelé et à la place de revenir demain pour voir si elle était encore ouverte elle est rentrée à l'intérieur et si y aurait eu un voleur ben elle aurait pu mourir et donc elle a pris un risque d'y aller à la place d'y aller demain pour voir si il est parti	Illustrer par un exemple
M : On revient sur l'histoire de Axel				
9	CE2	Adrien	Le risque c'est qu'elle se fasse repérer par la maitresse, parce que si tu la vois tu la punis	Identifier des conséquences possibles
10	CE2	Lisa	Prendre un risque par exemple, Clara elle a pris le risque d'écrire sur sa table, après on imagine qu'après ça s'efface plus et qu'après ça reste jusqu'à ce que la maîtresse le voie	Identifier des conséquences possibles
11	CE2	Louise	Un risque aussi c'est par exemple il y a un accident et moi je prend le risque d'aller sauver la personne par exemple c'est Lucille ben moi je prend le risque d'aller la sauver	Illustrer par un exemple
12	CE2	Adem	Par exemple un risque c'est quand tu fais du vélo mais tu sais pas en faire encore ben tu prend un risque, tu peux te faire mal	Illustrer par un exemple
13	CE2	Lucie	Le risque c'est si on apprend à faire du vélo tout seul et nos parents nous tient, si il nous lâche et qu'on a pas bien notre équilibre bah on tombe	Identifier des conséquences possibles
M : ça nous amène à notre vraie question du jour : pourquoi on prend des risques ?				
14	CE2	Lucille	Pour savoir si on en est capable	Analyser et généraliser un exemple
15	CE2	Louise	Pour sauver le monde	Analyser et généraliser un exemple
M : Pourquoi Clara a écrit sur sa table ?				
16	CE2	Matteo	Pour dessiner, pour s'amuser ... On peut pas lire dans ses pensées aussi...	Analyser et généraliser un exemple
17	CM1	Kevin	Parce qu'elle s'ennuyait	Analyser et généraliser un exemple
18	CM1	Marine	ben si t'as une personne qui t'aime, bah c'est pas là le jour où tu vas la quitter faut quand même la sauver, t'as encore une vie qui te reste derrière	Analyser et généraliser un exemple
M : tu la sauves pour l'avoir toujours avec toi, c'est ça ?				
19	CM1	Marine	Si Lucie elle tombe dans un trou ben j'ai plus de meilleure amie, enfin j'ai toujours Clara mais si Clara elle retombe dans un trou comment je vais faire ? Je vais pas rester toute seule, c'est mes amies et elles m'aident quand je suis triste elles m'ont déjà sauvée.	Approfondit la justification
20	CE2	Louise	Clara si elle écrit sur sa table c'est qu'elle aime pas le sujet de la maîtresse	Analyser et généraliser un exemple
21	CE2	Lucille	Clara elle écrit sur sa table parce qu'elle sait pas quoi faire	Analyser et généraliser un exemple

