



HAL
open science

L'étayage de l'enseignant au cours des discussions à visée philosophique avec attribution de rôles

Julie Barjole

► **To cite this version:**

Julie Barjole. L'étayage de l'enseignant au cours des discussions à visée philosophique avec attribution de rôles. Education. 2019. dumas-02440502

HAL Id: dumas-02440502

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02440502>

Submitted on 15 Jan 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

**L'étayage de l'enseignant au cours des discussions à visée
philosophique avec attribution de rôles.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Julie Barjole

le mercredi 02 octobre 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Amélie Alletru, directeur de mémoire

Christine Kucharski, membre de la commission

Remerciements

Je remercie avant tout Amélie Alletru pour son aide, sa réactivité et ses encouragements durant la rédaction de ce mémoire. Je remercie également l'ensemble des enseignants de l'ESPE de la Roche/Yon pour tous les conseils qu'ils ont pu donner et qui serviront plus tard dans ma vie professionnelle. Merci encore à Florent Charrier et Isabelle Le Boyer pour leurs expériences professionnelles respectives qu'ils ont tous deux partagées avec moi avec beaucoup de générosité. Je remercie aussi les équipes pédagogiques des écoles où j'ai effectué mes stages qui m'ont offert un cadre très agréable pour évoluer en tant qu'étudiante. Je tiens à remercier Jean Claude Gauthier qui m'a fait découvrir et aimer le théâtre ainsi qu'Odile Frédeval qui m'a permis de travailler sur la confiance en moi notamment. Toutes ces expériences et rencontres me seront bénéfiques pour ma vision des choses à l'avenir. Je remercie Noémie pour tout le soutien qu'elle m'a apporté depuis le début de mon périple étudiant ainsi qu'Ophélie qui a su me remotiver pour être dans les temps ! Pour finir, je remercie ma famille, en particulier mes parents qui vont enfin pouvoir souffler (un peu) !

Sommaire du mémoire

Sommaire	p 4
Introduction	p 6
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE	p 8
1 - Pratique de la philosophie avec un jeune public et son adéquation aux préconisations de l'Éducation nationale.	p 8
1.1. Signification de « philosopher » et l'adaptation de cet acte à un jeune public.	p 8
1.2. L'émergence de différents courants de philosophie avec ce public.	p 9
1.3. Une pluralité d'approches conçues au fil du temps.	p 10
1.4. Les enseignements visés par les pratiques philosophiques.	p 12
1.5. L'adéquation des pratiques philosophiques aux préconisations des programmes d'éducation morale et civique.	p 14
1.6. Les pratiques philosophiques en concordance avec les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.	p 15
2 - Le déroulement des pratiques philosophiques en classe élémentaire.	p 16
2.1. L'enseignant, un guide pour les élèves.	p 16
2.2. Les actions de l'enseignant au cours des pratiques philosophiques avec ses élèves.	p 17
2.3. Les attitudes de l'enseignant durant ce moment.	p 18
2.4. Des interventions enseignantes mesurées et le droit de veto.	p 19
2.5. L'évolution des discussions à visée philosophique lorsque l'enseignant attribue des rôles à ses élèves.	p 20

3 - L'intervention de l'enseignant au cours des discussions à visée philosophique.	p 23
3.1 Les exigences d'une tâche nouvelle plus complexe.	p 23
3.2. L'interaction de tutelle enseignant-élève.	p 24
3.3. Diverses formes d'échanges.	p 25
3.4. Un format de tutorat particulier, l'étayage.	p 25
3.5. La différenciation présente pour préparer et réaliser l'étayage.	p 27
PARTIE 2 : CADRE EXPERIMENTAL	p 30
PARTIE 3 : TESTS ET RESULTATS	p 40
PARTIE 4 : DISCUSSION	p 53
Conclusion	p 55
Bibliographie - Sitographie	p 57
Annexes	p 60
4ème de couverture	p 142

INTRODUCTION

Si certains se posent encore la question de savoir s'il est réellement possible de philosopher avec des enfants, d'autres se donnent les moyens de le faire. C'est le cas de bon nombre d'enseignants qui pratiquent la philosophie avec des élèves d'école primaire. Bien que les appellations liées à cet enseignement soient variées et que les modalités choisies par les professeurs des écoles le soient tout autant, les pratiques philosophiques amènent des instants de réflexion et de partage. Ces temps de raisonnements sont profitables au « vivre ensemble », l'un des objectifs d'apprentissage préconisé par l'Éducation nationale.

Ce travail de recherche a ainsi pour sujet de traiter la manière dont l'enseignant guide ses élèves pour les aider à progresser, en particulier lors des discussions à visée philosophique lorsqu'il y a attribution de rôles. Le guidage qui fait l'objet de ce mémoire correspond précisément à l'étaillage. Une définition de l'étaillage, concept qui prend naissance avec le psychologue américain, J. Bruner (1915-2016), est reformulée récemment selon les termes de L. Lescouarch sur le site internet du Café pédagogique. L'étaillage est défini par cet auteur comme étant des « éléments permettant de faire appui aux apprentissages », des composants qui « pouvant contribuer à structurer, soutenir les apprentissages sont de nature variée ». Finalement, l'auteur résume ce concept tel un élément « sécurisant qui va aider l'élève à construire ses apprentissages. »¹ Les attributions de rôles quant à elles, peuvent si l'enseignant le souhaite, faire partie intégrante des pratiques philosophiques avec les élèves. Les rôles sont nombreux et ont chacun des exigences variées. Les élèves sont amenés à travers ces attributions à endosser des fonctions et à adopter des comportements qui s'y rattachent.

La problématique à laquelle nous tenterons donc de répondre est la suivante : en quoi l'attribution de rôles lors des discussions à visée philosophique impacte-t-elle l'étaillage de l'enseignant ?

¹ Lescouarch L. (2018).
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/20022018Article636547088962474293.aspx>

Pour se faire, nous formulons deux hypothèses qui cadreront nos recherches. Nous partons donc des suppositions suivantes :

- Plus l'enseignant va attribuer de rôles au même élève et plus l'étayage va être présent.
- L'enseignant va être amené à modifier l'étayage pratiqué en fonction de l'élève possédant les rôles.

Ces conjonctures ont permis d'établir une méthodologie de recherche. Celle-ci se compose d'une expérimentation couplée à de l'observation non-participante où l'enseignant attribue des rôles à deux élèves aux profils différents. Ces rôles permettent de par leurs caractéristiques de structurer les discussions à visée philosophique et de développer diverses compétences chez les élèves. Le protocole expérimental est ainsi placé au sein d'une classe de CE1 dans une commune vendéenne située aux environs de la Roche/Yon (85). Dans cette expérimentation, l'attribution de rôles est un événement nouveau pour cette classe qui va donc probablement conduire à une modification du déroulement habituel des discussions à visée philosophique. Nous verrons ainsi par l'intermédiaire de classements et quantifications des interventions de l'enseignant de quelle(s) manière(s), l'étayage de celui-ci est modifié. Afin de répondre à cet objectif que nous-nous sommes fixé, nous verrons dans un premier temps ce que l'on entend par l'acte de philosopher avec un jeune public et en quoi cette démarche est en adéquation avec les préconisations de l'Éducation nationale. Nous verrons dans un second temps que les pratiques en lien avec la philosophie sont variées en école primaire et qu'elles offrent aux enseignants, une grande liberté d'actions notamment dans leurs choix de déroulements. Nous-nous intéresserons dans le troisième et dernier temps des apports théoriques à une forme de tutorat particulière : l'étayage de l'enseignant qu'il réalise auprès des élèves, à des fins particulières.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE

1 - Pratique de la philosophie avec un jeune public et son adéquation aux préconisations de l'Éducation nationale.

1.1. Signification de « philosopher » et l'adaptation de cet acte à un jeune public :

Philosopher ce n'est pas seulement discuter d'un thème philosophique. Philosopher requiert « rigueur intellectuelle » ainsi que des « compétences spécifiques.² » Des compétences spécifiques qui ont été mises en avant, entre autre, par M.Tozzi. Ainsi philosopher exige d'être en capacité de problématiser, de conceptualiser puis d'argumenter. De ce fait, philosopher est un acte qui nécessite un apprentissage. Entre-autre à travers des cours magistraux, des textes philosophiques et des dissertations. M.F.Daniel (1997), ajoute dans cette même perspective qu'une intervention est « porteuse de sens philosophique » lorsque l'apprenant cherche à établir des relations causales. Mais également lorsqu'il tente de définir des termes, qu'il essaie de fournir des justifications et qu'il n'hésite pas à examiner des alternatives de solutions ou encore par exemple, qu'il soit capable de revenir sur ses positions.

Outre ces exigences qui peuvent sembler inadaptées et inadaptables à la pratique de la philosophie avec des enfants, E.Chirouter (2016) pointe l'importance d'apporter de manière précoce, « les outils linguistiques et culturels » qui permettront aux plus jeunes élèves de se familiariser avec la pratique philosophique et de développer la rigueur nécessaire que demande cet acte de réflexion. Selon J.Lévine (2014) qui a développé les « ateliers philosophiques de réflexion sur la condition humaine », il est important d'expliquer aux élèves de manière adaptée, ce qu'ils vont faire lorsqu'ils vont « faire de la philosophie ». Il conseille aux enseignants d'amener aux élèves les idées générales que nous avons résumées comme suivent et qui sont à adapter selon la situation. Elles permettent également de dédramatiser les exigences attendues. Ainsi l'enseignant

² Chirouter E., (2016) *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse – enseignement moral et civique et littérature de jeunesse*

peut dans un premier temps préciser à ses élèves l'élément suivant : « On va apprendre à réfléchir sur des questions que des hommes et des femmes se posent depuis très longtemps. » Il peut ensuite préciser que : « pour réfléchir, on va devoir prendre le temps. On va d'abord le faire dans sa tête avant de parler au groupe. » L'enseignant peut également nuancer de la sorte : « on n'est pas obligé de parler, on peut écouter les autres pendant toute la séance. » Tout en spécifiant : « il n'y a pas de mauvaise ou de bonne réponse, on ne pourra pas se tromper. »

Malgré le fait que l'acte de philosopher (quel que soit le nom qu'il lui est attribué) soit ainsi considéré comme accessible aux plus jeunes, P.Tharrault (2007) apporte une nuance : au cycle 2, cycle dans lequel se trouve le niveau de CE1 qui fait l'objet de ce mémoire, l'auteur précise qu'à cet âge, les élèves ont une expression encore assez individualiste. Il ajoute une « faible capacité d'abstraction » et des difficultés à « déplacer la centration de son point de vue vers un autre ». De part cette constatation, P. Tharrault, amène le débat-philo davantage basé sur une « juxtaposition d'expressions individuelles que sur l'échange entre pairs ». Néanmoins cet égocentrisme de l'élève le conduit à l'expression de ses propres pensées mais également de ses émotions³.

1.2. L'émergence de différents courants de philosophie avec ce public :

Il semble important de le préciser : plusieurs courants de philosophie existent dans le cas d'une pratique à visée philosophique avec le jeune public. Tous évoluent avec leurs propres dispositifs et en ce qui concerne chacun d'entre eux, des objectifs sont privilégiés par rapport à d'autres. L'auteure E.Chirouter, notamment maître de conférences à l'université de Nantes et chercheuse au CREN, en explicite trois dans son ouvrage « Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse » (2016) qui sont repris ci-après :

³ Tharrault P., (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école, cycles 2 et 3* (p55).

- Le courant « philosophique » : celui-ci vise une exigence particulière dans la recherche et l'élaboration d'une argumentation fondée sur la connaissance qui va mener à un « discours philosophique ». L'enseignant a possibilité d'intervenir assez fréquemment pour amener les élèves à développer leur rigueur de raisonnement.

- Le courant « psychologique » : la principale ambition de ce courant est de permettre à l'enfant « de se découvrir comme sujet-pensant ». Ainsi dans un espace de parole qui se veut libre et le plus authentique possible, l'enfant doit s'emparer des questions qu'il se pose pour s'exprimer librement avec très peu d'interventions de l'adulte.

- Le courant dit « éducation à la citoyenneté » : insiste comme son nom l'indique en partie à faire vivre un aspect démocratique au cours des échanges. Pour ce faire, les élèves disposent de différents rôles pour faire vivre une organisation où les élèves sont autant « gouvernés » que « gouvernants »⁴.

Tous ces courants peuvent jouer sur la manière dont l'enseignant souhaite faire vivre ces moments de discussions à visée philosophique. En effet, le rôle de l'enseignant n'est sensiblement pas le même en fonction des différents courants : ses interventions sont plus ou moins fréquentes et quantitativement importantes ou non.

1.3. Une pluralité d'approches conçues au fil du temps :

Philosopher avec les jeunes élèves peut se faire à travers différentes méthodes issues de grandes approches pouvant être complémentaires. En effet, cinq grandes approches existent. Construites et reprises par des auteurs phares, en voici les tenants et les aboutissants repris également dans un mémoire de Sylvain Connac (2001), intitulé « La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ? ». Comme l'explique Sylvain Connac, il existe la méthode de l'intervenant : un échange entre un groupe repris sous le terme de « communauté de recherche » et une personne reconnue comme philosophe. Sylvain Connac souligne que le philosophe est une personne dont on peut

⁴ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/democratie/>

s'inspirer, que l'on peut prendre comme exemple mais qui n'a pas la vérité absolue. Le philosophe peut prendre le rôle d'un médiateur permettant aux élèves d'échanger entre eux autour d'un thème.

Jacques Lévine (2001) quant à lui, a développé la méthode qui suit le protocole « Je est un autre ». Ici aussi l'adulte joue un rôle d'aidant. Il aide à construire le débat grâce aux ressources des élèves qui sont à la recherche de la découverte de leurs propres pensées.

La méthode d'Anne Lalanne (2002), intitulée « atelier de groupe » donne une plus grande place à l'adulte. En effet, l'adulte est présent pour garantir le respect des règles tout au long du débat et s'assurer que la technique du débat, les valeurs démocratiques et la prise en considération des exigences de conceptualisation et d'argumentation sont présentes au sein du groupe d'élèves. Anne Lalanne reprend ainsi un concept de la méthode Lipman : la communauté de recherche.

Matthew Lipman lui, est le fondateur de sa propre méthode aux Etats-Unis. Il conçoit dès les années 1970, un autre outil : la lecture à voix haute d'extraits de romans philosophiques destinés aux jeunes publics. Suite-aux premières réactions ou questions personnelles suscitées par la lecture, un ordre du jour est posé en fonction des grands thèmes perçus lors de la lecture. Puis la méthode recherche la cohésion du groupe à travers un raisonnement cohérent afin d'élaborer une argumentation possible. Des exercices d'application sont ensuite proposés et la discussion s'ouvre sur d'autres possibilités, d'autres idées, d'autres débats. La méthode Lipman a été reprise en France dès les années 80.

Une « pensée d'excellence », elle est travaillée dans le dispositif Delsol réfléchi par Alain Delsol en 1998-1999, dans sa classe de CM1. Il s'agit d'une méthode construite suite-à plusieurs adaptations. Il y a cependant division du groupe en deux sous-groupes. Cela donne la possibilité de prendre la parole plus souvent ou plus longtemps. Il y a également la présence d'observateurs qui permettent de s'interroger sur la nature des interventions. Alain Delsol fait donc le choix comme nous l'indique Sylvain Connac, de valoriser la forme des pensées au sein du débat, aux sens des idées. L'élève peut ainsi être observateur mais encore, président, re-formulateur, ou encore synthétiseur. La prise de responsabilité est donc souhaitée.

1.4. Les enseignements visés par les pratiques philosophiques :

F.Housset (2002), dans « Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches » rappelle que penser est une « activité naturelle » mais « perfectible » soit susceptible d'être améliorée. Il souligne d'ailleurs la nécessité de s'exercer à penser. L'auteur ajoute que le manque d'occasion donné de s'y prêter par soi-même dans le cadre de l'école ou plus tard dans celui de la vie active, amène certains à estimer qu'ils ne sont pas en capacité de penser de manière authentique et spontanée. Non sans ironie il propose une réponse à la question « à quoi sert de penser ? ». Ainsi selon ses termes, penser permet à l'individu de « se chercher » malgré la proposition et l'exposition de modèle de vie. Penser permet à l'individu de développer un « esprit critique » où la « libre pensée » est acceptée. De-par ses mots, cet animateur en débats philosophiques, présente ainsi cet acte comme une activité qui peut mener l'individu à l'inconfort : « tant d'efforts pour tant d'inconforts, quelle vanité ! » Car « penser » mène selon lui à ne pas « suivre des rails sans question.⁵ » À la suite d'une étude, concernant la pratique de dilemme moraux par des CE2, de nombreuses compétences travaillées ont été identifiées. Notamment des compétences en expression orale, en écriture, en lecture mais aussi des compétences transversales. Dans le cadre de ce mémoire, en adéquation avec le protocole expérimentale pensé, nous focaliserons notre attention sur les compétences en expression orale et les compétences transversales que peuvent acquérir les élèves au cours de leurs pratiques philosophiques.

D'après S.Chartier (2002), l'acquisition des compétences en expression orale s'effectue par le biais :

- D'argumentations, de justifications d'opinions.
- D'utilisations de pronoms « je pense que » et de connecteurs logiques « parce que » etc.
- De l'utilisation des nuances. Utiliser un langage compréhensible par tous. S'adapter à l'auditoire, à ses camarades pour réexpliquer si besoin.

⁵ Housset F., (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*. Ch1 « Instruire n'est pas débattre ! Un élève qui existe au cœur de la pratique » (p47-49)

- De la « prise de conscience de la difficulté à s'approprier la parole de l'autre et de l'intérêt de la reformulation pour y arriver.⁶ »
- De parler à des fins de communication et de dialogue.
- De donner du sens à ses propos.
- De « construction d'outils de communication : négociation, reprises, reformulations, citations [...] »

L'acquisition des compétences transversales comprend d'après S.Chartier :

- L'amélioration du sens de l'écoute.
- Le développement du sens de la coopération, du respect des codes.
- L'accroissement de la confiance et de l'estime en soi
- L'augmentation de la capacité de réflexion et de la capacité de transmettre cette réflexion (de quelle manière, en utilisant quels mots...)
- L'optimisation de la prise de recul : réfléchir sur ses propres arguments, expliciter des démarches, des réussites ou des difficultés.
- Le développement de sa tolérance envers autrui et son ouverture d'esprit et ainsi respecter la pensée de l'autre.

Comme le constate S.Chartier (2002), « les compétences transversales ainsi développées ont permis le transfert vers les apprentissages dits fondamentaux » comme la lecture et l'écriture par exemple⁷, mais pas seulement. En effet, les pratiques philosophiques avec les élèves et le fait d'interroger le sens des connaissances tel que par exemple : « Pourquoi apprendre l'Histoire ? » permet de « donner du sens aux autres savoirs scolaires » en amenant les élèves à mieux cerner l'importance des connaissances enseignées. E.Chirouter en témoigne avec cet exemple : « Quand ils ont pu réfléchir sur l'importance de la connaissance du passé, ils perçoivent mieux la nécessité d'apprendre l'histoire. » Ainsi, aux compétences de réflexion et de langage, s'ajoute le fait que les élèves

⁶ Van Geenhoven S., (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*. Ch2 « Discussion philosophique : parcours du débutant et identité professionnelle (p63).

⁷ Chartier S., (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*. Ch2 « Le débat à visée philosophique au service d'un projet de lecture en RASED » (p99-100).

donnent davantage de sens aux demandes de l'école et donc sont à même de construire « un rapport plus positif aux savoirs.⁸ »

1.5. L'adéquation des pratiques philosophiques aux préconisations des programmes d'éducation morale et civique :

Pour E. Chirouter, la philosophie permet aux élèves de s'approprier des « valeurs humaines » et donc de former des « citoyens éclairés ». Cela rejoint les objectifs spécifiés par les programmes de l'éducation nationale en vigueur pour la rentrée 2018-2019. En effet, les discussions philosophiques répondent aux finalités de l'EMC. Ce dernier, comme le stipule les programmes « vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique » en passant par « le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. » Trois finalités regroupant de nombreux éléments sont présentées par les textes consolidés élaborés à partir des programmes de 2015 :

- Respecter autrui ;
- Acquérir et partager les valeurs de la République ;
- Construire une culture civique.

Concernant cette dernière finalité, plusieurs points permettent d'éclairer la problématique et le sujet traité. La sensibilité et l'engagement font partie des domaines portés par cet enseignement. Comme le précisent les programmes, cette culture de la sensibilité permet à l'élève d'identifier et d'exprimer ce qu'il ressent et de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet ainsi « de se mettre à la place de l'autre », c'est-à-dire de faire preuve d'empathie. Quant à la culture de l'engagement, celle-ci favorise d'après cette même source, « l'action collective, la prise de responsabilité et l'initiative ». En d'autres termes, l'élève acquiert et développe un sens des responsabilités envers : lui, les autres et la nation. Les programmes nous offrent ainsi un cadre visant à cerner les attentes fixées pour le bien de l'élève au travers des compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4. Concernant la culture de la sensibilité l'élève doit être capable :

⁸ Chirouter E., (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse – enseignement moral et civique et littérature de jeunesse* (p44).

- De coopérer ;
- De se sentir membre d'une collectivité ;
- D'accepter les différences ;
- D'exprimer son opinion et respecter celui des autres ;
- De s'estimer et d'être capable d'écoute et d'empathie ;
- D'identifier et d'exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments.

De plus, en lien avec la culture de l'engagement, l'élève doit être en capacité :

- De savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et d'enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche ;
- D'être responsable envers autrui.

Pour résumer, cette troisième finalité qui est celle de permettre à l'élève de se construire une culture civique doit donner au citoyen en devenir la possibilité de participer et de prendre sa place dans un groupe mais également de distinguer son intérêt personnel de l'intérêt général. Cette construction de compétences place l'élève, comme le souhaitent les programmes d'EMC, « en situations de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées. »

1.6. Les pratiques philosophiques en concordance avec les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture quant à lui, a pour objectif d'encourager les enseignants à donner la possibilité aux élèves de s'engager dans l'activité scolaire. Il a également pour but de fournir « une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante ». Ainsi il permet un développement de l'élève en interaction avec le monde qui l'entoure et accompagne le développement physique, cognitif et sensible des enfants, tout en respectant l'intégrité de chacun. Ce socle commun qui concerne les cycles 2 à 4, spécifie concernant la scolarité obligatoire, que l'école a pour missions de former et de sociabiliser. Bien que ce dispositif n'intègre pas le cycle 1, cette volonté débute dès la maternelle, où les jeunes enfants sont amenés à apprendre le

« vivre ensemble ». Des attendus liés à l'esprit de cohésion sont souhaités pour la maîtrise de ce socle commun de la part des élèves. En effet, dans le domaine 2 intitulé « les méthodes et outils pour apprendre », des compétences telles que la coopération, la collaboration, l'entraide et la mutualisation des connaissances sont attendues. De même en ce qui concerne le domaine 3 de « la formation de la personne et du citoyen », le socle donne à l'école la mission de permettre à l'élève d'avoir le sentiment d'appartenance à la société. Ainsi, le milieu scolaire doit permettre à l'élève « de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire, son aptitude à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. »

2 - Le déroulement des pratiques philosophiques en classe élémentaire :

2.1. L'enseignant, un guide pour les élèves :

L'enseignant contrairement aux compétences et savoir qu'il transmet dans les divers enseignements, ne cherche pas à enseigner mais à animer et est ainsi « animateur d'échanges à visée philosophique⁹. » Comme expliqué précédemment, il se doit de croire aux capacités cognitives des élèves et au dynamisme qu'ils peuvent créer lors de leurs échanges. Au-delà de l'écoute active, l'enseignant est dans la recherche afin d'impulser et de relancer « le processus de confrontation sociocognitive. » L'enseignant est d'après, M.Tozzi (2012), « vigilant sur la tenue intellectuelle du dialogue collectif. » Guider les élèves afin de les aider à dépasser plusieurs éléments qui pourraient se révéler comme des freins à leur progression ou à des difficultés. Rejoignant l'idée de ne pas vouloir orienter la réflexion dans un sens défini au préalable, l'enseignant malgré le risque d'erreur dans son discernement et malgré le risque de manquer de précision va être amené à effectuer une action subjective sur le « vif » de l'instant de réflexion : le guidage. Celui-ci, selon M.Tozzi, repose sur la reformulation (mettre en évidence des choses dites exploitables afin de permettre

⁹ Tozzi M., (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques – répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Ch19 « Le rôle de l'enseignant à l'école et du philosophe praticien dans la cité ».

la progression au sein du moment de réflexion) et la synthèse (proposer de revenir sur les pistes proposées plus tôt pour apporter du sens aux exemples ou de « retracer » aux élèves leur cheminement de groupe.¹⁰ Ce guidage s'atténue en fonction de plusieurs caractéristiques comme l'âge des élèves ou leur autonomie face à ses temps par exemple mais il est nécessaire à la construction de la pensée chez l'enfant afin qu'il puisse au fur et à mesure, « penser par lui-même ».

2.2. Les actions de l'enseignant au cours des pratiques philosophiques avec ses élèves :

Selon les constats de M.Tozzi, la pratique de la philosophie à l'école primaire est marquée, par un enthousiasme, une volonté et un désir d'innovation de la part de l'enseignant face à des élèves qui sont demandeurs de ce moment. Comme le souligne M.Tozzi, l'enseignant du 1^{er} degré bénéficie d'une souplesse en terme d'organisation pour mettre en place ses temps de pratiques à visée philosophique. L'auteur montre également que la polyvalence de l'enseignant du 1^{er} degré ainsi que la formation en pédagogie qu'il a reçue sont des forces pour cette pratique avec les enfants. M.Tozzi nous présente, par le biais d'une comparaison avec un enseignant de philosophie du 2nd degré (qui possède lui, une « identité disciplinaire »), une autre spécificité de l'enseignant du 1^{er} degré : la connaissance et le suivi de sa classe. Le rôle de l'enseignant est d'animer. Il peut éclairer les élèves sur une notion qui semble poser des difficultés, donner des précisions ou encore recentrer la discussion. En effet, ce professeur des écoles précise qu'il n'est pas rare en cycle 2 que l'enseignant ait recours à cette action car les élèves s'éloignent fréquemment du sujet abordé. L'enseignant peut aussi « poser les questions adéquates pour faire rebondir la réflexion collective ». Cependant, l'enseignant doit veiller à ne pas donner son avis car cela peut influencer le comportement et la réflexion des élèves puis de ce fait, fausser le processus.¹¹

¹⁰ Tozzi M., (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (p47-49).

¹¹ Tharrault P., (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école, cycles 2 et 3* (p54).

2.3. Les attitudes de l'enseignant durant ce moment :

J.Lévine (2014), initiateur des ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine, soutient l'idée que l'intervention de l'enseignant se doit d'être quasi-totale. Par conséquent, il pointe l'importance de l'attitude de l'enseignant et l'encourage à adopter « une présence silencieuse et confiante¹² ». Cela afin de servir l'élaboration de pensées chez les élèves. En effet l'auteur met en avant une autre perspective : pour l'enfant il peut s'agir de sujets importants. Il est donc plus simple de se sentir réellement « autorisé » pour proposer une opinion, un argument, une critique au reste du groupe lorsque l'enseignant se trouve dans un « silence objectif » : il est présent parmi le reste des éléments du cadre des pratiques philosophiques (bâton de paroles, rituels...) mais n'intervient pas. Il donne avec ce comportement la garantie du bon déroulement de l'instant de réflexion et d'échanges.

J.Lévine, valorise un autre aspect des pratiques philosophiques notamment lorsque l'enseignant est « l'observateur-silencieux » : le type d'échange en paroles évolue. Pour cause, traditionnellement, la transmission des savoirs, des connaissances est davantage verticale, de l'enseignant aux élèves. Cependant, lors de ces temps, l'auteur souligne une circulation de paroles « dans l'horizontalité », qui favorise la « coréflexion » et facilite la libération du potentiel des élèves. À l'inverse, un volume de prise de parole trop important et/ou des interventions trop fréquentes de la part de l'enseignant, sont d'après l'auteur, un frein à la production de pensée pour les élèves. L'aspect modélisant du statut de l'enseignant en est l'une des causes puisque chaque intervention est susceptible d'entrecouper le cheminement de réflexion des élèves.

Dans la perspective de prendre en compte les caractéristiques de ce niveau de classe, P.Tharrault, incite à deux méthodes différentes. L'une, où l'enseignant tient une fonction active : il est très présent et aide l'élève à développer ou préciser sa pensée. L'autre, où l'enseignant reste silencieux tout au long des échanges entre élèves. Ces méthodes peuvent se compléter suivant l'âge des élèves avec une évolution envisageable : au cycle 3 par exemple, où les élèves sont davantage

¹² Lévine J.,Chambard G., Gostain D., Sillam M.,(2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine* (p54).

capables « d'enclencher une réelle dynamique de débat », l'enseignant peut là encore jouer le rôle d'un « auditeur attentif » qui intervient au moment propice afin de faire progresser les échanges ou alors diminuer au fur et à mesure la fréquence de ses interventions laissant la coopération entre élèves naître dans un raisonnement logique malgré des oppositions d'opinions par exemple. Ainsi, comme le confirme P.Tharrault, il est « sans doute incontournable » de réaliser des pratiques philosophiques en adoptant les différentes approches existantes en fonction de l'âge des élèves. En partant du principe que l'enseignant pratique des discussions à visée philosophique toujours au sein d'une même classe et donc qu'il connaît ses élèves du début à la fin de l'année, ses rôles et attitudes peuvent varier d'un débat à un autre. S'offre à lui en tout cas, une palette de choix en ce qui concerne les méthodes utilisées et donc les actions à mener.

