



HAL
open science

Étude des relations entre positionnement individuel des élèves et réflexion collective au sein d'ateliers de discussions à visée philosophique

Lydie Chassagnon, Simon Rigoni

► To cite this version:

Lydie Chassagnon, Simon Rigoni. Étude des relations entre positionnement individuel des élèves et réflexion collective au sein d'ateliers de discussions à visée philosophique. Education. 2018. dumas-03265858

HAL Id: dumas-03265858

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03265858>

Submitted on 21 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

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

Mention 1 – MASTER 2

**Etude des relations entre positionnement
individuel des élèves et réflexion collective au sein
d'ateliers de discussions à visée philosophique**

VOILÀ LES TROIS RÈGLES D'OR : ON LÈVE LE DOIGT POUR PARLER,
ON RESPECTE LA PAROLE D'AUTRUI, ON ATTEND MON SIGNAL
POUR ÉTEINDRE LA BOUGIE.



Lydie CHASSAGNON

Simon RIGONI

Directeur de mémoire : Emmanuèle AURIAC SLUSARCZYK

Co-directeur de mémoire : Marie-Hélène FOULQUIER

Année universitaire 2017-2018

Table des matières

Attestation de non-plagiat	2
Attestation de non-plagiat	3
Introduction	6
Champs et cadre conceptuel	8
Présentation de la question traitée	19
Méthodologie	20
1-Données	20
2-Type de traitement	23
Résultats	25
Conclusion	44
Annexes	47
Annexe 1 :	47
Annexe 2 :	47
Annexe 3 :	48
Annexe 4 :	55
Annexe 5 :	64

Introduction

Comme le soutient la philosophe et journaliste Hannah Arendt, dans son ouvrage *Responsabilité et jugement*, « la philosophie est une affaire solitaire » (2009). Cette définition de la philosophie met en avant une activité personnelle et interne visant à construire un système de pensée à partir de questionnements propres à chacun.

A l'heure actuelle, les développements survenus dans les sociétés des XX^{ème} et XXI^{ème} siècles ont vu émerger de nouvelles problématiques auxquelles les individus sont confrontés. Le développement des médias, ainsi que l'extension des moyens de communication conjoints à l'essor du numérique ont permis l'émergence de nouveaux dangers notamment dus à la massification des informations proposées.

Cet essor du numérique a ainsi permis d'étendre la voix de chacun au sein de la collectivité afin de défendre ses propres convictions. Cette avancée, bien que définie comme progrès recèle cependant quelques lacunes du fait que désormais les instances de tous bords commencent à s'emparer de ce nouvel outil numérique comme outil de propagande politique, idéologique ou juridique pour ne citer que les principaux domaines. De ce fait, l'homme du XXI^{ème} siècle doit désormais savoir mesurer et sélectionner les informations qui lui sont proposées grâce à un esprit critique plus aiguisé. Cependant, cela ne signifie pas tomber dans le jeu de la sélection affective des informations. Il doit être en mesure de reconnaître et éviter les préjugés cognitifs, d'identifier, de caractériser et de mesurer des arguments, mêmes ceux opposés à ses convictions, tout en évaluant leurs sources. Pour ce faire, les citoyens d'aujourd'hui doivent être capables d'aborder l'outil numérique avec une nouvelle expertise, mais ils doivent aussi pouvoir faire appel à leur culture, leur expérience personnelle et un sens réflexif plus poussé pour se protéger de ces dangers. Cette préparation doit pouvoir débiter dès le plus jeune âge, ainsi les pédagogues et sociologues de tous bords ont su unanimement se saisir du problème afin de mettre en place de nouvelles politiques d'éducation. Parmi elles, nous retrouvons en France la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 qui met en avant la question du numérique et de la citoyenneté. Pour répondre à cette loi un nouveau socle commun est apparu le 31 mars 2015 et de nouveaux programmes ont été élaborés. Au sein de tous ces nouveaux textes cadres, une place importante est laissée à l'oral et à la construction par les élèves de leurs apprentissages. Les évènements survenus en France en 2015, ont par ailleurs encouragé la restructuration et la mise en place précoce de la discipline d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Les enjeux de cette discipline étant de construire chez les élèves un savoir-faire destiné à développer leurs propres opinions à partir de questionnements suggérant un argumentaire

structuré, pertinent et respectueux d'autrui. « Il ne s'agit pas seulement de dire ce que l'on pense mais surtout de penser ce que l'on dit » (*La discussion à visée philosophique ou oral réflexif*, Ressource en ligne Éduscol, 2015). Différentes approches ont alors été envisagées pour cette discipline et, parmi elles, certaines ont été promues par les partisans des travaux de Matthew Lipman concernant la philosophie pour enfants. Michel Tozzi, maître de conférences en science de l'éducation à l'Université de Montpellier, est à l'initiative des études destinées à étudier la mise en place des pratiques philosophiques en contexte scolaire et extrascolaire. L'aboutissement de cette recherche a été la DVP, Discussion à Visée Philosophique. Selon lui,

Initier des discussions à visée philosophique en classe permet : d'instaurer un rapport non dogmatique au savoir et un rapport plus coopératif à la règle ; de contribuer à (re)donner du sens à une école républicaine et démocratique ; de développer une éducation à la civilité et à la citoyenneté ; et de maîtriser les compétences en oral réflexif. (Michel Tozzi, L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, 2001)

Dans ce sens, le travail que nous allons proposer tentera de mieux cerner les enjeux d'un tel dispositif en alliant recherches théoriques et analyses de pratique de classe.

Champs et cadre conceptuel

Pour mener au mieux notre mémoire, nous avons effectué diverses lectures afin de connaître les points de vue multiples sur la discussion à visée philosophique, son intégration dans le système scolaire et les résultats que ces discussions ont amenés après analyse.

Le premier document que nous avons lu est un article de Michel Tozzi, *L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ?* (2005). Au XX^{ème} siècle, Freinet crée la première pédagogie coopérative et donne un réel intérêt aux démarches des élèves. Il laisse émerger les questions des enfants souvent existentielles. Avant lui ces questions ne connaissent aucun traitement ou institutions spécifiques pour les traiter. Par la suite, Germaine Tortel, inspectrice des écoles maternelles, a prolongé cette démarche à travers une « activité de recherches », le « *connais-toi toi-même* » (Germaine Tortel, 1994, citée par Tozzi, 2005) qui sera étudié par Lise Toupet. Progressivement, la question de l'enseignement de la philosophie hors de la classe de Terminale se pose. C'est dans ce contexte que Pierre Belaval traduit en 1978 le premier roman philosophique, *La découverte d'Harry Stotle'meier* (Matthew Lipman, *Harry Stotle-meier's Discovery*, 1974) à destination des enfants de 10 à 12 ans.

A la suite de ces innovations théoriques, les premières réalisations significatives, d'abord indépendantes puis collaboratives, vont émerger. C'est en 1996, qu'Agnès Pautard, professeure des écoles en maternelle et maître formateur à Lyon expérimente un protocole philosophique. Ce protocole prend la forme de dix minutes de prise de parole ininterrompue autour d'une question forte proposée aux élèves, puis d'une écoute de la discussion afin de provoquer une interaction en classe. Cette expérimentation est supervisée par Jacques Lévine, un psychologue développementaliste et psychanalyste d'enfants. Un an plus tard, le dispositif des ateliers philosophiques se dote d'un comité de pilotage avec un inspecteur du 1^{er} degré en la personne de Dominique Sénore. Il devient alors nécessaire aux instituteurs de se former à la pratique de la philosophie, notamment grâce à la méthode Lipman lors d'un stage avec Marc Bailleul. Les stagiaires expérimentent des séances Lipman : lire un chapitre de ses romans, en faire émerger des questions, en choisir une par le vote, la traiter dans une discussion, puis faire l'analyse de la situation proposée.

Au fil des années, ces nouvelles pratiques vont se diffuser largement grâce à la constitution d'un comité de pilotage dirigé par Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier. Ils sont rejoints lors

des colloques, consacrés aux nouvelles pratiques philosophiques, par Oscar Brenifier et Jean-Pierre Gabrielli, deux spécialistes de l'enseignement de la philosophie pour les enfants.

Par ailleurs, la diffusion s'est faite également par des publications, comme *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* en 2001 par Michel Tozzi qui catégorise les quatre courants qu'il a pu observer (psychanalytique, langagier, citoyen et philosophique). Cette pensée réflexive à l'école primaire définie par Tozzi deviendra plus modestement la discussion à visée philosophique.

Ainsi, à travers cet article Michel Tozzi souligne le fait que cette innovation rompt avec la tradition de l'enseignement philosophique français, et redéfinit l'identité professionnelle des maîtres.

Le second document que nous avons lu est un article de Gérard Auguet, *De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole* (2005). La philosophie pour enfant a été une réelle innovation en France par le biais de cinq courants majeurs.

- Un courant « philosophique » par l'inspiration de Michel Tozzi, qui propose de construire les postures cognitives propices à la philosophie chez les élèves.
- Un courant « maîtrise de la langue » qui vise à la construction par l'élève des schèmes cognitivo-langagiers requis dans une interaction orale régulée avec autrui.
- Un courant « construction du sujet », d'inspiration lévinienne, dont le souci premier est d'aider l'élève à se concevoir comme un être pensant dans le monde.
- Un courant « remédiation cognitive », représenté le plus souvent par des enseignants spécialisés, qui vise à confronter les élèves à des tâches complexes dans le but de contribuer au perfectionnement de leurs compétences cognitives.
- Un courant « éducation à la citoyenneté » inspiré par Appel, Perelman ou Habermas, qui voient dans l'exercice du débat philosophique l'occasion de construire chez l'élève une éthique démocratique.

Ces recherches ont permis de présenter la discussion à visée philosophique comme un dispositif relevant du genre philosophique et du dialogue. Ce dispositif semble être une des conditions idéales des échanges. Dans le simple fait d'énoncer une proposition à autrui, l'enfant conçoit son partenaire comme un égal avec qui il peut partager un monde commun, capable de

lui répondre et d'assumer la responsabilité de ses propos ; un alter-ego où l'utilisation du pronom « je » présuppose un « tu » potentiellement « je ». Cette dépersonnalisation de la relation entre locuteurs permet de constituer un locuteur pertinent, capable de passer de la certitude (psychologique) à la vérité (logique), et ouvert à la singularité d'autrui. De la même manière, au cours de ce dispositif les élèves ont l'opportunité d'occuper différents rôles (président, reformulateur, synthétiseur, super-synthétiseur, questionneur, observateur, participants) et de mobiliser des langages différents. L'intérêt du « dispositif » est de mettre entre parenthèses les hiérarchies ordinaires puisque l'adulte, même s'il conserve un positionnement taxémique haut comme organisateur et garant de la situation, n'intervient pas comme participant.

Le troisième document que nous avons lu pour davantage comprendre le fonctionnement d'un atelier philosophique est un article de Carole Calistri intitulé, *L'atelier philosophique comme conversation : quels principes de politesse linguistique de figuration à l'école ?* (2013). L'auteure revient sur le constat fait par Matthew Lipman : des étudiants en philosophie étant dépourvus des *habitus* nécessaires au raisonnement et au jugement universitaire, pour justifier l'émergence d'une philosophie pour enfants. Les chercheurs qui se sont ensuite saisis des dispositifs lipmaniens ou d'inspiration lipmanienne ont été attentifs d'abord à l'exigence de la problématisation, de l'argumentation et de la conceptualisation (Tozzi, 1994, 1998) mais pas réellement à ce qui se jouait dans la relation interpersonnelle au cours des échanges. L'auteure cherche dans cet article à analyser cet aspect des ateliers philosophiques proposés à l'école.

Pour cela elle propose de considérer l'atelier de philosophie dans le cadre scolaire comme une conversation en s'intéressant spécifiquement aux manifestations de la politesse linguistique.

Pour cette analyse, l'auteure emploie les travaux de Goffman pour analyser les conversations. Celui-ci dit que « enseignants et élèves jouent un rôle, au sens où ils adoptent, dans le lieu et le temps scolaire, des postures et des comportements qu'ils ne reproduisent (peut-être) pas hors de cet espace et de ce temps » (E. Goffman, 1974). Toujours selon Goffman, la conversation offre à l'individu une face coconstruite avec ses interlocuteurs qui lui permet d'adopter une posture plus ou moins valorisante dans l'interaction.

L'auteure s'intéresse également à l'état des lieux dressé par Serge Brédart et Jean Adolphe Rondal (1997) concernant des enfants de trois à six ans à qui on proposait d'évaluer l'échelle

de politesse à travers une situation de mise en scène. Il apparaît que ces enfants étaient sensibles à des variables linguistiques assez fines (emploi du « tu » / « vous », usage d'une construction conditionnelle/déclarative, présence/absence de la formule « s'il te plaît » et intonation sèche/douce). Enfin, Carole Calistri présente les travaux de Catherine Garitte (1998) qui propose une définition de la conversation enfantine. Cet échange, caractérisé de proto-conversation, nécessite un objet commun, une intersubjectivité entre des participants d'au moins 2 ans et des règles de distribution de parole. A partir de 7-8 ans, les enfants sont capables d'inférences et d'interprétations. (Carole Calistri, 2013)

Pour son analyse, Carole Calistri choisit le dernier moment philosophique vécu par des élèves de CE1 et CE2, après vingt ateliers, en relevant toutes les attaques à la face. Elle constate que la professeure des écoles met en place plusieurs stratégies d'évitement pour adoucir les rapports. L'auteure se base sur les travaux d'une majorité de chercheurs qui ont travaillé sur le langage enfantin et constaté un usage de la langue similaire mais non conforme à l'usage adulte. En jouant avec la langue à la manière dont les autres enfants y jouent aussi, l'enfant valorise sa face, ce qui est un degré supplémentaire de reconnaissance par les autres.

Enfin, retenons de cet article de Carole Calistri que se déploient, dans l'atelier de philosophie, des comportements de la part de l'enseignante et de certains élèves, qui peuvent être utilement expliqués par le travail de figuration : politesse de la part de l'enseignante et sauvetage/ valorisation de la face pour les élèves.