M : Si on reprend l'exemple de l'enfant qui fait du vélo et qui risque de tomber parce qu'il ne sait pas bien en faire... Pourquoi il prend ce risque ?				
22	CM1	Clara	Pour essayer, pour ne pas jamais faire du vélo, il faut essayer, il faut prendre des risques pour avancer dans la vie.	Analyser et généraliser un exemple
23	CE2	Adem	Pour, par exemple il peut devenir quelqu'un qui fait des tours du monde et ben il a besoin d'apprendre à faire du vélo, donc il prend le risque	Analyser et généraliser un exemple
24	CE2	Rose	Par exemple si ton ami il s'est endormi en voiture en train de conduire tu vas bien essayer de faire du vélo pour essayer de le rattraper	Analyser et généraliser un exemple
25	CE2	Marina	Il prend un risque pour apprendre à faire du vélo	Reformulation
26	CM1	Lucie	Il prend un risque, il peut faire pour du vélo peut être que c'est son rêve alors même si il tombe il continue, parce qu'il veut réussir à faire du vélo	Analyser et généraliser un exemple
27	CE2	Elisa	Au moins après il essaye, il tombe il recommence et après il va réussir, il prend le risque de tomber mais à force il va réussir	Reformulation
28	CE2	Louise	Pour l'exemple du vélo, y a peut être un ami à lui qui est venu et il veut lui montrer qu'il sait faire et en fait il sait pas faire	Ajouter un élément problématique à un exemple
M : et alors dans ton exemple, pourquoi il prend ce risque ?				
29	CE2	Rose	Pour lui montrer qu'on est fort, et par exemple si il y a un ami qui vient ben on va lui montrer qu'on est fort et qu'il nous mérite	Analyser et généraliser un exemple
30	CE2	Lucille	Si Louise elle vient chez moi et elle me demande si je sais faire du vélo et imaginons que je ne sais pas en faire et ben elle va me demander d'en faire et même si je sais pas en faire je vais en faire pour pas qu'elle se moque de moi	Analyser et généraliser un exemple
31	CE2	Adrien	Mais un ami ça se moque pas de son ami	Contre-argument : précision de vocabulaire
32	CE2	Matteo	Vu que c'est sa meilleure amie pourquoi elle se moquerait d'elle ?!	Contre-argument
M : bon si on oublie que c'est sa meilleure amie, si c'est une nouvelle amie pourquoi elle fait du vélo ?				
33	CE2	Adem	Pour lui montrer qu'elle est forte	Analyser et généraliser un exemple
34	CE2	Matteo	Pour devenir sa meilleure amie, pour l'impressionner	Analyser et généraliser un exemple
35	CM1	Axel	Pour revenir sur l'histoire de Marine, comme elle disait si y a Lucie, et Clara moi je les sauverais pas pour avoir des amies mais pour faire plaisir	Proposer une Analyse différente d'un exemple
36	CE2	Louise	Aussi si on est en train de marcher si avec Lucille et Lisa on marche et d'un coup y a un volcan devant nous et les filles elles tombent et il y a une main qui lache parce qu'il y a une pierre qui s'effondre bah moi je vais prendre le risque de prendre mes deux mains d'attraper leur main pour pouvoir les soulever et les remettre sur terre	Illustrer par un exemple
37	CE2	Lisa	ben par exemple t'as peur de faire du vélo tu dis non je vais pas en faire, je vais pas en faire mais tu vas prendre le risque d'en faire et essayer de pédaler pour pas tomber et d'avoir un équilibre	Reformulation
M : oui et pourquoi tu fais ça ? c'est ça la question				
38	CM1	Axel	Pour être admiré des gens, et pour impressionner par exemple si devant toi y a des gens que tu aimes pas trop et elles te font « tu sais faire du vélo ? » et bien tu prends ton courage et t'essayes d'en faire	Analyser et généraliser un exemple
39	CE2	Adem	Par exemple, tu penses que ce mixer il va pas marcher et tu l'achètes ben tu prends un risque de l'acheter	Illustrer par un exemple
M : Et pourquoi tu le fais ?				
40	CE2	Adem	ben parce que tu le veux	Analyser et généraliser un exemple
41	CE2	Matteo	Tu prends un risque de plonger de 150m pour battre un record	Illustrer par un exemple Analyser et généraliser un exemple
M : Et pourquoi on bat des records ?				
42	CE2	Matteo	Pour être admiré	Approfondir de l'analyse
43	CE2	Cyril	Je suis un chasseur et je tire sur un animal et ben je prend un risque de tirer sur quelqu'un si je tire mal.	Illustrer par un exemple
44	CE2	Rose	Par exemple, si je suis fan de quelqu'un qui aime danser et que je veux faire comme lui et ben j'essayerais de danser même si je sais pas faire	Illustrer par un exemple