2.4. Des interventions enseignantes mesurées et le droit de veto :

L'un des auteurs de l'ouvrage « Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches », S.Connac (2002), précise que les interventions de l'enseignant ne doivent pas trop peser sur le moment de réflexion aussi bien sur « le fond que dans la forme ». L'élève ne formule pas ses propos comme les « grandes personnes » mais son langage, sa réflexion et sa communication se construisent. Les interventions calibrées de l'enseignant favorisent ce processus. Ce professeur des écoles nuance : si les interventions de l'enseignant modérées permettent d'atteindre l'un des « critères de réussite » qui correspond à la construction de l'élève, l'enseignant de par son statut, garant du bon déroulement du moment de réflexion, doit être en capacité de rebondir en cas de prise de parole d'un élève inadaptée aux règles de l'école ou contraire à la coopération au sein de la classe. C'est ce que l'auteur appelle le « droit de veto ». Présenté et expliqué dès le départ aux élèves afin de « garantir la cohabitation entre permissivité et responsabilité éducatives¹³. » L'auteur éclaire également sur la manière d'écouter des enseignants. Plusieurs chemins s'offrent à eux. Le questionnement des élèves peut avoir de la résonance scientifiquement, philosophiquement et/ou psychologiquement. Par ailleurs, l'ouvrage présente au

¹³ Connac S., (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe – enjeux et démarches*. Ch1 « Comparaison entre conseil coopératif et discussion philosophique » (p53).

minimum deux phases propres à l'écoute : « l'abstention du différé » (s'abstenir de reprendre tous les propos systématiquement mais se servir de ces derniers pour dessiner la suite des échanges) et une écoute visant « l'extension » et non pas se contenter de formuler ce qui a été dit de nouveau ou autrement. Pour ces mêmes auteurs, l'écoute que réalise l'enseignant a un rôle non négligeable : « c'est donc bien la capacité d'écoute de l'enseignant qui sert à l'édification du philosophe chez l'élève » bien que comme ils le précisent, il faut pour qu'il y ait une écoute active de l'enseignant constituée des phases d'abstention et d'extension, que les élèves émettent un questionnement, un cheminement de réflexion, qui a du sens ou non¹⁴. En effet, même si le questionnement initial de l'élève semble incompréhensible pour l'enseignant, ce dernier doit rester en attente « d'avoir à prélever réellement quelque chose. » Ainsi, « L'écoute active est plus que le silence. L'écoute active consiste à écouter l'enfant avec attention, en accueillant vraiment ce qu'il dit, mais aussi ce qu'il ressent. Et cela sans chercher immédiatement à donner une solution. » Elle demande donc de la part de l'enseignant un lâcher prise et une patience ainsi que de la pratique afin d'être exécutée au mieux. De ce fait, écouter et « s'interdire de penser » à la place des élèves pour en arriver à l'issue souhaitée pourrait être le « fil conducteur » de l'enseignant lors des discussions à visée philosophique. Avec cette perspective, l'enseignant cède le droit de penser aux élèves et ne les accapare pas vers le sens qu'il a défini lui-même.

2.5. L'évolution des discussions à visée philosophique lorsque l'enseignant attribue des rôles à ses élèves :

J.Lévine souligne un point sur la manière de percevoir l'enfant ou l'élève durant ce temps de réflexion ce qui nous amène à la question de l'attribution de rôles. Au cours d'une pratique à visée philosophique, plusieurs rôles sont attribuables aux différents acteurs. Ces rôles permettent de faire vivre le débat et de l'animer à la fois. Comme l'entend P.Tharrault lors de ses débats philosophiques, l'attribution de rôles ne relève pas d'un impératif. L'enseignant est libre d'en ajouter, d'en supprimer selon ses élèves et le déroulement de leurs débats. En revanche, il souligne la nécessité de mettre en place des mécanismes de régulation de la

¹⁴ Auriac-Peyronnet E., (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe – enjeux et démarches*. Ch2 « L'écoute dans la discussion philosophique » (p65-71).

parole comme sa distribution, sa circulation et sa reformulation. Pour cause, il met en avant un élément : « l'absence de structures signifie, de manière quasi automatique » une dictature du « beau parleur ». Comme il le dit lui-même, cet aspect beau parleur d'une personne qui « aime les belles phrases » est à « cultiver » mais ne doit pas freiner la prise de parole des participants qui souhaiteraient la prendre lors du débat. Dans « L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire » coordonné par M.Tozzi (2001), la description des rôles attribués aux élèves fait partie du dispositif des ateliers philosophiques où les notions de conceptualiser, problématiser et argumenter sont également présentes. Le rôle de « président » y est décrit tout comme celui du rôle de « synthétiseur ».

Dans le cadre de ce mémoire il s'agit des deux rôles qui sont les variables au sein du cadre méthodologique, c'est pourquoi l'attention sera focalisée sur ces deux rôles qui regroupent un ensemble de responsabilités possibles. Le rôle du « président de séance » donne à l'élève plusieurs « pouvoirs » qui sont habituellement tenu par l'enseignant. L'élève devient donc le « garant de la loi. » Ce rôle permet de développer la compétence sociale : animer démocratiquement un groupe. Compétence demandée notamment dans la vie professionnelle et associative. En effet, ce rôle demande à l'élève d'être impartial : donner la parole en évitant de choisir parmi ses amis ou choisir parmi ceux qui n'ont pas encore parlé par exemple. En cas de bavardage ou même de prise de parole en simultané, le président doit inciter et redemander le calme. C'est à lui de « discipliner éventuellement le débat. » Il donne également la parole au reformulateur ainsi qu'au synthétiseur. Lorsque le rôle de président est tenu par un élève il y a création d'une coanimation entre lui et l'enseignant. Dans ce cas de figure, l'enseignant se « libère de la gestion du groupe » et peut ainsi se concentrer plus efficacement sur le fond des échanges réflexifs¹⁵. L'élève qui tient ce rôle joue donc sur l'optimisation de la circulation de parole. Cette circulation de la parole est primordiale pour la réalisation des objectifs de l'échange réflexif où c'est bel et bien « la mise en route de la capacité de réflexion et d'expression orale de tous les élèves qui est visée ». En revanche, P.Tharrault ne permet pas au président de donner lui-même son avis et donc d'intervenir sur le fond du débat

¹⁵ Tozzi M., (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques – répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie* (p307).

car le rôle demande déjà beaucoup d'attention. L'élève-président, se concentre et travaille ainsi sur la forme du débat.

Suivant le fonctionnement des débats-philos de l'enseignant P.Tharrault, le président n'est pas le seul élève à ne pas pouvoir donner son avis. En effet, l'enseignant intègre à ses débats, un « passeur du bâton de parole ». Le président retient l'ordre des élèves qui ont levé la main et le signale au passeur du bâton de parole : « lorsque le président cite le prénom de tel élève, le passeur lui apporte le bâton de parole et l'élève ne commence à parler que lorsqu'il l'aura entre les mains. » Dans ce dispositif, le re-formulateur et le synthétiseur sont deux rôles distincts. Le re-formulateur écoute l'échange qui se produit et essaie de retenir ce qui est dit. Selon les niveaux de classe, il peut noter des éléments. Lorsqu'il prend la parole, il s'agit pour lui de réaliser une « micro-synthèse ». En effet, il ne lui est pas demandé de redire exactement ce qui a été prononcé mais de parvenir à généraliser les dits de l'élève pour que sa parole soit entendue et comprise par le reste du groupe. Ainsi il aide à la conceptualisation propre aux discussions à visée philosophiques. Sans juger de la valeur de ce qui a été émis et considérant toute parole comme non négligeable au cheminement de réflexion, son rôle est important car il influence lui aussi sur le climat de la séance. En effet, de-par son action, la confiance et la tolérance s'instaurent permettant aux élèves de progresser dans leurs raisonnements dans l'absence d'animosité. P. Tharrault, propose une synthèse de réponses suite-à un questionnaire posé à une vingtaine d'élèves de cycle 3. Une question concernant la tenue de rôles leur a été posée. L'ensemble des réponses indique que cet échantillon a ressenti une difficulté concernant le rôle de re-formulateur : « plusieurs élèves souhaiteraient supprimer le rôle de re-formulateur, jugé trop difficile ». De plus, il avance que certains élèves auraient aimé et ont suggéré que les élèves détenteurs d'un rôle puisse également prendre la parole pour exprimer leurs avis¹⁶.

¹⁶ Tharrault P., (2007). *Pratiquer le « débat-philos » à l'école, cycles 2 et 3* (p79).

3 - L'intervention de l'enseignant au cours des discussions à visée philosophique.

3.1 Les exigences d'une tâche nouvelle plus complexe :

J. Bruner (2015) évoque les « savoir-faire supérieurs » qui se constituent d'une hiérarchie de savoir-faire nécessaire pour répondre aux exigences de la nouvelle tâche attribuée aux élèves qui se trouve être complexe¹⁷. Mener la discussion à visée philosophique demande à l'élève de parvenir à distribuer et réguler la parole puis de réussir à proposer un résumé des échanges. Il faut considérer que le processus est identique à celui d'une résolution de problème où pour ce faire, une résolution de problèmes « inférieurs » ou « constitutifs » sont nécessaires à la réussite, sachant que la résolution de l'un affecte la résolution de l'autre. L. Vygotski qu'il l'a d'ailleurs précédé dans ces mêmes recherches, a souhaité déterminer la manière dont l'aide apportée à un individu devait être mise en place pour lui être profitable et qu'il puisse y avoir une intériorisation des apports. Autrement dit, l'un de ses sujets de questionnement a concerné la manière dont l'adulte devait réaliser un étayage auprès de l'apprenant afin de « favoriser le voyage dans la zone proximale ». Cette zone selon L. Vygotski, inclut ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide de quelqu'un de plus compétent. Elle se situe au-delà de ce que l'enfant est capable de réaliser seul. Pour des niveaux d'intelligence équivalents, les zones de développement de deux individus est différente. Au-delà de cette zone, l'enfant n'est pas capable d'apprendre. Il n'est donc pas jugé bon de chercher à lui apprendre. En d'autres termes, il s'agit de la distance entre le niveau de développement actuel de l'enfant où il est capable de résoudre un problème seul, où la compétence est maîtrisée et son niveau de développement potentiel où la résolution du problème est assistée par l'adulte ou en collaboration avec d'autres enfants « plus avancés ». La compétence n'est pas maîtrisée mais elle est susceptible de l'être grâce à cette aide temporaire.

¹⁷ Bruner J., (2015). *Le développement de l'enfant – savoir-faire, savoir dire*. Ch10.

3.2. *L'interaction de tutelle enseignant-élève :*

L'interaction de tutelle est vue comme un processus. C'est-à-dire comme une manière dont une personne se comporte afin d'obtenir un résultat particulier en se conformant à un schéma précis. Cette notion de « processus » renvoie à celle de « progression ». Bien que l'interaction de tutelle existe entre élèves, nous focaliserons notre attention sur les interactions enseignant/élève, c'est-à-dire sur les relations interactives d'instruction entre l'enfant qui se développe avec le soutien de l'enseignant. L'interaction de tutelle met donc en jeu différents acteurs : un adulte ou un individu dit « spécialiste » et « quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ». L'interaction est constituée d'une action globale : celle d'aider. En effet, le « spécialiste », l'adulte ou l'enseignant apporte une aide à celui qui en a besoin. En d'autres termes il faut considérer cela comme un soutien réalisé par l'adulte pour « prendre en mains » le « débutant » afin que ce dernier puisse mener une tâche ou résoudre un problème. Depuis les travaux de L.Vygotski et J.Bruner, l'interaction de tutelle est admise tel un « mécanisme sociocognitif d'acquisition majeur », entre-autre dans le cadre scolaire. C'est pourquoi il est important de prendre en compte d'une part l'existence d'une large variété de « formules » de tutorat et d'autre part, les deux principales visées de cet acte de tutorat : une fonction d'acquisition et une fonction de socialisation. D'après l'article de C.Berzin (2001), les études qui ont porté sur cette notion d'interaction de tutelle « maître-élève », précisent un point de vigilance. Pour cause, ces études ont démontré qu'un élément caractérise cette relation : les interventions enseignantes prédominent sur celles des élèves allant ainsi à l'encontre de la volonté et nécessité de placer l'élève comme acteur de la construction de ses savoirs.¹⁸

¹⁸ Berzin C., *Interactions de tutelle, développement et apprentissages 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles.*
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-120.htm>

3.3. Diverses formes d'échanges :

Les interactions enseignant/élèves qui sont donc des échanges entre ces protagonistes, sont notamment constitués de sollicitations et de réactions. Les sollicitations sont des « incitations à l'action » réalisées par l'un des protagonistes ou un « comportement spontané de l'enfant sans lien visible avec l'adulte ». Cela peut s'effectuer par l'invitation au jeu, par un geste ou une mimique, par le regard ou encore par la verbalisation. Les réactions quant à elles, sont des réponses. L'enseignant fait par exemple une incitation à l'élève, ce dernier y répond. Pour ce faire, plusieurs manières s'offrent à lui : il peut répondre en utilisant un geste, une mimique, un regard et/ou la verbalisation. Il peut aussi répondre par une imitation gestuelle, une imitation verbale/vocale, un arrêt de l'action, mais encore par une obéissance ou un refus de consigne.¹⁹ On peut donc pour résumer, constater que toutes ces caractéristiques de sollicitations ou de réactions peuvent être verbales comme non-verbales. Les formes d'interactions sont diverses. L'article de C.Berzin en dresse quelques-unes. Elles peuvent prendre la forme de combinaison de rappel, de rectification des tentatives, de conseils ou d'indications soit par des interventions directes ou des interventions indirectes. Le psychologue J.Bruner dont l'un des sujets d'études a été celui de « l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant » estime que la relation de tutelle adulte-enfant tient un rôle « prépondérant » dans le « processus transactionnel » et qu'elle est la source de nombreux apports dont celui de l'étayage. En effet, comme le souligne l'auteur dans son ouvrage, « la plupart du temps elle (l'intervention d'un tuteur) comprend une sorte de processus d'étayage [...] ».

3.4. Un format de tutorat particulier, l'étayage :

Selon J.Bruner, ce processus d'étayage « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. » Cette notion d'étayage définie par Bruner est reprise par le site internet de l'Académie de Paris. L'étayage est présenté comme un « ensemble des interactions d'assistance de

¹⁹ Dirani-Akour L., (2005). *La thérapie d'étayage cognitif et affectif teca : une vignette clinique* <https://www.cairn.info/revue-devenir-2005-2-page-123.htm> (p129).

l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. » Ainsi, lorsque l'enseignant réalise de l'étaillage il focalise sa « prise en mains » de l'élève sur les « éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités » de cet élève. Autrement dit, l'enseignant apporte le soutien nécessaire à l'élève afin que ce dernier puisse focaliser son attention et ses efforts sur les « éléments qui demeurent dans son domaine de compétence » afin d'aboutir finalement à la résolution de la tâche. L'étaillage selon Bruner comprend 6 fonctions. Ces fonctions qui ont pour objectifs d'assister l'élève dans ses apprentissages sont les suivantes :

- **L'enrôlement** : le tuteur fait en sorte que l'élève se sente intéressé et engagé dans l'exigence de la tâche qu'il a à effectuer. Le but étant donc pour le tuteur de dégager un intérêt pour obtenir l'adhésion de l'élève jusqu'à la résolution de la tâche.
- **La réduction du degré de liberté** : le tuteur veille à simplifier la tâche de par son ampleur. L'élève a ainsi moins « d'actes constitutifs » nécessaires à réaliser pour atteindre la résolution de la tâche. Le tuteur réduit la charge pour aider l'élève à l'assumer.
- **Le maintien de l'orientation** : le tuteur veille à déployer de l'entrain et de la sympathie durant la résolution de la tâche. Le tuteur doit également se montrer vigilant si l'élève, fort d'une réussite précédente se repose sur ses acquis au lieu de « risquer un pas de plus ». Ainsi le tuteur maintient « la poursuite d'un objectif défini » en prenant en compte que les « élèves novices » peuvent être limités par l'intérêt qu'ils portent à une tâche ou par leurs capacités.
- **La signalisation des caractéristiques dominantes** : le tuteur fait comprendre à l'élève les écarts qu'il a eu entre ce que le tuteur souhaitait comme production et ce que l'élève a produit. Pour cela, le tuteur souligne et signale les « caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. »

- **Le contrôle de la frustration** : le tuteur dédramatise pour continuer de donner l'envie et le plaisir de faire-faire à l'élève. Le tuteur doit rester vigilant : il existe un risque de « dépendance à l'égard du tuteur ».
- **La présentation ou la reproduction des modèles de solution** : le tuteur stylise « l'action qui doit être exécutée » ou stylise l'action que l'élève a tentée ou a réalisée. En imitant l'essai de l'élève, le tuteur peut espérer que l'élève va proposer une « forme mieux appropriée » de l'action en imitant la proposition du tuteur.

L'enseignant peut avoir recours à l'étayage en accumulant ces fonctions. Elles peuvent être utilisées par celui-ci tout au long de la séance, du début à la fin. Une vigilance est à prendre en compte concernant la manière de procéder de l'enseignant : aider l'élève à apprendre, sans pour autant faire à sa place. Ainsi, parce que nous ne sommes pas tous égaux en termes d'acquisition de savoirs et de compétences, de la différenciation peut être incluse au processus d'étayage afin d'optimiser la pratique de l'enseignant et le développement des élèves.

3.5. La différenciation présente pour préparer et réaliser l'étayage :

L'étayage va évoluer en fonction de la différenciation que l'enseignant peut effectuer parce que pour penser et mettre en place l'étayage il est nécessaire de s'intéresser à la personnalité de l'élève : de déterminer ses besoins au préalable avant de se lancer dans l'étayage. En effet, analyser au préalable les besoins des élèves revient à réaliser de la différenciation car tous n'ont pas les mêmes besoins au même moment pour progresser. Louis Legrand définit la différenciation pédagogique telle que : « l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants ». Quant à E.Battut et D.Bensimhon, ils insistent sur le fait que cet acte offre une « large palette de démarches et procédés » afin que les élèves acquièrent des compétences et des savoirs. Elle permet ainsi de mieux gérer les ressources et de faciliter les prises de décisions de l'enseignant. Le dossier de synthèse de conférence sur le thème de la différenciation pédagogique de mars 2017 (dont le comité d'organisation était présidé par J.M. De Ketele, chercheur et professeur notamment à la Chaire Unesco de Dakar et constituée de divers membres de la communauté éducative),

apporte des éléments complémentaires. Eux établissent par des recherches ainsi que par des constatations que malgré le fait que « le concept de différenciation pédagogique n'est pas un objet scientifique », plusieurs pratiques pédagogiques peuvent être associées comme par exemples le tutorat, la co-intervention, la classe inversée etc. En effet, ils soulignent que la différenciation pédagogique, méthodologie réalisée par l'enseignant, peut avoir lieu au travers de plusieurs formes comme celle du tutorat. Ils apportent également une définition de cette différenciation pédagogique qui permet de compléter celle donnée par L.Legrand : « La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. »

Cette même synthèse l'expose : les élèves sont différents les uns des autres. Chacun a ses propres attitudes, capacités et motivations. Se pose donc la question par exemple, du comment faire pour permettre aux élèves d'acquérir les mêmes compétences au sein d'une classe où le « degré d'hétérogénéité peut être variable mais jamais nul ». L'une des manières présentées par le comité est celle d'apporter de la différenciation dans le processus d'apprentissage. L'enseignant peut par exemple varier les outils qui sont à disposition des élèves comme la mise en place d'un contrat individuel. L'enseignant peut aussi jouer sur le « degré de guidage » où le guidage peut être « serré » ou assez détendu incitant les élèves à réaliser la tâche davantage en autonomie.²⁰ Une autre manière de différencier consiste elle à différencier par les contenus d'apprentissages comme par exemple en mettant en situation le fait que « tous les élèves ne font pas la même chose au même moment (certains consolident des objectifs non maîtrisés et d'autres poursuivent une tâche en cours) ». Des motivations à différencier rejoignent celles de l'étayage. Le comité pointe les éléments suivants : répondre aux besoins des élèves et leur rendre possible l'acquisition ou le développement de compétences

²⁰ Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

afin de les amener à leurs potentiels respectifs. Ainsi, parce que les élèves ne possèdent pas le même répertoire de comportements ni les mêmes ambitions ou motivations, l'enseignant est amené à évoluer au travers des différentes fonctions attribuées à l'étayage.

L'étayage n'est donc pas un élément figé, fixé à l'avance. Comme nous le rappelons, la problématique que nous-nous sommes fixée est la suivante : en quoi l'attribution de rôles lors des discussions à visée philosophique impacte t'elle sur l'étayage de l'enseignant ? Pour tenter d'y répondre, les deux hypothèses que nous établissons sont celles précisées ci-dessous :

- Plus l'enseignant va attribuer de rôles au même élève et plus l'étayage va être présent.
- L'enseignant va être amené à modifier l'étayage pratiqué en fonction de l'élève possédant les rôles.

Dans l'objectif de valider ces deux hypothèses, nous mettons en place une expérimentation au sein d'une classe de CE1, où des attributions de rôles ont lieu.

PARTIE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

Afin de mieux comprendre le protocole expérimental envisagé il est nécessaire de présenter le contexte habituel des discussions à visée philosophique (que nous noterons « DVP » pour la suite) au sein de cette classe de CE1.

1 - L'organisation habituelle des DVP au sein de la classe :

1.1. Des DVP sans attribution de rôle :

Dans cette classe de CE1, les DVP se déroulent en classe entière et ont lieu le vendredi après-midi. Pour ces temps de réflexion, l'enseignant a opté pour un placement des élèves au coin regroupement. Il s'agit d'un espace réduit entre le tableau et les premières tables reculées pour l'occasion. Tout au long de l'année, l'enseignant gère le déroulement des DVP. Aucun rôle n'est attribué aux élèves, c'est l'enseignant qui « anime » en intégralité les oraux réflexifs au sein de sa classe. Pour mettre en place les DVP avec ses élèves, l'enseignant dont nous étudions la pratique, utilise diverses formes d'entrées. En effet, du début de l'année scolaire jusqu'aux environs du mois d'avril, l'enseignant emploie davantage des photographies, des images et/ou des questions ouvertes amenant les élèves à entrer en discussion. Pour la suite de l'année, l'enseignant débute les discussions en mettant les élèves face à des dilemmes moraux. Malgré ce changement de forme, le déroulement du moment reste inchangé et suit des rituels et des modalités similaires qui sont décrits ci-après.

1.2. Les différentes actions de l'enseignant lors des DVP :

- Pour signaler le début de la DVP : l'enseignant allume une bougie. Il pose le « sujet du jour » et choisit un élève pour faire résonner le son du triangle marquant le début du moment de réflexion.
- Lors de la DVP : il se donne la possibilité de réguler la parole en redemandant et en reprenant le bâton de parole quand il juge l'action nécessaire. Il relance, questionne et recentre les échanges. Si nécessaire, il exclut un élève ayant produit un comportement perturbateur. Il laisse libre choix aux élèves en ce qui concerne la passation du bâton de parole aux camarades levant la main. Cependant, il fait parfois signe au « possesseur de la parole » pour lui indiquer un choix de passation (lorsqu'un élève a peu ou pas pris la parole ou lorsqu'il estime que l'intervention d'un élève en particulier va être profitable au reste du groupe à l'instant précis).
- Vers la fin de la DVP : il reformule, réinterroge et recentre de nouveau s'il en estime le besoin. Il signale la fin du moment de réflexion et sélectionne « les 3 dernières mains levées » qui pourront prendre la parole avant que la DVP s'achève.
- Pour marquer la fin de la DVP : c'est également lui qui clôt le débat en réalisant un résumé des points abordés permettant ainsi aux élèves de se souvenir de toutes les possibilités avancées. À la fin de ce moment de réflexion, l'enseignant choisit deux autres élèves, l'un qui éteint la bougie et l'autre qui fait résonner le son du triangle.

Cette organisation ordinaire nous servira de « DVP témoin » car l'enseignant y adopte toujours les mêmes façons de procéder.

2 - Le protocole expérimental :

En lien avec les hypothèses de recherche, le protocole expérimental comprend plusieurs tests avec attributions de rôles. Ces tests sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Nom de la DVP	Description
DVP « témoin »	L'enseignant n'attribue aucun rôle, il « anime » seul la totalité de la DVP.
DVP 1	Test 1 : l'enseignant attribue le rôle A à Camille.
DVP 2	Test 2 : l'enseignant attribue les rôles A et B à Camille.
DVP 3	Test 3 : l'enseignant attribue les rôles A et B à Thomas.

2.1. Les actions comprises par l'attribution des rôles A et B :

Le rôle A peut être vu comme un rôle d'animateur de la DVP. Il n'implique pas seulement la distribution de la parole à l'aide du bâton de parole comme peut le résumer l'enseignant à ces élèves au cours de la 1^{ère} passation de consignes. Avec ce rôle A, l'élève en question contribuera à structurer le déroulement de la DVP. Ainsi plus concrètement, l'attribution de ce rôle à un élève demande, de la part de celui-ci, la réalisation des actions suivantes :

- Gérer les rituels des DVP : passer le triangle à un élève pour le faire tinter en début et en fin de DVP ; proposer à un autre élève d'éteindre la bougie pour marquer la fin de l'oral réflexif.
- Optimiser / réguler la distribution de la parole : choisir le premier élève qui prendra la parole ; réclamer et reprendre le bâton pour opérer un choix de distribution (le passer à quelqu'un qui n'a pas encore parlé ou qui est loin du bâton par exemple) ; annoncer que l'échange est presque terminé et procéder à un choix pour déterminer les derniers élèves qui pourront

prendre la parole avant la fin de l'échange. Laisser à ses camarades le choix de passation du bâton de parole pendant la majorité de la DVP.

Le rôle B quant à lui, peut être rapproché à celui de « synthétiseur ». Ce rôle B comprend moins d'actions que le premier mais est tout autant exigeant. En effet, pour l'enseignant, l'attribution à un élève du rôle B, signifie que cet élève sera amené à :

- Écouter et mémoriser les éléments apportés par ses camarades durant l'ensemble de la DVP.
- Résumer les éléments sans apporter de jugement ou ajouter de nouvelles opinions.

2.2. Un protocole expérimental souple, laissant de la liberté à l'enseignant :

L'enseignant est ouvert à la possibilité de changer des éléments de sa pratique pour éventuellement constater des répercussions. Nous avons donc convenu avec lui les changements de modalités où l'attribution de rôles débute. En accord avec l'enseignant, nous-nous sommes accordés sur une organisation du protocole expérimental souple. Cette volonté de souplesse en termes de liberté laissée à l'organisation de l'enseignant lors des expérimentations s'explique par deux raisons :

Il s'agit d'une nouvelle organisation. L'enseignant comme les élèves vont devoir s'adapter. Camille qui sera la première à tester cette attribution de rôle risque d'être perturbée par la tâche. Cet élève obtient donc les deux rôles au fur et à mesure. L'enseignant a gradué l'effort. Partant du principe que Thomas a pris pour exemple la pratique de l'enseignant et la pratique de Camille, le choix d'attribuer à Thomas les rôles A et B pour la première fois lors de la même DVP semblait pertinent et réalisable.

2.3. Camille et Thomas, les premiers élèves à tester l'attribution de rôles :

Le choix des premiers élèves en possession des rôles s'est effectué à la suite d'observations, de constatations et d'analyses de besoins. En effet, deux élèves : Camille et Thomas ont davantage retenu l'attention lors des DVP précédentes menées par l'enseignant. Bien que ce dernier ressente une bonne cohésion dans cette classe de CE1, il remarque que Camille, semble avoir quelques difficultés d'intégration. Au cours des différents instants de l'année et notamment lors des DVP, cette élève est régulièrement mise de côté par les autres élèves. Ses interventions ne sont parfois pas adaptées au moment ou en rapport avec les attendus. L'enseignant constate par ailleurs que Thomas se montre discret lors des DVP. En effet, Thomas participe très rarement voire pas du tout au cours des différentes DVP de l'année. Il n'a cependant aucune difficulté dans les matières « enseignées » telles que les mathématiques, le français ou encore les enseignements en lien avec le module « Questionner le monde ». Ainsi, les besoins de ces deux élèves ne sont pas les mêmes. L'enseignant, les connaissant depuis le début d'année scolaire est le mieux placé pour les mettre en situation répondant à leurs besoins. Pour Camille, les rôles vont lui permettre de prendre une place face aux autres comme l'a précisé l'enseignant : « l'objectif c'est de lui donner un rôle, une responsabilité, et donc de la mettre un peu en avant devant le reste du groupe. Sans la stigmatiser parce que cela peut faire l'effet inverse. Il faut faire attention. Mais oui l'objectif c'est de la mettre en valeur et de lui montrer que ce rôle est important et qu'elle peut le faire, qu'elle peut répondre à une demande qui peut paraître peu évidente. »

2.4. Les procédés d'observations mis en place et les critères observés :

Les observations menées ont chacune pour but d'observer le comportement de l'enseignant. Les comportements de Camille et de Thomas qui tiendront pour la 1^{ère} fois des rôles seront également observés. Avec la volonté de mettre en place une observation non-participante, nous avons convenu avec l'enseignant que l'observatrice n'interviendrait pas au cours des expérimentations. D'une part pour conserver une distance et donc une objectivité dans les recherches. D'autre part, pour être plus concentrée sur l'observation et l'écoute des sujets afin d'optimiser qualitativement et quantitativement le recueil de données. Durant toutes les DVP

de la période scolaire auxquelles l'observatrice a pu assister, elle se place toujours au même endroit : derrière le groupe classe, légèrement sur la droite et en retrait de manière à être le moins vue possible des élèves. Afin d'enregistrer les échanges et de pouvoir observer un maximum d'éléments, l'observatrice dépose discrètement un téléphone portable derrière le groupe afin de déclencher l'enregistreur vocal au moment souhaité. Dans le but de recueillir les données visuelles, l'observatrice dispose d'un carnet et note à chaque dilemme l'ordre de prise de parole ainsi que les faits et gestes des élèves et de l'enseignant. Le placement de l'observatrice ne permet pas de voir les visages et donc les expressions éventuelles des élèves situés au centre. Néanmoins, ceux présents sur les côtés sont légèrement tournés vers l'enseignant et sont donc perceptibles par l'observatrice. Cette procédure d'observation a été pensée de façon à réduire l'impact que pourrait avoir la présence de l'observatrice sur le groupe classe lors des dilemmes. Avec pour volonté d'altérer le moins possible l'authenticité des comportements. Bien que l'observatrice ait pu voir de nombreuses DVP produites par cette classe, une DVP témoin est observée tout comme les trois suivantes où Camille et Thomas sont en possession de nouveaux rôles. La visée finale de ces observations est de collecter des données répertoriées suivant plusieurs critères :

- L'enseignant s'adresse directement à Camille ou à Thomas lors de leur attribution de rôles respective. Sous quelles formes d'interventions et avec quelle importance quantitativement parlant ?
- L'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe lors des DVP. Sous quelles formes, avec quelles quantités et quels volumes d'interventions ?
- Les fonctions de l'étayage définies par J.Bruner sont-elles toutes présentes ? Sous quelles formes d'interventions sont-elles représentées ?