Ensuite, nous avons lu l'article d'Emmanuèle Auriac intitulé *Effet des discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées* (2007). Le but de cette étude était de relever le rôle des contraintes pragmatiques dans le processus de génération d'idées. Pour cela, il s'agit d'étudier le lien thématique que les élèves pourraient élaborer entre : les idées émises du point de vue adverse et les idées émises de leur propre point de vue, soit la dialogisation. Pour son analyse, l'auteure observe des groupes d'élèves de CE2 et de CM1, tous deux divisés en groupes expérimentaux destinés à suivre une discussion à visée philosophique hebdomadaire pendant huit mois et en groupes témoins. Emmanuèle Auriac constate une évolution du taux de dialogisation entre le début et la fin de l'étude. Le groupe expérimental passe à un taux croissant de dialogisation (31% à 53%) contrairement au groupe témoin qui rencontre une diminution (25% à 17%). Ainsi, nous pouvons constater l'influence significative des ateliers philosophiques sur le taux de dialogisation dans le groupe expérimental. Pour autant, nous

observons un résultat contradictoire en ce qui concerne « l'effet développemental ». En effet, les CE2 ont une compétence pragmatique naturelle plus élevée que les CM1. Le pourcentage de dialogisation est de 33 % en début d'année pour les CE2 contre 19 % pour les CM1. Mais en étudiant plus finement les évolutions des élèves, nous observons deux catégories d'élèves : les pragmatiques naturels (compétences dialogiques dès le début d'étude) et les pragmatiques contraints (compétences dialogiques à la fin de l'étude seulement). Ainsi, les discussions à visée philosophique ont un rôle sur le processus de génération d'idées mais l'indicateur étudié, soit le taux de dialogisation, s'il est robuste, recouvre des réalités opposées entre dialogisation naturelle et provoquée. Cet indicateur n'est donc ni essentiel, ni suffisant pour rendre compte des compétences argumentatives mises en œuvre.

Puisque la discussion à visée philosophique a un rôle dans le processus de génération d'idées, Claudine Leleux, auteure du *Rapport du développement de jugement et de moral* (2008) cherche à démontrer si ces ateliers développent la réflexion et l'argumentation normative. Pour mener son enquête à bien, Claudine Leleux va observer 400 élèves de 5 à 12 ans.

L'auteure va s'appuyer sur la classification en stade du développement de l'enfant à partir du jugement « moral ». Elle retient les stades suivants :

- Stade ?¹ : présence de justifications hasardeuses, c'est un stade inclassable car les élèves interrogés manquent de précision dans leur réponse.
- Stade 1 : présence de justifications où le centre de gravité est la peur de la sanction.
- Stade 2 : présence de justifications où le centre de gravité est le donnant donnant (égocentrisme).
- Stade 3 : présence de justifications où le centre de gravité est une référence aux normes de l'entourage.
- Stade 4 : présence de justifications où le centre de gravité est une référence aux normes sociales et juridiques.
- Stades 5/6 : présence de justifications principielles et donc abstraites en référence aux principes démocratiques et aux principes universels

¹ Appellation originale par Claudine LELEUX page 8 de son article

Pour son étude, l'auteure va constituer des groupes expérimentaux et témoins qui vont subir le même dilemme en pré-test : « que doit faire la fourmi ? Donner de la nourriture à la cigale qui en demande ? Et pourquoi ? » (Claudine Leleux, 2008). Par la suite, les groupes expérimentaux suivent une discussion à visée philosophique chaque mois. Puis, à la fin du protocole les deux groupes subissent le post-test à partir du même dilemme. Claudine Leleux constate que « l'évolution du jugement moral et citoyen est plus forte dans toutes les classes qui ont pratiqué la D.V.P relativement à leur classe témoin » (Claudine Leleux, 2008). Pour autant, les classes témoins connaissent elles aussi une évolution positive. Ainsi, pour reprendre les propos d'Emmanuèle Auriac, il semblerait que la « pratique de la discussion n'entrave pas mais plutôt accélère le développement du jugement moral dans le sens d'une conformité à la norme » (2008).

Afin de connaître mieux encore la discussion philosophique, nous nous sommes intéressés au rôle du professeur dans ces ateliers. Pour cela, nous avons lu *Le rôle de l'enseignant dans l'atelier philosophique* (2007) de Marielle Rispaïl. L'auteure a mis en place son étude dans une classe de CP et a fait subir aux élèves vingt ateliers philosophiques de 10 minutes en s'attachant à étudier le rôle du professeur, en observant la forme, le nombre, la longueur et la nature de ses interventions. Il semble que la parole du professeur a un rôle positif et moteur sur le développement des compétences langagières de ses élèves. Il doit intervenir fréquemment mais peu pour maintenir les élèves dans la tâche et susciter leurs réactions. De plus, Rispaïl fait l'hypothèse que l'enseignant est le modèle du « beau langage ». Elle répertorie les huit types d'interventions et d'énoncés proposés par le professeur des écoles (1. formule de lancement de l'atelier, 2. interventions sur le fond, 3. répéter la question de l'atelier pour prévenir toute dérive due à l'incompréhension, 4. demander des explications, 5. récapituler les propos des élèves, 6. faire un retour sur les énoncés, reformuler sémantiquement un propos d'élève, 7. faire des remarques pour améliorer l'audibilité, et 8. annonce de clôture). Ensuite, l'auteure définit trois orientations intellectuelles des interventions du professeur. Elle relève d'abord la reprise de marquage permettant la mémorisation. Il y a ensuite une reprise de maintien où le professeur va rappeler la question initiale, orienter les élèves et réguler la parole. Enfin, il y a l'articulation qui est le moment où l'enseignant fait franchir un palier à la réflexion des élèves.

Ainsi, cette étude de Rispaïl démontre le fait que le professeur lors d'une discussion à visée philosophique a un rôle plus en retrait mais participe pour autant à cet atelier en étant un guide, un modèle langagier qui a pour but de pousser les élèves dans une réflexion plus élevée.

En outre, Maria Rossa Solé et Olga Soler, dans leur article *Effet de l'étayage sur les récits des enfants* (2010) soutiennent la place majeure de l'enseignant dans le processus d'acquisition du récit. Selon elles, les enfants n'apprennent pas tout seul à raconter. Solé et Soler ont deux objectifs au travers de cette étude : analyser la production orale d'une histoire imagée, réalisée par trois groupes d'enfants de 6 à 10 ans lors d'un récit initial sans étayage et lors du récit post-étayage, puis comparer les résultats obtenus au regard des critères suivant :

- la longueur du récit (nombre de mots et de phrases)
- le nombre d'événements mentionnés par les enfants
- le nombre de relations explicatives concernant les événements de l'histoire.

Les résultats de ce protocole montrent que la variable âge joue un rôle important dans le nombre d'informations fournies par les enfants dans les narrations. Il est également constaté que l'étayage a globalement un effet sur le deuxième récit en produisant une augmentation du nombre de phrases pour les trois groupes et une augmentation du nombre de mots dans les groupes des 6/7 ans et des 9/10 ans. Quant à la capacité des enfants à exprimer une causalité entre les événements de la narration, il est observé qu'à tous les âges, le facteur étayage n'a pas d'impact ni sur les explications proactives, ni sur les explications rétroactives.

Enfin, après avoir vu divers aspects généraux de la discussion à visée philosophique, nous avons conclu nos lectures générales par l'article de Specogna intitulé *Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante* (2013). L'objectif de cet article est de décrire la structure de l'échange conversationnel et ainsi de montrer comment les énonciations individuelles des élèves permettent une construction collective. L'étude de Specogna est menée dans une classe de CP. Le professeur des écoles a pour rôle de distribuer la parole aux élèves qui lèvent le doigt mais il laisse aussi circuler la parole librement entre eux. Specogna a comptabilisé 288 tours de paroles. Il constate la mise en place de boucles conversationnelles, soit des moments d'échanges entre aux moins deux locuteurs identifiés lors d'une conversation collective qui se ferment lorsque l'échange se déplace vers un autre locuteur. Les résultats montrent que l'enseignant est l'élément central de cette organisation conversationnelle, puisque la quasi-totalité des échanges passe par lui. Les règles, qui sont les siennes et qui s'apparentent à la notion de règle d'action de Vergnaud, répondent de manière systématique à « je clôture le

tour de parole d'un locuteur en décidant de donner la parole à un autre locuteur » et « je donne la parole à un autre locuteur qui a manifesté son désir de prendre la parole à son tour en levant le doigt » (Vergnaud, 2000). La question qui reste posée est celle de savoir quelles sont les informations qui permettent au professeur des écoles d'estimer le temps de parole écoulé. Specogna relève bien le fait que le professeur des écoles au travers de ses interventions participe à la construction cognitive collective. En effet, l'enseignant propose un fort étayage en centralisant la conversation mais en permettant aux élèves d'enrichir les idées et donc la discussion. Il joue aussi le rôle de discutant des idées, c'est-à-dire qu'il contredit les élèves pour les pousser à la réflexion supérieure. Ensuite, il renvoie ses élèves à un regard évaluatif de ce qui est mieux pour eux en leur proposant un dilemme. Ce procédé a toujours pour but de questionner les élèves et ainsi d'enrichir le travail cognitif. Enfin, le professeur s'attribue le rôle d'organisateur de la tâche en recentrant régulièrement le débat sur la question initiale. Du côté des élèves, leur participation s'élabore en quatre phases. (1. s'emparer du problème ; 2. faire apparaître le doute et les opinions divergentes ; 3. établir des notions clés et partagées par la majorité ; 4. conclure la discussion).

Ainsi, l'article de Specogna nous expose le fait qu'apprendre et construire une pensée passe par la verbalisation extériorisée des idées. Le travail d'appropriation, fait par les élèves lors de la discussion à visée philosophique, passe par différents procédés, soit la répétition, la reformulation, la justification, l'extension et la réfutation. Retenons aussi que le professeur des écoles se positionne comme le chef d'orchestre de l'organisation conversationnelle et cognitive (thème principal, déviations, prolongement) de la classe.

Ces multiples lectures d'articles nous ont guidé vers des points plus spécifiques comme la capacité de l'enfant à sortir de son égocentrisme pour aller vers la coopération, et également comment la discussion évolue en fonction de l'âge de l'enfant. Ainsi, notre première lecture plus spécifique est un chapitre de Marie-France Daniel intitulé « *Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants* », paru dans *Je parle, tu parles, nous apprenons, Coopération et argumentation au service des apprentissages* (2003), dirigé par Emmanuèle Auriac-Peyronnet. A travers cet écrit l'auteure a pour objectif de valider l'hypothèse d'une relation claire entre le développement coopératif et le développement cognitif des enfants. Marie-France Daniel distingue quatre niveaux de coopération :

- La coopération dans le bon comportement : absence d'arguments et de désaccords

- La coopération qui revient à travailler ensemble
- La coopération comme un travail commun pour un but commun
- La coopération comme une fin en soi, qui forme ce que John Dewey appelle la « communauté » qui se situe dans une perspective cognitive et morale

Selon Marie-France Daniel, la philosophie pour enfant permet de guider l'enfant vers son 4^{ème} niveau de coopération. Pour parvenir à cela, les enfants doivent, pendant un atelier de philosophie avoir une pensée autonome (une construction originale), une ouverture d'esprit face aux diverses perspectives, un sens critique (recherche d'objectivité, sensibilité au contexte, autocorrection), et une pensée créatrice (élaboration de solutions pertinentes, d'alternatives nouvelles, ...). Cependant, si les enfants ont ces objectifs personnels, cette discussion suppose des attitudes coopératives telles que l'écoute, le respect, la tolérance, le compromis ou encore l'acceptation d'être influencé par l'autre. Pour répondre à son objectif, Marie-France Daniel va mener des ateliers de DVP dans une classe d'enfants de 7 à 8 ans. Son étude se base sur les supports oraux et écrits des échanges ainsi que sur le journal de classe de l'enseignante. L'auteure constate la présence d'un respect mutuel, l'écoute, l'émergence d'opinion, étayés par des exemples personnels, mais aucun jugement de valeur n'est émis sur la qualité d'ensemble. Par ailleurs, pour valider ses hypothèses, l'auteure a analysé les séances selon les critères suivants :

- La conception des élèves en regard de la coopération
- L'évolution des habiletés de pensée des élèves lors des échanges entre pairs
- Le processus de développement du comportement coopératif des élèves à l'intérieur des communautés de recherche
- La relation entre le développement coopératif et le développement cognitif des élèves

Marie France Daniel relève trois types d'échanges :

- Les échanges anecdotiques : anecdotes ou expériences vécues des élèves
- Les échanges monologiques : monologues, absence d'écoute mutuelle, entêtement
- Les échanges dialogiques : co-construction des idées des élèves d'une manière argumentative dialectique

Elle constate une forte diminution des réponses brèves entre le premier et le dernier corpus, et au contraire démontre une augmentation significative des interventions supposant des habiletés de pensées complexes². Lors de la dernière séance, les données relevées ont pu démontrer l'émergence d'échanges dialogiques plus poussés. Pour arriver à un degré élevé de coopération au cours de cette expérimentation, les élèves doivent franchir trois étapes essentielles du développement du comportement coopératif :

- apprendre à partager un objectif et des rôles
- savoir travailler sereinement avec les autres et instaurer un processus de régulation interne
- confronter les points de vue en tenant compte de l'altérité, interroger, encourager, débattre, trouver un compromis et travailler ensemble

Grâce à cette étude, l'auteure conclut que la coopération et le dialogue sont des processus qui évoluent en même temps. La coopération entre élèves semble innée mais elle nécessite un apprentissage et une pratique régulière pour atteindre son degré maximal. Ce dernier se manifeste dans les échanges par des gestes de solidarité, de tolérance et de respect. De plus, la présence de l'autorité verticale de l'adulte est essentielle pour guider les processus de pensées et les comportements moraux des élèves. C'est seulement quand ces principes sont établis dans la communauté de recherche que le sens critique se développe et que le dialogue devient philosophique. De fait, la critique devient source de progrès, de même que l'entraide. La pensée de base évolue vers la pensée complexe. Enfin, pour se complexifier, la coopération se sert du dialogue, et inversement, le dialogue est de plus en plus critique et philosophique à mesure que s'installe la coopération.

Enfin, la dernière lecture que nous avons effectuée est *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1970) de Jean Piaget, et plus particulièrement les chapitres concernant « la mesure du langage égocentrique dans les échanges verbaux avec l'adulte et les échanges entre enfants » et « les types et les stades de conversation entre les enfants de 4 à 7 ans ». Piaget a mené cette étude sur le langage pour comprendre à quel point l'égoïsme des individus était présent au cours de discussions. Il relève que cet égoïsme chez les enfants varie en fonction de la définition de ce terme, « égoïsme » (Jean Piaget, 1970), mais aussi des milieux scolaires et des rapports

² Tableau récapitulatif en Annexe 1

verbaux entre adultes et enfants. Piaget constate qu'à 4 ans les enfants sont beaucoup plus socialisés avec leurs semblables qu'avec des adultes. Pour autant, cette tendance va s'inverser au fur et à mesure que l'enfant prend l'habitude de questionner l'adulte. Si la socialisation du langage de l'enfant est possible principalement grâce à l'interaction avec l'adulte, le pédagogue remarque que les plus grands monologues sont présents dans ces mêmes discussions car l'enfant parle pour lui comme l'adulte parle intérieurement. Ces monologues, que l'on va qualifier comme un langage égocentrique, vont diminuer notamment grâce à l'argumentation et à la maturité de l'individu. Piaget définit deux critères permettant de reconnaître l'égocentrisme chez un sujet qui ne se différencie pas suffisamment du monde extérieur mais qui projette dans ce monde le contenu de sa subjectivité. De même, il constate que le milieu du travail favorise la diminution de coefficient d'égocentrisme et augmente la capacité à entrer dans un collectif de l'enfant par rapport au milieu du jeu. Le psychologue affirme que pour commencer une socialisation, l'enfant doit apprendre à comprendre l'autre. Ceci demande une prise de conscience de soi comme sujet et détacher le sujet de l'objet (décentration), puis demande à l'enfant de cesser de considérer son point de vue propre comme le seul possible et le coordonner à l'ensemble des autres. Au fur et à mesure de la diminution de leur égocentrisme les enfants vont connaître trois stades de conversation³.