## 6. Transcription commentée de la DVP 6 : Qu'est-ce que la peur ?

1	CE2	Adem	Quand t'as peur, t'es stressé. La peur c'est le stress.	Articuler des concepts
2	CE2	Cyril	Si t'as peur d'une cigale, tu crois qu'elle va te manger.	Exemple + Articuler des concepts
3	CE2	Marina	La peur, c'est un sentiment qu'on ressent	Articuler des concepts
4	CE2	Célia	Comme dit Marina, c'est un sentiment qu'on ressent... Mais aussi on peut le voir .	1 ajout à la définition (confus)
M : Quand est-ce que tu vois la peur ?				
5	CM1	Arthur	La peur, c'est... t'as peur, c'est un sentiment que tu peux voir, tu peux faire, tu peux entendre.	Explication : différentes origines de la peur
M : Qu'est-ce que tu entend par voir la peur ?				
6	CM1	Arthur	Tu peux entendre, par exemple quand tu fais un cauchemar tu entends ce que ça dit et tu peux aussi voir parce que des fois tu vois une image.	Illustrer par un exemple
M : Est-ce que c'est la peur que tu vois ou c'est quelque chose qui te fais peur ?				
7	CM1	Lucie	La peur, ça peut aussi être dans des films parce si on regarde un film où il y a des images qui nous font peur bah après on peut faire des cauchemars, on a peur	Illustrer par un exemple
8	CE2	Amy	La peur, c'est quand tu sais pas trop ce qui va se passer	Articuler des concepts
9	CM1	Marine	Si t'es dans la savane et que y a un guépard bah qu'est-ce que tu fais ? Tu as peur si il te mange, tu as encore une vie tu vas pas la perdre ta vie, bah moi je lui saute dessus	Illustrer par un exemple
10	CE2	Matteo	La peur ça peut être des phobies	Articuler des concepts
M : c'est à dire ?				
11	CE2	Matteo	Quand on a peur des araignées, quand on a très peur de quelque chose	Exemple qui aide à définir
11	CE2	Célia	La peur, ça peut être aussi la peur du vide, le vertige	Illustrer par un exemple
12	CE2	Louise	La peur c'est quand, par exemple, je suis dans ma chambre et je joue et mes parents ils sont allés aux courses, et d'un coup j'entend la porte qui s'ouvre et ma maman elle m'a dit qu'elle allait bientôt arriver mais qu'elle était pas encore là, et j'entend des pas et du coup j'ai peur parce que ça peut être un voleur et il peut me prendre parce que je suis toute seule	Illustrer par un exemple
13	CM1	Kevin	La phobie c'est quelque chose que dès que t'en vois une, t'as très peur au point de partir	Reformulation
14	CE2	Amy	La peur, c'est aussi quand y a ton frère ou ta sœur qui s'est caché et là tout d'un coup il sort et il te fait bouuh et tu l'avais même pas vu et du coup t'as tremblé	Illustrer par un exemple
15	CE2	Lucille	Si je joue à cache-cache et que j'ai trouvé une très bonne cachette j'ai peur qu'ils ne me trouvent pas et que je reste toute seule	Illustrer par un exemple
16	CE2	Cyril	La peur c'est si t'es tout seul dans une maison et qu'il y a un voleur, tu sais pas comment t'enfuir, tu as peur	Illustrer par un exemple
17	CE2	Lisa	La peur c'est quand tu te caches et que quelqu'un il va dans sa chambre et que ton papa tu crois qu'il est pas là et qu'il est au magasin mais en fait il est là dans ton placard et après le soir il sort et il te fait peur	Reformulation
M : c'est quelqu'un qui joue à te faire peur. Qu'est-ce que vous faites quand vous avez peur ?				
18	CE2	Amy	On tremble	Imaginer des conséquences
19	CM1	Lucie	On arrive plus à bouger	Imaginer des conséquences
20	CM1	Kevin	Essayer de se défendre	Imaginer des conséquences
21	CE2	Rose	Quand t'as peur ben tu peux te cacher si t'as pas envie de combattre et que tu as peur de perdre	Imaginer des conséquences
22	CE2	Louise	Quand t'as peur tu as des frissons	Décrire la peur
M : Est-ce que c'est bien d'avoir peur ou mal d'avoir peur ?				
23	CE2	Adrien	C'est mal d'avoir peur, par exemple si t'as peur d'une guêpe ben tu peux surmonter ta peur	Articuler des concepts