Autrement dit, à qui s'adresse l'enseignant et dans quel(s) but(s), c'est-à-dire, quelles sont les orientations de prises de paroles de l'enseignant ?

3 - Choix méthodologiques pour comptabiliser divers éléments sous des catégories définies.

3.1. *La répartition de la parole des différents acteurs lors des DVP :*

Dans le but de voir si les attributions de rôles ont une incidence sur la quantité de paroles de l'enseignant, nous souhaitons comptabiliser grâce aux DVP retranscrites (annexes 1.a, 1.b, 1.c, 1.d), le nombre de mots prononcés par l'enseignant et le nombre de mots prononcés par l'ensemble des élèves au cours des différentes DVP. Pour ce faire, au sein de chaque DVP, les interventions de l'enseignant sont toutes sélectionnées afin de pouvoir constater le nombre de mots composant l'ensemble des interventions-enseignantes. Le même procédé a été effectué concernant les interventions-élèves (annexes 2.a, 2.b, 2.c, 2.d). Ce traitement de données a été répertoriées dans un tableau (annexe 3.a – tableau 1), répertoriant ainsi le nombre de mots prononcés d'une part par l'enseignant et d'autre part par les élèves. Le nombre d'interventions de l'enseignant, de Camille, de Thomas et du reste des élèves participants a également été comptabilisé et répertorié dans un second tableau (annexe 3.b – tableau 2).

Suite-au recueil des données par le biais des retranscriptions des DVP, il semble nécessaire de classer les interventions de l'enseignant suivant plusieurs types de catégories. Cela pourrait permettre de constater des dominantes dans ses prises de parole et des évolutions au cours des différents dilemmes. Ainsi, plusieurs catégories ont été identifiées en amont des observations. D'autres catégories ont été répertoriées après ces observations car moins évidentes à prévoir du fait de la grande liberté d'actions de l'enseignant dans sa manière d'envisager et de réaliser cette expérimentation. Chaque intervention de l'enseignant a été soulignée par un code couleur dans les retranscriptions de DVP (annexes 4.a, 4.b, 4.c, 4.d), afin de les placer au sein d'une catégorie. Cela permettant ainsi de quantifier les interventions des différentes catégories.

3.2. *La répartition de la parole enseignante particulièrement destinée à Camille ou à Thomas lors de leurs attributions de rôles :*

Nous avons également souhaité différencier les prises de parole destinées à l'ensemble des élèves et celles destinées en particulier à Camille ou à Thomas lors de leurs attributions de rôles. C'est pourquoi la catégorie « étayage direct » est créée (annexe 5 – tableau 3). Cela a nécessité de faire une différence lors du traitement des données : les questions posées par l'enseignant à Camille ou à Thomas lorsqu'ils ont eu à gérer le(s) rôle(s) ont été intégrées à cette catégorie. Plus précisément, tous éléments identifiés dans cette catégorie ont été placés suivant les appellations qui suivent :

- Consigne générale en lien avec les attributions de rôles et la structure de DVP.
- Question pour vérifier la compréhension de l'élève face à son attribution de rôle A
- Question destinée à l'élève titulaire du rôle B pour l'aider à mémoriser, construire son cheminement et résumer
- Conseil / indication / précision pour l'élève
- Question visant à faire verbaliser/obtenir le ressenti de l'élève

3.3. *La répartition de la parole enseignante destinée à l'ensemble du groupe :*

L'enseignant s'adresse à l'ensemble du groupe d'élèves. En s'adressant à l'ensemble du groupe il contribue tout-de même à guider l'élève possédant le(s) rôle(s). En effet, ces interventions aident à structurer, canaliser, réorienter l'ensemble de la DVP. Les catégories d'interventions qui s'y réfèrent, où l'enseignant s'adresse au groupe sont les suivantes :

- Lecture du dilemme ou intervention en lien avec sa lecture
- Précision, explication
- Question
- Reformulation
- Avis
- Recadrage (de comportements)
- Reprise de résumé de DVP
- Autre (consigne, validation...)

La répartition des interventions dans les différentes catégories (annexe 5 - tableau 3), est parfois à prendre avec du recul car des choix sont à effectuer : une question rhétorique peut se retrouver par exemple dans une intervention de type « précision » ou encore « recadrage lié à un comportement inadapté » (ex « sais-tu pourquoi je t'ai repris ? »).

3.4. Les fonctions de l'étayage représentées par les catégories précédentes.

Les catégories d'interventions de l'enseignant destinées de manière « directe » à Camille ou Thomas peuvent correspondre aux différentes fonctions de l'étayage établies par J.Bruner. Les catégories d'interventions de l'enseignant destinées de manière « moins directe » aux détenteurs de rôles, c'est-à-dire destinées aux autres élèves ou à la classe en générale peuvent tout autant entrer dans le rôle d'étayage réalisé par l'enseignant. En effet, le recadrage d'un élève effectué par l'enseignant peut faciliter la réalisation de la tâche par Camille ou Thomas. De même qu'une reformulation de l'enseignant effectuée à destination de la classe peut aider Camille ou Thomas à rester concentrés ou mieux comprendre le déroulement de la DVP et donc en faciliter la conduite. Les interventions de l'enseignant vues précédemment ont donc été réparties suivant des choix effectués (annexe 6 - tableau 4). Ces choix sont les suivants :

- L'enrôlement comprend les consignes générales en lien avec les attributions de rôles et les avis personnels de l'enseignant car nous avons considéré que les consignes données spécialement à l'élève pour remplir le rôle étaient un point de départ : en donnant la consigne, on amène l'élève à entrer dans une démarche. Les avis de l'enseignant peuvent être vus comme une façon de « laisser sa place d'enseignant » à l'élève. L'enseignant prend la même place qu'un élève en donnant son avis donc Camille ou Thomas peuvent vivre pleinement leurs prises de rôles.
- La réduction du degré de liberté passe selon nous, par des conseils, des indications et des précisions pour l'élève qui teste le rôle mais également par des recadrages de comportements d'élèves (l'enseignant réduit le degré de liberté en intervenant mais cadre la DVP et aide ainsi l'élève).

- Le maintien de l'orientation se compose de questions pour vérifier la compréhension de l'élève face aux rôles A et B. En effet, d'après nous, ces questions peuvent contribuer à maintenir l'élève concentré et actif dans sa mission.
- La signalisation des caractéristiques dominantes se compose de précisions et explications à destination du reste de la classe et de la sous-catégorie « autre », composée entre-autre, de consignes et de validations.
- Le contrôle de la frustration est constitué par les questions destinées à obtenir le ressenti de l'élève qui a testé le rôle et de questions diverses destinées au reste de la classe lors des différentes interventions. Ce choix a été effectué en partant du principe que la frustration des élèves participants pouvait venir dans le cas où la parole de l'élève n'est pas prise en compte ou n'a pas obtenu de retour. L'enseignant en posant la question à l'élève, le valorise. De même en posant des questions sur les ressentis de l'élève détenteur des rôles, l'enseignant amène cet élève à vivre positivement cette nouvelle expérience.
- La présentation ou reproduction des modèles de solutions comporte les catégories en lien avec les lectures de dilemmes, les reformulations et les reprises de résumés car nous avons considéré qu'elles structurent les DVP et sont habituelles.

Ainsi, le protocole expérimental de-par la mise en place d'attributions de rôles amène un changement d'organisation dans la gestion des discussions à visée philosophique de l'enseignant. Les élèves choisis vont donc devoir s'essayer au rôle « d'animateur », optimisant et régulant la parole lors des discussions puis au rôle de « synthétiseur » pour résumer l'échange. En plaçant les interventions de l'enseignant durant ces DVP sous différentes catégories, nous recherchons à mettre en évidence plusieurs éléments notamment l'utilisation par l'enseignant des fonctions de l'étayage.

PARTIE 3 : TESTS ET RESULTATS

1 – Déroulement global des DVP :

1.1. La DVP Témoin :

Comme nous l'avons précisé, le déroulement de la DVP témoin (annexe 1.a), est resté proche dans sa structure aux DVP réalisées précédemment au sein de cette classe. Au-vu de l'expérimentation mise en place, l'enseignant a prévenu les élèves, en fin de DVP, qu'une attribution de rôles était prévue. Il a ensuite spécifié, de manière décrochée à cette même DVP, que Camille serait la première à essayer. Les élèves se sont demandé sur les raisons du choix de l'enseignant : « pourquoi Camille ? ». L'enseignant a répondu à leurs interrogations de manière à ne pas stigmatiser l'élève, c'est-à-dire, en formulant qu'il fallait un premier et que cela aurait pu être quelqu'un d'autre. Les élèves ont semblé adhérer à cette réponse.

1.2. La DVP 1 :

Camille se souvenait des rôles qu'elle avait à endosser au moment de débiter la DVP 1 (annexe 1.b). L'enseignant est resté à ses côtés sur le banc au départ pour débiter avec elle la DVP et lire lui-même le dilemme. Il est ensuite allé s'asseoir avec le reste du groupe. Camille s'est montrée impliquée par cette attribution de rôles. Concernant le rôle A, elle a su le mener du début à la fin lors des DVP. Elle a régulièrement demandé à reprendre le bâton de parole d'un signe de la main. Lorsqu'elle l'obtenait c'était dans le but de le redistribuer. Mais elle a également essayé de relancer les échanges en prenant la parole. Cette prise de parole lui a permis de donner son avis ou de poser des questions non pas à des élèves en particulier mais à l'ensemble du groupe de participants. Pour finir, l'enseignant s'est replacé sur le banc avec elle pour résumer la DVP à ses côtés.

1.3. La DVP 2 :

Pour cette DVP où Camille endossait les rôles A et B, l'enseignant a adopté les mêmes placements qu'en DVP 1. Camille a été plus en difficulté lors de la DVP 2 (annexe 1.c) pour la réalisation du rôle B. En effet, il a semblé compliqué pour elle de se souvenir des nuances apportées au cours de l'échange par ses camarades. Le résumé qu'elle a effectué a été davantage la reprise d'un avis personnel que la prise en compte globale des échanges. Néanmoins, tout comme en DVP 1, Camille s'est montrée investie dans sa prise de rôles et a tenté de reproduire le comportement habituel de l'enseignant lorsqu'il n'y avait pas d'attribution de rôle. Les rituels structurant la DVP sont globalement bien retenus par Camille.

1.4. La DVP 3 :

Pour débiter la DVP, l'enseignant s'est placé sur le banc aux côtés de Thomas. L'enseignant a interrogé un assez long moment l'élève pour lui rappeler ses prises de rôles (annexe 1.d). L'enseignant a ensuite allumé la bougie et lu le dilemme. Il est ensuite allé s'asseoir parmi les élèves. Thomas a pris le relai en passant le triangle à un élève et en donnant le bâton de parole à un premier élève. Thomas s'est montré très discret lors de la DVP (bien plus que Camille). Contrairement à Camille, il n'a pas demandé ni repris le bâton très souvent. Lorsqu'il l'a demandé et repris, c'était dans le but de le redistribuer. Thomas avait souvent la tête baissée, légèrement replié sur lui-même. Au moment de réaliser le résumé l'enseignant est revenu se positionner à ses côtés. Il n'a pas semblé évident pour Thomas de prendre la parole devant les autres. L'enseignant s'est montré présent pour lui à la fin comme au début. En effet, il a demandé à Thomas son avis pour l'aider à résumer. L'enseignant a ensuite pris le temps de lui demander ses ressentis.

2 – Les diverses prises de parole :

2.1. La quantité des échanges :

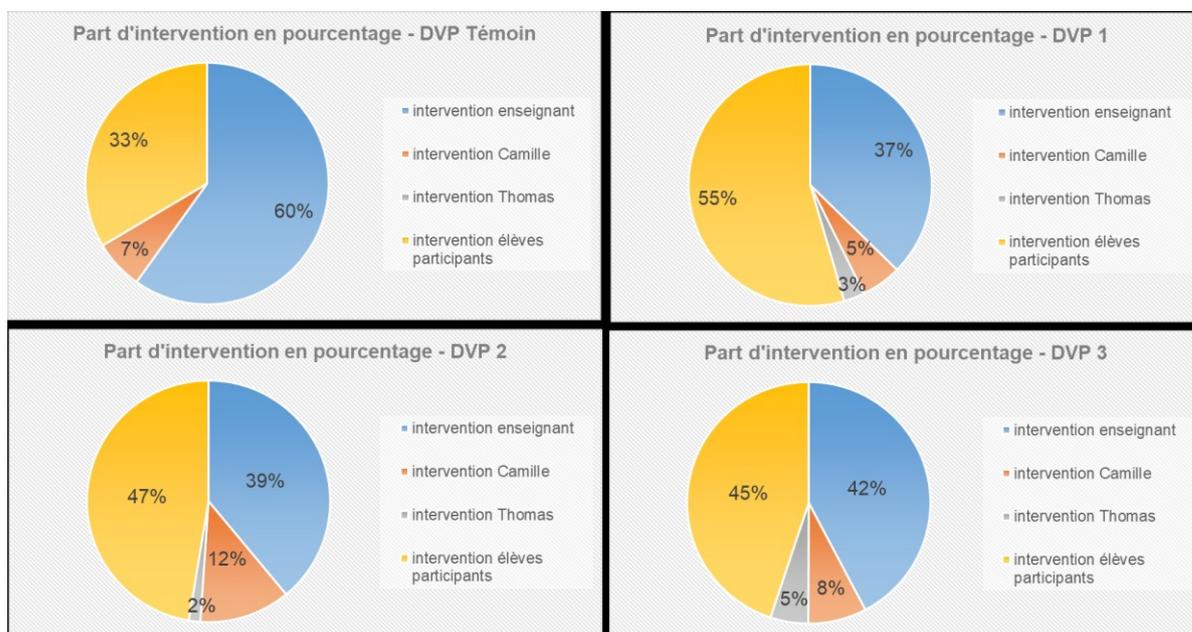
	DVP Témoin	DVP 1	DVP 2	DVP 3
Intervention enseignant	1143	552	687	714
Intervention Camille	126	79	213	131
Intervention Thomas	0	41	27	85
Intervention élèves participants	641	805	835	758
Total de mots prononcés	1910	1477	1762	1688

Tableau 1 - Nombre de mots prononcés par les protagonistes lors des DVP.

Dans un premier temps, à l'aide du tableau ci-dessus où sont comptabilisées en nombre de mots prononcés les interventions de l'enseignant, de Camille, de Thomas et du reste des élèves participants, nous pouvons constater que le nombre de mots total échangés lors des discussions varie au cours des DVP. Comme indiqué en débuts d'annexes retranscrivant chaque DVP, les temps de DVP sont quasiment semblables : 18 minutes de discussions en ce qui concerne les DVP Témoin, DVP 1 et DVP 3. Lors de la DVP 2 le temps de discussion augmente légèrement car il est de 20 minutes. Ces données peuvent en partie expliquer le fait que davantage de mots aient été échangés lors de la DVP 2 (1762 mots échangés) qu'en DVP 1 (1477 mots) ou qu'en DVP 3 (1688 mots) mais l'origine de cette augmentation de mots échangés ne peut venir uniquement de ces deux minutes de différence. La DVP Témoin le prouve en étant la DVP où le nombre de mots échangés lors de la discussion de 18 minutes est le plus important (1910 mots échangés). Lorsque Camille a endossé le rôle A (DVP 1), le nombre total de mots échangés a chuté d'environ 430 mots par rapport à la DVP Témoin où aucun rôle n'était attribué. Lorsque Camille est passée d'un rôle, le rôle A (DVP 1) à deux rôles, les rôles A et B (DVP 2), le nombre total de mots émis a augmenté d'environ 280 mots. De la DVP 2 à la DVP 3 (où Thomas endosse à son tour les deux rôles) le nombre total de mots prononcés est proche : seulement 74 mots échangés en moins lors de la DVP 3. Il semblerait donc, d'après ces premiers constats que l'attribution de rôles peut, en tout cas au départ, amener à la réduction de la quantité d'échanges au cours des discussions. D'autre part, l'ajout de l'attribution du rôle B, provoquerait une augmentation de la quantité

d'échanges en termes de mots prononcés par rapport à une discussion où l'élève possède uniquement le rôle A. D'un élève détenteur de rôles à un autre, la quantité d'échange est globalement similaire sur des temps quasiment identiques.

Afin de mieux se représenter la quantité de mots prononcés par chaque intervenant, nous avons établi à partir du tableau précédent, les 4 graphiques ci-dessous. Chacun représente la part d'intervention exprimée en pourcentage de l'enseignant (en bleu), de Camille (en rouge), de Thomas (en gris) et du reste de la classe (en jaune).



Graphique 1 - Parts d'interventions en pourcentages réalisées par les protagonistes lors des DVP.

On constate que lorsqu'il n'y a pas d'attribution de rôle, l'enseignant réalise 60% de part d'intervention total en DVP Témoin. Lorsqu'il y a attribution d'un rôle (DVP 1) puis de deux rôles (DVP 2 et DVP 3), la part d'intervention de l'enseignant en termes de mots prononcés chute pour ces trois DVP expérimentales, aux alentours des 40%. L'attribution de rôles semble produire chez l'enseignant une diminution de la quantité de mots échangés et donc une diminution de son temps de parole en considérant qu'il ait le même débit de parole. En revanche, sa part d'intervention en DVP 2 est de 39% précisément alors qu'elle remonte à 42% en DVP 3. D'un élève à l'autre, l'enseignant n'a pas eu la même part d'intervention : il a davantage échangé lors de la DVP 3 où Thomas gérait les rôles.

On remarque également en confrontant ces données, que la part d'intervention des élèves participants augmente lorsqu'il y a eu attribution de rôles. Celles-ci sembleraient profitables à l'augmentation de la quantité d'échanges en termes de mots prononcés par le reste de la classe. Cela proviendrait peut-être du fait qu'à l'inverse, l'enseignant lui, a diminué sa part d'intervention en quantité de mots émis.

2.2. Des quantités d'interventions variables :

	DVP Témoin	DVP 1	DVP 2	DVP 3
Intervention enseignant	29	14	19	28
Intervention Camille	7	4	13	5
Intervention Thomas	0	2	1	12
Intervention élèves participants	39	36	35	33
Total d'interventions	75	56	68	78

Tableau 2 - Nombre d'interventions par les protagonistes lors des DVP.

Avec le tableau ci-dessus, plusieurs éléments sont observables :

- Camille intervient davantage en DVP 2 où elle endosse les rôles A et B. Thomas intervient davantage en DVP 3 lorsqu'il endosse à son tour ces mêmes rôles. Ainsi, l'attribution de ces deux rôles à un même élève, lui permettrait d'intervenir plus de fois que lorsqu'il n'a qu'un rôle à jouer ou aucun.
- Les élèves participants réalisent quasiment le même nombre d'interventions sur l'ensemble des DVP (une moyenne d'environ 35 interventions par DVP). L'attribution d'un ou de deux rôles aurait très peu d'impact sur le nombre d'interventions réalisées par le reste des élèves participants.
- Le nombre total d'interventions échangées évolue également au cours de ces DVP. De la DVP Témoin (75 interventions) à la DVP 1 (56 interventions), il y a une diminution d'une vingtaine d'interventions. L'attribution d'un 1^{er} rôle impacte donc légèrement sur le nombre d'interventions.

- La DVP 2 (68 interventions) et la DVP 3 (78 interventions) sont ainsi assez proches du nombre d'interventions présentes en DVP Témoin (75 interventions). L'attribution d'un 2nd rôle à un même élève semble favoriser le maintien du nombre total d'interventions par rapport à une DVP où aucune attribution de rôle n'est réalisée.
- Le fait que Thomas soit intervenu plus de fois en DVP 3 et que l'enseignant y a maintenu sa part d'interventions (28 interventions) par rapport à la DVP Témoin (29 interventions) a semblé permettre 10 interventions supplémentaires de la DVP 3 par rapport à la DVP 2. Par ailleurs, l'enseignant a légèrement moins accompli de prise de parole lorsque Camille endossait les rôles. On peut donc constater que d'une part, d'un élève détenteur de rôles à un autre détenteur des mêmes rôles, le nombre d'interventions peut varier : augmenter ou diminuer. D'autre part, le nombre de prises de parole de l'enseignant peut également varier d'un élève responsable des rôles à un autre élève.

2.3. L'étayage direct et indirect de l'enseignant :

Le tableau où ont été répertoriées et catégorisées les diverses prises de parole par l'enseignant présent en annexe 4, permet de percevoir l'un des objectifs d'interventions de l'enseignant. Les données ont permis en effet de mettre en avant deux types d'interventions : l'une, où l'intervention de l'enseignant est adressée explicitement à Camille ou Thomas lors de leurs attributions de rôles respectives. Celle-ci correspond aux interventions répertoriées dans l'étayage « direct ». L'autre, où l'intervention de l'enseignant est destinée à l'ensemble du groupe classe, bien qu'elle puisse venir en aide ou venir guider l'élève détenteur des rôles. Elle correspond quant à elle aux interventions répertoriées dans l'étayage « indirect ».

	DVP Témoin	DVP 1	DVP 2	DVP 3
Etayage direct	297	78	233	336
Etayage indirect	846	474	454	378
Total de mots prononcés par l'enseignant	1143	552	687	714

Tableau 5 - Relevé des quantités en étayage direct et indirect lors des DVP.

Comme on peut le remarquer, l'étayage indirect est nettement plus représenté en DVP Témoin. Cela peut venir du fait qu'aucune attribution de rôles n'était en train de se réaliser. L'enseignant semble avoir balisé le terrain en respectant et mettant en avant la structure de la DVP pour servir d'exemple aux élèves par la suite. Lors de cette DVP Témoin, l'étayage direct correspond exclusivement aux consignes données en fin de discussion en prévision de l'attribution d'un rôle à Camille. En DVP 1, 78 mots de l'enseignant sont consacrés à l'étayage direct, c'est-à-dire directement à destination de Camille. L'étayage indirect comprend lui, 474 mots. L'enseignant, pour cette première attribution du rôle A, a peut-être ressenti le besoin ou la nécessité de structurer le déroulement de la discussion dans sa globalité. On peut aussi émettre que le fait qu'il n'y avait que ce rôle A en jeu, a permis à l'enseignant d'entrevoir la capacité de s'effacer, laissant plus d'autonomie aux élèves et à Camille.

La quantité de mots associés à l'étayage indirect se maintient aux alentours des 400 mots prononcés par l'enseignant au cours des DVP suivantes. Cependant, la quantité de mots associés à l'étayage direct augmente en DVP 2 (233 mots) mais également en DVP 3 (336). Ainsi, lorsqu'il y a eu attribution du second rôle à Camille, l'enseignant a ressenti le besoin d'émettre davantage de mots pour guider l'élève et il l'a encore plus ressenti lorsqu'un autre élève, Thomas, a dû endosser les rôles A et B à la fois. L'attribution de deux rôles à un même élève amènerait l'enseignant à être plus présent aux côtés de cet élève en s'adressant à lui directement.

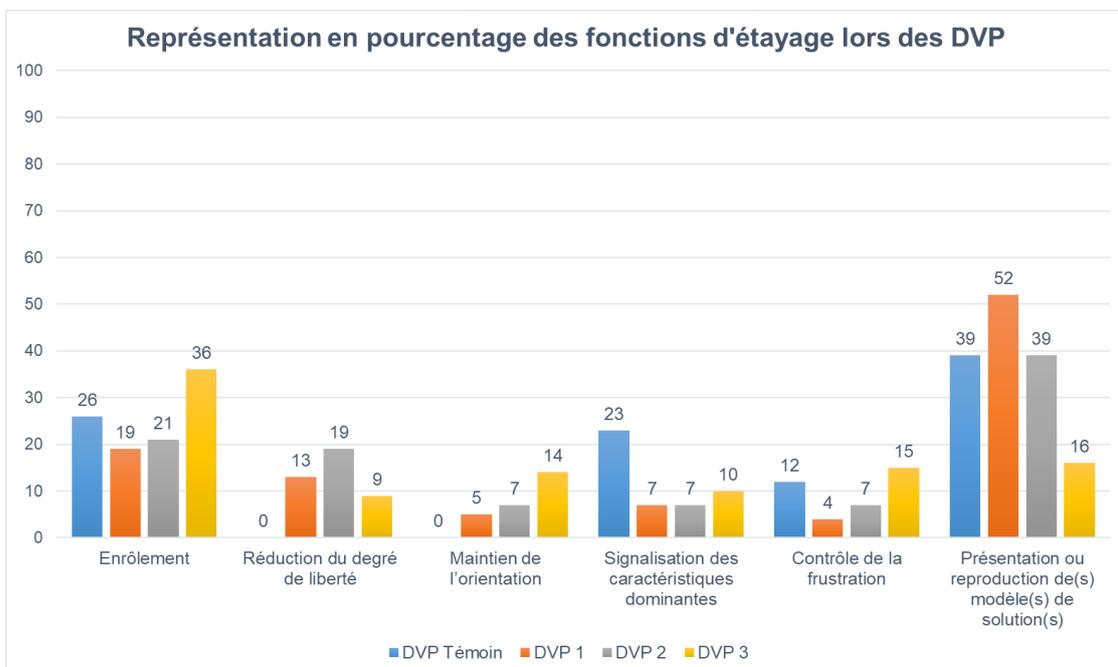
2.4. Les fonctions de l'étayage représentées par les prises de parole de l'enseignant :

Les catégories de l'étayage direct et indirect explicitées auparavant ont été regroupées dans chaque fonctions de l'étayage. Les données sont visibles dans le tableau ci-dessous :

Fonctions d'étayage	DVP Témoin	DVP 1	DVP 2	DVP 3
Enrôlement	297	107	146	257
Réduction du degré de liberté	0	71	131	68
Maintien de l'orientation	0	25	45	99
Signalisation des caractéristiques dominantes	268	39	51	69
Contrôle de la frustration	134	24	50	106
Présentation ou reproduction de(s) modèle(s) de solution(s)	444	286	264	115
Total de mots prononcés par l'enseignant	1143	552	687	714

Tableau 6 - Nombre de mots de l'enseignant répertoriés dans les différentes fonctions d'étayage par DVP.

Le tableau ci-dessus permet de déterminer en pourcentages la part de chaque fonction d'étayage présente lors des DVP. L'histogramme groupé qui suit les représente.



L'enrôlement : l'enseignant a pris la parole pour enrôler les élèves dans la future tâche d'attribution de rôles en DVP Témoin à hauteur de 26%. L'enrôlement chute pour les DVP suivantes avec Camille à 19 et 21%. En DVP 3 cette fonction est davantage présente car elle représente 36% de la prise de parole de l'enseignant. L'enseignant a peut-être senti que Thomas en DVP 3 avait davantage besoin de cet apport. De la DVP 1 à la DVP 2, lorsque Camille passe d'un à deux rôles, l'enrôlement augmente tout de même. L'ajout d'un rôle a amené l'enseignant à accentuer l'utilisation de cette fonction de l'étayage. De plus, d'un élève à un autre (DVP 2 à DVP 3), la fonction a été encore davantage employée par l'enseignant.

La réduction du degré de liberté : nulle en DVP Témoin, elle est de 13% en DVP 1 où Camille tient le rôle A. Cette fonction est plus présente en DVP 2 car elle est de 19% mais chute lors de la DVP 3 à 9%. La réduction du degré de liberté n'occupe pas une grande part dans les interventions de l'enseignant au cours des différentes DVP. L'enseignant semble s'être autorisé à lâcher prise sur les discussions en laissant les élèves autonomes lors des attributions de rôles.

Le maintien de l'orientation : les interventions de l'enseignant contribuant au maintien de l'orientation augmentent au fur et à mesure des DVP en passant de 0% en DVP Témoin à 14% en DVP 3. L'attribution d'un rôle supplémentaire à un même élève exigerait de l'enseignant une présence quantitativement plus importante pour maintenir l'élève dans l'atteinte des objectifs fixés. De Camille possédant les deux rôles à la fois (DVP 2) à Thomas (DVP 3), l'enseignant a davantage eu recours à des interventions favorisant le maintien de l'orientation. Cela est peut-être dû au fait que Thomas a eu deux objectifs d'un coup à remplir (gérer le rôle A et gérer le rôle B en fin de discussion) et que la tâche a peut-être été ainsi plus complexe.

La signalisation des caractéristiques dominantes : elle est très présente en DVP Témoin (23%) en comparaison des autres DVP où elle est de l'ordre de 7% en DVP 1 et DVP 2 puis de 10% en DVP 3. L'enseignant semble avoir privilégié cette fonction en DVP Témoin, probablement pour structurer celle-ci et permettre à tous les élèves de bien comprendre la discussion dans sa globalité. Les dilemmes constituant les DVP suivantes étaient peut-être aussi plus parlant pour les élèves nécessitant moins l'intervention de l'enseignant.

Le contrôle de la frustration : il y a quasiment autant d'interventions liées au contrôle de la frustration en DVP Témoin (12%) qu'en DVP 3 (15%). Les pourcentages de cette fonction employée par l'enseignant sont nettement plus faibles en DVP 1 (4%) et DVP 2 (7%). Ainsi, l'enseignant accentue sa présence en lien avec cette fonction de l'étayage dans deux cas : d'une part, lorsqu'il y a ajout de rôle pour un même élève. D'autre part, lorsque l'attribution des rôles concerne un nouvel élève (de la DVP 2 à la DVP 3).