1. Emission de pensées essentiellement égocentriques, qui ne propose pas de conversation mais peut parfois prendre la forme d'un monologue collectif
2. Prise en compte de l'interlocuteur dans un processus de conversation mais une subjectivité encore importante chez l'enfant
3. Prise en compte de l'interlocuteur dans la conversation, emploi d'un langage socialisé et abstraction de la pensée

Ainsi, Piaget démontre que le stade de collaboration et de discussion véritables ne débute que vers 7 ans ou 7 ans et demi. Ce n'est qu'à partir de là que nous pouvons situer l'apparition d'un stade logique chez l'enfant, au cours duquel se généralise le phénomène de la réflexion.

³ Schéma récapitulatif des trois stades de conversation en Annexe 2

Présentation de la question traitée

Lors de notre entrée en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, nous avons pu découvrir des pratiques rompant parfois avec nos représentations initiales du métier. Ces pratiques étant diverses et variées, répondant aux nouveaux attendus de la société, comprennent des activités philosophiques. L'approche de la philosophie à l'école élémentaire s'inscrit dans le cadre d'une discussion à visée philosophique, méthode impulsée en France par Michel Tozzi et Emmanuèle Auriac. Cette méthode met en jeu l'hétérogénéité des élèves à travers divers rôles, postures et points de vue. Afin de mieux cerner ces différents facteurs évolutifs du dispositif de DVP, les lectures que nous avons faites nous ont apportés de nombreux éclaircissements. Nous pouvons désormais affirmer, que pour que l'efficacité d'une telle pratique soit perceptible chez les élèves, la pratique des discussions doit être régulière et encadrée par un professeur organisateur, en retrait, et impulsor d'idées. Les élèves, quant à eux, doivent pouvoir entrer dans des postures permettant l'interaction orale et les échanges de points de vue. Afin d'être mieux mobilisés, ils sont invités à être acteurs au sein du dispositif en se voyant attribuer plusieurs rôles (arbitre, maître de cérémonie, détenteur du bâton de parole). L'atmosphère d'échange se voit favorisée dans les classes en fonction de la maturation cognitive des élèves, du milieu scolaire dans lequel s'insère l'atelier, ou encore en fonction des rapports verbaux et langagiers entre les élèves. Notre questionnement initial portant sur la capacité de chaque individualité à se décentrer et à se mobiliser dans une tâche commune s'est progressivement affiné au fil de la constitution de notre cadre de connaissances théoriques. De fait, nous avons ciblé notre cadre problématisant en nous interrogeant de la manière suivante :

Comment se traduit le positionnement individuel des élèves au sein de la réflexion collective dans le cadre de la discussion à visée philosophique ?

Mais avant de débiter la présentation des outils que nous avons pu élaborer pour mener à bien notre analyse, définissons les termes majeurs de la problématique à savoir « positionnement individuel » et « réflexion collective ». Qu'entend-on par positionnement individuel ? Pour cette étude, nous envisagerons cette expression comme le fait, pour un élève donné, de ne pas rester neutre dans la discussion. De plus, ce positionnement est propre à chaque membre de la discussion mais il peut être similaire entre différents participants qui partagent leurs avis, points de vue et opinions. Nous pouvons envisager les origines de ce positionnement individuel comme un ensemble de données issues de la culture et des expériences personnelles d'un individu ; mais aussi des croyances inculquées chez les enfants par leur entourage. Les élèves, au cours d'une discussion à visée philosophique, sont invités à défendre cette position

individuelle sans pour autant la présenter comme une vérité générale. De fait, l'acceptation de l'altérité et de la confrontation sont des éléments cruciaux de l'atelier de discussion à visée philosophique qui vise à produire une réflexion au sein d'un collectif. Il s'agit, pour nous, d'aborder cette réflexion comme prenant la forme d'un questionnement commun à partir d'un même sujet s'appuyant sur la méthode Lipman. Cette réflexion collective va inévitablement évoluer et progresser au cours de la discussion à visée philosophique sans pour autant apporter un résultat commun, véridique et définitif à son issue. L'objectif de l'enseignant est avant tout de conduire les élèves à se questionner et à fragiliser les représentations initiales par l'interaction et la confrontation d'arguments soutenant des idées.

Méthodologie

1- Données

Nous avons travaillé notre sujet à partir de deux formes de données : des données orales puis des données écrites.

Nous avons choisi d'étudier des données orales issues de trois sources. Premièrement, un corpus dit « philosophèmes » comprenant neuf discussions recueillies dans le cadre d'un projet de recherche visant à définir ce qui est « philosophique » dans les discussions en atelier philosophique. Pour cette étude, trois classes de CP, CE1 et CM2 ont expérimentées la philosophie durant une année scolaire. Les trois enseignantes étaient formées (succinctement) à l'esprit de la pratique dans la lignée de Lipman. Ces classes ont à leur disposition trois recueils de données. Le script des discussions est accessible sur la plateforme « philosophème ». Le projet de recherche annexé à ces recueils a poursuivi la collecte des données en collège (dix discussions de collège accessible sur le site « philosophème ») et a donné lieu à une thèse (Fiema, 2015). Puis, une deuxième thèse (Henrion, 2016) a étendu les données sur le lycée professionnel, à partir de l'élaboration d'un conte destiné à la lecture d'élèves de CAP, section Bâtiment (Conte Béni et Cocha, accessible sur la plateforme « philosophème »).

Une discussion « c'est pas juste » est extraite d'une expérimentation qui a lieu tous les ans ou deux ans lors des « rencontres de l'UNESCO » de novembre qui se tiennent traditionnellement. Cette année, la manifestation s'est tenue, exceptionnellement, à Rhodes, à la suite de la constitution de la Chaire UNESCO d'Edwige Chirouter. Ensuite, le corpus Tozzi a déjà fait l'objet d'études scientifiques. Le script est également disponible sur le site « philosophème » et sur le site « Lidilem ». Enfin, le corpus Sasseville provient d'une

expérience suscitée par des chercheurs grenoblois afin de continuer à étudier les variations dans la manière d’animer une discussion. En effet, Michel Sasseville, chercheur québécois, formé dans la lignée de Matthew Lipman, s’est prêté, à l’instar de Michel Tozzi, à une animation filmée, enregistrée. De même, le script est rendu disponible sur le site du laboratoire du « Lidilem », Grenoble.

Les données écrites proviennent d’un projet de recherche financé par la grande région AURA, dans le cadre des Instituts Carnot d’Education (désormais ICé) expérimenté dans la région avant un essaimage plus important (rapport de Fougères, 2016). Dans ce cadre, le projet CPHILEC (Collège Philosophie Écrit) a vu le jour projetant d’étudier la mise en place du passage à l’écrit initialement dans des classes de collège, sur l’initiative d’un principal de collège Bernard Slusarczyk, porteur du projet éducatif au sein des établissements successifs dans lesquels il faisait et fait encore fonction. Par la suite, le projet ORPHICO (Organisation Philosophie Conseil) porté par l’IEN Bruno Champigneul, intéressé au développement des ateliers philosophiques en lien avec le parcours citoyen de l’élève du CE2 à la 4^{ème} a débouché sur l’extension des données aux classes du primaire. Les données (accessibles sur la plateforme « philosophème ») correspondent à ces collectes qui sont distribuées en trois volets :

- une collecte de pré-expérimentation où l’on a vérifié si les élèves savent ou pas produire des textes avec une consigne incitant à écrire de manière philosophique. Nous y retrouvons l’adaptation de trois consignes différentes, un dialogue, des images et des mots clefs ;
- une collecte expérimentale en collège à partir de la consigne « image » / « œuvre » d’art ;
- l’extension de la collecte au primaire avec des consignes variées.

Une thèse est en cours sur le thème Art et Philosophie chez les élèves de 8 à 14 ans (Thébault Cathy). La thèse étudie l’impact d’un dispositif de discussion à partir d’œuvres d’Art. Il s’agit du dispositif nommé Philo et Carto. Les données exploitables font partie de la dernière vague de collecte. Les 1000 copies numérisées à partir de la copie graphique sont présentées sur la plateforme « philosophème ». Les copies n’ont pas pour l’heure été retranscrites sous format word pour une exploitation par d’autres chercheurs facilitant l’utilisation de logiciel de fouille expert. Le but de la collecte est d’étudier la part du développement de la pensée créatrice, dite

aussi pensée divergente. C'est la raison pour laquelle des œuvres d'art de type peintre de la divergence (Cournault) sont utilisées. Le protocole suivi dans les classes (Philo et Carto) mixe la méthode de Lipman en trois phases : lecture, cueillette, discussion ; en remplaçant la lecture support par le visionnage d'une œuvre d'art du patrimoine, et en ajoutant une phase complémentaire où les élèves sont amenés à bâtir des phrases métaphoriques reliant un élément de l'œuvre d'art au concept philosophique extrait de leur discussion. Le protocole a contraint les classes à extraire dix éléments picturaux correspondant à dix concepts extraits des discussions.

Parmi l'ensemble exhaustif de données présenté ci-dessus, nous avons choisi de concentrer notre étude sur trois supports écrits, « verbatims », retranscrivant des interactions orales de classe. Les verbatims sélectionnés rassemblent les données orales d'une classe de CP, d'une seconde classe de CE1 – CE2 et d'une troisième classe de CM2. Chaque classe a un professeur des écoles différent et la thématique abordée en discussion à visée philosophique est volontairement différente. En effet, le verbatim de la classe d'Anaïs (CP) traite du sujet du « Partage » ; celui de la classe de Valérie (CE1 – CE2) traite des « chiens policiers » ; enfin, la classe de Sandrine (CM2) traite de la question plus abstraite « Vie prêtée ou vie donnée ? ». Les trois séances de discussion à visée philosophiques se sont tenues en classe entière malgré un taux de participation assez fluctuant entre les différents niveaux. En effet, le verbatim de la classe d'Anaïs (CP) traduit la présence d'au moins 18 élèves participant à la discussion, celui de Valérie (CE1 – CE2) comprend 20 élèves et le groupe de discussion de Sandrine (CM2) ne comprend, quant à lui, que 13 élèves participant oralement.

Le choix et la restriction à ces trois ensembles de données afin de traiter notre question s'expliquent par une volonté de pouvoir comparer trois degrés de maturité différents en fonction des âges dans chacune des classes. De la même manière, la sélection de ces trois thématiques nous a paru évidente lorsqu'en parcourant l'ensemble des données proposées, nous avons constaté une masse d'informations variables et plus ou moins succinctes ou exhaustives. Les trois verbatims choisis correspondant à nos critères de quantité (10 à 15 pages) ont été privilégiés par rapport à d'autres données moins développées. L'impossibilité pour nous de mesurer l'impact de la thématique sur la motivation des élèves et la restriction des données fournies nous a conduit à sélectionner trois sujets de discussion divergents afin d'inhiber la variable d'hétérogénéité des réponses proposées par les élèves. En d'autres termes, chaque niveau de classe se voit attribuer un thème de discussion différent, nous pourrions alors

envisager que la comparaison des réponses proposées par les élèves soit rendue invalide. Cependant, l'individualité de chacun influant sur la capacité à produire une réponse personnelle face au sujet choisi contredit cette éventualité. Dans ce cadre d'étude, nous ne pouvons traiter du contenu thématique de ce qui est proposé par les élèves mais privilégier les interrelations langagières, comportementales et potentiellement sémantiques abordées par ceux-ci.

2- Type de traitement

De ce fait, afin de mener à bien notre analyse et de répondre convenablement à notre problématique, nous allons initialement axer notre travail de recherche sur les formes d'interactions entre élèves. Ce premier axe nous permettra de déterminer l'influence qu'ont les maturités langagières et cognitives des élèves sur leurs prises de parole. Pour ce faire, nous allons classer ces formes d'interactions selon trois critères définis comprenant :

- la qualité du langage employé, autrement dit, l'intelligibilité du propos
- les structures expressives, en d'autres termes, le degré d'aboutissement de la construction des réponses
- les catégories des expressions, si l'élève impulse dans sa réponse une expérience personnelle, vécue ou perçue et quelle place celle-ci tient dans son argumentaire ?

Cette répartition nous permettra d'aborder les réponses des élèves et d'en comprendre le but. De cette manière, nous souhaitons mettre en évidence le caractère persuasif des interventions des élèves. Nous pourrions potentiellement lier cet objet d'étude à l'âge des sujets étudiés afin de comprendre l'implication personnelle de ces derniers dans l'atelier de discussion à visée philosophique. Ont-ils conscience du but cognitif de cet atelier, sont-ils capables d'un processus d'abstraction afin de ne pas se limiter à un énoncé de leur vécu, et sont-ils capables de mobiliser l'ensemble de leur bagage culturel afin de convaincre leurs pairs ?

Parallèlement à cela, nous tenterons de mettre en relation la présence ou l'absence de but recherché par les élèves et le rôle et la place de l'enseignant dans l'atelier de DVP. Nous sommes conscients que ce point d'analyse n'est pas le centre de notre étude mais il nous a paru essentiel d'observer les interactions entre élèves et entre élève(s)-enseignant. Nous pourrions alors voir quelle forme prend la discussion à visée philosophique dans le corpus étudié. S'agit-il d'une réelle réflexion collective menée majoritairement par les élèves ou est-ce un entretien avec en son centre la personne du professeur qui tient le rôle d'intermédiaire dans les dialogues et confrontations d'idées ?

Une fois que nous aurons pu déterminer la place de l'enseignant dans les discussions entre élèves, nous nous intéresserons aux types d'échanges produits par ceux-ci. Est-ce que ces échanges recèlent une accumulation d'idées sans finalité, ou est-ce une construction progressive d'idée commune permise grâce au dialogue ? Les critères de maturité langagière et cognitive, et le critère sous-jacent de l'âge, seront alors mobilisés pour interpréter les résultats de cette analyse. Nous essaierons, dans la mesure du possible, d'équilibrer nos interprétations afin de ne pas justifier la réponse à notre problématique uniquement grâce à l'âge des sujets.