M : qu'est-ce que ça veut dire alors surmonter sa peur ?				
24	CE2	Adrien	S'il y a une guêpe à côté de toi, faut pas que tu t'enfuites parce que si elle est sur toi elle peut te piquer.	Illustrer par un exemple
25	CM1	Axel	Au contraire, c'est bien d'avoir peur parce que tu peux surmonter ta peur, si tu surmontes toujours ta peur au bout d'un moment t'auras plus peur	Articuler des concepts
M : est-ce que vous êtes d'accord avec Axel ?				
26	CM1	Marine	Si t'es en face d'un guépard, qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas pas surmonter ta peur tu peux rien faire. (ou sinon tu te laisses mourir ou tu gardes un pistolet)	Nuancer avec un contre-exemple
27	CM1	Lucie	Si il nous fait rien, c'est bien d'avoir peur comme ça on peut surmonter sa peur si on est devant la chose qui nous fait peur bah peut être qu'après on va mieux se sentir parce qu'on aura plus peur	Critiquer un contre-exemple
M : pour toi, on surmonte sa peur parce qu'après on se sent mieux, on a plus peur ?				
27	CM1	Lucie	Oui	
28	CE2	Louise	Moi je suis à moitié d'accord et à moitié pas d'accord. Parce que si je suis à côté d'un cheval et que ce cheval il est pas très gentil ben si je passe trop près derrière lui, comme il est pas très gentil, il peut me donner un coup de sabot, parce que j'ai peur de passer derrière lui, alors j'essaye un peu de me reculer, mais il arrive quand même à me toucher avec ses coups de sabots donc je surmonte pas vraiment ma peur parce que ...	Illustrer par un exemple
M : mais du coup, qu'est-ce que tu entend là par surmonter ta peur ?				
29	CM1	Axel	Si tu as peur des araignées et qu'il y en a une par exemple juste devant moi, bah je vais pas paniquer, je vais essayer juste de rester calme et de partir doucement.	Imaginer des conséquences
30	CE2	Antoine	C'est prendre du courage, on doit prendre un courage si on a peur, et ben faut se dire bon c'est rien y a encore pire alors on va se dire « je pense que je suis capable de le faire » il faut essayer de le faire et si on le rate plusieurs fois on pourra le refaire et la prochaine fois, on réussira un truc courageux	Articuler des concepts
31	CE2	Adem	Surmonter sa peur, ça veut dire ne plus avoir peur de la chose dont t'avais peur avant.	Reformulation
32	CM1	Marine	En fait, des fois y a des choses dont t'as peur que tu arrives à supporter mais il y a des choses que t'arrives pas	Nuance en rappelant son argument
M : par exemple				
33	CM1	Marine	Si t'es devant un serpent. Tu peux pas y arriver, si il va plus vite que toi, il peut te manger...Dans la savane tu peux rien faire.	Contre-exemple
M : D'accord, dans cet exemple là, qu'est-ce que ça serait de surmonter ma peur ?				
34	CE2	Adrien	T'essaye de garder ton calme, de ne pas t'énerver, de ne pas avoir peur, tu surmontes ta peur, tu ne le regardes pas tu penses pas à lui tu penses à quelque chose d'autre	Approfondit l'exemple
35	CE2	Marina	On prend du courage, on s'approche de lui	Approfondit l'exemple
36	CE2	Dorian	Il faut montrer que t'as pas peur de lui, comme ça après il part	Approfondit l'exemple
37	CE2	Adrien	(Bah non)	
38	CE2	Amy	T'essayes un peu de lui parler, pas de lui parler normalement mais de lui parler comme à un chien, tu lui dis « calme, calme » et tu l'éloignes un peu avec le pied...	Approfondit l'exemple
M : t'es d'accord Lucie ?				
39	CM1	Lucie	Moitié oui, moitié non, ça, ça marche si il a peur de toi, mais s'il a pas peur de toi, il s'éloigne pas et il te mord le pied et s'il a peur ça marcherait.	Approfondit l'exemple
40	CE2	Lucille	Surmonter sa peur, ça veut pas forcément dire aller le voir, tu peux juste le regarder dans les yeux et rester calme, et après il va partir si tu lui fais croire que t'as pas peur de lui.	Approfondit l'exemple
41	CE2	Matteo	Des fois, si tu le regardes dans les yeux, il peut s'approcher de toi si il a pas peur et si tu restes calme, il peut rien faire.	Approfondit l'exemple
42	CE2	Marina	Si on a très peur on peut s'éloigner de lui.	Approfondit l'exemple
M : Si on est dans la jungle et qu'on doit traverser une grande rivière mais je vois que le pont il est cassé, donc j'ai peur, mais qu'est-ce que je fais, je surmonte ma peur ?				
43	CE2	Elisa	Bah non, je repars en arrière, si je monte dessus, ça va casser donc il faut partir	Imaginer des conséquences