La présentation ou reproduction des modèles de solutions : il s'agit de la fonction la plus présente au DVP Témoin, DVP 1 et DVP 2. Sa part en pourcentage est identique en DVP Témoin et DVP 2 où Camille tient les rôles A et B (soit de 39%). En DVP 1 elle atteint les 52% mais n'est que de 16% en DVP 3. D'après ces constats, il paraît important pour l'enseignant de maintenir un niveau de présence pour guider l'élève détenteur du rôle et le reste de la classe à chaque DVP. Cela peut s'expliquer du fait que cette fonction contribue pour les élèves à revenir sur les expériences et donc assimiler les compétences ou processus nouvellement vécus.

3 - Réponse aux hypothèses :

3.1. *L'évolution de l'étayage pratiqué par l'enseignant lorsqu'un rôle supplémentaire est ajouté à un même élève :*

La première hypothèse que nous avons formulée est, nous le rappelons, la suivante : plus l'enseignant va attribuer de rôles au même élève et plus l'étayage va être présent. Comme indiqué précédemment dans le raisonnement, il s'agit de mettre en relation les DVP Témoin où aucun rôle n'est attribué à la DVP 1 où il y a l'ajout d'un rôle pour un élève. Il s'agit également de mettre en relation les DVP 1 où Camille tient le rôle A et la DVP 2 où il y a augmentation du nombre de rôles pour Camille (le rôle B en plus du rôle A). La DVP 3 (Thomas possède les rôles A et B) peut également entrer dans le comparatif car il y a ajout d'un rôle supplémentaire par rapport à la DVP 1 (Camille possède le rôle A) et de deux rôles supplémentaires par rapport à la DVP Témoin. Cela dit, l'attribution des rôles ne concernait pas le même élève donc les données sont à prendre avec d'autant plus de recul.

Dans un premier temps, que l'étayage soit plus présent ou non, il y a en tout cas une modification dans la quantité d'échanges lorsqu'il y a une attribution de rôles. En effet les quantités d'interventions des divers participants évoluent tout comme leurs nombres d'interventions. Une réduction de la quantité d'échanges au cours

des discussions est à remarquer lorsqu'il y a eu attribution d'un ou plusieurs rôles par rapport à la DVP Témoin. L'ajout du rôle B à Camille a provoqué une augmentation de la quantité d'échanges en termes de mots prononcés par rapport à une discussion où Camille ne possède que le rôle A. L'enseignant a quant à lui, diminué sa quantité de mots prononcés par rapport à la DVP Témoin, ce qui a sûrement (en considérant qu'il a globalement le même débit de paroles) diminué son temps de prise de parole expliquant ainsi l'augmentation de la quantité de mots prononcés par le groupe classe lors des DVP suivantes, toujours en comparaison à la DVP Témoin.

Les interventions de l'enseignant que nous avons considérées comme entrant dans la catégorie de l'étayage « direct » (c'est-à-dire les paroles à destination de Camille en DVP 1 ET 2 ou Thomas en DVP 3), sont plus importantes en DVP Témoin et chutent en DVP 1. La quantité d'étayage direct a donc diminué lorsqu'il y a eu attribution d'un premier rôle. Lorsqu'il y a eu attribution d'un second rôle au même élève, l'étayage « direct » a réaugmenté par rapport à la DVP 1 où l'élève n'avait qu'un rôle à jouer mais reste inférieur à la quantité d'étayage direct réalisé en DVP Témoin. Il semble que l'enseignant a voulu préparer ses élèves en DVP Témoin à pouvoir endosser un ou des rôles mais qu'il a souhaité le temps voulu, laisser à ses élèves, de l'autonomie dans la gestion du ou des rôles. L'enseignant n'a peut-être pas ressenti le besoin de guider davantage Camille au vu de sa capacité à gérer le rôle A mais il a accentué son étayage « direct » lors de la DVP 2. L'ajout du rôle B a donc demandé à l'enseignant une hausse de ses interventions destinées à guider l'élève en possession du rôle. L'étayage « indirect » a lui aussi été nettement inférieur lors des DVP expérimentales que lors de la DVP Témoin. De plus cet étayage « indirect » diminue progressivement au fil des DVP. L'enseignant semble avoir réussi à lâcher prise sur la gestion du groupe pour laisser les élèves détenteurs de rôles plus « libres » et actifs dans leurs nouvelles responsabilités, les aidant probablement à trouver leurs marques. Ainsi, au cours de cette expérimentation, l'enseignant accentue son étayage considéré comme direct lorsque Camille passe d'un à deux rôles. Cependant, l'étayage considéré comme indirect, n'est pas plus important car dans ce cas, sa quantité a diminué.

3.2. L'évolution de l'étayage pratiqué par l'enseignant lorsque l'élève détenteur des rôles n'est pas le même :

La seconde hypothèse met en relation les DVP 2 et DVP 3 principalement car elles concernent deux élèves différents Camille et Thomas, testant tous les deux lors de DVP successives, les rôles A et B. Cependant il était également valable de comparer les données de la DVP 3 avec les DVP précédentes pour constater les différences ou ressemblances. Nous avons soumis comme seconde hypothèse le fait que l'enseignant, face à ses attributions de rôles, serait amené à modifier l'étayage pratiqué en fonction de l'élève possédant le(s) rôle(s).

En termes de quantité, la part d'intervention de l'enseignant a été plus importante en DVP 3 que lors des DVP précédentes avec Camille. L'étayage « direct » y a également été plus important. En revanche, l'étayage « indirect » a été moins présent qu'en DVP 1 et DVP 2. L'étayage dans sa manière d'être apporté à l'élève (directement ou indirectement) par l'enseignant, est donc modifié d'un élève à un autre.

De plus, l'étayage a eu principalement pour but en DVP Témoin, DVP 1 et DVP 2, de présenter un modèle de solution. L'enseignant a surtout guidé l'élève par l'intermédiaire de consignes liées à l'attribution des rôles lors de ces DVP. Il s'agissait sûrement pour l'enseignant de s'assurer du respect de la structure habituelle des discussions afin de garantir un cadre pour que l'élève teste l'attribution de rôles plus efficacement et sereinement. En DVP 3, l'étayage de l'enseignant a eu pour objectif prioritaire, d'enrôler l'élève. Cela peut s'expliquer par le fait que Thomas avait deux objectifs à réaliser sur un même temps. La tâche n'a pas été progressive pour lui contrairement à Camille qui a eu un premier rôle avant de tester les deux rôles à la fois. L'enseignant a peut-être aussi eu recours davantage à cette fonction d'étayage face à la personnalité de Thomas. En effet, lors des DVP précédentes, Thomas s'est révélé comme un élève plutôt effacé. L'enseignant a donc dû sentir le besoin plus important de motiver Thomas dans la réalisation de sa mission. Nous avons également constaté que l'enseignant avait davantage eu recours à des interventions favorisant le maintien de l'orientation lors de la DVP 3 (par rapport à la DVP 2). Cela était peut-être dû aux mêmes raisons de la tâche plus complexe liée au double rôle à remplir par

Thomas sur un même essai. Un élément marquant dans l'étayage de l'enseignant en DVP 3 est le fait qu'il ait interrogé Thomas sur ses ressentis suite-à l'attribution des rôles. Il n'a pas eu cette démarche avec Camille. Cela peut encore une fois s'expliquer par rapport au profil de l'élève : Camille évoque avec l'enseignant plus facilement ses ressentis sur des temps divers (comme par exemple en début de récréation). En demandant les ressentis de Thomas, l'enseignant voulait peut-être aussi préparer d'autres élèves à de futures attributions de rôles. Ainsi, notamment avec la variété des fonctions constitutives de l'étayage, celui-ci est amené à être variable d'un élève à l'autre.

PARTIE 4 : DISCUSSION

Par les réponses contrastées concernant les hypothèses émises, la réponse à la problématique que nous-nous sommes fixée sera tout autant nuancée. Nous avons bien constaté des évolutions dans l'étayage de l'enseignant que ce soit lorsqu'il y a ajout d'un rôle supplémentaire à un même élève ou que ce soit lors d'un changement d'élève détenteur des mêmes rôles. Ainsi, l'attribution de rôles va impacter de plusieurs manières sur l'étayage de l'enseignant. Nous avons vu que les interventions de l'enseignant évoluent quantitativement lorsqu'il y a attribution de rôles. En revanche, la part d'intervention de l'enseignant n'augmente pas forcément. La diminution ou l'augmentation de ses prises de paroles amène dans le même sens, la baisse ou la hausse des interventions de l'enseignant, destinées à l'étayage. Par une catégorisation des diverses prises de parole de l'enseignant nous avons considéré qu'il intervenait de manières différentes : une aide ciblant directement l'élève en expérimentation de rôles (que nous avons nommé comme de l'étayage « direct ») et une aide que nous avons cataloguée comme étant de l'étayage « indirect », destinée également à cet élève mais apportée différemment car ayant comme cible l'ensemble de la classe.

L'étayage pratiqué par l'enseignant va évoluer en fonction de nombreuses caractéristiques. La personnalité de l'élève, son humeur à lui et au reste de la classe lorsqu'il teste l'attribution de rôles, comptent par exemple. En effet, si l'attribution de rôles provoque de l'excitation au sein de la classe, l'enseignant va sûrement être amené à intensifier sa présence pour ne pas mettre trop en difficultés l'élève qui s'essaye au rôle. L'étayage de l'enseignant va également évoluer suivant le courant de pratique de la philosophie avec les enfants dans lequel il identifie sa propre pratique (consciemment ou inconsciemment). S'il accorde une grande importance au fond de la discussion, il va probablement étayer davantage la réalisation du rôle par l'élève que s'il préfère ne pas interrompre le cheminement des élèves quitte à ce qu'ils aillent moins loin dans leurs réflexions. L'attribution de rôles peut être plus ou moins complexe en fonction des rôles que l'enseignant met en jeu et des tâches qui se réfèrent à chaque rôle.

Suivant qu'il y ait un ou plusieurs rôles attribués au même élève ou changement de l'élève détenteur du ou des rôles, les fonctions constitutives de l'étayage telles que les a définies J. Bruner ne sont pas employées par l'enseignant à parts égales. En effet, l'enrôlement peut être la principale fonction exercée par l'enseignant en fonction des caractéristiques de l'élève, du moment de la DVP ou encore des caractéristiques de la classe. Mais la principale fonction peut également être la présentation du modèle de solution. Toutes les fonctions de l'étayage ont été identifiées au cours des différentes DVP mais dans d'autres cas, il se pourrait que certaines soient absentes.

CONCLUSION

Le choix de méthodologie qui a alimenté ce travail de recherche a été effectué pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'observation a été possible tout au long de l'année ce qui amène plus facilement et naturellement à la pratique de cet outil. De plus, les observations successives mises en place, couplées à de l'expérimentation ont permis de répertorier des données de type quantitatif. Cela semblait être l'un des moyens appropriés à la fois pour cette situation de classe et à la fois pour évaluer le plus objectivement possible l'impact éventuel d'une attribution de rôles sur l'étayage réalisé par l'enseignant.

L'expérimentation a eu lieu sur le temps de quatre DVP, c'est à dire sur une période d'un mois. Il s'agit d'un temps assez court. Il aurait été intéressant d'envisager des attributions de rôles de façon plus précoce dans l'année scolaire. De cette manière nous aurions pu davantage mettre en évidence l'évolution de l'étayage de l'enseignant au cours de l'année. Mieux observer les modifications d'étayage apportées par l'enseignant en fonction des différents profils d'élèves d'une part. Puis avoir davantage de recul sur l'évolution des fonctions de l'étayage employées d'autre part. En effet, il aurait été éventuellement possible de constater au fur et à mesure des DVP, la disparition, le maintien ou l'augmentation des six fonctions d'étayage établies par J.Bruner, avec le temps et l'accumulation d'expériences des élèves vis-à-vis de leurs prises de rôles respectives.

Dans ce développement nous avons davantage axé la recherche autour d'un étayage verbal mais l'étayage gestuel est intéressant à prendre en compte. Ce dernier s'est notamment perçu à travers l'évolution du positionnement physique de l'enseignant à chaque DVP. Pour cause, l'enseignant ne s'est pas placé au même endroit lors des DVP expérimentales. Alors qu'en DVP témoin il s'est toujours trouvé sur le banc, dos au tableau et face aux élèves ; il opte pour un nouveau positionnement lors des DVP expérimentales. En effet, il débute ces DVP assis sur le banc aux côtés des élèves possédant le(s) rôle(s). Une fois que la lecture du dilemme est réalisée, il se déplace et s'assoit parmi les autres élèves. Assis parmi ce groupe d'élèves, l'enseignant a parfois comme nous l'avons explicité

dans le développement, donné des avis personnels sur les dilemmes. Ainsi ce nouveau placement est intéressant et amène de nombreuses autres questions sur le rôle de l'enseignant, notamment lors des discussions à visée philosophique. En donnant son avis, l'enseignant a probablement envoyé comme message aux élèves : « je suis participant au même titre que vous ». Il s'agit ici d'une manière de se placer d'égal à égal avec eux. Mais lors d'une discussion à visée philosophique où l'élève doit progressivement construire son raisonnement, comment peut-il réellement écouter l'avis de l'enseignant sans le prendre pour argent comptant ?

Bibliographie

Daniel M-F (1997). *La philosophie et les enfants – les modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck & Belin, Belgique.

Tozzi M, Perrin-Naffakh A-M, Beretetsky A, Brenifier O, Pettier J-C, Magret B ... Douzamy-Blachère M-C (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe – enjeux et démarches*. CRDP de Bretagne, France.

Tozzi M, (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques – répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Chronique sociale, France.

Tozzi M, Sonzogni P, Lalanne A, Go N, Caillier J, Delsol A ... Godefroy K (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette éducation, France.

Soulé Y, Tozzi M, Bucheton D (2008). *La littérature en débats – discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. CRDP Montpellier, France.

Lévine J, Chambard G, Gostain D, Sillam M (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*. ESF éditeur (2^oéd), France.

Tharrault P (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école, cycles 2 et 3*. Retz, France.

Chirouter E (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse – enseignement moral et civique et littérature de jeunesse*. Hachette éducation, (3^oéd), France.

Bruner J (2015). *Le développement de l'enfant – savoir-faire, savoir dire*. Essai, Presses Universitaires de France, France (livre numérique ePub).

Sitographie

Connac S, (2001). *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* Mémoire de DEA des Sciences de l'Éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.

Berzin C, (2001). *Interactions de tutelle, développement et apprentissages 2e partie Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles.*

Armand Colin, « Carrefours de l'éducation » n°11.

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-120.htm>

Bernicot J, (2013). « *Ceux qui ne parlent pas* » peuvent communiquer : la proposition théorique du modèle interactionniste.

ERES « Vie sociale » n° 3.

<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2013-3-page-73.htm>

Denoyel N, (2007). *Chapitre IV. Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique.* In Jean-Pierre Boutinet et al., *Penser l'accompagnement adulte* Presses Universitaires de France « Hors collection »

<https://www.cairn.info/penser-l-accompagnementadulte--9782130562115-page-149.htm>

Berdal-Masuy F, Briet G, Paireon J, (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré.

Klincksieck « Ela. Études de linguistique appliquée » n°134.

<https://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-173.htm>

Dirani-Akour L, (2005). *La thérapie d'étayage cognitif et affectif teca : une vignette clinique.* (p125 & p129).

<https://www.cairn.info/revue-devenir-2005-2-page-123.htm>

Académie de Paris – Lexique des aides (2012).

file:///D:/lexique_des_aides_2012_2012-09-10_19-14-36_984.pdf

Extrait du document : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre2_435197/guide-2011-126-pages

Académie de Paris – Aide aux élèves, étayage.

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage

Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?*

Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Les postures du professeur d'après Dominique Bucheton.

<file:///D:/carte%20heuristique%20postures%20enseignants.pdf>

<http://www.ateliergordon.com/thomas-gordon>

Folliot B, (2012). *Une école à penser... Une école pour penser...*

ERES « Figures de la psychanalyse » n° 24.

<https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2012-2-page-175.htm>

Eduscol - Programmes de l'Éducation nationale (2018-2019), cycles 2 & 3.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Café pédagogique Lescouarch L. (2018)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/20022018Article636547088962474293.aspx>

Annexes

Annexe 1 - Retranscription des DVP.

1.a – retranscription de la DVP Témoin.

1.b – retranscription de la DVP 1.

1.c – retranscription de la DVP 2.

1.d – retranscription de la DVP 3.

Annexe 2 - Répartition des interventions par protagoniste.

2.a – répartition des interventions de la DVP Témoin.

2.b – répartition des interventions de la DVP 1.

2.c – répartition des interventions de la DVP 2.

2.d – répartition des interventions de la DVP 3.

Annexe 3 – Relevé et quantification des interventions par protagoniste.

3.a – tableau 1.

3.b – tableau 2.

Annexe 4 – Répartition par catégorie des interventions de l'enseignant.

4.a – répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP Témoin.

4.b – répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP 1.

4.c – répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP 2.

4.d – répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP 3.

Annexe 5 – Relevé et quantification des interventions de l'enseignant par catégorie.

5.a – tableau 3.

Annexe 6 – Quantification des interventions classées par fonction d'étayage.

6.a – tableau 4.

Annexe 1.a. Retranscription de la DVP Témoin.

26/04/2019 – 18min.

Enseignant : je lis le débat : « Tom fait la queue à la caisse d'un supermarché. Il y a beaucoup de monde et l'attente risque d'être très longue. Dans vingt minutes il a rendez-vous au stade de football. Derrière lui, arrive une vieille dame qui porte péniblement un lourd panier, avec ses courses à l'intérieur. » Ça va pour l'histoire ?

Groupe classe : oui.

Enseignant : « que doit faire Tom, garder sa place ou bien laisser passer la vieille dame mais rater le début du match de foot ? »

Enseignant : je vais relire l'histoire, je reposerai la question après : « Tom fait la queue à la caisse d'un supermarché. Il y a beaucoup de monde et l'attente va être très longue. Dans vingt minutes il a rendez-vous au stade de football. Derrière lui arrive une vieille dame qui porte péniblement un lourd panier. Que doit faire Tom, garder sa place ou bien laisser passer la vieille dame mais rater le début du match ? »

Léa : laisser passer la vieille dame.

Enseignant : je veux une explication.

Léa : parce que comme dans 20 minutes Tom il a un rendez-vous au stade de football... il va laisser sa place et il reviendra quand la queue sera terminée.

Enseignant : pour toi il laisse passer la vieille dame et il sera en retard à son match. Il n'y a pas d'autres solutions. Soit il passe ... et il ne laisse pas passer la vieille dame. Soit il la laisse passer ... et il est en retard à son match.

Zoé : je ne suis pas d'accord avec Léa parce qu'on ne sait pas si la vieille dame elle est méchante ou gentille.

Enseignant : c'est une vieille dame gentille mais qui a du mal à transporter son panier de courses parce qu'il est très lourd.

Matthieu : il peut garder sa place parce qu'après la queue va être moins longue et s'il ne laisse pas passer la vieille dame comme ça il ne sera pas en retard.

Enseignant : s'il la laisse passer il sera en retard. S'il ne la laisse pas passer il ne sera pas en retard. Et la vieille dame...

Matthieu : pas la laisser passer.

Quentin : faut la laisser passer parce que si c'est très lourd elle ne peut pas le tenir plus longtemps.

Alice : la laisser passer parce que vu que la vieille dame elle a un sac très lourd elle ne peut pas trop supporter.

Louis : je ne suis pas d'accord avec Quentin et Alice parce que la vieille dame avec son sac lourd elle peut le poser par terre.

Pierre : je suis d'accord avec Louis comme ça il ne loupera pas son match.

Enseignant : qu'est-ce que tu ferais toi ?

Pierre : moi si j'étais à la place de Tom je ne la laisserais pas passer pour ne pas louper le match.

Enseignant : tu préfères aller au match de foot.

Pierre : oui pour essayer de le gagner.

Liam : en premier il faudrait faire passer la dame parce que ce n'est pas grave si on rate un match de foot et ça serait plus gentil.

Enseignant : de faire quoi ?

Liam : de laisser passer la dame.

Victor : je pense qu'il faut laisser passer parce que c'est une personne âgée et les personnes âgées ça ne peut pas trop supporter un poids plus lourd, trop lourd.

Enseignant : on va redonner la parole aux autres après. Donc ce que je veux que vous pensiez, il y en a qu'il l'on bien exprimé, c'est que c'est une vieille dame. Peut-être que vous n'auriez pas eu la même idée si je vous avais dit que c'était un enfant, un adolescent ou un jeune adulte qui attendait. Là c'est une vieille dame. Qui est très âgée, très fatiguée. Qui porte un lourd panier de courses. Il y a aussi l'histoire du match de foot. L'importance d'aller faire du sport : est-ce que c'est important, est-ce que ce n'est pas important...

Mathilde : je pense qu'il faut laisser passer la vieille dame parce que ce n'est pas très important un match de foot.

Emma : je suis d'accord avec Mathilde parce que le foot ce n'est pas si important.

Enseignant : j'aurais pu dire à la place du foot de la danse ou de la gym...je ne sais plus ce que tu fais Emma, la gym c'est peut-être plus important pour toi que le foot, non ?

Emma : non *(avec un sourire)*.

Raphaël : il ne faut pas la laisser passer parce qu'après faut qu'elle soit, faut qu'elle prenne...ses deux mains...

Enseignant : tu ferais quoi Raphaël, à la place de Tom ?

Raphaël : je ne la laisserais pas passer.

Enseignant : ok.

Camille : il aurait pu la laisser passer mais la vieille dame elle aurait pu aller chercher un caddie comme tout le monde.

Enseignant : tu aurais fait quoi à la place de Tom ?

Camille : ba je lui aurais dit « va chercher un caddie », au moins on pousse.

Enseignant : tu aurais dit ça à la vieille dame ?

Camille : oui.

Alexandre : moi je l'aurais laissé passer, ça se trouve elle aussi elle a un rendez-vous important.

Enseignant : comment on pourrait le savoir ?

Alexandre : en demandant...

Amandine : je la laisserais passer parce que si elle porte quelque chose de lourd elle pourrait se faire mal au dos et on pourra le faire une autre fois le sport.

Nicolas : je ne suis pas d'accord avec ceux qui ont dit qu'il faut la laisser passer.

Enseignant : pourquoi ?

Nicolas : parce que c'est très urgent pour Tom d'aller voir le match et s'il loupe des buts il ne pourra pas savoir il y a combien pour chaque équipe.

Louis : moi je ne suis pas trop d'accord avec Camille parce qu'il n'y a peut-être pas de caddies au supermarché.

Valentin : moi je suis d'accord avec Liam parce que c'est poli de laisser passer.

Enseignant : c'est poli ?

Valentin : oui.

Charlotte : moi je suis d'accord avec ceux qui ont dit qu'on pouvait laisser passer la dame parce que peut être que la dame est vraiment vieille et elle n'a pas assez de force pour le panier.

Enseignant : tu ferais quoi à la place de Tom toi ?

Charlotte : je la laisserais passer.

Liam : on peut laisser passer la dame parce qu'on n'aurait pas à passer le ticket pour rentrer dans le stade et on pourra regarder sur internet ou sur son téléphone.

Enseignant : il a rendez-vous au stade pour un match qu'il doit jouer, lui.

Certains élèves : aaah.

Clément : ça se trouve dans 20 minutes il n'aura même pas le temps d'arriver.

Camille : aussi on peut faire d'autres manières pour que la dame... Parce que si la dame ne peut pas porter un poids qui est lourd pour elle, pourquoi ce n'est pas quelqu'un d'autre comme un papi.

Enseignant : qui fait quoi ?

Camille : qui sait porter un poids lourd quoi.

Enseignant : peut-être qu'elle est seule cette vieille dame.

Camille : ba oui ou peut-être que non. Donc peut être que quelqu'un pourrait porter. Ou sinon, moi, si j'étais Tom je l'aiderais à porter pour mettre sur la caisse.

Enseignant : ah d'accord ! Donne à Juliette qui n'a pas eu.

Enseignant : bien fort.

Juliette : je pense qu'il faudrait la laisser passer parce que si elle a quelque chose d'important comme aller voir le docteur, si on ne la laisse pas passer, elle pourrait rater son rendez-vous et le docteur penserait qu'elle ne voulait pas donc faudrait qu'elle passe.

Martin : après... moi je ne suis pas d'accord avec ceux qui disent qu'il faudrait la laisser passer parce que par exemple, s'il était en retard à son match, son entraîneur il pourrait le gronder.

Des chuchotements d'élèves : ah ba oui...

Amandine : moi je la laisserais passer parce que c'est gentil et ce n'est pas grave s'il loupe un match de foot.

Léa : ce n'est pas grave s'il loupe son match de foot parce qu'ils peuvent oublier qu'il n'a pas été là pendant le match.

Enseignant : alors on va essayer de résumer tout ça. Vous n'êtes pas d'accord c'est normal, c'est un dilemme. Le dilemme on a le choix entre deux choses. Si vous étiez à la place de Tom vous ne feriez pas tous la même chose. Simplement,

en levant la main, quels sont ceux à la place de Tom, qui laisseraient leur place, à la vieille dame, qui la laisseraient passer ? Baissez la main. Quels sont ceux qui ne la laisseraient pas passer parce qu'ils n'ont pas envie d'être en retard ? Quelle que soit la raison. Un match de foot... Vous pouvez baisser la main. Dans un dilemme on a le choix entre plusieurs solutions, ici il y en avait deux. Il y a à peu près la moitié des enfants qui ferait passer la dame et à peu près la moitié qui ne la ferait pas passer. Vous avez donné plein de raisons. Il y en a qui disent que la dame elle est vieille et c'est lourd et c'est poli et c'est normal de faire passer une personne âgée devant.

Zoé : elle peut se faire mal.

Enseignant : elle peut se faire mal. Vous avez donné plein de raisons. Il y en a qui ont essayé de trouver des solutions aussi. En disant qu'on pourrait faire à sa place, en disant qu'on pourrait lui conseiller de trouver quelqu'un d'autre, de ne pas faire ses courses toute seule. Et puis il y en a qui ne la laisseraient pas passer. Parce qu'ils n'ont pas envie d'être en retard au match de foot. Parce qu'ils n'ont pas envie de se faire gronder par l'entraîneur. Pour plein de raisons. Ça veut dire que la vieille dame va rester derrière avec son sac lourd. Il n'y a pas UNE bonne solution. Mais il faut tenir compte de tout. Peut-être que ce n'est pas très grave de rater un match de foot. Peut-être que c'est grave si l'équipe nous attend et que l'entraîneur risque de nous gronder. Peut-être que c'est important de laisser passer les vieilles personnes, d'être poli. Peut-être que cette vieille dame elle a d'autres personnes qui peuvent l'aider en effet. Ce que vous avez dit c'est intéressant, il y a des choses bien. Et moi je n'ai pas forcément une bonne réponse. Je ne peux pas vous dire qui a raison, et qui n'a pas raison, j'ai mon idée mais je la garde pour moi.

Camille lève la main à l'attention de l'enseignant.

Enseignant : oui ?

Camille : mais on peut la laisser passer parce que ce n'est pas urgent un match parce que le match [...]

Enseignant : ça c'est ce que tu penses toi, d'accord ? On va arrêter là le dilemme. Gardez pour vous votre idée. Moi ce que je viens de faire là c'est un petit résumé. J'ai pris la parole pour essayer de dire ce que pensaient certains, ce que pensaient d'autres et les idées que vous avez données. Dans quelques semaines j'aimerais bien que ce soit un enfant qui fasse ça : essayer de résumer tout ce qui a été dit en quelques phrases. Et puis il y a un autre enfant qui essaiera de faire ce que j'ai essayé de faire avec le bâton de parole : distribuer la parole. C'est un travail qui n'est pas facile aussi. Parce que je laisse le bâton de parole circuler quand ça se passe bien et de temps en temps je le reprends quand j'ai quelque chose à dire. Alors, moi je continuerai de dire des choses quand j'aurai des choses à dire. Mais l'enfant pourra récupérer le bâton de parole pour que tout le monde puisse participer. Il y en a qui n'ont pas trop l'habitude de parler. J'aimerais bien les entendre davantage. Aujourd'hui il y en a beaucoup qui ont dit « moi je suis d'accord avec », « moi je ne suis pas d'accord avec » ... ça je trouve que c'est bien de le faire. Et toujours justifier pourquoi : « parce que... moi je pense ça, parce que » Ok. On va conclure... On en fera d'autres des dilemmes...

Rituels de fin.

Annexe 1.b. Retranscription de la DVP 1 (Camille joue le rôle A).

17/05/2019 – 18min.

Enseignant : si tu veux récupérer le bâton pour dire quelque chose tu le fais, moi je le ferais aussi, d'accord ? S'il y a besoin d'intervenir j'interviendrai.

L'enseignant allume la bougie. Camille donne le triangle à un élève et le son du triangle retentit.

Enseignant : c'est un dilemme comme la semaine dernière et comme la semaine précédente. Je vous le lis : « en jouant au ballon dans le jardin de mes grands-parents, j'ai accidentellement cassé une vitre de la maison. Cela veut dire que je n'ai pas fait exprès. Mon grand-père me demande si c'est moi qui l'aie cassée. Que dois-je répondre ? Je dois lui mentir pour me disculper. Cela veut dire pour qu'on ne sache pas que c'est moi qui aie cassé la vitre. Ou bien je dois dire la vérité et accepter d'éventuels reproches ? Si je dis la vérité forcément mes grands-parents vont m'en vouloir. » Est-ce que tout le monde a compris ?

Groupe classe : oui.

Amandine : dire la vérité parce que si on ment on peut être puni.

Léa : dire la vérité parce que si on ne dit pas la vérité, mentir... ils peuvent voir que c'est lui donc il peut être puni.

Liam : il faut dire la vérité parce que s'il ment et que les grands-parents s'en rendent compte en premier il aura fait quelque chose de pas bien et en plus il aura menti donc il se fera beaucoup plus gronder.

Alice : faut dire la vérité parce que si ses parents reviennent et qu'ils voient une vitre de cassée ils vont deviner que c'est lui.

Matthieu : moi je suis d'accord avec Alice parce que les parents ils vont voir que c'est l'enfant qui a tiré sur la fenêtre.

Louis : mais ce n'est pas bien de mentir parce qu'on va se faire punir encore plus.