Outre l'âge, l'individualité de chacun est un facteur prédominant dans les échanges que nous pouvons étudier. De ces échanges et interactions entre élèves, nous pourrions mesurer le degré d'influence des réponses en déterminant les origines des propositions des élèves. Une anecdote proposée par un élève pourra être la conséquence d'un effet de contagion et de réappropriation personnalisée d'une proposition antérieure. De la même manière, un élève pourra proposer un argument plus abstrait et fondé sur des connaissances plus générales, moins affectives, basé sur une réutilisation des propositions antérieures sous forme de support de reprise. Autrement dit, l'étude des influences au sein des interactions nous permettra de constater une évolution du niveau d'appropriation par les élèves des propos de leurs pairs. Cette appropriation devra être effectuée conjointement à un degré d'abstraction plus ou moins affiné et permettant un débat plus réflexif et moins fondé sur la masse des expériences personnelles de chacun.

Enfin, notre analyse se terminera lorsque les différents ateliers trouveront une finalité. Nous aborderons celle-ci sous l'axe des aboutissements de la discussion à visée philosophique. Nous chercherons à savoir si la réflexion collective a permis aux différents participants de structurer leurs pensées dans l'optique de fonder une réponse à la question initiale à partir d'arguments et de divergences d'opinions. Les aboutissants de cette réflexion pourront prendre plusieurs formes, celle d'une nouvelle question, celle d'un compromis entre les différents partis de pensée, ou un retour au statu quo de la question initiale.

Afin d'interpréter de la manière la plus juste nos résultats, nous ferons appel à différents travaux de penseurs experts du domaine. Lors de l'étude de nos supports d'analyse, nous mobiliserons les résultats de Marie France Daniel sur la relation claire entre le développement coopératif et le développement cognitif des enfants ainsi que les catégories d'échanges qu'elle a établi, à savoir les échanges « anecdotiques », les échanges « monologiques » et les échanges « dialogiques » entre élèves. De plus, nous nous appuierons sur les travaux de Jean Piaget qui a élaboré un schéma d'évolution des types de conversations entre enfants. En croisant ces outils

avec nos propres interprétations, nous pourrions alors émettre certaines conclusions sur l'implication personnelle des élèves dans la construction d'une réflexion collective au sein d'un atelier de discussion à visée philosophique. De la même manière, nous pourrions émettre quelques hypothèses sur l'influence qu'ont ces implications dans l'aboutissement des ateliers.

Résultats

Dans un souci de chronologie, notre étude débute par l'analyse de l'atelier philosophique mené par Anaïs auprès des enfants les plus jeunes de notre corpus, la classe de CP. Nous pouvons constater que l'échange dure 30 minutes et est conclu par une élève qui reprend quelques idées émises durant l'échange. De fait, ce verbatim remet en question l'objectif voulu par la discussion à visée philosophique, de notre point de vue, qui est l'aboutissement à un compromis ou toute autre sorte de finalité due à une confrontation d'opinions et d'arguments. Ce résumé d'élève résulte d'un processus de discussion assez particulier marqué par l'absence d'interpellations entre élèves. En effet, l'atelier débute par l'énonciation de la question du jour

E1 : A quoi ça sert de partager ?

A laquelle E2 répond :

C'est bien de partager parce que comment / comme ça bah la/la [...] bah la sœur au garçon bah elle a les / elle a la moitié du paquet de feuille et l'autre la moitié du paquet de feuille et quand / ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons de couleurs.

E3 répond :

Bah c'est bien pour/de partager parce que euh/si tu partages bah tu peux te faire euh des copains ou des copines.

E6 répond :

Eh bien c'est bien de partager parce que quand on partage et bien ça veut dire être poli.

E7 répond :

C'est bien de partager parce que en fait si on ne partage pas eh bah [...] se faire chamailler et puis si on prête ils vont pas se disputer et ils vont pouvoir faire leurs trucs calmement.

Ces différentes propositions se succèdent de manière assez fluide sans que l'enseignante n'apporte d'inférence ou de questionnement pour entretenir la participation. Les élèves semblent ainsi ne pas tenir compte des propositions de leurs camarades pour apporter leur avis

personnel. Cependant, chaque proposition sélectionnée apporte un élément de réponse particulier à la question initiale. E2 évoque le partage dans un cas particulier à la forme impersonnelle. Elle ne tient pas de rôle dans l'exemple qu'elle donne. E3 propose l'idée de se faire des amis grâce au partage. E6, quant à elle, évoque la politesse et donc l'éducation comme origine et condition du partage. Enfin, E7 est la première à tenter un argumentaire fondé sur l'évitement du conflit grâce au partage. En outre, l'intervention de E2 nous permet de mettre en évidence la simplicité linguistique des élèves de ce groupe pour formuler leurs propositions. La fréquence d'onomatopées dans les quatre exemples (eh bien, eh bah, bah, euh, etc.) ainsi que les hésitations fragmentant le débit de parole, traduisent une syntaxe orale encore maladroite. Cette difficulté d'expression sera par ailleurs visible auprès de nombreux élèves, tout au long de la discussion, comme le montre une intervention de E7 à la dix-huitième minute d'échange.

Bah parce que/parce que autrement/en fait c'est [...] et moi une copine et puis en fait on va se faire un échange euh de trucs et puis euh elle m'a prêté son truc/euh non elle m'a donné et moi je vais lui donner mon truc/mon truc euh que j'avais avant/je lui donné mon truc.

Bien que longue, cette intervention traduit un manque de vocabulaire dans l'expression d'idées. Nous constatons que cette lacune a pu être contournée par certains élèves grâce au réinvestissement de notions évoquées progressivement. Ainsi, l'échange entre E16 et la maîtresse à la neuvième minute nous permet de mettre en avant la remobilisation de mots de vocabulaire et de notions proposées par ses camarades en amont dans la séance.

M : E16.

E16 : Des fois quand c'était mon cousin eh bah / eh bah il veut pas partager trop aux cousines.

M : Et alors ?

E16 : Bah euh après il euh/mon cou/mon cousin il va avec lui/il veut que/euh mon frère que il aille pour le trampoline.

M : Et est-ce que tu lui prêtes tes affaires à ton cousin ?

E16 : Non parce que il me prête pas les affaires.

M : Et est-ce que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes/à d'autres enfants/oui ?

E16 : hum.

M : Et tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder pour toi ?

E16 : Que c'est mieux d(e) partager.

M : Pourquoi E16 ?

E16 : parce que comme ça on est plus [...] et puis euh/y a des autres qui veulent tout le temps être amis avec nous.

Ici E16 mobilise une expérience personnelle sous forme d'anecdote dans laquelle il est acteur. Il mentionne des membres de sa famille mais ceux-ci ne sont pas anodins puisque le terme de « cousins » a déjà été mentionné par E2, E12, E4 et E6 dans des anecdotes toutes personnelles. De même, la notion d'amitié est introduite par E3 et entretenue par E4 ou E15 avant l'intervention d'E16. Nous pouvons donc interpréter cette anecdote comme relevant d'un effet de contagion du lexique d'E16 par l'intervention de ses pairs. Cet effet démontre un investissement important des élèves dans la discussion à visée philosophique et l'écoute dont ils font preuve pour les propositions de leurs pairs. Par ailleurs, cet effet de contagion peut être bénéfique dans la structuration des idées des élèves mais il peut aussi s'interpréter comme un rempart à la liberté de raisonnement des enfants qui entrent dans un échange d'idées spiralaire. Autrement dit, les propositions faites par les élèves sont cycliques, mobilisent un lexique peu étendu, et se ressemblent mais peuvent parfois apporter une nouvelle notion donnant une trajectoire plus étendue à la réflexion collective. Cet effet spiralaire nous permet par ailleurs d'interpréter l'intervention d'E16 comme un partage d'expérience personnelle sous forme d'anecdote sans volonté de persuasion et de confrontation. Cependant, E16 émet tout de même un avis personnel dans l'interaction présentée ci-dessus. Pour autant, cette opinion ne relève pas de sa propre initiative mais d'un dialogue inductif avec l'enseignant qui est alors dans une posture d'interrogateur. Cette posture se retrouve par ailleurs tout au long de l'atelier étudié puisque la maîtresse, en plus de distribuer successivement la parole, interroge les élèves participants afin de leur faire dépasser le stade de l'évocation anecdotique et de relancer la discussion. En outre, lors d'un moment de relâchement de la discussion, elle propose elle-même une anecdote familière aux élèves qui va introduire des notions qui vont participer à l'effet de contagion comme : le « "petit"-garçon », les « bonbons » et l'« anniversaire ». Nous constatons que ces trois notions sont absentes de l'atelier avant l'intervention de l'enseignante et sont remobilisées ensuite par plusieurs élèves, notamment par E4.

M: D'accord/mais c'est bien quand/alors je vais vous donner un exemple euh je/au portail l'autre jour y avait euh/y avait un anniversaire dans l'école et puis s'était dans le/je sais pas dans quelle classe mais y avait un petit garçon qui avait deux bonbons et ça mamie elle lui a dit mais donne à ta sœur tu partages/t'en as deux tu partages et le petit garçon non, non, non, ce sont mes bonbons se sont/ils sont pour moi/vous ça vous arrive jamais d'être comme ça/vous trouvez toujours ça bien de partager/oui E4.
E4 : Comment/bah ma cousine Manon elle avait partagé avec moi ses carambars/elle m'en a donné un.

Le phénomène de contagion traduit une écoute mutuelle développée et une influence des propositions des élèves les unes sur les autres. En outre, comme nous l'avons constaté, les élèves n'usent pas de cet effet pour entrer dans une confrontation d'opinions mais plutôt dans une remobilisation successive d'anecdotes. Nous sortons de cet état de fait grâce à l'intervention de E8 en début de discussion lorsque cette dernière, après avoir entendu les propositions de ses camarades destinées à répondre à la question initiale, évoque son affinité avec les idées de E1.

E8 : **Je suis assez d'accord avec E1** parce que on peut/parce que si on partage et bien/et bien on peut faire euh/on peut être tout le temps avec d'autres.

E8 est la première élève à formuler une expression traduisant une entente avec ses camarades. Cette expression sera par la suite réemployée à l'identique par E10, E11, E12, E1, E17 ou encore E15 pour interpeller le camarade concerné. Nous pouvons supposer que cette mention d'accord par E8 résulte de l'altercation qui a eu lieu en début de discussion entre E3 et E4, ce dernier évoquant la notion d'amitié à la suite d'E3 a subi la remarque de celui-ci. Ainsi, pour éviter tout conflit, E8 mentionne désormais les camarades avec qui elle est d'accord. Pour la première fois, cette intervention de E8 permet de former une pensée commune, une affinité réflexive puisque les élèves ne sont plus seuls à proposer leurs anecdotes, mais ils entrecroisent leurs idées. Cette pensée commune trouvera un niveau plus évolué de construction lorsque E1 évoquera un vécu partagé avec ses camarades E17 et E13 qu'elle nomme dans ses propos.

E1: **Moi j'étais d'accord avec E17** parce que elle/on on jouait/parce que c'est/c'est bien de partager parce que après y a les autres qui nous aident/qui veulent bien jouer avec nous/qui veulent bien nous prêter des choses/euh **par exemple E13** des fois elle emmène des bonbons à l'école/et puis elle veut pas partager/moi je lui dis faut partager/elle m'en donne un et maintenant elle partage tout le temps/et maintenant je veux bien qu'elle joue et je lui partage des choses/c'est mieux de partager.

M : Toi aussi tu partages les choses avec elle/mais si elle te donnait/si elle t'avait pas donné de bonbons/euh.

E1 : Je lui partagerais.

[...]

E13 : Bah **par exemple avec E1** eh bien je pars/je voulais pas partager j'ai partagé alors du coup elle me partage.

M : D'accord donc quand on partage/quand on prête ses affaires après les autres peuvent nous prêter leurs affaires aussi.

[...]

E17 : **Je suis d'accord avec E1 et E13**/parce que [...] de partager/on partage aussi quand j'avais emmené des bonbons à l'école/je les avaient partagés.

M : Et alors ?

E17 : Et puis a [...] on jouait **ensemble** et puis on s(e) partageait tout.

Dans ce dialogue, nous constatons plusieurs éléments vus précédemment. Premièrement, nous sommes dans un dialogue maître-élève successif, avec un changement d'élève sans interactions entre eux. Ensuite, les trois filles citées ci-dessus semblent toutes chercher leurs mots mais restent concernées par un récit commun introduit par E1 et repris par ses camarades après quelques déviations du sujet dans la discussion. Dans ce récit, les élèves remobilisent, par ailleurs, les notions de « bonbons », d'« amitié », de « jeux » (introduites au début de la séance par E1) et d'« école » (introduite par la maîtresse dans son anecdote). Dans ce récit, apparaît aussi une nouvelle notion issue de l'évocation de l'amitié, soit celle d'« ensemble », qui s'inclut dans le processus de construction spiralaire de la réflexion collective. A la suite de cet échange à quatre parties, nous constatons que E8 et E2 se sont elles aussi prêtées au jeu du dialogue entre élèves avec pour intermédiaire le professeur en évoquant les « déguisements » (notion de E13), l'« amitié » et le « "petit"-frère » (notion induite par la maîtresse). De ce dialogue à trois parties, apparaît la nouvelle notion de « bébé » et de celle-ci découlera la relation de partage entre petit et grand. Par ces deux exemples qui proposent l'émergence de nouvelles notions à partir d'effet de contagion et d'interpellation entre élèves inspirées par des vécus communs, nous pouvons constater une première ébauche de réflexion collective et de construction d'arguments sur la légitimité du partage.

Toutes ces anecdotes, nominations, et phénomènes de contagion amènent E1 à conclure la séance sur un bref résumé montrant l'intérêt du partage où l'on retrouve les notions d'« amitié » (E3) et de « politesse » (E6 ; E9).

E1 : C'est bien de partager/de partager parce que ça sert à/ça sert à/à se faire des amis à être poli/à faire des choses/à faire des choses avec nos amis/à faire euh plein de choses avec nos amis et à faire plein de choses avec d'autres gens.

Nous pouvons donc reconnaître que cet atelier n'a pas mené les élèves à aboutir à un compromis car ils n'ont pas eu la possibilité de confronter leurs idées et opinions. Ceux-ci se sont concentrés sur leurs propres anecdotes personnelles et n'ont étendu leur domaine d'échange qu'au niveau du vécu partagé afin d'inclure leurs camarades. L'absence d'idées contradictoires peut trouver son origine dans plusieurs facteurs, sans que cette origine soit nécessairement fondée. Parmi elle, nous pouvons émettre l'hypothèse que le choix de la thématique a pu influencer le flux de propositions des élèves qui conçoivent tous la notion de « partage » de la même manière. De même, la place qu'occupe l'enseignante dans cet échange,

peut se justifier par un souci de maintien des élèves dans la tâche et d'approfondissement de leur réflexion mais a pu potentiellement endiguer la réflexion de ces derniers.