44	CE2	Antoine	Moi je m'accroche à la corde et je traverse tout sur la corde	Approfondit l'exemple
45	CE2	Lisa	Tu trouves une autre idée, tu vois comment tu peux faire	Approfondit l'exemple
M : donc à propos de ce pont qu'est-ce que je fais ?				
46	CE2	Louise	Soit tu nages jusqu'à la terre, soit tu prends une corde	Approfondit l'exemple
47	CE2	Rose	Si c'est très important, tu vas couper un arbre et traverser dessus	Approfondit l'exemple
48	CM1	Axel	Donc on est pas obligé de toujours surmonter sa peur dans des cas comme ça, on va pas aller sur le pont alors qu'il est cassé mais parfois on peut surmonter sa peur	Imaginer des conséquences – Généralise l'exemple
M : Donc pourquoi il faut pas toujours surmonter sa peur ?				
49	CE2	Dorian	Par ce que des fois, ça peut être dangereux.	Identifier un critère
50	CM1	Lucie	Comme dit Dorian il faut pas se mettre en danger, parce qu'on peut faire des choses très dangereuse et on pense qu'on va y arriver mais en fait on y arrive pas et on meurt.	reformulation
M : Comment on décide alors si on surmonte sa peur ou pas ?				
51	CM1	Marine	ben des fois, tu peux avoir des choses comme une araignée dans ta chambre, ben tu peux la tuer et t'as des choses c'est entre la vie ou la mort comme le pont, si tu aurais traversé ben c'était entre la vie ou la mort donc tu traverses pas.	Illustrer avec un exemple
52	CE2	Antoine	Il faut pas tuer des araignées, c'est un être vivant.	Critique l'exemple
53	CE2	Adem	ben quand tu peux surmonter ta peur, c'est pour des choses pas dangereuses comme par exemple t'as peur d'un insecte, tu peux surmonter ta peur c'est pas dangereux	Illustrer avec un exemple
54	CE2	Matteo	Ça peut être dangereux parce que si tu tombes sur un scorpion, il peut te piquer donc c'est quand même dangereux	Nuance avec un contre-exemple
M : donc tu te dis qu'il ne faut pas se tromper quand on pense que ce n'est pas dangereux. A quoi sert la peur alors ? On a dit que la peur c'est un sentiment qu'on a quand on sait pas trop ce qu'il va se passer et qu'on peut la surmonter si le danger n'est pas trop important				
55	CE2	Elisa	On a peur quand on prend des risques	Articuler des concepts
56	CM1	Axel	On a peur quand y a du danger	Articuler des concepts
57	CM1	Marine	Quand y a un panneau où c'est écrit danger et que devant toi t'as un champs de fleurs bah tu vas peut être continuer et si tu continues et qu'en fait y a des insectes qui font très mal, t'aurais pas du y aller, faut écouter les panneaux	Nuancer avec un contre-exemple
M : ce que tu nous dis c'est qu'il peut y avoir du danger sans qu'on ait peur ?				
58	CM1	Marine	Oui,des fois y a du danger mais tu le vois pas	Généraliser l'exemple
59	CM1	Lucie	Si tu vas à un endroit et on croise qui nous dit viens viens et qu'on ne veut pas et il nous oblige on a peur, on ne sait pas ce qu'il va nous faire	Illustrer avec un exemple
60	CE2	Matteo	Je reviens sur ce qu'a dit Marine, S'il y a des insectes et qu'il y a écrit danger il faut éviter le champs et partir et pas s'aventurer dans le danger et même si on voit pas le danger.	Généraliser l'exemple de Marine
M : On a dit pleins de choses, on a défini la peur, on s'est dit qu'on pouvait surmonter sa peur tant qu'on était pas en danger. Maintenant je voulais vous demander comment on se sent quand on a surmonté sa peur ?				
61	CM1	Axel	Quand on a plus peur de la chose, par exemple moi avant j'avais peur des araignées et maintenant quand j'en vois une j'en ai plus peur je la laisse même monter sur moi, bah je me sens bien	Illustrer avec un exemple
62	CM1	Lucie	ben on se sent bien par exemple avant j'avais peur des clowns et après on m'a emmené voir pleins de spectacle et j'ai vu qu'ils ne m'attaquaient pas, je me suis habituée et maintenant j'ai plus peur	Illustrer avec un exemple
M : Est-ce que surmonter sa peur c'est la même chose que de ne plus avoir peur de ce dont on avait peur avant ?				
63	CE2	Lucille	Bah non parce que tu grandis donc après t'as plus peur parce que t'en as vu pleins et t'as vu que tu risquais rien	Généraliser l'exemple
M : Quand est-ce que tu surmontes ta peur par contre ?				
64	CE2	Matteo	Quand t'as peur des scorpions et que t'en vois un et tu l'ignores	Illustrer avec un exemple
M : Comment on se sent quand on a surmonté sa peur et que c'est fini ?				
65	CM1	Lucie	Tu trembles plus	Imaginer des conséquences
66	CE2	Dorian	T'es soulagé parce qu'il y a plus de danger et tu as plus peur	Imaginer des conséquences