Emma : moi je dirais la vérité parce que si après ils découvrent que c'est nous ils vont nous gronder encore plus.

Chuchotement : pour Juliette.

Juliette : moi je pense qu'il faut dire la vérité parce que même s'il se fait gronder ce n'est pas grave. S'il refait la même erreur son grand-père il va savoir à un moment que c'est lui. Et puis s'il se fait gronder il faudra qu'il promette qu'il ne recommencera plus.

Alexandre : moi je suis d'accord avec Juliette, si d'autres l'ont vu casser la vitre il peut se faire gronder par les deux donc encore plus.

Clément : faudrait qu'il dise la vérité il se fera juste gronder mais il ne se fera pas punir.

Thomas : moi je dirais la vérité parce que mentir ce n'est pas bien et autrement il va se faire punir.

Raphaël : je suis d'accord avec Thomas parce que si on ne dit pas la vérité on peut se faire engueuler et punir.

Enseignant : (*recadre cet élève ayant dit le mot « engueuler »*) : je crois que quelqu'un vient de dire un gros mot, vous avez entendu ? Il ne s'est peut-être pas rendu compte... Moi je crois que le grand-père n'a pas vu ce qu'il s'est passé et peut-être que si je ne lui dis pas, il ne le saura jamais. Et puis... peut-être que je m'en fiche... non je ne m'en fiche pas quand même. Peut-être qu'il ne le saura jamais, puisqu'il ne l'a pas vu.

Pierre : si on ne dit pas la vérité c'est mal, très mal. En plus ce n'est pas grave s'il se fait gronder : on se fait gronder plein de fois dans la vie.

Victor : faut dire la vérité sinon le papi, le grand-père il va quand même savoir et ça serait pire il pourrait le dire au papa et à la maman du garçon et il pourra se faire punir en rentrant à la maison.

Camille : mais comment il pourra savoir que c'est lui parce qu'il y en a plein qui me disent ... mais il le saura à force...

Amandine : moi je suis d'accord avec Alice parce que si quelqu'un rentre dans la maison et qui voit que c'est lui qui a cassé la vitre ba c'est grave.

Liam : en fait Amandine, si quelqu'un rentre et qu'il voit que la fenêtre est cassée ba il ne sait pas que c'est le petit garçon qui l'a cassée.

Victor : s'il l'a cassée s'il ne le dit pas et que s'il ne répare pas tout de suite il y en a qui vont finir par se couper.

Enseignant : là on est sur le danger, toi tu aurais fait quoi toi Liam ?

Liam : j'aurais dit la vérité parce qu'il va juste se faire un peu gronder mais sinon ça pourra aller. À part s'il les repaye.

Alice : vu qu'il a cassé la vitre avec un ballon il peut saigner parce que s'il y a des bouts de verre ça fait mal. Ses parents ils vont se rendre compte qu'il s'est fait mal.

Zoé : moi je dirais la vérité parce qu'on peut se faire mal avec les carreaux.

Antoine : mais si c'est un animal qui l'a cassée, par exemple il peut mentir et puis dire que...

Camille : ils ne sont peut-être pas dans la campagne, ils ne sont peut-être pas dans la forêt.

Enseignant : tu aurais fait quoi toi Antoine ?

Antoine : j'aurais dit la vérité mais ... parce qu'on pourrait repayer aussi...

Valentin : moi je ne suis pas d'accord avec le maître parce qu'il faut avouer.

Charlotte : moi je dirais la vérité parce que ce n'est pas bien de mentir et là comme c'est un enfant il pourrait rester comme ça toute sa vie, être méchant tout le temps et mentir.

Léa : par exemple s'il y a d'autres personnes dans la maison et que son grand-père voit que la vitre est brisée il peut mentir et dire que c'est les autres personnes.

Enseignant : c'est ce que tu aurais fait toi Léa ?

Camille : ok, sauf s'il n'y a pas de personnes avec lui mais qu'il était tout seul en train de jouer... contre un mur et puis voilà...

Enseignant : c'est le mot « accidentellement », ça veut dire que ça n'a pas été fait exprès.

Louis : oui mais s'il y avait eu des personnes derrière la vitre il y aurait eu des bouts de verres sur eux ça aurait été dangereux.

Enseignant : on ne parle pas du danger ici. Ce n'est pas ce qui est le plus important ici... moi je pense quand même que je l'aurais dit, surtout que je n'ai pas fait exprès.

Pierre : comme ça il le grondera moins.

Thomas : moi je dirais la vérité pour que son grand-père il la répare et il ne sera pas puni s'il dit la vérité.

Pierre : s'il casse la vitre il pourrait dire la vérité mais si le ballon tombe dans la maison et qu'il ne casse rien, le grand-père il ne sera pas beaucoup en colère.

Alexandre : peut-être que le papi il va peut-être savoir en devinant vu que l'enfant était tout seul à jouer. Il va dire « ba c'est qui c'est toi ou pas ? »

Enseignant : (*Raphaël prononce de nouveau un mot inadapté*) Raphaël ça fait deux fois tu sors du débat, dépêche-toi.

Liam : moi je suis d'accord avec Alexandre parce que s'il est tout seul dans le jardin et que ses grands-parents reviennent c'est sûr qu'ils sauront que c'est lui vu qu'il est tout seul donc il se fera gronder.

Camille : c'est sûr mais s'il n'avoue pas la vérité, qu'est-ce qu'il va se passer ?

Enseignant : trois enfants... Camille tu gères les trois derniers enfants.

Quentin : si les grands-parents ils sont dehors ils vont voir que c'est lui qui a cassé la vitre et puis il va se faire gronder. Et s'il ment il va se faire gronder encore plus.

Valentin : les grands-parents ils pourront le dire à sa maman et il se fera gronder.

Léa : il pourra se faire gronder et plus punir quand ses parents reviendront et donc c'est pour ça qu'il faut dire la vérité.

Enseignant : alors avant que Camille close le dilemme, termine le dilemme, je vais essayer de résumer, comme ce que tu devras faire la semaine prochaine. Je vais essayer de dire en quelques mots tout ce que vous avez dit. Vous êtes tous à peu près d'accord pour dire que mentir c'est mal.

Groupe classe : oui

Enseignant : on est d'accord là-dessus. Qu'ici il y a un problème de confiance dans ce dilemme. Que si on ne dit pas la vérité, le grand-père n'aura peut-être plus confiance en nous. C'est aussi pour ça que vous avez tous dit qu'il fallait le dire, que ce n'était pas grave si vous-vous faisiez gronder. Vous étiez tous à peu près d'accord avec ça. Il y en a même qui ont dit « on se fera gronder d'autres fois dans nos vies ». Après on ne sait pas quelle sera la punition, quels seront les reproches et les sanctions qu'il pourrait y avoir. Ça c'est important, le dilemme c'est mensonge ou vérité finalement Et on voit bien qu'il y en a un qui est bien, l'autre qui est mal... Depuis que vous êtes tout petit on vous dit que le mensonge c'est mal et que la vérité c'est bien. Et ici on est presque tous d'accord pour faire la même chose... Je te laisse terminer ?

Rituels de fin.

Le son du triangle retentit et la bougie est soufflée.

Antoine : toujours ses copines.

Enseignant : un commentaire à faire Antoine ?

Enseignant : pourquoi as-tu quitté le débat Raphaël d'après toi ? Tu ne sais pas ? On va t'expliquer alors [...]

Annexe 1.c. Retranscription de la DVP 2 (Camille joue les rôles A et B).

24/05/2019 – 20min.

Enseignant : aujourd'hui tu te souviens Camille, on a besoin de toi pour deux choses. La 1^{ère} chose c'est comme la semaine dernière : distribuer la parole. Tu te souviens, tu l'avais bien fait au début, il faudrait essayer de faire jusqu'au bout.

Camille : oui et la 2^{ème} chose c'est ...

Enseignant : tu as le droit d'intervenir un petit peu quand tu as des commentaires à faire. Moi j'en place le moins possible. Et la 2^{ème} chose c'est quoi ?

Camille : il faut que je dise ce qu'ils ont dit en peu de mots.

Enseignant : c'est ça ! Essayer de résumer ce qu'il s'est dit. D'accord ? Donc je vais vous lire le dilemme. *(Il marque un temps)*.

Camille : mais maître ?

Enseignant : oui ?

Camille : pourquoi quand je veux passer il y en a qui passent aux autres quand je tends la main ?

Valentin : parce qu'ils ne te voient pas.

Enseignant : en fait moi quand je vois que ça se passe bien : qu'un enfant donne à son voisin, je laisse faire, je n'interviens pas. Si un enfant fait exprès de donner très-très loin parce que c'est un copain ou alors parce qu'il n'a pas envie que le voisin ait le bâton, là j'interviens. Tu peux intervenir à ce moment-là. D'accord ? Si votre voisin lève la main vous donnez à votre voisin, que ce soit votre ami ou pas. *(Il marque un temps)*.

Enseignant : dilemme : « devant le supermarché il y a un vieil homme qui fait la manche. Il n'est pas très propre et il ne sent pas très bon. En fait il me fait un peu peur. Je sors du supermarché. Que dois-je faire ? Est-ce que je vais m'arrêter et

lui donner une pièce ? Faire la manche c'est demander de l'argent ; ou bien est-ce que je vais passer comme ça devant sans m'arrêter comme si je ne l'avais pas vu ? »

Camille tend le bâton de parole avant de se souvenir qu'habituellement le maître commence par tendre le triangle à un élève pour le faire sonner.

Enseignant : d'abord le triangle.

Camille conserve le bâton et donne le triangle avant à un élève. Camille donne ensuite le bâton de parole à un autre élève.

Pierre : il doit s'arrêter et donner une pièce parce que c'est un vieux monsieur et s'il est pauvre il peut mourir en pleine rue.

Clément : je ne suis pas d'accord avec Pierre, parce que s'il sent très mauvais il s'approchera près de lui...

Liam : il pourra lui donner une pièce au moins il pourra s'acheter une machine à laver pour se laver et sentir bon, prendre une douche.

Alice : il faut s'arrêter pour lui donner une pièce parce que comme ça il pourra mettre ses vêtements à laver.

Alexandre : je suis d'accord avec Alice parce que s'il a acheté ce qu'il lui fallait et que là il lui reste une pièce il peut la donner.

Thomas : c'est bien de donner une pièce parce que comme ça il pourra laver ses vêtements dans une machine à laver et comme ça il pourra sentir bon.

Enseignant : moi je suis un petit peu timide alors j'ai peur, ce monsieur me fait peur et j'ai peur d'aller vers lui. Peut-être que je vais y aller quand même. En plus il me reste de l'argent des courses que j'ai faites. Mais j'hésite, il me fait peur. Je ne sais pas si je vais y aller.

Zoé : moi je lui donnerais une pièce parce que même s'il fait peur on peut lui donner comme ça il sera content et il ne sera pas pauvre.

Martin : moi je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil de donner des choses aux personnes.

Alexandre : moi je lui donnerais une pièce parce que s'il donne une pièce après il va être plus beau et il va sentir meilleur.

Victor : ce n'est pas bien de passer devant quelqu'un ...

Liam il faudrait lui donner une pièce parce que s'il lui passe devant il fait semblant de ne pas le voir, en premier ça serait mal poli et il serait pauvre donc il faudrait lui donner une pièce pour qu'il gagne de l'argent.

Clément mais peut-être qu'il n'aura pas assez d'argent pour acheter une machine à laver et une douche. Parce que ça coûte très, très cher.

Louis : mais la lessive ça ne coûte pas 1€ ou 2€, il ne va pas lui donner assez d'argent.

Pierre : moi je lui donnerais une pièce parce que c'est mal poli de passer devant quelqu'un comme ça.

Victor : je lui donnerais une pièce parce que ça nous rend joyeux de donner un cadeau à quelqu'un et qu'il ne soit plus pauvre.

Camille : mais il y en a plein qui disent « machine à laver ». Mais comment ? Ça peut-être machine à laver... Si c'est lui qui doit se doucher ?

Amandine : il faut lui donner une pièce parce que s'il est vieux et qu'il n'a pas d'argent il ne pourra pas s'acheter...des...

Mathilde : il faut lui donner une pièce parce que si c'était lui qui était pauvre lui il aimerait bien avoir des pièces.

Léa : je suis d'accord avec Mathilde parce que par exemple s'il a encore de l'argent il pourra en donner et avec l'argent qu'il donne à la personne il pourra par exemple mettre ses vêtements à laver dans une machine à laver.

Matthieu : je suis d'accord avec Léa parce que s'il est pauvre il ne peut rien s'acheter.

Camille acquiesce.

Valentin : je n'ai rien compris de ce que tu as dit en fait ? (S'adresse à Camille)

Camille : c'est parce qu'en fait, il y en a plein qui disent « machine à laver » mais si c'est lui qui doit se nettoyer il ne va pas rentrer dans une machine à laver.

Valentin : oui mais il n'aura pas l'argent pour acheter une douche.

Camille : ba oui mais une pièce c'est déjà bien non ?

Rires

Quentin : mais aussi s'il est pauvre il faut lui donner de l'argent comme ça il pourra s'acheter du shampoing et ... des trucs pour sentir bon.

Juliette : je suis d'accord avec ceux qui disent qu'il faudrait donner une pièce parce que s'il donne une pièce de 20€ ça pourrait peut-être aider le monsieur.

Liam : il faudrait lui donner une pièce de ... une pièce parce que si on passe devant sans rien il serait triste et si on lui donne une pièce il serait content.

Pierre : je ne suis pas très d'accord avec Juliette parce qu'une pièce de 20€ ça n'existe pas.

Enseignant : (*en chuchotant*) ça ne fait rien ça, oui on a compris.

Camille : qui n'a pas parlé ? (*Il redistribue le bâton*)

Louis : je ne suis pas d'accord avec Juliette parce que 20€ même si ça n'existe pas... 20€, un bain ou une douche ou une machine à laver ...

Enseignant : alors...là on s'éloigne un petit peu du sujet. C'est vrai que par rapport à ce qu'a dit Camille, ça peut aider le monsieur de laver ses vêtements dans une machine à laver, de prendre une douche parce que si on met des vêtements propres sur un corps sale on sentira toujours mauvais. Si on prend une douche et qu'on remet des vêtements sales on sentira toujours mauvais. Bon...Ce qui est important c'est : vous, qu'est-ce que vous feriez ? Et si vous aviez peur aussi d'y aller, est-ce que vous iriez quand même ? Est-ce que vous feriez cet

effort ou alors est-ce que ça serait trop difficile ? C'est sur ça que je veux vous entendre.

Alice : moi je lui donnerais une pièce parce que même à la place du garçon si j'avais peur je retiendrais ma peur et comme ça le monsieur quand je vais lui donner une pièce il sera content parce que c'est peut-être la première fois que quelqu'un lui donne une pièce parce qu'il est vieux.

Liam : moi je surmonterais mes peurs et j'irais le voir et je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil, il sera content.

Pierre : moi je suis d'accord avec Liam et ceux qui disent de donner une pièce et je ferais encore mieux... essayer de le connaître.

Enseignant : c'est-à-dire ?

Pierre : ba lui demander son prénom, quel âge il a. S'il voudrait bien avoir une maison. Et si dans la maison du petit garçon il y avait une chambre d'amis ba le monsieur il pourra habiter avec eux comme ça il aura enfin une maison et il pourra bien se réchauffer, manger, il aura un peu d'argent.

Camille : mais si le monsieur il a une maison mais que tout ce qu'il veut c'est d'habiter avec quelqu'un ? Alors qu'il a une maison ?

Léa : ba si par exemple comme tu l'as dit Camille qu'il a une maison et qu'il voudrait habiter avec quelqu'un on ne pourra pas lui demander si on n'a pas assez de place. Parce que par exemple on lui donne 1€ ou une pièce et qu'il est ravi et qu'il est content on pourra lui demander comme Pierre et on pourra... on ne pourra pas le prendre dans notre maison ... parce que s'il nous dit qu'il a déjà une maison il pourra aller là-bas dans sa maison.

Enseignant : (*chuchote à destination de Camille*) Camille ? ...Trois enfants...

Amandine : moi je lui donnerais quand même des pièces...

Mathilde : ba moi, même si j'avais peur je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil.

Zoé : moi je suis d'accord avec Alice parce que...

Enseignant : qu'est-ce que tu ferais toi ?

Zoé : je retiendrais ma peur.

Enseignant : tu essaies de dire, bon pas tout ce qui a été dit mais de résumer essayer de dire quand même ce que ferait l'ensemble des enfants parce qu'on est presque tous d'accord...

Camille : je suis d'accord avec tous ceux qui ont dit qu'il faut donner une pièce. Parce que si on pousse le monsieur qui n'a pas de famille... qui n'a pas d'animal... qui vit tout seul chez lui... qui ne sait pas cuisiner ... Bah ... ça serait compliqué.

Enseignant : tu penses que ce que pense l'ensemble du groupe ? Est-ce qu'il y en a qui n'étaient pas de cet avis et qui ne seraient pas allés voir le monsieur ?

Camille fait « non » de la tête.

Enseignant : tu ne crois pas.

Au moment de faire retentir le son du triangle pour marquer la fin du débat, Camille décide de choisir un élève qui n'a pas parlé pendant le débat pour lui permettre de réaliser une action.

Camille : qui n'a pas parlé ? Pour que je laisse souffler...

Une majorité d'élèves lève la main pour faire retentir le son du triangle. Tous veulent le faire car habituellement cette action n'est pas réservée à ceux qui n'auraient pas pris la parole. = Confusion = tensions ...

Enseignant : Camille a posé une question. On ne lève pas la main si vous avez parlé.

Camille : t'as parlé Emma ?

Groupe classe : *(mélanges confus d'affirmations et de négations)*

Camille : je lui ai passé la parole !

Enseignant : *(calmant le groupe classe)* ce n'est pas grave ! C'est Camille qui décide.

Camille donne le triangle à un autre élève qui n'a pas parlé pendant le débat. Le son marque la fin du débat. L'enseignant réalise tout de même un court résumé pour verbaliser d'une autre manière et reprendre avec tact la tentative de résumé de Camille. Fin des rituels : le triangle résonne et la bougie est éteinte.

Enseignant : bien. Alors je pense qu'il aurait été bien de dire Camille, ce que j'ai fait parfois, on est bien tous d'accord que quand on peut, quand on s'en sent le courage, parce que c'est vrai que vous avez parlé de la peur il faut garder sa peur. Quand on peut, quand on s'en sent le courage et quand on a la possibilité de le faire parce qu'on a de l'argent ça peut être bien de donner de l'argent à ceux qui en ont besoin. Et pourtant ce n'est pas aussi simple que ça. Pourquoi ce monsieur faisait la manche, est ce qu'il a une maison, est ce qu'il a simplement besoin de vêtements propres et de se laver pour être bien ou est-ce qu'il lui manque une famille, de quoi manger... on n'a pas tous ces détails-là...Terminé... Il y aura un prochain dilemme à nouveau !

Annexe 1.d. Retranscription de la DVP 3 (Thomas joue les rôles A et B).

(07/06/2019) – 18min.

Enseignant : c'est l'heure du dilemme et aujourd'hui c'est Thomas, tu te souviens de ce que tu dois faire ?

Thomas : non...

Enseignant : alors tu dois avoir le même rôle que Camille la semaine dernière. Camille elle faisait deux choses. Qu'est-ce qu'elle faisait ?

Thomas : elle donnait le bâton aux élèves.

Enseignant : ok, si ça se passe bien, il n'y a rien à faire, si ça se passe mal ou si toi tu penses que certains n'ont pas compris...ou n'ont pas eu la parole c'est toi qui récupères le bâton... t'as le droit de te lever hein. Puis tu as un autre travail à la fin...quand on aura terminé le débat...

Thomas : de donner le triangle.

Enseignant : oui ça tu le feras mais autre chose ? Camille tu lui dis ce que tu as fait la semaine dernière ?

Camille : moi j'ai... tous les mots que les enfants ont dits, je devais le dire mais en peu de mots.

Enseignant : ça s'appelle comment ça ?

Camille : je ne sais plus.

Enseignant : faire un ?

Charlotte : un résumé.

Enseignant : faire un résumé. Tu devras dire tout ce qui a été dit tu essaies d'être bien attentif, d'accord ? Moi j'essaie de ne pas intervenir ou le moins possible.

Les élèves lèvent la main pour être choisi et obtenir le triangle.

Enseignant : Martin assis toi ça ne sera pas toi puisque tu n'es pas bien assis.

L'enseignant allume la bougie. Thomas passe le triangle a un élève. Le son du triangle résonne.

Enseignant : voici le dilemme du jour « Anthony est toujours seul à la récréation. Il n'a aucun copain avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis il distribue des bonbons. Chloé et Lucie ce sont mes meilleures amies. Elles ont une idée : elles proposent à Anthony de jouer avec lui à condition qu'il nous apporte tous les jours des bonbons. Que dois-je faire ? Est-ce que je dois accepter la proposition : jouer avec lui et comme ça je pourrais avoir des bonbons ? Ou est-ce que je dois rejeter cette idée ? C'est-à-dire que je ne dois pas l'accepter.

Valentin : il doit... je ne sais plus ce que je voulais dire.

Louis : il ne doit pas le faire parce que s'il n'a plus de bonbons chez lui il devra en repayer encore plus de bonbons et il va perdre de l'argent.

Alice : il doit rejeter cette idée parce que les bonbons ça coûte de l'argent.

Léa : il doit rejeter cette idée parce que s'il donne des bonbons à ses amis tous les jours il va perdre de l'argent et plus avoir de bonbons.

Matthieu : accepter sa demande parce que c'est gentil.

Quentin : je ne suis pas d'accord avec Matthieu parce que les bonbons ça coûte de l'argent et les parents ils ne vont peut-être pas vouloir.

Clément : mais il pourrait se faire des amis sans apporter des bonbons tous les jours...

Juliette : en secret ce n'est pas bien et puis surtout que s'il fait tout le temps ça il pourra peut-être plus avoir d'argent.

Quentin : il ne faut pas amener des bonbons tous les jours parce qu'il a peut-être d'autres copains dans la récréation avec qui il pourra jouer sans donner de bonbons.

Camille : je ne suis pas d'accord avec Matthieu et je suis d'accord avec tous les autres parce qu'en fait si on donne trop de bonbons et bah à force on aura des carries. Puis comme ce n'est pas pour lui et qu'il pourra avoir des amis, à force presque tout le monde va être copain avec lui.

Clément : je ne suis pas d'accord avec Quentin parce qu'il n'a aucun copain alors qu'il dit qu'il a des copains.

Pierre : moi je dis qu'il ne faut pas accepter cette idée parce que sinon ses amis peuvent avoir des carries et aussi, si ses parents le voient, ils peuvent le punir.

Enseignant : moi je ne pense pas que ce soit une histoire de carries ou une histoire d'argent, un problème d'argent ou un problème de sucreries. Moi je crois que l'enfant qui est tout seul à la récréation, le seul moyen qu'il a trouvé pour se faire des amis c'est de leur donner des bonbons... et je ne sais pas si c'est une bonne idée. Le problème ici dans ce dilemme c'est un problème d'amitié : est-ce qu'on arrive à se faire des amis sans rien faire ou est-ce que coûte que coûte on a besoin de trouver des solutions quelles qu'elles soient ? Je crois que c'est ça l'idée, essayez de me parler plutôt de l'amitié.

Victor : il ne faut pas accepter parce qu'en plus c'est du chantage ce qu'ils ont fait. En plus il n'aura plus d'argent et son papa et sa maman ne vont pas être contents parce que les autres font du chantage.

Camille : mais ce n'est pas ça qu'on cherchait. Ce qu'on cherche nous c'est comment il peut se faire des amis ce n'est pas par exemple de l'argent.

Enseignant : non là je crois que ce qu'utilise comme mot Victor est très important : du chantage. Là c'est une histoire de chantage dans cette histoire... c'est bien ça le problème... et est-ce que c'est bien est-ce que c'est mal, c'est à vous d'en discuter. Maxime si tu as besoin tu peux reprendre le bâton de parole pour le distribuer à d'autres.

Liam : je suis d'accord avec Victor, c'est du chantage parce qu'il peut très bien se faire d'autres amis mais sans donner des bonbons et jouer avec les autres.

Pierre : je suis d'accord avec Liam et Victor, parce que le chantage c'est très mal et il peut demander à des gens de devenir ses amis comme ça il ne se sentira plus seul à la récréation, comme Liam et Victor ont expliqué.

Charlotte : peut-être que « Chloé » et « Lucie » elles sont gentilles. Peut-être que s'il n'y a plus de bonbons peut-être qu'il pourra quand même jouer avec elles.

Zoé : moi je pense qu'il faut accepter parce qu'aux anniversaires aussi on donne des bonbons.

Léa : moi je ne suis pas d'accord avec Zoé parce que « Chloé » et « Lucie » elles ont une idée et il ne faut pas aller prendre des bonbons pour leur donner tous les jours et puis ça serait mal d'accepter cette proposition.

Enseignant : est-ce que tu peux relire la dernière phrase s'il te plaît Léa, elle est importante ? « Elles proposent... »

Léa : « elles proposent à Antony de jouer avec lui à condition qu'il leur apporte tous les jours des bonbons. »

Enseignant : merci.

Alexandre : moi je suis d'accord avec Victor parce que c'est du chantage qu'ils font.

Alexandre : c'est du chantage pour avoir des bonbons.

Enseignant : et ?

Zoé : moi je ne sais pas trop c'est bien d'accepter la proposition parce qu'il n'a pas d'autres mais d'un autre [...] il faut [...]

Quentin : mais il n'a peut-être pas de bonbon alors il ne pourra peut-être pas en donner à « Chloé » et à « Lucie ».

Matthieu : si à ses meilleurs amis il ne donne pas de bonbons il ne va pas avoir d'amis.

Alexandre : je n'accepterais pas la proposition parce que si leurs parents ils voient tous les jours amener ses bonbons, ses parents ils pourront le gronder et il pourra se faire punir.

Camille : normalement les bonbons on les amène que pour les anniversaires pas pour le plaisir pour jouer avec les amis. Pas pour avoir toujours les mêmes amis.

Emma : moi je n'accepte pas la proposition parce ça se trouve les amis... (*semble gênée par l'action qui se déroule*) je suis d'accord avec tous ceux qui disent qu'ils refusent la proposition.

Enseignant : (*règle un pb de perturbation avec un élève en essayant d'être le plus discret possible pour ne pas interférer la parole de l'élève en train de parler. Il donne la raison de l'exclusion de la DVP à l'élève.*) Tu ne discutes pas et puis tu joues.

Martin : moi je suis d'accord avec ceux qui disent que c'est du chantage parce que ce n'est pas bien de demander comme ça.

Enseignant : pourquoi ?

Valentin : moi je ne suis pas d'accord avec Matthieu parce que ce n'est pas gentil.

Clément : il pourrait se faire d'autres amis sans amener des bonbons tous les jours.

Emma : on ne peut pas à chaque fois acheter tous les jours des bonbons parce que peut être que sa maman va dire non un jour et quand il n'y en aura plus il ne pourra rien faire.

Enseignant : moi je pense que cet enfant c'est vraiment la seule solution qu'il a trouvée. Le seul moyen qu'il a trouvé c'est d'amener les bonbons. Peut-être que moi dans l'histoire j'aime bien les bonbons et je suis content d'en avoir, peu importe le moyen et que même si c'est du chantage je suis content d'avoir gagné des bonbons. Je te laisse donner pour les trois dernières paroles et après on clôt le dilemme.

Léa : en fait, je ne suis pas vraiment d'accord pour accepter la proposition mais moi je serais d'accord si justement elles vont lui donner en échange quelque chose d'autre.

Julia : c'est du chantage de faire ça et en plus ils ne disent pas « s'il te plaît ».

Pierre : c'est du chantage. Et même s'il a des problèmes il peut essayer quand même de faire un effort parce que s'il donne tout le temps des bonbons il va être mal et si les filles ne veulent plus de bonbons et qu'il les oblige, il n'aura plus d'amis.

L'enseignant indique par un regard à Thomas que c'est le moment de réaliser le résumé.

Thomas : je suis d'accord avec ceux qui disent que c'est du chantage parce que ce n'est pas bien de dire « je suis ton ami et tu me donnes des bonbons », ce n'est pas bien.

Enseignant : est-ce que tous les enfants devant toi Thomas étaient tous du même avis ou est-ce qu'il y a eu des différences ?

Thomas : ils n'étaient pas tous du même avis.

Enseignant : ils n'étaient pas tous du même avis... donc sans dire de nom, à part l'histoire du chantage qu'est-ce qu'ils ont dit d'important ?

Thomas : ils ont dit (*hésitations*)...

Enseignant : qu'est-ce que tu as retenu d'autre ? Rien d'autre ?

Thomas : non.

Enseignant : toi tu ferais quoi à sa place, tu accepterais de jouer avec ce petit garçon qui est tout seul pour avoir des bonbons ou est-ce que tu penses que tu refuserais ?

Thomas : je refuserais.

Enseignant : pourquoi ?

Thomas : parce que ce n'est pas bien c'est du chantage de demander quelque chose pour pouvoir avoir des amis.

Enseignant : le mot chantage il est important je crois.

Enseignant : c'est ton dernier travail. (*Désigne la bougie à éteindre et le triangle à passer. Thomas sourit.*)

Enseignant : comment tu t'es senti ? Dans ce rôle de distribuer la parole et...

Thomas : (*avec un sourire*) ça va !

Enseignant : ça va ? T'as pas eu peur de le faire ?

Thomas : non

Enseignant : qu'est-ce qui a été le moins facile ? Donner la parole ou résumer à la fin ?

Thomas : résumer à la fin...

Enseignant : résumer à la fin... Ce n'est pas facile hein de résumer... Merci Thomas.

Annexe 2.a. Répartition des interventions de la DVP Témoin.

Enseignant : je lis le débat : « Tom fait la queue à la caisse d'un supermarché. Il y a beaucoup de monde et l'attente risque d'être très longue. Dans vingt minutes il a rendez-vous au stade de football. Derrière lui, arrive une vieille dame qui porte péniblement un lourd panier, avec ses courses à l'intérieur. » Ça va pour l'histoire ?