Si nous devons mettre en relation l'analyse de ce verbatim avec notre cadre théorique, nous ferions appel aux travaux de Jean Piaget pour catégoriser ces données comme relevant d'un « monologue collectif » (stade 1 des types de conversation entre enfants), pouvant être enclin à évoluer vers le stade 2 « A » qui traduit l'« association de l'interlocuteur à l'action et à la pensée propre sans collaboration ». Cette analyse du dialogue comme monologue collectif est renforcée par les études de Marie France Daniel, qui nous permettent de classer cette séance de discussion à visée philosophique dans le cadre d'« échanges anecdotiques » tendant vers une forme « monologique ». Les élèves semblent inscrits dans une situation de « coopération dans le bon comportement » qui se justifie par une absence d'arguments et de désaccords.

En second lieu, afin d'ordonner notre étude sur une chronologie croissante, nous avons choisi d'aborder la classe d'âge intermédiaire de notre corpus, celle des CE1-CE2, sous la responsabilité de Valérie. L'atelier de discussion à visée philosophique dure environ 35 minutes et débute par le rappel par l'enseignante de la question à traiter :

Non pas je m'appelle mais je rappelle la question : pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ? Ou bien bien a-t-elle souvent un chien ? D'ailleurs est-ce qu'elle en a toujours un, un chien ? Le débat est ouvert. Je note l'heure.

A cette question, les élèves formulent différentes réponses qui semblent mobiliser un vocabulaire plus précis et une expression plus élaborée rendant ainsi les propos davantage compréhensibles.

E1 : Alors **je pense que** la police elle a des chiens parce que euh/euh pour pouvoir chasser les autres qui sont quelque part et qui ont fait quelque chose ? Et vu qu'ils sont pas en vacances ils prennent un chien pour euh que le chien il regarde sa trace et que nous on fait appelle aussi l'odeur après [...].

A l'instar de la classe d'Anaïs, les propos de E1, qui est le premier élève à intervenir dans l'échange en proposant un avis personnel, font émerger les premières notions sur lesquelles vont se baser les argumentaires futurs de ses camarades. Ces notions sont la « chasse », la « trace », l'« odeur », qui très rapidement, dans les propos de E2, de E4, de E5 ou de E3 vont être réinvesties et prendre la forme de « renifler » (sentir), « mouchoirs », « empreintes » (traces), « poursuite » (chasse). Nous constatons que cette première intervention d'élève est introduite par l'expression « Je pense que... » qui traduit une position définie de l'émetteur. Par ailleurs, cette formulation n'est pas réutilisée ensuite pour signifier une opinion.

D'autres élèves préféreront prendre le parti de se positionner individuellement grâce à la justification. En effet, E10, lors d'un entretien avec l'enseignante va multiplier l'emploi de la formule « parce que ».

E10 : Oui moi j'en ai déjà vu devant chez moi et parce que/et parce que il cherchait des empreintes et aussi parce que j'en ai vu des vraies parce que il y avait une fois une bagarre.

[...]

M : Alors attends E10 tu me parles pas de vol là tu me parles de bagarre.

E10 : Oui donc.

M : Alors le chien servait à quoi pour la bagarre ?

E10 : Bah il servait à les empreintes c'est qui c/parce que il avait du sang/et des trucs comme ça.

M : Alors tu peux mieux expliquer ?

E10 : En fait eh bah il avait/les chiens et tout parce qu'il cherchait/il cherchait une empreinte parce qu'il voulait mettre/il voulait mettre des jeunes/les mettre en prison.

L'élève, durant cet échange, avance une anecdote personnelle pouvant être considérée comme un exemple de l'utilisation du chien policier lors d'interventions, avec un souci de justifier ses propos par une contextualisation et une interprétation de son vécu. En outre, d'autres élèves arrivent à un degré plus élevé d'abstraction et ne font plus appel à la justification pour avancer leurs propos. C'est le cas de E12 qui produit seulement une affirmation décontextualisée.

E12 : Le chien/le chien de policier quelques fois c'est pour attaquer des autres des euh/les autres des euh [...].

M : Peut-être que des chiens de policiers ça sert aussi à attaquer les voleurs.

E12 : Oui ceux-là qui s'enfuient.

Cette affirmation ne comprend aucune formule de justification, ni d'implication mais transmet tout de même une pensée personnelle de l'élève. Elle ne doit pas résulter d'un vécu réel par l'élève mais d'une culture commune transmise par l'entourage de l'enfant ou d'anecdotes proposées en amont par d'autres élèves. Ces anecdotes, présentes dans une classe de CP, semblent perdurer auprès d'un niveau de classe de CE1-CE2 malgré une évolution langagière et cognitive effective. Nous pouvons répertorier quelques-unes d'entre elles comme celles de E2 ou de E18.

E2 : Euh c'est c'est euh à côté de Shoppi y avait un policier avec un chien qui avait un foulard et ou euh un truc et je sais plus quoi et puis un m(on)sieur avec euh deux trucs comme ça là [désigne ces bras] et puis y avait d'autres policiers et puis ils se soubayaient [...], ils se surveillaient.

[...]

E18 : En fait eh bah quand j'étais innocente j'ai vu deux policiers en vélo et puis y avait/je sais pas si y avait un chien parce que j'avais pas vu et puis et puis ils étaient partis à vers euh où y avait une [...] porté et je sais pas si y avait de la bagarre.

Ces différentes anecdotes évoquées par les élèves semblent pour la plupart véridiques et fondées. L'élève émetteur ne tient qu'un rôle de spectateur dans ces récits. De plus, elles traduisent chez l'élève une volonté de participer à la discussion, de l'enrichir par sa culture théorique ou avérée. Cependant, le but recherché dans ces anecdotes ne répond pas aux conditions de la discussion à visée philosophique. Les apports faits ne soutiennent aucun argument destiné à être débattu, sortent parfois du sujet initiale (E18) et peuvent relever d'une volonté d'exposition de connaissances encyclopédiques sur le sujet du « chien policier ». Par ailleurs, ces anecdotes n'engagent pas directement d'échanges ou de discussions mais peuvent servir de base à un échange motivé par la curiosité des paires. Ainsi certains élèves comme E7 pourront interroger leurs camarades pour avoir plus de précisions sur ce qu'ils évoquent.

E7 : Juste je peux demander une question à E4 ? [...] mais si il se rappelle plus de l'odeur quand il a/après le policier avec le chien il cherche le/le voleur.

E4 : Bah si parce que y a toujours les traces par terre.

E7 : Bah oui mais si y a pas les traces.

Nous avons ici une confrontation d'idées basées sur l'affirmation initiale de E4 qui n'arrive pas à soutenir son avis par manque d'arguments. E7 permet dans cet échange une confrontation d'avis visant à rationaliser le propos avancé par E4. Suite à cet échange, E8 répond de son propre avis en remobilisant le sujet évoqué et en avançant un nouvel argument mettant en défaut le débat de ses deux camarades.

E8 : Le chien [doit être intelligent] / **parce que** sinon/[...] n'importe quelle personne d'autre/**parce que** par exemple si y a quelqu'un d'autre il fait tomber un mouchoir il croit que c'est un voleur après il a reniflé le mouchoir et il va a/aller sur la personne qui est même pas un voleur.

Cette expression est intéressante à analyser car elle traduit, dans un premier temps, un effet de contagion par rapport au sujet traité. En effet, E8 mentionne les « mouchoirs », le verbe « renifler » (notions de E4 en début de séance) probablement induites par le terme « odeur » de l'échange entre E4 et E7 ainsi que le terme « traces ». Dans un second temps, les propos tenus par E8 nous permettent de voir une réappropriation de ce qui a été entendu et assimilé en début de séance avant d'être développé et structuré en arguments au service du débat. Nous

appellerons ce nouvel objet de réflexion un support de reprise. Ces différentes citations tirées de l'échange en classe de CE1-CE2 nous permettent de constater que les élèves ont pu échanger, se confronter et argumenter sans une nécessaire intervention de la maîtresse. Cependant, cette dernière occupe globalement deux fonctions importantes dans le déroulement de cet atelier. Premièrement, après avoir lancé le débat, elle adopte une position de reformulateur d'idées et d'entretien de la dynamique, sans induction de nouvelles notions. Nous pouvons alors interpréter certains argumentaires d'élèves, à l'instar de celui de E8 ci-dessus, comme résultant d'un travail réflexif assisté par l'aide structurante proposée par l'enseignante. Pour autant, lorsqu'elle constate une perte de dynamisme, elle procède à un recadrage réflexif grâce à un questionnement qui peut parfois amener vers une nouvelle problématique.

M : alors attendez/est-ce que sans police on peut être en sécurité.

Ce genre de changement de sujet de discussion amène les élèves vers de nouveaux raisonnements et arguments ce qui ne semble pas empêcher le développement d'échanges et interpellations. Ainsi, nous verrons que lorsqu'un élève tend à interroger un de ses pairs, la maîtresse adopte une position de recul et laisse le dialogue se créer.

E16 : Une question pour E10.

M : D'accord vas-y.

E16 : Mais si euh/mais si euh y a pas de labo pour euh/pour si y a/si y a pas de sang ?

E10: Hein/si y a pas de labo.

[E7 hoche la tête en signe d'approbation.]

E10 : Bah le labo/bah comme ils avaient/comment vous dire bah moi je sais pas parce que si d'un autre côté ils vont euh l'empreinte de ses chaussures un truc comme ça.

E16 : Mais si y a pas d'empreintes.

E3 : Si c'est obligé que y a des empreintes.

E16 : Bah non c'est pas obligé.

E : Pas tout l(e) temps !

E : Mais si c'est obligé !

Cet échange reflète un schéma d'écoute mutuelle entre élèves sans l'intervention de l'enseignante et illustre une certaine capacité chez ces derniers à s'autoréguler dans la discussion. Ils peuvent ainsi débattre, confronter successivement leurs idées et tenter des premières justifications dans le but d'établir un compromis. Nous constatons par ailleurs, que les différentes propositions reflètent encore une fois un effet de contagion, effet amplifié par l'enrôlement que l'échange suggère. Ainsi, les notions d'« empreinte » (E5) et de « sang »

(E10) structurent cette discussion et fixe le sujet de dialogue. Celui-ci n'aurait pu avoir lieu si certaines anecdotes anodines ou certaines affirmations sans suites n'avaient préalablement été produites. Par ailleurs, cette construction du dialogue entre élèves sans intervention de l'enseignante peut être issue d'une évolution depuis le début de l'atelier. En effet, initialement, l'enseignante, gardant cette posture de retrait, laissait libre cours aux élèves de proposer leurs arguments. Ceux-ci exposaient leurs idées à travers des échanges peu conflictuels et essentiellement monologiques, sans nécessairement faire preuve d'écoute mutuelle.

E2 : [...] Les policiers ils ont un chien/les chiens qui sentent par terre pour pouvoir sentir les traces et après le chien il emmène le policier [...] jusqu'à euh/la victime.

M : Vas y [à E3].

E3 : Bah souvent il se dit/les policiers ils ont un chien bah parce que/des fois pour trouver des missions.

Cette tendance à proposer de nouvelles idées peut être propre à un début de débat où les élèves, ayant tous leur positionnement individuel, souhaitent partager leurs connaissances, tant que leur bagage culturel le leur permet, sans provoquer d'accumulation d'idées. C'est à la fin de cette phase d'exposition que les élèves vont être entraînés dans un processus de réflexion collective par confrontations et accords d'opinions. Pour illustrer ce changement de procédure nous pouvons retenir l'échange dialogique qui s'est construit entre E15 et E16.

E15 : J'ai une question pour euh E16 bah si si euh/eux ils ont pas de y a pas de traces bah c'est bien obligé qu'il y ait des pas et le chien il peut sentir.

E16 : J'ai pas compris ta question

E15 : En fait tu vois tu as/si t'as/si y a du sang/bah y a quand même des pas/y a les pas quand même du garçon/et le chien il peut sentir

E16 : [...] bagarré il peut s'enfuir aussi et après les/et après il /bah il enterre ces traces pour pas qu'on l(e) retrouve.

E15 : Ouais mais il peut quand même/le policier il peut quand même enlever le sable et le chien après il sent.

E16 : Oui mais y avait pas de chiens j'avais dit.

Ce dialogue étant introduit par un questionnement de la part de E15 en direction de E16 montre qu'il sera basé sur un fait précédemment apporté par cette dernière et pourra être développé et atténué en confrontant les deux opinions. Ainsi, nous constatons une nouvelle fois la remobilisation des notions déjà bien réinvesties de « traces », de « bagarre », de « sang » et du verbe « sentir » alors que nous tendons vers une fin de séance. L'intervention de E15 ici n'apporte aucune nouvelle information, mais contrarie l'affirmation de E16 en la nuancant. Le

débat prend alors la forme d'une joute argumentaire, peu efficace du fait d'un manque de stabilité des arguments. Autrement dit, le manque culturel des élèves, pour étoffer leurs propos durant cet échange, conduit à une rupture de la volonté de compromis et provoque une opposition idéologique. Nous retrouvons ce genre d'opposition assez fréquemment durant le débat entre CE1 et CE2 et ce jusqu'à la conclusion de l'atelier. Cette opposition amènera une absence de compromis entre les participants puisque ce sera à l'enseignante de conclure la séance. Elle répondra à une dernière affirmation négative de E10 qui remet en question tout le débat à partir d'une anecdote personnelle.

E10 : Il y a une/non les policiers ça sert à rien parce que les la dernière fois y avait une bagarre et les policiers ils sont restés devant/devant la route/ils étaient restés dans leurs voitures et ils attendent/ils attendaient tranquillement/qui qui/bah oui et puis y avait un blessé et/et voilà/moi je dis moi que les policiers ça sert à rien.

M : Ce qui montre qui finalement on est pas tous d'accord hein et s'était bien un débat intéressant on va arrêter là d'ailleurs euh ça tombe bien parce que je trouve que y a des enfants qui commencent à fatiguer.

Malgré la volonté de l'enseignante qui tente, durant tout le débat, de maintenir les élèves dans l'activité et de les motiver grâce à une dynamique.

M: D'accord/mais qui veut réagir à ce que vient/à l'échange entre E10//et E9/et E12/E12 et E9 disent qu'on a besoin de la police pour être en sécurité pour être en particulier pour arrêter les bagarres et E10 euh disait qu'on peut arrêter une bagarre sans être policier et E19 pensait que s'était quelque chose de très dangereux/d'ailleurs E19 il va finir par se mettre là c'est dommage parce que c'est vraiment intéressant ce qu'il dit/et E2 qui disait/qui disait quoi ?