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : Encourager l'intervention des petits-parleurs au sein des DVP**  
**Auteur : Manon Brunero**

**Résumé :**

Ce mémoire présente une expérimentation effectuée dans une classe de CE2-CM1 en Isère. Il s'agit de la pratique de la Discussion à visée Philosophique avec une classe débutante.

La problématique de recherche était centrée sur le partage de la parole entre les deux niveaux de la classe car les CM1 occupaient une grande part des prises de parole. L'ambition a été d'accompagner les élèves petits-parleurs vers l'intervention au sein du groupe à travers différents dispositifs pédagogiques. Pour répondre à cet objectif, le travail a consisté d'abord à l'identification des difficultés rencontrées par les élèves qui n'intervenaient pas et ensuite à la conception de aides qui puissent leur être fournis avant et durant la DVP, et enfin au suivi l'évolution du nombre d'élèves intervenants dans la DVP.

Le nombre d'élèves intervenants a augmenté tout au long de l'expérimentation, jusqu'à atteindre 20 élèves intervenants sur 23.

**Mots clés :** « Enseignement moral et civique » « Circulation de la parole » « CE2-CM1 » « cycle 2 – cycle 3 » « communauté de recherche philosophique »

**Summary :**

This master thesis presents an experiment carried out in a class of CE2-CM1 in Isère. It was centered around the practice of discussion with a philosophical aim (DPA) with beginners. At the beginning of the experiment the older pupils of CM1 were occupying most of the speech and the CE2 didn't seem to dare to intervene. The aim of the experiment has therefore been to help these pupils to find their place in the discussion. The work consisted in identifying the difficulties that prevented them to intervene and conceiving teaching aids to supply before and during the DPA and in following the evolution of the number of pupils who were intervening in the discussion.

The number of pupils who were speaking increased during the experiment and finally reached 20 pupils out of 23.

**Key words :** moral and civic education - distribution of the speech - community of enquiry - grade 3 and 4