Groupe classe : oui.

Enseignant : « que doit faire Tom, garder sa place ou bien laisser passer la vieille dame mais rater le début du match de foot ? »

Enseignant : je vais relire l'histoire, je poserai la question après : « Tom fait la queue à la caisse d'un supermarché. Il y a beaucoup de monde et l'attente va être très longue. Dans vingt minutes il a rendez-vous au stade de football. Derrière lui arrive une vieille dame qui porte péniblement un lourd panier. Que doit faire Tom, garder sa place ou bien laisser passer la vieille dame mais rater le début du match ? »

Léa : laisser passer la vieille dame.

Enseignant : je veux une explication.

Léa : parce que comme dans 20 minutes Tom il a un rendez-vous au stade de football... il va laisser sa place et il reviendra quand la queue sera terminée.

Enseignant : pour toi il laisse passer la vieille dame et il sera en retard à son match. Il n'y a pas d'autres solutions. Soit il passe ... et il ne laisse pas passer la vieille dame. Soit il la laisse passer ... et il est en retard à son match.

Zoé : je ne suis pas d'accord avec Léa parce qu'on ne sait pas si la vieille dame elle est méchante ou gentille.

Enseignant : c'est une vieille dame gentille mais qui a du mal à transporter son panier de courses parce qu'il est très lourd.

Matthieu : il peut garder sa place parce qu'après la queue va être moins longue et s'il ne laisse pas passer la vieille dame comme ça il ne sera pas en retard.

Enseignant : s'il la laisse passer il sera en retard. S'il ne la laisse pas passer il ne sera pas en retard. Et la vieille dame...

Matthieu : pas la laisser passer.

Quentin : faut la laisser passer parce que si c'est très lourd elle ne peut pas le tenir plus longtemps.

Alice : la laisser passer parce que vu que la vieille dame elle a un sac très lourd elle ne peut pas trop supporter.

Louis : je ne suis pas d'accord avec Quentin et Alice parce que la vieille dame avec son sac lourd elle peut le poser par terre.

Pierre : je suis d'accord avec Louis comme ça il ne loupera pas son match.

Enseignant : qu'est-ce que tu ferais toi ?

Pierre : moi si j'étais à la place de Tom je ne la laisserais pas passer pour ne pas louper le match.

Enseignant : tu préfères aller au match de foot.

Pierre : oui pour essayer de le gagner.

Liam : en premier il faudrait faire passer la dame parce que ce n'est pas grave si on rate un match de foot et ça serait plus gentil.

Enseignant : de faire quoi ?

Liam : de laisser passer la dame.

Victor : je pense qu'il faut laisser passer parce que c'est une personne âgée et les personnes âgées ça ne peut pas trop supporter un poids plus lourd, trop lourd.

Enseignant : on va redonner la parole aux autres après. Donc ce que je veux que vous pensiez, il y en a qu'il l'on bien exprimé, c'est que c'est une vieille dame.

Peut-être que vous n'auriez pas eu la même idée si je vous avais dit que c'était un enfant, un adolescent ou un jeune adulte qui attendait. Là c'est une vieille dame. Qui est très âgée, très fatiguée. Qui porte un lourd panier de courses. Il y a aussi l'histoire du match de foot. L'importance d'aller faire du sport : est-ce que c'est important, est-ce que ce n'est pas important...

Mathilde : je pense qu'il faut laisser passer la vieille dame parce que ce n'est pas très important un match de foot.

Emma : je suis d'accord avec Mathilde parce que le foot ce n'est pas si important.

Enseignant : j'aurais pu dire à la place du foot de la danse ou de la gym...je ne sais plus ce que tu fais Emma, la gym c'est peut-être plus important pour toi que le foot, non ?

Emma : non (avec un sourire).

Raphaël : il ne faut pas la laisser passer parce qu'après faut qu'elle soit, faut qu'elle prenne...ses deux mains...

Enseignant : tu ferais quoi Raphaël, à la place de Tom ?

Raphaël : je ne la laisserais pas passer.

Enseignant : ok.

Camille : il aurait pu la laisser passer mais la vieille dame elle aurait pu aller chercher un caddie comme tout le monde.

Enseignant : tu aurais fait quoi à la place de Tom ?

Camille : ba je lui aurais dit « va chercher un caddie », au moins on pousse.

Enseignant : tu aurais dit ça à la vieille dame ?

Camille : oui.

Alexandre : moi je l'aurais laissé passer, ça se trouve elle aussi elle a un rendez-vous important.

Enseignant : comment on pourrait le savoir ?

Alexandre : en demandant...

Amandine : je la laisserais passer parce que si elle porte quelque chose de lourd elle pourrait se faire mal au dos et on pourra le faire une autre fois le sport.

Nicolas : je ne suis pas d'accord avec ceux qui ont dit qu'il faut la laisser passer.

Enseignant : pourquoi ?

Nicolas : parce que c'est très urgent pour Tom d'aller voir le match et s'il loupe des buts il ne pourra pas savoir il y a combien pour chaque équipe.

Louis : moi je ne suis pas trop d'accord avec Camille parce qu'il n'y a peut-être pas de caddies au supermarché.

Valentin : moi je suis d'accord avec Liam parce que c'est poli de laisser passer.

Enseignant : c'est poli ?

Valentin : oui.

Charlotte : moi je suis d'accord avec ceux qui ont dit qu'on pouvait laisser passer la dame parce que peut être que la dame est vraiment vieille et elle n'a pas assez de force pour le panier.

Enseignant : tu ferais quoi à la place de Tom toi ?

Charlotte : je la laisserais passer.

Liam : on peut laisser passer la dame parce qu'on n'aurait pas à passer le ticket pour rentrer dans le stade et on pourra regarder sur internet ou sur son téléphone.

Enseignant : il a rendez-vous au stade pour un match qu'il doit jouer, lui.

Certains élèves : aaah.

Clément : ça se trouve dans 20 minutes il n'aura même pas le temps d'arriver.

Camille : aussi on peut faire d'autres manières pour que la dame... Parce que si la dame ne peut pas porter un poids qui est lourd pour elle, pourquoi ce n'est pas quelqu'un d'autre comme un papi.

Enseignant : qui fait quoi ?

Camille : qui sait porter un poids lourd quoi.

Enseignant : peut-être qu'elle est seule cette vieille dame.

Camille : ba oui ou peut-être que non. Donc peut être que quelqu'un pourrait porter. Ou sinon, moi, si j'étais Tom je l'aiderais à porter pour mettre sur la caisse.

Enseignant : ah d'accord ! Donne à Juliette qui n'a pas eu.

Enseignant : bien fort.

Juliette : je pense qu'il faudrait la laisser passer parce que si elle a quelque chose d'important comme aller voir le docteur, si on ne la laisse pas passer, elle pourrait rater son rendez-vous et le docteur penserait qu'elle ne voulait pas donc faudrait qu'elle passe.

Martin : après... moi je ne suis pas d'accord avec ceux qui disent qu'il faudrait la laisser passer parce que par exemple, s'il était en retard à son match, son entraîneur il pourrait le gronder.

Des chuchotements d'élèves : ah ba oui...

Amandine : moi je la laisserais passer parce que c'est gentil et ce n'est pas grave s'il loupe un match de foot.

Léa : ce n'est pas grave s'il loupe son match de foot parce qu'ils peuvent oublier qu'il n'a pas été là pendant le match.

Enseignant : alors on va essayer de résumer tout ça. Vous n'êtes pas d'accord c'est normal, c'est un dilemme. Le dilemme on a le choix entre deux choses. Si vous étiez à la place de Tom vous ne feriez pas tous la même chose. Simplement, en levant la main, quels sont ceux à la place de Tom, qui laisseraient leur place, à la vieille dame, qui la laisseraient passer ? Baissez la main. Quels sont ceux qui

ne la laisseraient pas passer parce qu'ils n'ont pas envie d'être en retard ? Quelle que soit la raison. Un match de foot... Vous pouvez baisser la main. Dans un dilemme on a le choix entre plusieurs solutions, ici il y en avait deux. Il y a à peu près la moitié des enfants qui ferait passer la dame et à peu près la moitié qui ne la ferait pas passer. Vous avez donné plein de raisons. Il y en a qui disent que la dame elle est vieille et c'est lourd et c'est poli et c'est normal de faire passer une personne âgée devant.

Zoé : elle peut se faire mal.

Enseignant : elle peut se faire mal. Vous avez donné plein de raisons. Il y en a qui ont essayé de trouver des solutions aussi. En disant qu'on pourrait faire à sa place, en disant qu'on pourrait lui conseiller de trouver quelqu'un d'autre, de ne pas faire ses courses toute seule. Et puis il y en a qui ne la laisseraient pas passer. Parce qu'ils n'ont pas envie d'être en retard au match de foot. Parce qu'ils n'ont pas envie de se faire gronder par l'entraîneur. Pour plein de raisons. Ça veut dire que la vieille dame va rester derrière avec son sac lourd. Il n'y a pas UNE bonne solution. Mais il faut tenir compte de tout. Peut-être que ce n'est pas très grave de rater un match de foot. Peut-être que c'est grave si l'équipe nous attend et que l'entraîneur risque de nous gronder. Peut-être que c'est important de laisser passer les vieilles personnes, d'être poli. Peut-être que cette vieille dame elle a d'autres personnes qui peuvent l'aider en effet. Ce que vous avez dit c'est intéressant, il y a des choses bien. Et moi je n'ai pas forcément une bonne réponse. Je ne peux pas vous dire qui a raison, et qui n'a pas raison, j'ai mon idée mais je la garde pour moi.

Camille lève la main à l'attention de l'enseignant.

Enseignant : oui ?

Camille : mais on peut la laisser passer parce que ce n'est pas urgent un match parce que le match [...]

Enseignant : ça c'est ce que tu penses toi, d'accord ? On va arrêter là le dilemme. Gardez pour vous votre idée. Moi ce que je viens de faire là c'est un petit résumé. J'ai pris la parole pour essayer de dire ce que pensaient certains, ce

que pensaient d'autres et les idées que vous avez données. Dans quelques semaines j'aimerais bien que ce soit un enfant qui fasse ça : essayer de résumer tout ce qui a été dit en quelques phrases. Et puis il y a un autre enfant qui essayera de faire ce que j'ai essayé de faire avec le bâton de parole : distribuer la parole. C'est un travail qui n'est pas facile aussi. Parce que je laisse le bâton de parole circuler quand ça se passe bien et de temps en temps je le reprends quand j'ai quelque chose à dire. Alors, moi je continuerai de dire des choses quand j'aurai des choses à dire. Mais l'enfant pourra récupérer le bâton de parole pour que tout le monde puisse participer. Il y en a qui n'ont pas trop l'habitude de parler. J'aimerais bien les entendre davantage. Aujourd'hui il y en a beaucoup qui ont dit « moi je suis d'accord avec », « moi je ne suis pas d'accord avec » ... ça je trouve que c'est bien de le faire. Et toujours justifier pourquoi : « parce que... moi je pense ça, parce que » Ok. On va conclure... On en fera d'autres des dilemmes...

Rituels de fin.

Annexe 2.b. Répartition des interventions de la DVP 1.

Enseignant : si tu veux récupérer le bâton pour dire quelque chose tu le fais, moi je le ferais aussi, d'accord ? S'il y a besoin d'intervenir j'interviendrai.

L'enseignant allume la bougie. Camille donne le triangle à un élève et le son du triangle retentit.

Enseignant : c'est un dilemme comme la semaine dernière et comme la semaine précédente. Je vous le lis : « en jouant au ballon dans le jardin de mes grands-parents, j'ai accidentellement cassé une vitre de la maison. Cela veut dire que je n'ai pas fait exprès. Mon grand-père me demande si c'est moi qui l'aie cassée. Que dois-je répondre ? Je dois lui mentir pour me disculper. Cela veut dire pour qu'on ne sache pas que c'est moi qui aie cassé la vitre. Ou bien je dois dire la vérité et accepter d'éventuels reproches ? Si je dis la vérité forcément mes grands-parents vont m'en vouloir. » Est-ce que tout le monde a compris ?

Groupe classe : oui.

Amandine : dire la vérité parce que si on ment on peut être puni.

Léa : dire la vérité parce que si on ne dit pas la vérité, mentir... ils peuvent voir que c'est lui donc il peut être puni.

Liam : il faut dire la vérité parce que s'il ment et que les grands-parents s'en rendent compte en premier il aura fait quelque chose de pas bien et en plus il aura menti donc il se fera beaucoup plus gronder.

Alice : faut dire la vérité parce que si ses parents reviennent et qu'ils voient une vitre de cassée ils vont deviner que c'est lui.

Matthieu : moi je suis d'accord avec Alice parce que les parents ils vont voir que c'est l'enfant qui a tiré sur la fenêtre.

Louis : mais ce n'est pas bien de mentir parce qu'on va se faire punir encore plus.

Emma : moi je dirais la vérité parce que si après ils découvrent que c'est nous ils vont nous gronder encore plus.

Chuchotement : pour Juliette.

Juliette : moi je pense qu'il faut dire la vérité parce que même s'il se fait gronder ce n'est pas grave. S'il refait la même erreur son grand-père il va savoir à un moment que c'est lui. Et puis s'il se fait gronder il faudra qu'il promette qu'il ne recommencera plus.

Alexandre : moi je suis d'accord avec Juliette, si d'autres l'ont vu casser la vitre il peut se faire gronder par les deux donc encore plus.

Clément : faudrait qu'il dise la vérité il se fera juste gronder mais il ne se fera pas punir.

Thomas : moi je dirais la vérité parce que mentir ce n'est pas bien et autrement il va se faire punir.

Raphaël : je suis d'accord avec Thomas parce que si on ne dit pas la vérité on peut se faire engueuler et punir.

Enseignant : *(recadre cet élève ayant dit le mot « engueuler »)* je crois que quelqu'un vient de dire un gros mot, vous avez entendu ? Il ne s'est peut-être pas rendu compte... Moi je crois que le grand-père n'a pas vu ce qu'il s'est passé et peut-être que si je ne lui dis pas, il ne le saura jamais. Et puis... peut-être que je m'en fiche... non je ne m'en fiche pas quand même. Peut-être qu'il ne le saura jamais, puisqu'il ne l'a pas vu.

Pierre : si on ne dit pas la vérité c'est mal, très mal. En plus ce n'est pas grave s'il se fait gronder : on se fait gronder plein de fois dans la vie.

Victor : faut dire la vérité sinon le papi, le grand-père il va quand même savoir et ça serait pire il pourrait le dire au papa et à la maman du garçon et il pourra se faire punir en rentrant à la maison.

Camille : mais comment il pourra savoir que c'est lui parce qu'il y en a plein qui me disent ... mais il le saura à force...

Amandine : moi je suis d'accord avec Alice parce que si quelqu'un rentre dans la maison et qui voit que c'est lui qui a cassé la vitre ba c'est grave.

Liam : en fait Amandine, si quelqu'un rentre et qu'il voit que la fenêtre est cassée ba il ne sait pas que c'est le petit garçon qui l'a cassée.

Victor : s'il l'a cassée s'il ne le dit pas et que s'il ne répare pas tout de suite il y en a qui vont finir par se couper.

Enseignant : là on est sur le danger, toi tu aurais fait quoi toi Liam ?

Liam : j'aurais dit la vérité parce qu'il va juste se faire un peu gronder mais sinon ça pourra aller. À part s'il les repaye.

Alice : vu qu'il a cassé la vitre avec un ballon il peut saigner parce que s'il y a des bouts de verre ça fait mal. Ses parents ils vont se rendre compte qu'il s'est fait mal.

Zoé : moi je dirais la vérité parce qu'on peut se faire mal avec les carreaux.

Antoine : mais si c'est un animal qui l'a cassée, par exemple il peut mentir et puis dire que...

Camille : ils ne sont peut-être pas dans la campagne, ils ne sont peut-être pas dans la forêt.

Enseignant : tu aurais fait quoi toi Antoine ?

Antoine : j'aurais dit la vérité mais ... parce qu'on pourrait repayer aussi...

Valentin : moi je ne suis pas d'accord avec le maître parce qu'il faut avouer.

Charlotte : moi je dirais la vérité parce que ce n'est pas bien de mentir et là comme c'est un enfant il pourrait rester comme ça toute sa vie, être méchant tout le temps et mentir.

Léa : par exemple s'il y a d'autres personnes dans la maison et que son grand-père voit que la vitre est brisée il peut mentir et dire que c'est les autres personnes.

Enseignant : c'est ce que tu aurais fait toi Léa ?

Camille : ok, sauf s'il n'y a pas de personnes avec lui mais qu'il était tout seul en train de jouer... contre un mur et puis voilà...

Enseignant : c'est le mot « accidentellement », ça veut dire que ça n'a pas été fait exprès.

Louis : oui mais s'il y avait eu des personnes derrière la vitre il y aurait eu des bouts de verres sur eux ça aurait été dangereux.

Enseignant : on ne parle pas du danger ici. Ce n'est pas ce qui est le plus important ici... moi je pense quand même que je l'aurais dit, surtout que je n'ai pas fait exprès.

Pierre : comme ça il le grondera moins.

Thomas : moi je dirais la vérité pour que son grand-père il la répare et il ne sera pas puni s'il dit la vérité.

Pierre : s'il casse la vitre il pourrait dire la vérité mais si le ballon tombe dans la maison et qu'il ne casse rien, le grand-père il ne sera pas beaucoup en colère.

Alexandre : peut-être que le papi il va peut-être savoir en devinant vu que l'enfant était tout seul à jouer. Il va dire « ba c'est qui c'est toi ou pas ? »

Enseignant : *(Raphaël prononce de nouveau un mot inadapté)* Raphaël ça fait deux fois tu sors du débat, dépêche-toi.

Liam : moi je suis d'accord avec Alexandre parce que s'il est tout seul dans le jardin et que ses grands-parents reviennent c'est sûr qu'ils sauront que c'est lui vu qu'il est tout seul donc il se fera gronder.

Camille : c'est sûr mais s'il n'avoue pas la vérité, qu'est-ce qu'il va se passer ?

Enseignant : trois enfants... Camille tu gères les trois derniers enfants.

Quentin : si les grands-parents ils sont dehors ils vont voir que c'est lui qui a cassé la vitre et puis il va se faire gronder. Et s'il ment il va se faire gronder encore plus.

Valentin : les grands-parents ils pourront le dire à sa maman et il se fera gronder.

Léa : il pourra se faire gronder et plus punir quand ses parents reviendront et donc c'est pour ça qu'il faut dire la vérité.

Enseignant : alors avant que Camille close le dilemme, termine le dilemme, je vais essayer de résumer, comme ce que tu devras faire la semaine prochaine. Je vais essayer de dire en quelques mots tout ce que vous avez dit. Vous êtes tous à peu près d'accord pour dire que mentir c'est mal.

Groupe classe : oui

Enseignant : on est d'accord là-dessus. Qu'ici il y a un problème de confiance dans ce dilemme. Que si on ne dit pas la vérité, le grand-père n'aura peut-être plus confiance en nous. C'est aussi pour ça que vous avez tous dit qu'il fallait le dire, que ce n'était pas grave si vous-vous faisiez gronder. Vous étiez tous à peu près d'accord avec ça. Il y en a même qui ont dit « on se fera gronder d'autres fois dans nos vies ». Après on ne sait pas quelle sera la punition, quels seront les reproches et les sanctions qu'il pourrait y avoir. Ça c'est important, le dilemme c'est mensonge ou vérité finalement Et on voit bien qu'il y en a un qui est bien, l'autre qui est mal... Depuis que vous êtes tout petit on vous dit que le mensonge c'est mal et que la vérité c'est bien. Et ici on est presque tous d'accord pour faire la même chose... Je te laisse terminer ?

Rituels de fin.

Le son du triangle retentit et la bougie est soufflée.

Antoine : toujours ses copines.

Enseignant : un commentaire à faire Antoine ?

Enseignant : pourquoi as-tu quitté le débat Raphaël d'après toi ? Tu ne sais pas ? On va t'expliquer alors [...]

Annexe 2.c. Répartition des interventions de la DVP 2.

Enseignant : aujourd'hui tu te souviens Camille, on a besoin de toi pour deux choses. La 1^{ère} chose c'est comme la semaine dernière : distribuer la parole. Tu te souviens, tu l'avais bien fait au début, il faudrait essayer de faire jusqu'au bout.

Camille : oui et la 2^{ème} chose c'est ...

Enseignant : tu as le droit d'intervenir un petit peu quand tu as des commentaires à faire. Moi j'en place le moins possible. Et la 2^{ème} chose c'est quoi ?

Camille : il faut que je dise ce qu'ils ont dit en peu de mots.

Enseignant : c'est ça ! Essayer de résumer ce qu'il s'est dit. D'accord ? Donc je vais vous lire le dilemme. (Il marque un temps).

Camille : mais maître ?

Enseignant : oui ?

Camille : pourquoi quand je veux passer il y en a qui passent aux autres quand je tends la main ?

Valentin : parce qu'ils ne te voient pas.

Enseignant : en fait moi quand je vois que ça se passe bien : qu'un enfant donne à son voisin, je laisse faire, je n'interviens pas. Si un enfant fait exprès de donner très-très loin parce que c'est un copain ou alors parce qu'il n'a pas envie que le voisin ait le bâton, là j'interviens. Tu peux intervenir à ce moment-là. D'accord ? Si votre voisin lève la main vous donnez à votre voisin, que ce soit votre ami ou pas. (Il marque un temps).

Enseignant : dilemme : « devant le supermarché il y a un vieil homme qui fait la manche. Il n'est pas très propre et il ne sent pas très bon. En fait il me fait un peu peur. Je sors du supermarché. Que dois-je faire ? Est-ce que je vais m'arrêter et lui donner une pièce ? Faire la manche c'est demander de l'argent ; ou bien est-ce

que je vais passer comme ça devant sans m'arrêter comme si je ne l'avais pas vu ? »

Camille tend le bâton de parole avant de se souvenir qu'habituellement le maître commence par tendre le triangle à un élève pour le faire sonner.

Enseignant : d'abord le triangle.

Camille conserve le bâton et donne le triangle avant à un élève. Camille donne ensuite le bâton de parole à un autre élève.

Pierre : il doit s'arrêter et donner une pièce parce que c'est un vieux monsieur et s'il est pauvre il peut mourir en pleine rue.

Clément : je ne suis pas d'accord avec Pierre, parce que s'il sent très mauvais il s'approchera près de lui...

Liam : il pourra lui donner une pièce au moins il pourra s'acheter une machine à laver pour se laver et sentir bon, prendre une douche.

Alice : il faut s'arrêter pour lui donner une pièce parce que comme ça il pourra mettre ses vêtements à laver.

Alexandre : je suis d'accord avec Alice parce que s'il a acheté ce qu'il lui fallait et que là il lui reste une pièce il peut la donner.

Thomas : c'est bien de donner une pièce parce que comme ça il pourra laver ses vêtements dans une machine à laver et comme ça il pourra sentir bon.

Enseignant : moi je suis un petit peu timide alors j'ai peur, ce monsieur me fait peur et j'ai peur d'aller vers lui. Peut-être que je vais y aller quand même. En plus il me reste de l'argent des courses que j'ai faites. Mais j'hésite, il me fait peur. Je ne sais pas si je vais y aller.

Zoé : moi je lui donnerais une pièce parce que même s'il fait peur on peut lui donner comme ça il sera content et il ne sera pas pauvre.

Martin : moi je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil de donner des choses aux personnes.

Alexandre : moi je lui donnerais une pièce parce que s'il donne une pièce après il va être plus beau et il va sentir meilleur.

Victor : ce n'est pas bien de passer devant quelqu'un ...

Liam : il faudrait lui donner une pièce parce que s'il lui passe devant il fait semblant de ne pas le voir, en premier ça serait mal poli et il serait pauvre donc il faudrait lui donner une pièce pour qu'il gagne de l'argent.

Clément : mais peut-être qu'il n'aura pas assez d'argent pour acheter une machine à laver et une douche. Parce que ça coûte très, très cher.

Louis : mais la lessive ça ne coûte pas 1€ ou 2€, il ne va pas lui donner assez d'argent.

Pierre : moi je lui donnerais une pièce parce que c'est mal poli de passer devant quelqu'un comme ça.

Victor : je lui donnerais une pièce parce que ça nous rend joyeux de donner un cadeau à quelqu'un et qu'il ne soit plus pauvre.

Camille : mais il y en a plein qui disent « machine à laver ». Mais comment ? Ça peut-être machine à laver... Si c'est lui qui doit se doucher ?

Amandine : il faut lui donner une pièce parce que s'il est vieux et qu'il n'a pas d'argent il ne pourra pas s'acheter...des...

Mathilde : il faut lui donner une pièce parce que si c'était lui qui était pauvre lui il aimerait bien avoir des pièces.

Léa : je suis d'accord avec Mathilde parce que par exemple s'il a encore de l'argent il pourra en donner et avec l'argent qu'il donne à la personne il pourra par exemple mettre ses vêtements à laver dans une machine à laver.

Matthieu : je suis d'accord avec Léa parce que s'il est pauvre il ne peut rien s'acheter.

Camille acquiesce.

Valentin : je n'ai rien compris de ce que tu as dit en fait ? (S'adresse à Camille)

Camille : c'est parce qu'en fait, il y en a plein qui disent « machine à laver » mais si c'est lui qui doit se nettoyer il ne va pas rentrer dans une machine à laver.

Valentin : oui mais il n'aura pas l'argent pour acheter une douche.

Camille : ba oui mais une pièce c'est déjà bien non ?

Rires

Quentin : mais aussi s'il est pauvre il faut lui donner de l'argent comme ça il pourra s'acheter du shampoing et ... des trucs pour sentir bon.

Juliette : je suis d'accord avec ceux qui disent qu'il faudrait donner une pièce parce que s'il donne une pièce de 20€ ça pourrait peut-être aider le monsieur.

Liam : il faudrait lui donner une pièce de ... une pièce parce que si on passe devant sans rien il serait triste et si on lui donne une pièce il serait content.

Pierre : je ne suis pas très d'accord avec Juliette parce qu'une pièce de 20€ ça n'existe pas.

Enseignant : (en chuchotant) ça ne fait rien ça, oui on a compris.

Camille : qui n'a pas parlé ? (Redistribue le bâton.)

Louis : je ne suis pas d'accord avec Juliette parce que 20€ même si ça n'existe pas... 20€, un bain ou une douche ou une machine à laver ...

Enseignant : alors...là on s'éloigne un petit peu du sujet. C'est vrai que par rapport à ce qu'a dit Camille, ça peut aider le monsieur de laver ses vêtements dans une machine à laver, de prendre une douche parce que si on met des vêtements propres sur un corps sale on sentira toujours mauvais. Si on prend une douche et qu'on remet des vêtements sales on sentira toujours mauvais. Bon...Ce qui est important c'est : vous, qu'est-ce que vous feriez ? Et si vous aviez peur aussi d'y aller, est-ce que vous iriez quand même ? Est-ce que vous feriez cet effort ou alors est-ce que ça serait trop difficile ? C'est sur ça que je veux vous entendre.

Alice : moi je lui donnerais une pièce parce que même à la place du garçon si j'avais peur je retiendrais ma peur et comme ça le monsieur quand je vais lui donner une pièce il sera content parce que c'est peut-être la première fois que quelqu'un lui donne une pièce parce qu'il est vieux.

Liam : moi je surmonterais mes peurs et j'irais le voir et je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil, il sera content.

Pierre : moi je suis d'accord avec Liam et ceux qui disent de donner une pièce et je ferais encore mieux... essayer de le connaître.

Enseignant : c'est-à-dire ?

Pierre : ba lui demander son prénom, quel âge il a. S'il voudrait bien avoir une maison. Et si dans la maison du petit garçon il y avait une chambre d'amis ba le monsieur il pourra habiter avec eux comme ça il aura enfin une maison et il pourra bien se réchauffer, manger, il aura un peu d'argent.

Camille : mais si le monsieur il a une maison mais que tout ce qu'il veut c'est d'habiter avec quelqu'un ? Alors qu'il a une maison ?

Léa : ba si par exemple comme tu l'as dit Camille qu'il a une maison et qu'il voudrait habiter avec quelqu'un on ne pourra pas lui demander si on n'a pas assez de place. Parce que par exemple on lui donne 1€ ou une pièce et qu'il est ravi et qu'il est content on pourra lui demander comme Pierre et on pourra... on ne pourra pas le prendre dans notre maison ... parce que s'il nous dit qu'il a déjà une maison il pourra aller là-bas dans sa maison.

Enseignant : *(chuchote à destination de Camille)* Camille ? ...Trois enfants...

Amandine : moi je lui donnerais quand même des pièces...

Mathilde : ba moi, même si j'avais peur je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil.

Zoé : moi je suis d'accord avec Alice parce que...

Enseignant : qu'est-ce que tu ferais toi ?

Zoé : je retiendrais ma peur.

Enseignant : tu essaies de dire, bon pas tout ce qui a été dit mais de résumer essayer de dire quand même ce que ferait l'ensemble des enfants parce qu'on est presque tous d'accord...

Camille : je suis d'accord avec tous ceux qui ont dit qu'il faut donner une pièce. Parce que si on pousse le monsieur qui n'a pas de famille... qui n'a pas d'animal... qui vit tout seul chez lui... qui ne sait pas cuisiner ... Bah ... ça serait compliqué.

Enseignant : tu penses que ce que pense l'ensemble du groupe ? Est-ce qu'il y en a qui n'étaient pas de cet avis et qui ne seraient pas allés voir le monsieur ?

Camille fait « non » de la tête.

Enseignant : tu ne crois pas.

Au moment de faire retentir le son du triangle pour marquer la fin du débat, Camille décide de choisir un élève qui n'a pas parlé pendant le débat pour lui permettre de réaliser une action.

Camille : qui n'a pas parlé ? Pour que je laisse souffler...

Une majorité d'élèves lève la main pour faire retentir le son du triangle. Tous veulent le faire car habituellement cette action n'est pas réservée à ceux qui n'auraient pas pris la parole. = Confusion = tensions ...

Enseignant : Camille a posé une question. On ne lève pas la main si vous avez parlé.