Nous constatons que ce moment de discussion à visée philosophique a pu trouver certaines limites. Le sujet de la police est un sujet très mobilisateur mais très vaste. Les élèves partagent et confrontent en priorité leurs connaissances personnelles, plus qu'une réflexion commune. Le débat se clôt par un avis tranché, sans compromis, on ne constate aucune évolution dans la réflexion des élèves. Ce fait peut potentiellement s'expliquer par l'ampleur de la thématique choisie mais aussi par le changement fréquent de questions problématiques proposées par l'enseignante initialement destinées à redynamiser la participation. Ainsi, les migrations de thématiques mènent les élèves à évoquer alternativement la sécurité, la fonction de la police et l'utilité des chiens policiers. Ces changements successifs perturbent l'évolution du débat et de la réflexion collective. Les élèves appliquent un schéma réflexif défini : apport d'opinion et d'informations personnelles sur le sujet, puis tentative d'échange d'opinions avant

d'entamer une réelle interaction avec un risque d'éloignement du sujet comme le montre l'exemple des policiers à vélo de E18. Les points forts de cette séance sont la possibilité pour les élèves d'échanger sans la présence systématique de l'enseignante comme c'est le cas avec les CP d'Anaïs, les échanges élève 1 – Maître – élève 1 sont moins présents. Nous avons même, parfois, une évolution vers un schéma élève 1 – Maître – élève 2 ou élève 1 – élève 2 – élève 3, etc...

Les arguments avancés par les élèves dans cette séance relèvent plus d'une observation de ce qui les entoure et où les enfants sont passifs tandis que le verbatim d'Anaïs propose des anecdotes plus fréquentes et relevant du vécu actif des élèves (famille, amis, école).

Si nous devons rapprocher cette étude aux travaux de Jean Piaget et de Marie France Daniel, nous ferions cette fois appel au stade 2 « B » (J.Piaget) où les élèves échangent de façon dialogique et confrontent leurs idées sans pour autant avoir une volonté de persuasion. Ils tiennent compte de leurs interlocuteurs mais n'ont pas encore la capacité d'abstraction leur permettant de se désolidariser de ce qu'ils avancent. Ils ne semblent pas prendre conscience du but collaboratif d'un tel dispositif philosophique. Cependant, afin d'atteindre ce stade 2 « B » de réflexion, les élèves semblent d'abord devoir passer par le stade de monologue collectif en début d'atelier. Celui-ci sert ensuite de base d'appui pour les arguments et conversations à venir. Cependant, les interventions contradictoires et successives de l'enseignante, en vue de respecter le dispositif Lipman très fidèlement, empêchent les élèves de finaliser leur réflexion.

Enfin, notre étude s'achève logiquement avec l'analyse des données d'une classe de CM1 - CM2 traitant du sujet « Vie prêtée ou vie donnée ? » pendant 30 minutes sous la direction de leur professeure des écoles (Sandrine). Le sujet énoncé, bien que compréhensible pour des élèves de cycle 3, nous offre un nouveau degré de réflexion permettant d'analyser et de confronter les positionnements individuels des élèves lors de la séance de discussion à visée philosophique. Le débat est ouvert par l'enseignante qui prend le rôle de maître de cérémonie. La première élève à prendre la parole est E1, suivie d'E2, d'E3, de E4 et de E5. Ces élèves participent à l'amorce de la discussion et proposent de nouvelles idées peu contradictoires. Afin d'émettre leurs avis et opinions, ils développent une structure et une syntaxe qui sera reprise par l'ensemble de la classe participante par la suite. En effet, grâce à l'analyse des interventions d'E1 :

E1: bah je dirais elle est plus prêtée parce que / euh la vie bah elle va pas durer longtemps parce qu'on va mourir.

D'E2 :

E2: euh moi je trouve qu'elle est plus donnée parce que bah comme on va mourir euhm/quand on va on va mourir elle est fini donc euh bah c'est elle est à nous enfin [...].

Ou encore d'E3 :

E3: bah moi je dirais / je suis d'accord avec E1 parce que euh quand on emprunte quelque chose il faut le rendre / et bah c'est pareil pour la vie.

Nous constatons la présence effective d'expressions langagière traduisant le positionnement des élèves par l'emploi des pronoms personnels « je » et « moi » suivis de verbes introduisant une opinion, une idée : « trouver », « dire » et « penser » (qui vient plus tard avec l'intervention de E8). Ces formules sont récurrentes dans l'entretien entre les élèves et insèrent leurs opinions propres dans le débat. E1 affirme donc « je dirais elle est plus prêtée », tandis qu'E2 avance « je trouve qu'elle est plus donnée ». Ces premières affirmations vont conduire les prochains participants à montrer leur approbation à l'une ou l'autre des idées émises. Ainsi, E3, qui n'a pas la possibilité de répondre directement à l'énoncé de la discussion va s'appuyer sur les propos d'E1 pour affirmer son positionnement avec l'expression « je dirais/ je suis d'accord avec E1 ». Nous pouvons observer que l'emploi du pronom personnel et du verbe « dire » sont superflus et peuvent être remplacés par la marque d'accord avec E1.

Ensuite, d'autres réponses produites par les élèves nous permettent d'interpréter leurs propos comme s'appuyant davantage sur une culture personnelle et non plus sur une expérience vécue. Ces élèves emploient des exemples imagés comme E5 qui introduit la comparaison entre l'écoulement de la vie et l'usure de « la pile ».

E5: moi je dirais donnée parce que si quand tu meurs tu as déjà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi / une pile elle va forcément s'user quoi.

De la même manière, outre les images abstraites que les élèves peuvent proposer, certains auront recours à leur bagage langagier pour structurer leur argumentaire. Ainsi, E11 évoquera l'idée de « rendre l'âme » pour soutenir la thèse d'une vie prêtée et E12 lui oppose l'argument de vie donnée avec l'expression « donner la vie ».

E11: bah si c'est vendre j'ai pas d'explication et si c'est rendre l'âme bah c'est comme si on l'avait prêtée et que tu dois la rendre quand tu meurs
[...]

E12: alors moi je dis plutôt **la vie c'est donné** parce que déjà quand / déjà comme c'est ta vie à toi tu vas pas la/tu peux pas la donner à quelqu'un d'autre mais **toi tu peux donner la vie** mais c'est pas toi qui va aller donner la vie à une autre personne

En outre, afin de soutenir leurs dires, quels qu'ils soient, les élèves font appel à une seule et unique formule de justification dans le débat : « parce que ». Nous constatons que durant les quatre premières interventions, tous les élèves mentionnent cette formule afin d'introduire un argument ou un exemple. Ainsi, nous pourrions interpréter la fréquence d'utilisation de cette expression comme résultant d'un phénomène de contagion. Certains élèves en font notamment un usage automatisé voir excessif comme nous le montre l'interaction entre la maîtresse et E7.

E7: bah moi je trouve c'est les deux **parce que** euh y a des gens ils meurent par accident et elle est prêtée//ou alors ils ont une crise cardiaque [...] ou des trucs comme ça.

[...]

E7: alors et puis elle est donnée **parce que** hum/bah quand les personnes elles n'ont rien de leurs vies c'est normal quoi

[...]

M: attends E7 je te suis pas là

E7: elle est prêtée aux gens qui ont des accidents et tout **parce que...**

M: oui ça j'ai compris

E7: voilà/et elle donnée aux autres personnes **parce que** ils ont...

Durant cet échange, E7 souhaite justifier sa position mais manque d'arguments et de vocabulaire pour produire une réponse construite selon la norme que nous venons de déterminer. Il défend un point de vue paradoxal qui suggère que les personnes connaissant une fin prématurée ont une vie prêtée et celles décédant de vieillesse ont une vie qui leur appartient. On voit ici l'émergence d'une nouvelle notion destinée à défendre les deux penchants de la problématique et se distinguant de ce que proposent E1 et E2. E7 participe de ce fait à l'émergence progressive de nouvelles notions permettant de construire collectivement un débat et une réflexion autour de la thématique proposée. Il aura ainsi, comme d'autres élèves par la suite, pour but de se justifier et accroîtra de ce fait le capital de notions mobilisées tout en gardant pour objectif de convaincre le collectif du bienfondé de son propos. La forme que prennent les notions avancées traduit un degré supérieur d'abstraction chez les élèves car, comme le témoignent les participations de E6, E8 ou E9, ceux-ci mobilisent des arguments non anecdotiques. Pour autant, ils entrent dans un échange d'idées structurées, renforcées par des arguments rhétoriques faisant émerger des notions clés et compréhensibles de tous.

E6 : la vie bah la vie elle est plutôt donnée parce que **ça t'appartient** et ça t'appartient et tu en fais ce que / enfin t'en fais ce que tu veux de ta vie et quand tu meurs bah tu après / bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'auras vu défiler devant toi.

E8 : bah moi je pense que elle est donnée parce que c'est / la vie on peut pas la / une fois qu'elle est utilisée on peut pas la donner aux autres personnes parce que bah elle est finie elle est terminée on peut pas c'est...

[...]

E9 : bah je suis moyennement d'accord avec E5 parce que en fait peut être que la vie c'est pas vraiment des piles peut être que la vie c'est l'âme où qu'elle s'en va.

Cependant, malgré la mobilisation favorable d'arguments plus impersonnels, les lacunes culturelles des élèves dues à leur jeune âge, les conduisent parfois à produire des arguments irrationnels destinés à soutenir leurs affirmations. Nous voyons ainsi, des élèves comme E3 proposer une réponse improbable que l'enseignante ne contredit pas.

E3 : bah moi je suis d'accord avec E7 **parce que** la vie / elle est prêtée mais elle peut être aussi donnée parce que quand quelqu'un meurt / par exemple sur l'autoroute / quand il a un accident / bah il donne sa vie à un bébé qui naît.

En effet, les rôles de la maîtresse dans cet échange se limitent à celui de distributeur de parole, de scripteur et de reformulateur. Ses interventions impliquées sont inexistantes. Cependant il lui arrive de questionner le bienfondé du raisonnement de certains élèves comme c'est le cas pour E7 et E3 ci-dessus. Ce rôle de reformulateur a pour but de questionner les élèves et de faire passer leur intervention d'un point de vue égocentré à un point de vue décentré destiné à participer à la construction d'une réflexion collective.

Par ailleurs, cette réflexion collective, à l'instar de la classe de CE1 – CE2, prend une forme dialogique, dans laquelle les élèves s'écoutent mutuellement, échangent, et s'interpellent. Nous pouvons alors voir plusieurs débats émerger comme celui incluant E1, E3 et E6. Notons que la confrontation d'idées entre élèves débute par un échange entre E1 et E3.

E1: bah je dirais elle est plus prêtée parce que / euh la vie bah elle va pas durer longtemps parce qu'on va mourir.

[...]

E3: bah moi je dirais / **je suis d'accord avec E1** parce que euh quand on emprunte quelque chose il faut le rendre/et bah c'est pareil pour la vie.

[...]

E6: la vie bah la vie elle est plutôt donnée parce que ça t'appartient et ça t'appartient et tu en fais ce que / enfin t'en fais ce que tu veux de ta vie et quand tu meurs bah tu après / bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'auras vu défiler devant toi.

Cette succession d'interventions nous permet de constater deux formes d'interpellations entre les élèves. En effet, E3 signale son accord en interpellant directement E1 afin de prolonger son idée initiale par un exemple. Nous constatons ainsi l'émergence de deux positionnements individuels qui mènent à la construction d'une réflexion duale. Cette dernière est mise en échec par un nouvel argument de E6 qui ne mentionne cependant pas directement ses deux camarades mais qui avance un argument contradictoire en faveur d'une vie donnée. Nous retenons ici que l'écoute mutuelle possible dans une classe de CM1 – CM2 permet des confrontations d'idées personnelles résultant de la dynamique de réflexion et de production collective. Autrement dit, pour la citation ci-dessus, l'implication d'E1 dans la discussion à visée philosophique engendre une boucle conversationnelle probablement involontaire avec E3 qui soutient son propos et permet à E6 de construire un contre-argument avec ses propres convictions et connaissances du sujet.

Ces données nous permettent également de voir que même si les élèves ne prennent pas la parole ou n'interpellent pas leurs pairs, ils sont tout de même dans l'écoute mutuelle, dans la réflexion et la défense de leurs convictions. C'est notamment le cas d'E12 lorsqu'E3 soutient les propos de E7 en avançant un argument infondé et peu crédible.

E3 : bah moi je suis d'accord avec E7 parce que la vie/elle est prêtée mais elle peut être aussi donnée parce que quand quelqu'un meurt/par exemple sur l'autoroute/quand il a un accident/bah il donne sa vie à un bébé qui naît

[E12 est très très perplexe.]

Nonobstant ce genre d'interpellations absentes ou implicites, nous permet de constater aussi une forme de débat plus conventionnel entre élèves. Ces derniers sont à l'origine de réflexions plus poussées et sont amenés à mobiliser des notions précédemment évoquées sans pour autant les réintroduire immédiatement dans le contexte de leur première utilisation. Ainsi, dans le long échange discontinu de E8 et E10, nous pouvons notamment constater l'effet de contagion de la notion d'âme introduite par l'enseignante et l'émergence de la représentation de la vie sous l'angle du jeu vidéo.

E8: bah moi je pense que elle est donnée parce que c'est / la vie on peut pas la / une fois qu'elle est utilisée on peut pas la donner aux autres personnes parce que bah elle est finie elle est terminée.

[...]

E10: bah moi je suis pas d'accord avec E8 parce que euh bah moi je pense qu'elle est donnée la vie mais euh / mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh / tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en refaire une / la réutiliser pour quelqu'un d'autre.

[...]

E8: bah moi je suis pas d'accord avec E10 / euh parce que il dit que c'est comme un jeu vidéo mais pas du tout parce que ta vie / elle est / tu nais c'est par tes parents donc tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre rien que toi [...] donc tu peux pas effacer ta vie pour euh la mettre dans le corps d'une dame.

[...]

E10: euh bah moi c'est pour redire à E8 bah c'est euh / il a pas trop compris ce que je voulais dire c'est que bah c'est plutôt / je voulais dire par exemple c'est comme du papier que tu refais parce que bah maintenant on le recycle le papier / c'est comme notre âme on la recycle pas vraiment mais voilà.

E8: mais non justement

E10: mais oui mais E8 c'est pas / et puis après euh il garde toute/ dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier ou je sais pas moi.

M: on recycle ton âme c'est ça que tu veux dire ?

E10: voilà il la donne à quelqu'un d'autre qu'il va naître / mais y a rien dedans elle vient juste de commencer

[...]

E8: bah j'ai compris ce que E10 il voulait dire mais euh y a / la vie bah quand tu meurs et que tu laisses la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas / tu peux pas lui donner ton âme / même si y a rien dedans tu peux pas lui donner parce que tu / ton âme elle t'appartient elle reste dans ton corps jusqu'à ce que tu meurs et après elle disparaît je pense.