Camille : t'as parlé Emma ?

Groupe classe : *(mélanges confus d'affirmations et de négations)*

Camille : je lui ai passé la parole !

Enseignant : *(calmant le groupe classe)* ce n'est pas grave ! C'est Camille qui décide.

Camille donne le triangle à un autre élève qui n'a pas parlé pendant le débat. Le son marque la fin du débat. L'enseignant réalise tout de même un court résumé pour verbaliser d'une autre manière et reprendre avec tact la tentative de résumé de Camille. Fin des rituels : le triangle résonne et la bougie est éteinte.

Enseignant : bien. Alors je pense qu'il aurait été bien de dire Camille, ce que j'ai fait parfois, on est bien tous d'accord que quand on peut, quand on s'en sent le courage, parce que c'est vrai que vous avez parlé de la peur il faut garder sa peur. Quand on peut, quand on s'en sent le courage et quand on a la possibilité de le faire parce qu'on a de l'argent ça peut être bien de donner de l'argent à ceux qui en ont besoin. Et pourtant ce n'est pas aussi simple que ça. Pourquoi ce monsieur faisait la manche, est ce qu'il a une maison, est ce qu'il a simplement besoin de vêtements propres et de se laver pour être bien ou est-ce qu'il lui manque une famille, de quoi manger... on n'a pas tous ces détails-là... Terminé... Il y aura un prochain dilemme à nouveau !

Annexe 2.d. Répartition des interventions de la DVP 3.

Enseignant : c'est l'heure du dilemme et aujourd'hui c'est Thomas, tu te souviens de ce que tu dois faire ?

Thomas : non...

Enseignant : alors tu dois avoir le même rôle que Camille la semaine dernière. Camille elle faisait deux choses. Qu'est-ce qu'elle faisait ?

Thomas : elle donnait le bâton aux élèves.

Enseignant : ok, si ça se passe bien, il n'y a rien à faire, si ça se passe mal ou si toi tu penses que certains n'ont pas compris...ou n'ont pas eu la parole c'est toi qui récupères le bâton... t'as le droit de te lever hein. Puis tu as un autre travail à la fin...quand on aura terminé le débat...

Thomas : de donner le triangle.

Enseignant : oui ça tu le feras mais autre chose ? Camille tu lui dis ce que tu as fait la semaine dernière ?

Camille : moi j'ai... tous les mots que les enfants ont dits, je devais le dire mais en peu de mots.

Enseignant : ça s'appelle comment ça ?

Camille : je ne sais plus.

Enseignant : faire un ?

Charlotte : un résumé.

Enseignant : faire un résumé. Tu devras dire tout ce qui a été dit tu essaies d'être bien attentif, d'accord ? Moi j'essaie de ne pas intervenir ou le moins possible.

Les élèves lèvent la main pour être choisis et obtenir le triangle.

Enseignant : Martin assis toi ça ne sera pas toi puisque tu n'es pas bien assis.

L'enseignant allume la bougie. Thomas passe le triangle a un élève. Le son du triangle résonne.

Enseignant : voici le dilemme du jour « Anthony est toujours seul à la récréation. Il n'a aucun copain avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis il distribue des bonbons. Chloé et Lucie ce sont mes meilleures amies. Elles ont une idée : elles proposent à Anthony de jouer avec lui à condition qu'il nous apporte tous les jours des bonbons. Que dois-je faire ? Est-ce que je dois accepter la proposition : jouer avec lui et comme ça je pourrais avoir des bonbons ? Ou est-ce que je dois rejeter cette idée ? C'est-à-dire que je ne dois pas l'accepter.

Valentin : il doit... je ne sais plus ce que je voulais dire.

Louis : il ne doit pas le faire parce que s'il n'a plus de bonbons chez lui il devra en repayer encore plus de bonbons et il va perdre de l'argent.

Alice : il doit rejeter cette idée parce que les bonbons ça coûte de l'argent.

Léa : il doit rejeter cette idée parce que s'il donne des bonbons à ses amis tous les jours il va perdre de l'argent et plus avoir de bonbons.

Matthieu : accepter sa demande parce que c'est gentil.

Quentin : je ne suis pas d'accord avec Matthieu parce que les bonbons ça coûte de l'argent et les parents ils ne vont peut-être pas vouloir.

Clément : mais il pourrait se faire des amis sans apporter des bonbons tous les jours...

Juliette : en secret ce n'est pas bien et puis surtout que s'il fait tout le temps ça il pourra peut-être plus avoir d'argent.

Quentin : il ne faut pas amener des bonbons tous les jours parce qu'il a peut-être d'autres copains dans la récréation avec qui il pourra jouer sans donner de bonbons.

Camille : je ne suis pas d'accord avec Matthieu et je suis d'accord avec tous les autres parce qu'en fait si on donne trop de bonbons et bah à force on aura des

carries. Puis comme ce n'est pas pour lui et qu'il pourra avoir des amis, à force presque tout le monde va être copain avec lui.

Clément : je ne suis pas d'accord avec Quentin parce qu'il n'a aucun copain alors qu'il dit qu'il a des copains.

Pierre : moi je dis qu'il ne faut pas accepter cette idée parce que sinon ses amis peuvent avoir des carries et aussi, si ses parents le voient, ils peuvent le punir.

Enseignant : moi je ne pense pas que ce soit une histoire de carries ou une histoire d'argent, un problème d'argent ou un problème de sucreries. Moi je crois que l'enfant qui est tout seul à la récréation, le seul moyen qu'il a trouvé pour se faire des amis c'est de leur donner des bonbons... et je ne sais pas si c'est une bonne idée. Le problème ici dans ce dilemme c'est un problème d'amitié : est-ce qu'on arrive à se faire des amis sans rien faire ou est-ce que coûte que coûte on a besoin de trouver des solutions quelles qu'elles soient ? Je crois que c'est ça l'idée, essayez de me parler plutôt de l'amitié.

Victor : il ne faut pas accepter parce qu'en plus c'est du chantage ce qu'ils ont fait. En plus il n'aura plus d'argent et son papa et sa maman ne vont pas être contents parce que les autres font du chantage.

Camille : mais ce n'est pas ça qu'on cherchait. Ce qu'on cherche nous c'est comment il peut se faire des amis ce n'est pas par exemple de l'argent.

Enseignant : non là je crois que ce qu'utilise comme mot Victor est très important : du chantage. Là c'est une histoire de chantage dans cette histoire... c'est bien ça le problème... et est-ce que c'est bien est-ce que c'est mal, c'est à vous d'en discuter. Maxime si tu as besoin tu peux reprendre le bâton de parole pour le distribuer à d'autres.

Liam : je suis d'accord avec Victor, c'est du chantage parce qu'il peut très bien se faire d'autres amis mais sans donner des bonbons et jouer avec les autres.

Pierre : je suis d'accord avec Liam et Victor, parce que le chantage c'est très mal et il peut demander à des gens de devenir ses amis comme ça il ne se sentira plus seul à la récréation, comme Liam et Victor ont expliqué.

Charlotte : peut-être que « Chloé » et « Lucie » elles sont gentilles. Peut-être que s'il n'y a plus de bonbons peut-être qu'il pourra quand même jouer avec elles.

Zoé : moi je pense qu'il faut accepter parce qu'aux anniversaires aussi on donne des bonbons.

Léa : moi je ne suis pas d'accord avec Zoé parce que « Chloé » et « Lucie » elles ont une idée et il ne faut pas aller prendre des bonbons pour leur donner tous les jours et puis ça serait mal d'accepter cette proposition.

Enseignant : est-ce que tu peux relire la dernière phrase s'il te plaît Léa, elle est importante ? « Elles proposent... »

Léa : « elles proposent à Antony de jouer avec lui à condition qu'il leur apporte tous les jours des bonbons. »

Enseignant : merci.

Alexandre : moi je suis d'accord avec Victor parce que c'est du chantage qu'ils font.

Alexandre : c'est du chantage pour avoir des bonbons.

Enseignant : et ?

Zoé : moi je ne sais pas trop c'est bien d'accepter la proposition parce qu'il n'a pas d'autres mais d'un autre [...] il faut [...]

Quentin : mais il n'a peut-être pas de bonbon alors il ne pourra peut-être pas en donner à « Chloé » et à « Lucie ».

Matthieu : si à ses meilleurs amis il ne donne pas de bonbons il ne va pas avoir d'amis.

Alexandre : je n'accepterais pas la proposition parce que si leurs parents ils voient tous les jours amener ses bonbons, ses parents ils pourront le gronder et il pourra se faire punir.

Camille : normalement les bonbons on les amène que pour les anniversaires pas pour le plaisir pour jouer avec les amis. Pas pour avoir toujours les mêmes amis.

Emma : moi je n'accepte pas la proposition parce ça se trouve les amis... (semble gênée par l'action qui se déroule) je suis d'accord avec tous ceux qui disent qu'ils refusent la proposition.

Enseignant : *(règle un pb de perturbation avec un élève en essayant d'être le plus discret possible pour ne pas interférer la parole de l'élève en train de parler. Il donne la raison de l'exclusion de la DVP à l'élève.)* Tu ne discutes pas et puis tu joues.

Martin : moi je suis d'accord avec ceux qui disent que c'est du chantage parce que ce n'est pas bien de demander comme ça.

Enseignant : pourquoi ?

Valentin : moi je ne suis pas d'accord avec Matthieu parce que ce n'est pas gentil.

Clément : il pourrait se faire d'autres amis sans amener des bonbons tous les jours.

Emma : on ne peut pas à chaque fois acheter tous les jours des bonbons parce que peut être que sa maman va dire non un jour et quand il n'y en aura plus il ne pourra rien faire.

Enseignant : moi je pense que cet enfant c'est vraiment la seule solution qu'il a trouvée. Le seul moyen qu'il a trouvé c'est d'amener les bonbons. Peut-être que moi dans l'histoire j'aime bien les bonbons et je suis content d'en avoir, peu importe le moyen et que même si c'est du chantage je suis content d'avoir gagné des bonbons. Je te laisse donner pour les trois dernières paroles et après on clôt le dilemme.

Léa : en fait, je ne suis pas vraiment d'accord pour accepter la proposition mais moi je serais d'accord si justement elles vont lui donner en échange quelque chose d'autre.

Julia : c'est du chantage de faire ça et en plus ils ne disent pas « s'il te plaît ».

Pierre : c'est du chantage. Et même s'il a des problèmes il peut essayer quand même de faire un effort parce que s'il donne tout le temps des bonbons il va être mal et si les filles ne veulent plus de bonbons et qu'il les oblige, il n'aura plus d'amis.

L'enseignant indique par un regard à Thomas que c'est le moment de réaliser le résumé.

Thomas : je suis d'accord avec ceux qui disent que c'est du chantage parce que ce n'est pas bien de dire « je suis ton ami et tu me donnes des bonbons », ce n'est pas bien.

Enseignant : est-ce que tous les enfants devant toi Thomas étaient tous du même avis ou est-ce qu'il y a eu des différences ?

Thomas : ils n'étaient pas tous du même avis.

Enseignant : ils n'étaient pas tous du même avis... donc sans dire de nom, à part l'histoire du chantage qu'est-ce qu'ils ont dit d'important ?

Thomas : ils ont dit (hésitations)...

Enseignant : qu'est-ce que tu as retenu d'autre ? Rien d'autre ?

Thomas : non.

Enseignant : toi tu ferais quoi à sa place, tu accepterais de jouer avec ce petit garçon qui est tout seul pour avoir des bonbons ou est-ce que tu penses que tu refuserais ?

Thomas : je refuserais.

Enseignant : pourquoi ?

Thomas : parce que ce n'est pas bien c'est du chantage de demander quelque chose pour pouvoir avoir des amis.

Enseignant : le mot chantage il est important je crois.

Enseignant : c'est ton dernier travail. (*Désigne la bougie à éteindre et le triangle à passer. Thomas sourit.*)

Enseignant : comment tu t'es senti ? Dans ce rôle de distribuer la parole et...

Thomas : (*avec un sourire*) ça va !

Enseignant : ça va ? T'as pas eu peur de le faire ?

Thomas : non

Enseignant : qu'est-ce qui a été le moins facile ? Donner la parole ou résumer à la fin ?

Thomas : résumer à la fin...

Enseignant : résumer à la fin... Ce n'est pas facile hein de résumer... Merci Thomas.

Annexe 3 - Relevé et quantification des interventions par protagoniste.

3.a. Tableau 1 : Nombre de mots prononcés par les protagonistes lors des DVP.

	DVP Témoin	DVP 1	DVP 2	DVP 3
intervention enseignant	1143	552	687	714
intervention Camille	126	79	213	131
intervention Thomas	0	41	27	85
intervention élèves participants	641	805	835	758
Total de mots prononcés	1910	1477	1762	1688

3.b. Tableau 2 : Nombre d'interventions par les protagonistes lors des DVP.

	DVP Témoin	DVP 1	DVP 2	DVP 3
intervention enseignant	29	14	19	28
intervention Camille	7	4	13	5
intervention Thomas	0	2	1	12
intervention élèves participants	39	36	35	33
Total d'interventions	75	56	68	78

Annexe 4.a. Répartition de la parole enseignante par catégorie - DVP T.

Enseignant : je lis le débat : « Tom fait la queue à la caisse d'un supermarché. Il y a beaucoup de monde et l'attente risque d'être très longue. Dans vingt minutes il a rendez-vous au stade de football. Derrière lui, arrive une vieille dame qui porte péniblement un lourd panier, avec ses courses à l'intérieur. » Ça va pour l'histoire ?

Groupe classe : oui.

Enseignant : « que doit faire Tom, garder sa place ou bien laisser passer la vieille dame mais rater le début du match de foot ? »

Enseignant : je vais relire l'histoire, je poserai la question après : « Tom fait la queue à la caisse d'un supermarché. Il y a beaucoup de monde et l'attente va être très longue. Dans vingt minutes il a rendez-vous au stade de football. Derrière lui arrive une vieille dame qui porte péniblement un lourd panier. Que doit faire Tom, garder sa place ou bien laisser passer la vieille dame mais rater le début du match ? »

Léa : laisser passer la vieille dame.

Enseignant : je veux une explication.

Léa : parce que comme dans 20 minutes Tom il a un rendez-vous au stade de football... il va laisser sa place et il reviendra quand la queue sera terminée.

Enseignant : pour toi il laisse passer la vieille dame et il sera en retard à son match. Il n'y a pas d'autres solutions. Soit il passe ... et il ne laisse pas passer la vieille dame. Soit il la laisse passer ... et il est en retard à son match.

Zoé : je ne suis pas d'accord avec Léa parce qu'on ne sait pas si la vieille dame elle est méchante ou gentille.

Enseignant : c'est une vieille dame gentille mais qui a du mal à transporter son panier de courses parce qu'il est très lourd.

Matthieu : il peut garder sa place parce qu'après la queue va être moins longue et s'il ne laisse pas passer la vieille dame comme ça il ne sera pas en retard.

Enseignant : s'il la laisse passer il sera en retard. S'il ne la laisse pas passer il ne sera pas en retard. Et la vieille dame...

Matthieu : pas la laisser passer.

Quentin : faut la laisser passer parce que si c'est très lourd elle ne peut pas le tenir plus longtemps.

Alice : la laisser passer parce que vu que la vieille dame elle a un sac très lourd elle ne peut pas trop supporter.

Louis : je ne suis pas d'accord avec Quentin et Alice parce que la vieille dame avec son sac lourd elle peut le poser par terre.

Pierre : je suis d'accord avec Louis comme ça il ne loupera pas son match.

Enseignant : qu'est-ce que tu ferais toi ?

Pierre : moi si j'étais à la place de Tom je ne la laisserais pas passer pour ne pas louper le match.

Enseignant : tu préfères aller au match de foot.

Pierre : oui pour essayer de le gagner.

Liam : en premier il faudrait faire passer la dame parce que ce n'est pas grave si on rate un match de foot et ça serait plus gentil.

Enseignant : de faire quoi ?

Liam : de laisser passer la dame.

Victor : je pense qu'il faut laisser passer parce que c'est une personne âgée et les personnes âgées ça ne peut pas trop supporter un poids plus lourd, trop lourd.

Enseignant : on va redonner la parole aux autres après. Donc ce que je veux que vous pensiez, il y en a qu'il l'on bien exprimé, c'est que c'est une vieille dame.

Peut-être que vous n'auriez pas eu la même idée si je vous avais dit que c'était un enfant, un adolescent ou un jeune adulte qui attendait. Là c'est une vieille dame. Qui est très âgée, très fatiguée. Qui porte un lourd panier de courses. Il y a aussi l'histoire du match de foot. L'importance d'aller faire du sport : est-ce que c'est important, est-ce que ce n'est pas important...

Mathilde : je pense qu'il faut laisser passer la vieille dame parce que ce n'est pas très important un match de foot.

Emma : je suis d'accord avec Mathilde parce que le foot ce n'est pas si important.

Enseignant : j'aurais pu dire à la place du foot de la danse ou de la gym... je ne sais plus ce que tu fais Emma, la gym c'est peut-être plus important pour toi que le foot, non ?

Emma : non (*avec un sourire*).

Raphaël : il ne faut pas la laisser passer parce qu'après faut qu'elle soit, faut qu'elle prenne... ses deux mains...

Enseignant : tu ferais quoi Raphaël, à la place de Tom ?

Raphaël : je ne la laisserais pas passer.

Enseignant : ok.

Camille : il aurait pu la laisser passer mais la vieille dame elle aurait pu aller chercher un caddie comme tout le monde.

Enseignant : tu aurais fait quoi à la place de Tom ?

Camille : ba je lui aurais dit « va chercher un caddie », au moins on pousse.

Enseignant : tu aurais dit ça à la vieille dame ?

Camille : oui.

Alexandre : moi je l'aurais laissé passer, ça se trouve elle aussi elle a un rendez-vous important.

Enseignant : comment on pourrait le savoir ?

Alexandre : en demandant...

Amandine : je la laisserais passer parce que si elle porte quelque chose de lourd elle pourrait se faire mal au dos et on pourra le faire une autre fois le sport.

Nicolas : je ne suis pas d'accord avec ceux qui ont dit qu'il faut la laisser passer.

Enseignant : pourquoi ?

Nicolas : parce que c'est très urgent pour Tom d'aller voir le match et s'il loupe des buts il ne pourra pas savoir il y a combien pour chaque équipe.

Louis : moi je ne suis pas trop d'accord avec Camille parce qu'il n'y a peut-être pas de caddies au supermarché.

Valentin : moi je suis d'accord avec Liam parce que c'est poli de laisser passer.

Enseignant : c'est poli ?

Valentin : oui.

Charlotte : moi je suis d'accord avec ceux qui ont dit qu'on pouvait laisser passer la dame parce que peut être que la dame est vraiment vieille et elle n'a pas assez de force pour le panier.

Enseignant : tu ferais quoi à la place de Tom toi ?

Charlotte : je la laisserais passer.

Liam : on peut laisser passer la dame parce qu'on n'aurait pas à passer le ticket pour rentrer dans le stade et on pourra regarder sur internet ou sur son téléphone.

Enseignant : il a rendez-vous au stade pour un match qu'il doit jouer, lui.

Certains élèves : aaah.

Clément : ça se trouve dans 20 minutes il n'aura même pas le temps d'arriver.

Camille : aussi on peut faire d'autres manières pour que la dame... Parce que si la dame ne peut pas porter un poids qui est lourd pour elle, pourquoi ce n'est pas quelqu'un d'autre comme un papi.

Enseignant : qui fait quoi ?

Camille : qui sait porter un poids lourd quoi.

Enseignant : peut-être qu'elle est seule cette vieille dame.

Camille : ba oui ou peut-être que non. Donc peut être que quelqu'un pourrait porter. Ou sinon, moi, si j'étais Tom je l'aiderais à porter pour mettre sur la caisse.

Enseignant : ah d'accord ! Donne à Juliette qui n'a pas eu.

Enseignant : bien fort.

Juliette : je pense qu'il faudrait la laisser passer parce que si elle a quelque chose d'important comme aller voir le docteur, si on ne la laisse pas passer, elle pourrait rater son rendez-vous et le docteur penserait qu'elle ne voulait pas donc faudrait qu'elle passe.

Martin : après... moi je ne suis pas d'accord avec ceux qui disent qu'il faudrait la laisser passer parce que par exemple, s'il était en retard à son match, son entraîneur il pourrait le gronder.

Des chuchotements d'élèves : ah ba oui...

Amandine : moi je la laisserais passer parce que c'est gentil et ce n'est pas grave s'il loupe un match de foot.

Léa : ce n'est pas grave s'il loupe son match de foot parce qu'ils peuvent oublier qu'il n'a pas été là pendant le match.

Enseignant : alors on va essayer de résumer tout ça. Vous n'êtes pas d'accord c'est normal, c'est un dilemme. Le dilemme on a le choix entre deux choses. Si vous étiez à la place de Tom vous ne feriez pas tous la même chose. Simplement, en levant la main, quels sont ceux à la place de Tom, qui laisseraient leur place, à la vieille dame, qui la laisseraient passer ? Baissez la main. Quels sont ceux qui

ne la laisseraient pas passer parce qu'ils n'ont pas envie d'être en retard ? Quelle que soit la raison. Un match de foot... Vous pouvez baisser la main. Dans un dilemme on a le choix entre plusieurs solutions, ici il y en avait deux. Il y a à peu près la moitié des enfants qui ferait passer la dame et à peu près la moitié qui ne la ferait pas passer. Vous avez donné plein de raisons. Il y en a qui disent que la dame elle est vieille et c'est lourd et c'est poli et c'est normal de faire passer une personne âgée devant.

Zoé : elle peut se faire mal.

Enseignant : elle peut se faire mal. Vous avez donné plein de raisons. Il y en a qui ont essayé de trouver des solutions aussi. En disant qu'on pourrait faire à sa place, en disant qu'on pourrait lui conseiller de trouver quelqu'un d'autre, de ne pas faire ses courses toute seule. Et puis il y en a qui ne la laisseraient pas passer. Parce qu'ils n'ont pas envie d'être en retard au match de foot. Parce qu'ils n'ont pas envie de se faire gronder par l'entraîneur. Pour plein de raisons. Ça veut dire que la vieille dame va rester derrière avec son sac lourd. Il n'y a pas UNE bonne solution. Mais il faut tenir compte de tout. Peut-être que ce n'est pas très grave de rater un match de foot. Peut-être que c'est grave si l'équipe nous attend et que l'entraîneur risque de nous gronder. Peut-être que c'est important de laisser passer les vieilles personnes, d'être poli. Peut-être que cette vieille dame elle a d'autres personnes qui peuvent l'aider en effet. Ce que vous avez dit c'est intéressant, il y a des choses bien. Et moi je n'ai pas forcément une bonne réponse. Je ne peux pas vous dire qui a raison, et qui n'a pas raison, j'ai mon idée mais je la garde pour moi.

Camille lève la main à l'attention de l'enseignant.

Enseignant : oui ?

Camille : mais on peut la laisser passer parce que ce n'est pas urgent un match parce que le match [...]

Enseignant : ça c'est ce que tu penses toi, d'accord ? On va arrêter là le dilemme. Gardez pour vous votre idée. Moi ce que je viens de faire là c'est un petit résumé. J'ai pris la parole pour essayer de dire ce que pensaient certains, ce

que pensaient d'autres et les idées que vous avez données. Dans quelques semaines j'aimerais bien que ce soit un enfant qui fasse ça : essayer de résumer tout ce qui a été dit en quelques phrases. Et puis il y a un autre enfant qui essaiera de faire ce que j'ai essayé de faire avec le bâton de parole : distribuer la parole. C'est un travail qui n'est pas facile aussi. Parce que je laisse le bâton de parole circuler quand ça se passe bien et de temps en temps je le reprends quand j'ai quelque chose à dire. Alors, moi je continuerai de dire des choses quand j'aurai des choses à dire. Mais l'enfant pourra récupérer le bâton de parole pour que tout le monde puisse participer. Il y en a qui n'ont pas trop l'habitude de parler. J'aimerais bien les entendre davantage. Aujourd'hui il y en a beaucoup qui ont dit « moi je suis d'accord avec », « moi je ne suis pas d'accord avec » ... ça je trouve que c'est bien de le faire. Et toujours justifier pourquoi : « parce que... moi je pense ça, parce que » Ok. On va conclure... On en fera d'autres des dilemmes...

Rituels de fin.

Annexe 4.b. Répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP 1.

Enseignant : si tu veux récupérer le bâton pour dire quelque chose tu le fais, moi je le ferais aussi, d'accord ? S'il y a besoin d'intervenir j'interviendrai.

L'enseignant allume la bougie. Camille donne le triangle à un élève et le son du triangle retentit.

Enseignant : c'est un dilemme comme la semaine dernière et comme la semaine précédente. Je vous le lis : « en jouant au ballon dans le jardin de mes grands-parents, j'ai accidentellement cassé une vitre de la maison. Cela veut dire que je n'ai pas fait exprès. Mon grand-père me demande si c'est moi qui l'aie cassée. Que dois-je répondre ? Je dois lui mentir pour me disculper. Cela veut dire pour qu'on ne sache pas que c'est moi qui aie cassé la vitre. Ou bien je dois dire la vérité et accepter d'éventuels reproches ? Si je dis la vérité forcément mes grands-parents vont m'en vouloir. » Est-ce que tout le monde a compris ?

Groupe classe : oui.

Amandine : dire la vérité parce que si on ment on peut être puni.

Léa : dire la vérité parce que si on ne dit pas la vérité, mentir... ils peuvent voir que c'est lui donc il peut être puni.

Liam : il faut dire la vérité parce que s'il ment et que les grands-parents s'en rendent compte en premier il aura fait quelque chose de pas bien et en plus il aura menti donc il se fera beaucoup plus gronder.

Alice : faut dire la vérité parce que si ses parents reviennent et qu'ils voient une vitre de cassée ils vont deviner que c'est lui.

Matthieu : moi je suis d'accord avec Alice parce que les parents ils vont voir que c'est l'enfant qui a tiré sur la fenêtre.

Louis : mais ce n'est pas bien de mentir parce qu'on va se faire punir encore plus.

Emma : moi je dirais la vérité parce que si après ils découvrent que c'est nous ils vont nous gronder encore plus.

Chuchotement : pour Juliette.

Juliette : moi je pense qu'il faut dire la vérité parce que même s'il se fait gronder ce n'est pas grave. S'il refait la même erreur son grand-père il va savoir à un moment que c'est lui. Et puis s'il se fait gronder il faudra qu'il promette qu'il ne recommencera plus.

Alexandre : moi je suis d'accord avec Juliette, si d'autres l'ont vu casser la vitre il peut se faire gronder par les deux donc encore plus.

Clément : faudrait qu'il dise la vérité il se fera juste gronder mais il ne se fera pas punir.

Thomas : moi je dirais la vérité parce que mentir ce n'est pas bien et autrement il va se faire punir.

Raphaël : je suis d'accord avec Thomas parce que si on ne dit pas la vérité on peut se faire engueuler et punir.

Enseignant : (recadre cet élève ayant dit le mot « engueuler ») : **je crois que quelqu'un vient de dire un gros mot, vous avez entendu ? Il ne s'est peut-être pas rendu compte...** **Moi je crois que le grand-père n'a pas vu ce qu'il s'est passé et peut-être que si je ne lui dis pas, il ne le saura jamais. Et puis... peut-être que je m'en fiche... non je ne m'en fiche pas quand même. Peut-être qu'il ne le saura jamais, puisqu'il ne l'a pas vu.**

Pierre : si on ne dit pas la vérité c'est mal, très mal. En plus ce n'est pas grave s'il se fait gronder : on se fait gronder plein de fois dans la vie.

Victor : faut dire la vérité sinon le papi, le grand-père il va quand même savoir et ça serait pire il pourrait le dire au papa et à la maman du garçon et il pourra se faire punir en rentrant à la maison.

Camille : mais comment il pourra savoir que c'est lui parce qu'il y en a plein qui me disent ... mais il le saura à force...

Amandine : moi je suis d'accord avec Alice parce que si quelqu'un rentre dans la maison et qui voit que c'est lui qui a cassé la vitre ba c'est grave.

Liam : en fait Amandine, si quelqu'un rentre et qu'il voit que la fenêtre est cassée ba il ne sait pas que c'est le petit garçon qui l'a cassée.

Victor : s'il l'a cassée s'il ne le dit pas et que s'il ne répare pas tout de suite il y en a qui vont finir par se couper.

Enseignant : là on est sur le danger, toi tu aurais fait quoi toi Liam ?

Liam : j'aurais dit la vérité parce qu'il va juste se faire un peu gronder mais sinon ça pourra aller. À part s'il les repaye.

Alice : vu qu'il a cassé la vitre avec un ballon il peut saigner parce que s'il y a des bouts de verre ça fait mal. Ses parents ils vont se rendre compte qu'il s'est fait mal.

Zoé : moi je dirais la vérité parce qu'on peut se faire mal avec les carreaux.

Antoine : mais si c'est un animal qui l'a cassée, par exemple il peut mentir et puis dire que...

Camille : ils ne sont peut-être pas dans la campagne, ils ne sont peut-être pas dans la forêt.

Enseignant : tu aurais fait quoi toi Antoine ?

Antoine : j'aurais dit la vérité mais ... parce qu'on pourrait repayer aussi...

Valentin : moi je ne suis pas d'accord avec le maître parce qu'il faut avouer.

Charlotte : moi je dirais la vérité parce que ce n'est pas bien de mentir et là comme c'est un enfant il pourrait rester comme ça toute sa vie, être méchant tout le temps et mentir.

Léa : par exemple s'il y a d'autres personnes dans la maison et que son grand-père voit que la vitre est brisée il peut mentir et dire que c'est les autres personnes.

Enseignant : c'est ce que tu aurais fait toi Léa ?

Camille : ok, sauf s'il n'y a pas de personnes avec lui mais qu'il était tout seul en train de jouer... contre un mur et puis voilà...

Enseignant : c'est le mot « accidentellement », ça veut dire que ça n'a pas été fait exprès.

Louis : oui mais s'il y avait eu des personnes derrière la vitre il y aurait eu des bouts de verres sur eux ça aurait été dangereux.