Les deux élèves confrontent l'idée d'une vie cyclique soumise à la réincarnation et d'une vie unique destinée à disparaître. Il faut à E10 une prolongation dans la discussion avec E8 pour structurer son propos et finir par employer le terme « âme » suggéré par la professeure pour aboutir à un compromis avec son interlocuteur. Cet échange montre que E10 mobilise des notions appartenant à sa propre culture (le jeu vidéo) pour illustrer son propos concernant la réincarnation. Il imagine alors la vie comme une « partie » que l'on peut recommencer en la donnant à quelqu'un d'autre tout en « sauvegardant » son expérience personnelle hors de l'âme qui est réutilisée. E8 semble comprendre et légitimer le point de vue de E10 sans y adhérer à la fin de leur échange. Pour autant, nous remarquons qu'aucune notion externe n'a été directement mobilisée par les deux élèves. Par ailleurs, nous constatons que ce n'est pas le cas de certains élèves qui vont s'appropriier et développer les images explicatives évoquées par d'autres précédemment afin d'argumenter leurs propres dires. Nous pouvons, dans ce cas, mentionner

E7 qui reprend le terme de « pile » de E5 illustrant le caractère éphémère de la vie et le développe en « pile rechargeable » pour imager son opinion concernant la durée de vie des individus.

E5: moi je dirais donnée parce que si quand tu meurs tu as déjà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi / une pile elle va forcément s'user quoi.

[...]

E7: bah par exemple les gens qui ont / qui ont eu une période assez longue dans leurs vies / qui ont pas eu des maladies graves et tout ça.

M: qui vivent longtemps alors.

E7: oui voilà / et puis euh / l'exemple de E5 ça peut être des piles rechargeables.

Enfin, les nombreuses confrontations d'idées présentes tout au long de la discussion à visée philosophique vont mener les élèves à s'interroger sur la légitimité et le bien fondé du débat. Leur capacité à trouver un compromis et à aboutir à un résultat commun est remise en question par l'intervention de E7.

E7: parce que toute façon déjà un vous serez jamais d'accord / et puis deux chacun a ces opinions maintenant faut dire des autres trucs parce que sinon on va faire tout le débat.

Cette intervention reprise par d'autres élèves va les inciter à trouver des accords et à davantage prendre en considération les propos avancés par leurs pairs afin de trouver un compromis avant la fin de la séance. E6 est la dernière élève impliquée dans le débat à parler. Elle produit une remarque assez confuse traduisant l'état d'indécision de cette fin de débat.

E6: c'est pas que je suis pas contre toi ni pour / je suis pas contre toi ni avec toi mais comment euh / c'est c'est / c'est toi qui le pense et chacun a une / chacun pense / chacun pense son avis enfin chacun a un avis et chacun partage ces avis / donc c'est un peu voilà / t'as pas tort t'as pas raison / j'ai pas tort j'ai pas raison.

Globalement, cet échange s'est fait sans l'enseignante. Celle-ci n'a pas eu besoin d'intervenir ni pour l'atmosphère, ni pour relancer le débat. Il n'y a aucune anecdote personnelle ou impersonnelle, seulement l'émission d'avis, et de croyances individuelles. Les élèves mobilisent des exemples abstraits pour étayer leurs arguments. Ils structurent leurs réponses de manière assez similaire et en évoquant un accord ou un désaccord, en recontextualisant, avant d'émettre leur point de vue et de mobiliser un exemple ou un argument construit. Par ailleurs, ils sont capables de revenir sur un sujet bien antérieur à la proposition précédente.

A partir d'une thématique très neutre et très abstraite : « vie donnée ou vie prêtée ? », ils divergent vers des sujets comme l'âme, la mort, la réincarnation par catégorie (végétale ou humaine), les accidents, etc... Aucun élève ne mentionne le décès d'un proche malgré l'opportunité qu'offre le sujet.

Si nous reprenons nos critères d'analyse issus de nos lectures théoriques, nous pouvons affirmer que ces élèves ont atteint le stade 3 de Jean Piaget, dans lequel ils collaborent dans une pensée abstraite. Les élèves ont conscience de leur position dans le débat : ils savent que ce qu'ils évoquent est leur propre avis et non pas une vérité générale. D'ailleurs, ils prennent conscience de leurs limites et de leur capacité à répondre et en cela ils savent faire appel à des personnes capables de traiter leurs questionnements. De ce fait, ils peuvent se projeter hors du débat et sont capables d'en émettre un jugement leur permettant de relativiser sur leur position.

Le niveau de coopération théorisé par Marie France Daniel, pouvant être attribué à ce groupe classe durant cet atelier peut s'approcher d'une coopération comme un travail commun pour un but commun. Cependant les échanges, tous dialogiques, continuent de se limiter à quelques boucles conversationnelles traduisant un caractère encore légèrement égocentrique dans l'activité visant à « travailler ensemble ». De ce fait, les élèves semblent encore loin d'atteindre l'objectif de coopération communautaire théorisé par John Dewey et comprenant une perspective cognitive et morale chez les individus au sein d'un collectif.

L'analyse de ces trois verbatims nous a permis de démontrer une évolution cognitive des élèves constante du CP au CM2. Malgré le fait que nous n'ayons pas pu suivre les mêmes élèves sur ces cinq années de développement, nous pouvons d'ores et déjà soutenir l'idée que l'âge influe sur la capacité de l'élève à se positionner au sein d'un collectif. Nous percevons assez clairement les stades prédéfinis par Jean Piaget dans ses travaux sur les types de conversation chez les enfants. Nous pouvons ajouter, grâce à nos analyses, que le degré d'abstraction des enfants dépend de nombreux facteurs potentiellement incontrôlables par l'enseignant. Outre l'âge, l'enfant, en grandissant, développe inévitablement une culture et des outils cognitifs personnels lui permettant de mobiliser cette dernière dans un contexte d'argumentation.

Conclusion

Ce travail d'analyse de données de pratique de classe nous a amenés à constater une évolution évidente des compétences cognitives des élèves en fonction de leur âge. Ces compétences dépendent de divers facteurs que nous avons pu observer en nous appuyant sur un bagage théorique notamment construit à partir des travaux de Jean Piaget et de Marie France Daniel. Ces croisements d'informations nous ont permis d'établir trois paliers d'implication des élèves dans la discussion collective. Ces trois paliers correspondent respectivement aux trois classes que nous avons étudiées. Ceux-ci sont par ailleurs démonstratifs des travaux de sociologues et de psychologues sur les stades de développement de l'enfant et de sa décentration. Le premier palier que nous avons pu repérer auprès des élèves étudiés relève d'une discussion égocentrée basée sur le partage d'expériences actives vécues. En effet, les élèves, à ce stade de développement ont tendance à s'écouter de manière superficielle et à formuler leurs réponses sous forme d'anecdotes dans lesquelles ils sont acteurs à partir de réinvestissement lexical. Nous avons qualifié ce phénomène de remobilisation de vocabulaire dans notre production comme celui d'un effet de contagion. Ce dernier permet aux élèves de construire une discussion collective sans pour autant confronter leurs idées, nous pourrions alors remettre en question la légitimité du débat dans les ateliers de discussion à visée philosophique auprès de ce jeune public. Ensuite, le second palier de développement que nous avons pu observer est un palier médian. Il fait appel à des anecdotes plus impersonnelles, toujours construites à partir d'un effet de contagion, où les élèves deviennent passifs. Certains élèves sont en outre capable de mener un processus de dérivation des thématiques proposées par leurs pairs afin de mobiliser de nouvelles idées, cohérentes avec l'axe de discussion et compréhensibles par la majorité de leurs camarades. Par ailleurs, ce palier de développement, bien que médian, n'en est pas moins riche car il nous a permis de constater que les élèves s'écoutent davantage. Ceci leur permet alors de s'interpeller de manière directe presque systématiquement dans la discussion et ainsi de proposer des idées contradictoires et opposables. Enfin, le troisième palier de développement que nous avons pu observer au cours des discussions à visée philosophique relève davantage de l'abstraction. Effectivement, les élèves semblent beaucoup moins sensibles à l'effet de contagion lexical. C'est par des exemples abstraits et dénués d'implication de leur part qu'ils structurent leurs propos. Cette nouvelle formulation d'idées peut traduire un sentiment de confiance chez les élèves qui n'évoquent plus des faits concrets et vécus dont ils peuvent défendre la véracité. Ce sentiment de confiance permet au collectif de construire une situation de discussion dans laquelle chaque parole est accueillie de manière équitable et

respectueuse. Durant ces discussions les élèves peuvent interpellier leurs camarades de façon directes en mentionnant leur nom, mais aussi de façon indirecte en évoquant seulement l'idée émise. Cette dernière remplace alors le lexique des deux premiers paliers dans la construction d'un argumentaire destiné à défendre une position individuelle.

Ce raisonnement nous amène ainsi à répondre à notre questionnement qui traitait du positionnement individuel des élèves au sein de la réflexion collective dans le cadre de la discussion à visée philosophique. En nous rappelant de la signification des termes majeurs, nous sommes en capacité de dire que la réflexion collective amène les élèves à défendre un positionnement individuel et inversement. Pour cela, les élèves participant à la discussion commencent par répondre de manière spontanée à la thématique. L'écoute mutuelle, au sein du collectif va encourager ces derniers à mobiliser leurs opinions, arguments et expériences afin de les confronter à ceux de leurs pairs et ainsi faire progresser la discussion. De même, la participation individuelle des élèves devrait conduire, dans l'idéal, à un compromis. Pour autant, il est nécessaire de rappeler que le débat a pour origine une confrontation d'idée qui a pour but de faire avancer les réflexions individuelles qui, à son issue, deviendront une réflexion collective.

Cependant, pour mener à bien notre étude, nous avons été contraints d'éloigner certains éléments, pouvant offrir de nouvelles perspectives à notre questionnement, par manque d'outils d'analyse. Ainsi, l'influence du choix des thématiques abordées n'a pas été sélectionnée comme un critère d'analyse car nous n'avions pas la capacité de la mesurer. De plus, comme dit dans notre partie méthodologique, cet élément pouvant être contrarié par l'individualité des élèves, avait pour nous peu d'impact sur la relation entre le positionnement individuel et la réflexion collective. En outre, notre travail fait émerger l'idée que la thématique influe de manière évidente sur l'implication des élèves et de leur culture dans la discussion à visée philosophique. Il serait donc intéressant d'aborder ce nouveau sujet d'étude dans un travail ultérieur afin de compléter la production que nous avons pu mener ci-dessus.

Références

- AUGUET Gérard. (2005). De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de la parole, *Revue de recherches en éducation*, n°35, *Philosopher avec des enfants*, pages 33-47
- AURIAC Emmanuèle. (2006). Mesure l'impact de discussions philosophique : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie et Education*, pages 39-57
- AURIAC Emmanuèle. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, Volume 59, pages 356-370
- BOMEL-RAINELLI, Béatrice, CALISTRI Carole, MARTEL Christiane. (2007). Chapitre 11 : Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'atelier philosophie en ZEP, In BOMEL-RAINELLI, Béatrice, CALISTRI Carole, MARTEL Christiane, RISPAIL Marielle, *L'oral dans la classe, Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*, pages 181-190, Broché
- CALISTRI Carole. (2013). L'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école, *Diotime*, n°65.
- DANIEL Marie-France. (2003). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. In. AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle, *Je parle, tu parles, nous apprenons, Coopération et argumentation au service des apprentissages* (Chapitre 11) De Boeck, Pratiques pédagogiques
- GALICHET François. (2005). La discussion à visée philosophique : un genre scolaire impossible ? *Revue de recherches en éducation*, n°35, *Philosopher avec des enfants*, pages 49-57
- LELEUX Claudine. (2008). Développer le jugement moral et citoyen des élèves de l'école fondamentale par le recours répété à la discussion à visée philosophique ? *Rapport de recherche 2008*, pages 1 à 29
- PIAGET Jean. (1970). Chapitre 2 : La mesure du langage égocentrique dans les échanges verbaux avec l'adulte et les échanges entre enfants / Chapitre 3 : Les types et les stades de conversation entre enfants de quatre à sept ans. In. PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, pages 47-95. Delachaux et Niestlé.

- RISPAIL Marielle. (2007). Le rôle de l'enseignant dans les ateliers de philosophie, In. RISPAIL Marielle, *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*, pages 77-98, Paris : Sceren, Nice : CRDP
- SOLE Maria et SOLER Olga. (2010). L'effet de l'étayage sur les récits des enfants, In. BERNICOT Josie, VENEZARIO Edy, Michel MUSIOL, BERT-ERBOUL Alain *Interaction verbales et acquisition du langage*, pages 45-63, l'Harmattan
- SPECOGNA Antonietta. (2013). Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante, *Cahier du laboratoire de recherche sur le langage*, pages 1-12, Presse universitaire de Blaise Pascal
- TOZZI Michel. (2005). L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? *Revue de recherches en éducation*, n°35, *Philosopher avec des enfants*, pages 9-26
- TOZZI Michel. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Brochet
- VERGNAUD G., HALBWACHS F. et ROUCHIER A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant. *Revue française de pédagogie* n°45, pages 7-18
- VERGNAUD G. (2000). *Lev Vygotski pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette Education.

Annexes

Annexe 1

Pourcentages comparatifs entre le premier et le dernier corpus

	Premier corpus	Dernier corpus
Réponse en un ou quelques mots	32,5%	23,3%
Interventions supposant des habiletés cognitives simples	47,5%	27,7%
Interventions supposant des habiletés de pensées complexes	18,0%	49,0%

Annexe 2

Les types de conversation entre enfant

Monologue

Stade I

Conversation:

Stade II A
(premier type)
Association de l'interlocuteur à l'action et à la pensée propres (sans collaboration)

Stade II A
(seconde type)
Collaboration dans l'action ou dans la pensée non abstraite

Stade III A
Collaboration dans la pensée abstraite

Monologue collectif

↑ ↓
Stade II B
(premier type)
Dispute
(choc d'actions contraires)

↑ ↓
Stade II B
(second type)
Discussion primitive
(choc d'affirmations non motivées)

↑ ↓
Stade III B
Discussion véritable
(choc d'affirmations motivées)

Annexe 3

Retranscription de l'atelier de CP (Anaïs)

M: alors la question donc E1 tu la répètes et puis on y va

E1: à quoi ça sert de partager

M: C'était une question que vous aviez choisi, vous devez avoir des choses à dire

[E19, E16 et E2 lève le doigt.]