Enseignant : on ne parle pas du danger ici. Ce n'est pas ce qui est le plus important ici... moi je pense quand même que je l'aurais dit, surtout que je n'ai pas fait exprès.

Pierre : comme ça il le grondera moins.

Thomas : moi je dirais la vérité pour que son grand-père il la répare et il ne sera pas puni s'il dit la vérité.

Pierre : s'il casse la vitre il pourrait dire la vérité mais si le ballon tombe dans la maison et qu'il ne casse rien, le grand-père il ne sera pas beaucoup en colère.

Alexandre : peut-être que le papi il va peut-être savoir en devinant vu que l'enfant était tout seul à jouer. Il va dire « ba c'est qui c'est toi ou pas ? »

Enseignant : (*Raphaël prononce de nouveau un mot inadapté*) Raphaël ça fait deux fois tu sors du débat, dépêche-toi.

Liam : moi je suis d'accord avec Alexandre parce que s'il est tout seul dans le jardin et que ses grands-parents reviennent c'est sûr qu'ils sauront que c'est lui vu qu'il est tout seul donc il se fera gronder.

Camille : c'est sûr mais s'il n'avoue pas la vérité, qu'est-ce qu'il va se passer ?

Enseignant : trois enfants... Camille tu gères les trois derniers enfants.

Quentin : si les grands-parents ils sont dehors ils vont voir que c'est lui qui a cassé la vitre et puis il va se faire gronder. Et s'il ment il va se faire gronder encore plus.

Valentin : les grands-parents ils pourront le dire à sa maman et il se fera gronder.

Léa : il pourra se faire gronder et plus punir quand ses parents reviendront et donc c'est pour ça qu'il faut dire la vérité.

Enseignant : alors avant que Camille close le dilemme, termine le dilemme, je vais essayer de résumer, comme ce que tu devras faire la semaine prochaine. Je vais essayer de dire en quelques mots tout ce que vous avez dit. Vous êtes tous à peu près d'accord pour dire que mentir c'est mal.

Groupe classe : oui

Enseignant : on est d'accord là-dessus. Qu'ici il y a un problème de confiance dans ce dilemme. Que si on ne dit pas la vérité, le grand-père n'aura peut-être plus confiance en nous. C'est aussi pour ça que vous avez tous dit qu'il fallait le dire, que ce n'était pas grave si vous-vous faisiez gronder. Vous étiez tous à peu près d'accord avec ça. Il y en a même qui ont dit « on se fera gronder d'autres fois dans nos vies ». Après on ne sait pas quelle sera la punition, quels seront les reproches et les sanctions qu'il pourrait y avoir. Ça c'est important, le dilemme c'est mensonge ou vérité finalement Et on voit bien qu'il y en a un qui est bien, l'autre qui est mal... Depuis que vous êtes tout petit on vous dit que le mensonge c'est mal et que la vérité c'est bien. Et ici on est presque tous d'accord pour faire la même chose... Je te laisse terminer ?

Rituels de fin.

Le son du triangle retentit et la bougie est soufflée.

Antoine : toujours ses copines.

Enseignant : un commentaire à faire Antoine ?

Enseignant : pourquoi as-tu quitté le débat Raphaël d'après toi ? Tu ne sais pas ? On va t'expliquer alors [...]

Annexe 4.c. Répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP 2.

Enseignant : aujourd'hui tu te souviens Camille, on a besoin de toi pour deux choses. La 1^{ère} chose c'est comme la semaine dernière : distribuer la parole. Tu te souviens, tu l'avais bien fait au début, il faudrait essayer de faire jusqu'au bout.

Camille : oui et la 2^{ème} chose c'est ...

Enseignant : tu as le droit d'intervenir un petit peu quand tu as des commentaires à faire. Moi j'en place le moins possible. Et la 2^{ème} chose c'est quoi ?

Camille : il faut que je dise ce qu'ils ont dit en peu de mots.

Enseignant : c'est ça ! Essayer de résumer ce qu'il s'est dit. D'accord ? Donc je vais vous lire le dilemme.

Camille : mais maître ?

Enseignant : oui ?

Camille : pourquoi quand je veux passer il y en a qui passent aux autres quand je tends la main ?

Valentin : parce qu'ils ne te voient pas.

Enseignant : en fait moi quand je vois que ça se passe bien : qu'un enfant donne à son voisin, je laisse faire, je n'interviens pas. Si un enfant fait exprès de donner très-très loin parce que c'est un copain ou alors parce qu'il n'a pas envie que le voisin ait le bâton, là j'interviens. Tu peux intervenir à ce moment-là. D'accord ? Si votre voisin lève la main vous donnez à votre voisin, que ce soit votre ami ou pas. (Il marque un temps).

Enseignant : dilemme : « devant le supermarché il y a un vieil homme qui fait la manche. Il n'est pas très propre et il ne sent pas très bon. En fait il me fait un peu peur. Je sors du supermarché. Que dois-je faire ? Est-ce que je vais m'arrêter et lui donner une pièce ? Faire la manche c'est demander de l'argent ; ou bien est-ce

que je vais passer comme ça devant sans m'arrêter comme si je ne l'avais pas vu ? »

Camille tend le bâton de parole avant de se souvenir qu'habituellement le maître commence par tendre le triangle à un élève pour le faire sonner.

Enseignant : d'abord le triangle.

Camille conserve le bâton et donne le triangle avant à un élève. Camille donne ensuite le bâton de parole à un autre élève.

Pierre : il doit s'arrêter et donner une pièce parce que c'est un vieux monsieur et s'il est pauvre il peut mourir en pleine rue.

Clément : je ne suis pas d'accord avec Pierre, parce que s'il sent très mauvais il s'approchera près de lui...

Liam : il pourra lui donner une pièce au moins il pourra s'acheter une machine à laver pour se laver et sentir bon, prendre une douche.

Alice : il faut s'arrêter pour lui donner une pièce parce que comme ça il pourra mettre ses vêtements à laver.

Alexandre : je suis d'accord avec Alice parce que s'il a acheté ce qu'il lui fallait et que là il lui reste une pièce il peut la donner.

Thomas : c'est bien de donner une pièce parce que comme ça il pourra laver ses vêtements dans une machine à laver et comme ça il pourra sentir bon.

Enseignant : moi je suis un petit peu timide alors j'ai peur, ce monsieur me fait peur et j'ai peur d'aller vers lui. Peut-être que je vais y aller quand même. En plus il me reste de l'argent des courses que j'ai faites. Mais j'hésite, il me fait peur. Je ne sais pas si je vais y aller.

Zoé : moi je lui donnerais une pièce parce que même s'il fait peur on peut lui donner comme ça il sera content et il ne sera pas pauvre.

Martin : moi je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil de donner des choses aux personnes.

Alexandre : moi je lui donnerais une pièce parce que s'il donne une pièce après il va être plus beau et il va sentir meilleur.

Victor : ce n'est pas bien de passer devant quelqu'un ...

Liam il faudrait lui donner une pièce parce que s'il lui passe devant il fait semblant de ne pas le voir, en premier ça serait mal poli et il serait pauvre donc il faudrait lui donner une pièce pour qu'il gagne de l'argent.

Clément mais peut-être qu'il n'aura pas assez d'argent pour acheter une machine à laver et une douche. Parce que ça coûte très, très cher.

Louis : mais la lessive ça ne coûte pas 1€ ou 2€, il ne va pas lui donner assez d'argent.

Pierre : moi je lui donnerais une pièce parce que c'est mal poli de passer devant quelqu'un comme ça.

Victor : je lui donnerais une pièce parce que ça nous rend joyeux de donner un cadeau à quelqu'un et qu'il ne soit plus pauvre.

Camille : mais il y en a plein qui disent « machine à laver ». Mais comment ? Ça peut-être machine à laver... Si c'est lui qui doit se doucher ?

Amandine : il faut lui donner une pièce parce que s'il est vieux et qu'il n'a pas d'argent il ne pourra pas s'acheter...des...

Mathilde : il faut lui donner une pièce parce que si c'était lui qui était pauvre lui il aimerait bien avoir des pièces.

Léa : je suis d'accord avec Mathilde parce que par exemple s'il a encore de l'argent il pourra en donner et avec l'argent qu'il donne à la personne il pourra par exemple mettre ses vêtements à laver dans une machine à laver.

Matthieu : je suis d'accord avec Léa parce que s'il est pauvre il ne peut rien s'acheter.

Camille acquiesce.

Valentin : je n'ai rien compris de ce que tu as dit en fait ? (S'adresse à Camille)

Camille : c'est parce qu'en fait, il y en a plein qui disent « machine à laver » mais si c'est lui qui doit se nettoyer il ne va pas rentrer dans une machine à laver.

Valentin : oui mais il n'aura pas l'argent pour acheter une douche.

Camille : ba oui mais une pièce c'est déjà bien non ?

Rires

Quentin : mais aussi s'il est pauvre il faut lui donner de l'argent comme ça il pourra s'acheter du shampoing et ... des trucs pour sentir bon.

Juliette : je suis d'accord avec ceux qui disent qu'il faudrait donner une pièce parce que s'il donne une pièce de 20€ ça pourrait peut-être aider le monsieur.

Liam : il faudrait lui donner une pièce de ... une pièce parce que si on passe devant sans rien il serait triste et si on lui donne une pièce il serait content.

Pierre : je ne suis pas très d'accord avec Juliette parce qu'une pièce de 20€ ça n'existe pas.

Enseignant : (*en chuchotant*) ça ne fait rien ça, oui on a compris.

Camille : qui n'a pas parlé ? (*Il redistribue le bâton*)

Louis : je ne suis pas d'accord avec Juliette parce que 20€ même si ça n'existe pas... 20€, un bain ou une douche ou une machine à laver ...

Enseignant : alors...là on s'éloigne un petit peu du sujet. C'est vrai que par rapport à ce qu'a dit Camille, ça peut aider le monsieur de laver ses vêtements dans une machine à laver, de prendre une douche parce que si on met des vêtements propres sur un corps sale on sentira toujours mauvais. Si on prend une douche et qu'on remet des vêtements sales on sentira toujours mauvais. Bon...Ce qui est important c'est : vous, qu'est-ce que vous feriez ? Et si vous aviez peur aussi d'y aller, est-ce que vous iriez quand même ? Est-ce que vous feriez cet effort ou alors est-ce que ça serait trop difficile ? C'est sur ça que je veux vous entendre.

Alice : moi je lui donnerais une pièce parce que même à la place du garçon si j'avais peur je retiendrais ma peur et comme ça le monsieur quand je vais lui donner une pièce il sera content parce que c'est peut-être la première fois que quelqu'un lui donne une pièce parce qu'il est vieux.

Liam : moi je surmonterais mes peurs et j'irais le voir et je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil, il sera content.

Pierre : moi je suis d'accord avec Liam et ceux qui disent de donner une pièce et je ferais encore mieux... essayer de le connaître.

Enseignant : *c'est-à-dire ?*

Pierre : ba lui demander son prénom, quel âge il a. S'il voudrait bien avoir une maison. Et si dans la maison du petit garçon il y avait une chambre d'amis ba le monsieur il pourra habiter avec eux comme ça il aura enfin une maison et il pourra bien se réchauffer, manger, il aura un peu d'argent.

Camille : mais si le monsieur il a une maison mais que tout ce qu'il veut c'est d'habiter avec quelqu'un ? Alors qu'il a une maison ?

Léa : ba si par exemple comme tu l'as dit Camille qu'il a une maison et qu'il voudrait habiter avec quelqu'un on ne pourra pas lui demander si on n'a pas assez de place. Parce que par exemple on lui donne 1€ ou une pièce et qu'il est ravi et qu'il est content on pourra lui demander comme Pierre et on pourra... on ne pourra pas le prendre dans notre maison ... parce que s'il nous dit qu'il a déjà une maison il pourra aller là-bas dans sa maison.

Enseignant : (*chuchote à destination de Camille*) **Camille ? ...Trois enfants...**

Amandine : moi je lui donnerais quand même des pièces...

Mathilde : ba moi, même si j'avais peur je lui donnerais une pièce parce que c'est gentil.

Zoé : moi je suis d'accord avec Alice parce que...

Enseignant : *qu'est-ce que tu ferais toi ?*

Zoé : je retiendrais ma peur.

Enseignant : tu essaies de dire, bon pas tout ce qui a été dit mais de résumer essayer de dire quand même ce que ferait l'ensemble des enfants parce qu'on est presque tous d'accord...

Camille : je suis d'accord avec tous ceux qui ont dit qu'il faut donner une pièce. Parce que si on pousse le monsieur qui n'a pas de famille... qui n'a pas d'animal... qui vit tout seul chez lui... qui ne sait pas cuisiner ... Bah ... ça serait compliqué.

Enseignant : tu penses que ce que pense l'ensemble du groupe ? Est-ce qu'il y en a qui n'étaient pas de cet avis et qui ne seraient pas allés voir le monsieur ?

Camille fait « non » de la tête.

Enseignant : tu ne crois pas.

Au moment de faire retentir le son du triangle pour marquer la fin du débat, Camille décide de choisir un élève qui n'a pas parlé pendant le débat pour lui permettre de réaliser une action.

Camille : qui n'a pas parlé ? Pour que je laisse souffler...

Une majorité d'élèves lève la main pour faire retentir le son du triangle. Tous veulent le faire car habituellement cette action n'est pas réservée à ceux qui n'auraient pas pris la parole. = Confusion = tensions ...

Enseignant : Camille a posé une question. On ne lève pas la main si vous avez parlé.

Camille : t'as parlé Emma ?

Groupe classe : (mélanges confus d'affirmations et de négations)

Camille : je lui ai passé la parole !

Enseignant : (calmant le groupe classe) ce n'est pas grave ! C'est Camille qui décide.

Camille donne le triangle à un autre élève qui n'a pas parlé pendant le débat. Le son marque la fin du débat. L'enseignant réalise tout de même un court résumé pour verbaliser d'une autre manière et reprendre avec tact la tentative de résumé de Camille. Fin des rituels : le triangle résonne et la bougie est éteinte.

Enseignant : bien. Alors je pense qu'il aurait été bien de dire Camille, ce que j'ai fait parfois, on est bien tous d'accord que quand on peut, quand on s'en sent le courage, parce que c'est vrai que vous avez parlé de la peur il faut garder sa peur. Quand on peut, quand on s'en sent le courage et quand on a la possibilité de le faire parce qu'on a de l'argent ça peut être bien de donner de l'argent à ceux qui en ont besoin. Et pourtant ce n'est pas aussi simple que ça. Pourquoi ce monsieur faisait la manche, est ce qu'il a une maison, est ce qu'il a simplement besoin de vêtements propres et de se laver pour être bien ou est-ce qu'il lui manque une famille, de quoi manger... on n'a pas tous ces détails-là... Terminé... Il y aura un prochain dilemme à nouveau !

Annexe 4.d. Répartition de la parole enseignante par catégorie – DVP 3.

Enseignant : c'est l'heure du dilemme et aujourd'hui c'est Thomas, tu te souviens de ce que tu dois faire ?

Thomas : non...

Enseignant : alors tu dois avoir le même rôle que Camille la semaine dernière. Camille elle faisait deux choses. Qu'est-ce qu'elle faisait ?

Thomas : elle donnait le bâton aux élèves.

Enseignant : ok, si ça se passe bien, il n'y a rien à faire, si ça se passe mal ou si toi tu penses que certains n'ont pas compris...ou n'ont pas eu la parole c'est toi qui récupères le bâton... t'as le droit de te lever hein. Puis tu as un autre travail à la fin...quand on aura terminé le débat...

Thomas : de donner le triangle.

Enseignant : oui ça tu le feras mais autre chose ? Camille tu lui dis ce que tu as fait la semaine dernière ?

Camille : moi j'ai... tous les mots que les enfants ont dits, je devais le dire mais en peu de mots.

Enseignant : ça s'appelle comment ça ?

Camille : je ne sais plus.

Enseignant : faire un ?

Charlotte : un résumé.

Enseignant : faire un résumé. Tu devras dire tout ce qui a été dit tu essaies d'être bien attentif, d'accord ? Moi j'essaie de ne pas intervenir ou le moins possible.

Les élèves lèvent la main pour être choisis et obtenir le triangle.

Enseignant : Martin assis toi ça ne sera pas toi puisque tu n'es pas bien assis.

L'enseignant allume la bougie. Thomas passe le triangle a un élève. Le son du triangle résonne.

Enseignant : voici le dilemme du jour « Anthony est toujours seul à la récréation. Il n'a aucun copain avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis il distribue des bonbons. Chloé et Lucie ce sont mes meilleures amies. Elles ont une idée : elles proposent à Anthony de jouer avec lui à condition qu'il nous apporte tous les jours des bonbons. Que dois-je faire ? Est-ce que je dois accepter la proposition : jouer avec lui et comme ça je pourrais avoir des bonbons ? Ou est-ce que je dois rejeter cette idée ? C'est-à-dire que je ne dois pas l'accepter.

Valentin : il doit... je ne sais plus ce que je voulais dire.

Louis : il ne doit pas le faire parce que s'il n'a plus de bonbons chez lui il devra en repayer encore plus de bonbons et il va perdre de l'argent.

Alice : il doit rejeter cette idée parce que les bonbons ça coûte de l'argent.

Léa : il doit rejeter cette idée parce que s'il donne des bonbons à ses amis tous les jours il va perdre de l'argent et plus avoir de bonbons.

Matthieu : accepter sa demande parce que c'est gentil.

Quentin : je ne suis pas d'accord avec Matthieu parce que les bonbons ça coûte de l'argent et les parents ils ne vont peut-être pas vouloir.

Clément : mais il pourrait se faire des amis sans apporter des bonbons tous les jours...

Juliette : en secret ce n'est pas bien et puis surtout que s'il fait tout le temps ça il pourra peut-être plus avoir d'argent.

Quentin : il ne faut pas amener des bonbons tous les jours parce qu'il a peut-être d'autres copains dans la récréation avec qui il pourra jouer sans donner de bonbons.

Camille : je ne suis pas d'accord avec Matthieu et je suis d'accord avec tous les autres parce qu'en fait si on donne trop de bonbons et bah à force on aura des

carries. Puis comme ce n'est pas pour lui et qu'il pourra avoir des amis, à force presque tout le monde va être copain avec lui.

Clément : je ne suis pas d'accord avec Quentin parce qu'il n'a aucun copain alors qu'il dit qu'il a des copains.

Pierre : moi je dis qu'il ne faut pas accepter cette idée parce que sinon ses amis peuvent avoir des carries et aussi, si ses parents le voient, ils peuvent le punir.

Enseignant : moi je ne pense pas que ce soit une histoire de carries ou une histoire d'argent, un problème d'argent ou un problème de sucreries. Moi je crois que l'enfant qui est tout seul à la récréation, le seul moyen qu'il a trouvé pour se faire des amis c'est de leur donner des bonbons... et je ne sais pas si c'est une bonne idée. Le problème ici dans ce dilemme c'est un problème d'amitié : est-ce qu'on arrive à se faire des amis sans rien faire ou est-ce que coûte que coûte on a besoin de trouver des solutions quelles qu'elles soient ? Je crois que c'est ça l'idée, essayez de me parler plutôt de l'amitié.

Victor : il ne faut pas accepter parce qu'en plus c'est du chantage ce qu'ils ont fait. En plus il n'aura plus d'argent et son papa et sa maman ne vont pas être contents parce que les autres font du chantage.

Camille : mais ce n'est pas ça qu'on cherchait. Ce qu'on cherche nous c'est comment il peut se faire des amis ce n'est pas par exemple de l'argent.

Enseignant : non là je crois que ce qu'utilise comme mot Victor est très important : du chantage. Là c'est une histoire de chantage dans cette histoire... c'est bien ça le problème... et est-ce que c'est bien est-ce que c'est mal, c'est à vous d'en discuter. Maxime si tu as besoin tu peux reprendre le bâton de parole pour le distribuer à d'autres.

Liam : je suis d'accord avec Victor, c'est du chantage parce qu'il peut très bien se faire d'autres amis mais sans donner des bonbons et jouer avec les autres.

Pierre : je suis d'accord avec Liam et Victor, parce que le chantage c'est très mal et il peut demander à des gens de devenir ses amis comme ça il ne se sentira plus seul à la récréation, comme Liam et Victor ont expliqué.

Charlotte : peut-être que « Chloé » et « Lucie » elles sont gentilles. Peut-être que s'il n'y a plus de bonbons peut-être qu'il pourra quand même jouer avec elles.

Zoé : moi je pense qu'il faut accepter parce qu'aux anniversaires aussi on donne des bonbons.

Léa : moi je ne suis pas d'accord avec Zoé parce que « Chloé » et « Lucie » elles ont une idée et il ne faut pas aller prendre des bonbons pour leur donner tous les jours et puis ça serait mal d'accepter cette proposition.

Enseignant : est-ce que tu peux relire la dernière phrase s'il te plaît Léa, elle est importante ? « Elles proposent... »

Léa : « elles proposent à Antony de jouer avec lui à condition qu'il leur apporte tous les jours des bonbons. »

Enseignant : merci.

Alexandre : moi je suis d'accord avec Victor parce que c'est du chantage qu'ils font.

Alexandre : c'est du chantage pour avoir des bonbons.

Enseignant : et ?

Zoé : moi je ne sais pas trop c'est bien d'accepter la proposition parce qu'il n'a pas d'autres mais d'un autre [...] il faut [...]

Quentin : mais il n'a peut-être pas de bonbon alors il ne pourra peut-être pas en donner à « Chloé » et à « Lucie ».

Matthieu : si à ses meilleurs amis il ne donne pas de bonbons il ne va pas avoir d'amis.

Alexandre : je n'accepterais pas la proposition parce que si leurs parents ils voient tous les jours amener ses bonbons, ses parents ils pourront le gronder et il pourra se faire punir.

Camille : normalement les bonbons on les amène que pour les anniversaires pas pour le plaisir pour jouer avec les amis. Pas pour avoir toujours les mêmes amis.

Emma : moi je n'accepte pas la proposition parce ça se trouve les amis... (*semble gênée par l'action qui se déroule*) je suis d'accord avec tous ceux qui disent qu'ils refusent la proposition.

Enseignant : (*règle un pb de perturbation avec un élève en essayant d'être le plus discret possible pour ne pas interférer la parole de l'élève en train de parler. Il donne la raison de l'exclusion de la DVP à l'élève.*) **Tu ne discutes pas et puis tu joues.**

Martin : moi je suis d'accord avec ceux qui disent que c'est du chantage parce que ce n'est pas bien de demander comme ça.

Enseignant : **pourquoi ?**

Valentin : moi je ne suis pas d'accord avec Matthieu parce que ce n'est pas gentil.

Clément : il pourrait se faire d'autres amis sans amener des bonbons tous les jours.

Emma : on ne peut pas à chaque fois acheter tous les jours des bonbons parce que peut être que sa maman va dire non un jour et quand il n'y en aura plus il ne pourra rien faire.

Enseignant : moi je pense que cet enfant c'est vraiment la seule solution qu'il a trouvée. Le seul moyen qu'il a trouvé c'est d'amener les bonbons. Peut-être que moi dans l'histoire j'aime bien les bonbons et je suis content d'en avoir, peu importe le moyen et que même si c'est du chantage je suis content d'avoir gagné des bonbons. Je te laisse donner pour les trois dernières paroles et après on clôt le dilemme.

Léa : en fait, je ne suis pas vraiment d'accord pour accepter la proposition mais moi je serais d'accord si justement elles vont lui donner en échange quelque chose d'autre.

Julia : c'est du chantage de faire ça et en plus ils ne disent pas « s'il te plaît ».

Pierre : c'est du chantage. Et même s'il a des problèmes il peut essayer quand même de faire un effort parce que s'il donne tout le temps des bonbons il va être mal et si les filles ne veulent plus de bonbons et qu'il les oblige, il n'aura plus d'amis.

L'enseignant indique par un regard à Thomas que c'est le moment de réaliser le résumé.

Thomas : je suis d'accord avec ceux qui disent que c'est du chantage parce que ce n'est pas bien de dire « je suis ton ami et tu me donnes des bonbons », ce n'est pas bien.

Enseignant : est-ce que tous les enfants devant toi Thomas étaient tous du même avis ou est-ce qu'il y a eu des différences ?

Thomas : ils n'étaient pas tous du même avis.

Enseignant : ils n'étaient pas tous du même avis... donc sans dire de nom, à part l'histoire du chantage qu'est-ce qu'ils ont dit d'important ?

Thomas : ils ont dit (*hésitations*)...

Enseignant : qu'est-ce que tu as retenu d'autre ? Rien d'autre ?

Thomas : non.

Enseignant : toi tu ferais quoi à sa place, tu accepterais de jouer avec ce petit garçon qui est tout seul pour avoir des bonbons ou est-ce que tu penses que tu refuserais ?

Thomas : je refuserais.

Enseignant : pourquoi ?

Thomas : parce que ce n'est pas bien c'est du chantage de demander quelque chose pour pouvoir avoir des amis.

Enseignant : le mot chantage il est important je crois.

Enseignant : c'est ton dernier travail. (Désigne la bougie à éteindre et le triangle à passer. Thomas sourit.)

Enseignant : comment tu t'es senti ? Dans ce rôle de distribuer la parole et...

Thomas : (avec un sourire) ça va !

Enseignant : ça va ? T'as pas eu peur de le faire ?

Thomas : non

Enseignant : qu'est-ce qui a été le moins facile ? Donner la parole ou résumer à la fin ?

Thomas : résumer à la fin...

Enseignant : résumer à la fin... Ce n'est pas facile hein de résumer... Merci Thomas.

	DVP Témoin		DVP 1		DVP 2		DVP 3	
	Qté nbr mots	Qté en nbr de fois	Qté nbr mots	Qté en nbr de fois	Qté nbr mots	Qté en nbr de fois	Qté nbr mots	Qté en nbr de fois
Interventions destinées au détenteur de rôles: "étayage direct"								
Consigne générale en lien avec les attributions de rôles et la structure de DVP	297	3	38	1	90	5	137	5
Question pour vérifier la compréhension de l'élève face à son attribution de rôle A	0	0	25	2	2	1	0	0
Question destinée à l'élève possédant le rôle B pour l'aider à mémoriser, construire son cheminement et résumer	0	0	0	0	43	4	99	8
Conseil / indication / précision pour l'élève	0	0	15	2	98	4	46	4
Question pour le ressenti de l'élève	0	0	0	0	0	0	54	4
Total étayage direct	297	3	78	5	233	14	336	21
Interventions destinées au groupe-élève: "étayage indirect"								
Lecture dilemme	161	3	114	1	84	1	107	1
Précision, explication	243	9	39	3	51	5	68	3
Question	134	15	24	3	50	3	52	4
Reformulation	7	1	0	0	39	1	0	0
Avis personnel	0	0	69	2	56	1	120	2
Recadrage	0	0	56	4	33	3	22	2
Reprise de résumé	276	2	172	2	121	1	8	1
Autre (consigne, validation...)	25	6	0	0	0	0	1	1
Total étayage indirect	846	36	474	15	454	15	378	14
Total de mots prononcés par l'enseignant	1143		552		687		714	

Annexe 5

Relevé et quantification des interventions de l'enseignant par catégorie.

5.a. Tableau 3 :

Annexe 6 - Quantification des interventions classées par fonction d'étayage.

6.a. Tableau 4 :

Fonctions d'étayage	Catégories d'interventions étayage direct et indirect	DVP Témoin		DVP 1		DVP 2		DVP 3	
		Nbr de mots	total						
Enlèvement	Consigne détaillée en lien avec les attributions de rôles et la structure de DVP	297	297	38	107	90	146	137	257
	Avis personnel	0	0	69	107	56	146	120	257
Réduction du degré de liberté	Conseil / réalisateur / prédisposition pour l'élève	0	0	19	71	99	131	49	88
	Recadrage	0	0	56	71	33	131	22	88
Maintien de l'orientation	Question pour vérifier la compréhension de l'élève face à son attribution de rôle A	0	0	25	25	2	45	0	99
	Question destinée à l'élève possédant le rôle B pour l'aider à mémoriser, construire son cheminement et résumer	243	0	0	25	43	45	99	99
Signalisation des caractéristiques dominantes	Precision, explication	25	268	39	39	51	51	68	69
	Autre (consigne, validation,...)	0	0	0	39	0	51	1	69
Contrôle de la frustration	Question pour le ressentir de l'élève	134	134	0	24	0	50	54	108
	Lecture dilemme	161	161	24	24	0	50	52	106
Présentation ou reproduction de(s) modèle(s) de solution(s)	Reformulation	7	7	114	114	84	264	107	115
	Reprise de résumé	276	444	0	285	59	264	0	115
TOTAL DE MOTS PRONONCÉS PAR L'ENSEIGNANT		1143		552		687		714	

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : enseignement – philosophie – étayage – enfants – rôles.

Résumé en Français (10 lignes) :

Ce mémoire a été rédigé dans l'objectif de déterminer en quoi l'attribution de rôles à des élèves pouvait impacter sur l'étayage réalisé par l'enseignant. Cette étude est réalisée plus précisément lors de discussions à visée philosophique au sein d'une classe de CE1. Il s'agit d'une nouvelle organisation puisque l'enseignant n'attribuait auparavant aucun rôle. L'expérimentation mise en place se déroule en fin de période scolaire. L'enseignant modifie ainsi sa pratique habituelle afin de guider au mieux les deux élèves à qui il a été proposé les rôles de « distributeur de la parole » et de « synthétiseur ». Les interventions de l'enseignant ont été classées au sein de plusieurs catégories afin d'analyser sa pratique et en particulier sa manière de modifier son étayage en fonction des attributions de rôles.

Résumé en Anglais (10 lignes):

This research work was written with the aim of determining how the assignment of roles to students could impact the shoring performed by the teacher. This study is carried out more precisely during discussions with a philosophical aim within a class of CE1. This is a new organization as the teacher previously did not assign a role. The experiment is carried out at the end of the school period. In this way, the teacher changes his usual practice to best guide the two students to whom the roles of "talker" and "synthesizer" have been proposed. The teacher's interventions have been classified into several categories in order to analyse his practice and in particular his way of modifying his shoring according to the role assignments.