M: E2

E2: C'est bien de partager parce que comment/comme ça bah la/la

[inaudible]><27290>(0:00:27.3) bah la la **soeur** au garçon bah elle a les/elle a la moitié du paquet d(e) feuille et l'autre la moitié du paquet d(e) feuille et quand'ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons d(e) couleurs

M: et pourquoi c'est bien alors de partager

E2: pa(r)c(e) que comme ça ils ont tout pour l'ouïs ont presque tout/ils ont tout pour eux/pour le/pour partager pour euh tous les deux

M: euh E3

E3: bah c'est bien pour/de partager pa(r)c(e) que euh/si tu partage bah tu peux t(e) faire euh des **copains ou des copines**

M: ouais/E1

E1: faut bien partager pa(r)c(e) que après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis/par exemple euh y en a qui amènent des/des choses à l'école des **jouets** et puis l'autre il veut en avoir un p(e)tit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien et puis après ils ont tout euh/ils ont tout pour jouer et ça fait mieux

M: E4

E4: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après on s(e) fait plein d'amis

E3: c'est c(e) que j'ai dit

E4: c'est c(e) que t'as dit

E5: oui plein d(e) copains il a dit

M: donc tu es d'accord avec c(e) que dis E3

E4: oui

M: E15/ah non c'est E6

E6: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on partage eh b(i)en ça veut dire être poli

M: ça veut dire être poli/partager c'est être poli/E7

E7: c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait si on partage pas eh bah

[inaudible]><128431>(0:02:08.4) s(e) faire chahouiller et puis si on prête ils vont pas s(e) disputer et ils vont pouvoir faire leurs trucs calmement

M: ça évite de s(e) chahouiller/de partager

[E3 lève le doigt.]

M: E8

E8: (je) suis assez d'accord avec E1 pa(r)c(e) que on peut/pa(r)c(e) que si on partage eh b(i)en/et b(i)en on peut faire euh/on peut être tout l(e) temps avec d'autres

M: E9

E9: aussi c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que si on partage pas eh bien c'est pas bien et puis quand on partage c'est gentil

M: E3

E3: quand on/euh bah c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que pendant/si si y a quelqu'un il a qu'un truc euh/s'il a qu'un/par exemple s'il a qu'un feutre bleu et puis qu(e) l'autre/et puis qu(e) les deux en ont besoin/eh bah/eh bah comment/l'autre il peut s'en servir et puis il peut attendre **(E2 CRAYONS DE COULEUR)**

M: E10

E10: (je) suis d'accord avec E3 pa(r)c(e) que si on/si on partage pas eh bah/eh bah après/par exemple si on donne un d(e) nos crayons d(e) couleur et puis qu'il l'a/et puis qu(e) l'autre il en avait besoin eh bah [inaudible]><218233>(0:03:38.2) couleur

M: c(e) qui veut dire que vous m(e) dites tous c'est c'est bien d(e) partager/vous partagez tout l(e) temps/tout l(e) temps vous dites oh j(e) partage (je) suis drôl(e)ment content d(e) partager//E2

****E2: moi j'ai **mon cousin** c'est/il vient et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il/il a que/comment/il a que cinq ans et/et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il a comme euh une [inaudible]><245936>(0:04:05.9) il a (je) sais pas quoi/ces/son papa et sa maman ils veulent pas qu'il emmène **des jouets chez sa/chez ma/chez sa mamie** et comme/comme du coup bah quand il vient chez moi il est chez ma mamie en même temps bah il vient à la maison chez moi et puis j(e) lui prête des jeux

M: et puis ça t(e) **fais plaisir** tout l(e) temps t'aimes bien [E2 hoche vigoureusement la tête en signe d'approbation.]

M: E11

E11: (je) suis d'accord avec E2 pa(r)c(e) que/euh partager des fois on pas envi et puis après quand on a/on/quand/quand on a envie de prêter bah on est **content**

M: une fois qu(e) t'as prêté tu trouves que s'était bien

E11: hum

M: c'est ça qu(e) tu voulais dire

Commenté [sR1]: (Maître de cérémonie ?) (problématique)

Commenté [sR2]: Partage avec propriétaire défini, exemple impersonnel « la sœur au garçon » Parle-t-elle d'elle ? Crayons de couleur = préoccupations proches de l'enfant

Commenté [sR3]: Reste dans une intervention égocentrique, elle n'arrive pas à expliquer pourquoi ce qu'elle dit est en rapport avec le sujet

Commenté [sR4]: Bénéfices du partage : réponse au sujet ? = Amis / copain

Commenté [sR5]: Reprend E3

Commenté [sR6]: Reprend E1 (succession de reprises)

Commenté [sR7]: Remarque à E4, échauffement, régulation du PE nécessaire

Commenté [sR8]: Valide la remarque de E3

Commenté [sR9]: Seconde réponse : éducation / politesse = partage

Commenté [sR10]: Pacifique, évite le conflit ; reprend E2 ? Tente de répondre au sujet ? Argumente

Commenté [sR11]: Ecoute mutuelle, E1, E8 (a-t-elle écouté les autres propositions ? possible) Idée de socialisation / amis, copains

Commenté [sR12]: Gentillesse, politesse, personnalité, comportement ?

Commenté [sR13]: Courtoisie, patience, évite le conflit

Commenté [sR14]: Ecoute mutuelle E10 avec E3 « Crayons de couleurs » (=E2)

Commenté [sR15]: Anecdote, expérience personnelle, égocentrisme ? Ne répond pas directement au sujet Inférence plaisir ? (enseignante)

Commenté [sR16]: Ecoute mutuelle, reprise du « plaisir », elle écoute + regarde son interlocuteur

[E11 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: E12

E12 moi aussi (je) suis d'accord avec E2 et E11/moi mon **p(e)tit cousin** il a cinq ans aussi et puis euh/sa maman elle/elle est d'accord que le emmène des **jeux** et il prête/bien sûr des fois (« petit cousin ») il [inaudible] (0:05:08.4)

Commenté [sR17]: Double écoute mutuelle, contagion + anecdote similaire
Idee de partage réciproque

M: [inaudible] (0:05:13.2)

E13 **des fois c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que euh y en a bah ils veulent/se déguiser et puis euh/moi j(e) veux bien partager**

Commenté [sR18]: Expérience personnelle, anecdotique, pas d'argument

M: tu partages quoi

E13. bah les déguis(e)ments

M: c'est quand ce sont des enfants qui viennent chez toi/où tu leur prêtes tes déguis(e)ments

E13: oui

M: et ça te déranges jamais

E13: non

M: E14

E14: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on a/[inaudible] (0:05:54.6) eh bah après l(e) voisin et puis il nous a donné/à la maison

M: qui c'est qui te donnes

E14: euh E18 c'est toi

M: d'accord/mais c'est bien quand/ alors j(e) vais vous donner un exemple euh je/au portail l'autre jour y avait euh/y avait un **anniversaire** dans l'école et puis s'était dans le je sais pas dans quelle classe mais y avait un **p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et ça mamie elle lui a dit mais donne à ta soeur tu partages/l'en as deux tu partages et le p(e)tit garçon non non non se sont mes bonbons se sont/ils sont pour moi/vous ça vous arrive jamais d'être comme ça/vous trouvez toujours ça bien d(e) partager/oui E4**

Commenté [sR19]: Besoin de relancer le débat vers une autre perspective du partage : égoïsme ou propriété
Début du stade de débat, les E oublient la question initiale et argumentent grâce au PE.

E4: comment/bah **ma cousine** Manon elle avait partagé avec moi ces **carambars**, elle m'en a donné un

Commenté [sR20]: Contagion, cousins + bonbons

M: et est-c(e) que toi tu fais pareil

E4: bah moi j'avais rien donc euh

M: mais quand tu en as deux/est-c(e) que tu en donnes un à ta cousine aussi

E4: bah j'en ai/les bonbons j(e) les mangent moi

M: ah oui tu les donnent pas

E4: non [rires]

M: alors/vous me dites tous c'est bien d(e) partager mais est-c(e) que vous le faites après

E: non

E: oui

M: non pas toujours/et pourquoi alors/pourquoi c'est pas bien d(e) partager parfois

E4: pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que on aime pas que chaque euh/chaque copain ait des bonbons et qu'on partage pas

M: tu préfères les garder pour toi

E4: bah moi des fois [inaudible] (0:07:19.1)

M: donc des fois tu tiens quand même//E9

E9: en fait on peut partager partager pa(r)c(e) que c'est [inaudible] (0:07:28.6)/et puis d'autres fois quand on a pas très envi/ou alors quand on a **envie on peut partager/partager** ou pas

Commenté [sR21]: Emergence de convictions, plus d'anecdotes, on entre dans le débat, besoin d'arguments

Commenté [sR22]: Notion émotionnel (envie) de partage

M: des fois on partage ou pas ça dépend/et pourquoi tu n(e) partages pas des fois/et pourquoi/qu'est-c(e) que tu partages d'autres fois

E9: bah pa(r)c(e) que des fois/y en a qui sont pas **très gentils** avec nous et puis après ils veulent pas partager alors nous après on veut pas partager avec euh

M: d'accord/euh E15

E15: **mon frère** quand il veut partager les choses bah moi [inaudible] (0:08:01.7) s'il est pas gentil avec moi il veut pas me prêter moi je

M: alors plus/y a personne qui s(e) prête rien alors

E15: [rires] si parfois mais/une fois j(e) voulais lui donner un gâteau et lui il fai/il faisait son boudeur/j(e) lui donné la moi/la moitié du gâteau

M: donc t'as partagé quand même

E15: il faisait son boudeur

M: vous empêchez E7 d'écouter j(e) l'entends qui dit je n'entends rien/E6

E6: j(e) trouve que c'est aussi bien mais parfois c'est/pas trop bien pa(r)c(e) que l'autre jour y avait ma cousine chez moi et puis euh elle était pas gentille avec moi/[inaudible] (0:08:51.0) quand s'était mon anniversaire j(e) lui avais donné quelques/[inaudible] (0:08:57.4)

Commenté [sR23]: Notion d'affectivité (relationnel) dans le partage
Elle ne répond plus au sujet mais à la maîtresse

l'émotionnel vient du relationnel ?
Répond à la question de l'enseignante, « Gentil » émerge

Commenté [sR24]: Contagion E9 (gentillesse)
Anecdote

Commenté [sR25]: Ferte d'écoute mutuelle, reprise de l'atmosphère 8'30"

Commenté [sR26]: Contagion Cousine, gâteau + bonbons + anecdote enseignante (=anniversaire), gentille = anniversaire

ENSEMBLE DE REFERENCES PRECEDENTES : COUSINE, GENTILLESSE, ANNIVERSAIRE ET CERTAINEMENT « BONBONS » OU « GATEAUX »

M: t'avais partagé tu n'as pas tout gardé pour toi

E6: non

M: et là comme elle était pas gentille t'as tout gardé pour toi/et c'est quoi le mieux alors/quand

elle/quand tu partages ou quand tu n(e) partages pas

E6: quand j(e) partages

M: E16

E16: des fois quand s'était mon cousin eh bah eh bah il veut pas partager trop aux cousines

M: et alors

E16: bah euh après il euh/mon cou/mon cousin il va avec lui/il veut que/euh mon frère que il aille pour le trampoline

M: et est-c(e) que tu tu lui prêtes tes affaires à ton cousin

E16: non pa(r)c(e) que i(l) m(e) prête pas les affaires

M: et est-c(e) que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes/à d'autres enfants/oui

E16: hum

M: et tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder pour toi

E16: que c'est mieux d(e) partager

M: pourquoi E16

E16: pa(r)c(e) que comme ça on est plus [inaudible]<594588>(0:09:54.6) et puis euh/y a des autres qui veulent tout l(e) temps être amis avec nous

M: E1

E1: moi j'étais d'accord avec E17 pa(r)c(e) que elle/on on jouait pa(r)c(e) que c'est/c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après y a les autres qui nous aident/qui veulent bien jouer avec nous/qui veulent bien nous prêter des choses/euh par exemple E13 des fois elle emmène des bonbons à l'école/et puis elle veut pas partager/moi j(e) lui dis faut partager/elle m'en donne un et maint(e)nant elle partage tout l(e) temps/et maint(e)nant j(e) veux bien qu'elle joue et j(e) lui partage des choses/c'est mieux d(e) partager

M: toi aussi tu partages les choses avec elle/mais si elle l(e) donnait/si elle t'avais pas donné d(e) bonbons/euh

E1: j(e) lui partag(e)rais

M: et tu n'aurais pas voulu aller jouer avec elle non plus

E1: si jouer avec elle/mais [inaudible]<645426>(0:10:45.4) si on partage un truc [inaudible]<648875>(0:10:48.9)

M: E3

E3: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quelques fois bah y a des gens au début ils veulent/bah quelques fois bah les gens ils veulent pas partager au début/et puis euh quand ils ont assez pas partagé bah après ils partagent avec les autres

M: quand ils ont assez pas partagé/mais comment ils passent de/de l'instant où i(ls) n(e)

partagent pas au moment où ils partagent pourquoi tout d'un coup ils se mettent à partager E3

E3: bah pa(r)c(e) que y a des gens qui trouvent que après bah c'est bien d(e) partager

M: et pourquoi

E3: pa(r)c(e) que tu peux t(e) faire des amis

M: sinon ils restent tout seuls

E3: oui

M: quand on partage pas

E3: oui

M: E13

E13: des fois partager eh bien c'est bien pa(r)c(e) que/des fois on a pas très envie d(e) partager et bah/et euh comment/après euh on partage et on a/on a mieux fait de partager pa(r)c(e) que après ils partagent

M: et puis ça et l(e) partage

E13: bah par exemple avec E1 eh bien je part/je voulais pas partager j'ai partagé alors du coup si(l) je m(e) partage

M: d'accord donc quand on partage/quand on prête ses affaires après les autres peuvent nous prêter leurs affaires aussi

E13: oui

M: donc c'est mieux/E11

E11: [inaudible]<738329>(0:12:18.3) pa(r)c(e) que des fois on a/[inaudible]<744202>(0:12:24.2) ou aussi quand des fois ils vont quand même nous prêter les jouets/et donc moi je prête pas mes affaires//c'est tout

M: ou E4

E4: pourquoi ils prêtent pas

M: j(e) vois y a E21, E3, E7 et E4 qui sont en train d'écrire des questions/est-c(e) que c'est la séance d'aujourd'hui ça écrire les questions/est-c(e) que c'est ça qu'on fait quand on fait un débat

[E4 hoche la tête en signe de négation.]

M: non donc on ramasse ça/on écoute ce que disent les autres enfants/je n(e) sais pas pourquoi vous faites ça/vous faites jamais ça d'habitude/on écoute ce que disent les autres enfants et on réagit/on dit si on est d'accord ou pas avec eux/on est pas en train de chercher des questions c'est fait on les a cherché déjà nos questions on a choisi la question/donc maint(e)nant on essaie d'y répondre

E4: oui mais on dit les questions

Commenté [sR27]: Anecdote cousins

Commenté [sR28]: Réciprocité écoute mutuelle ? Pas sûr

Commenté [sR29]: Amitié, dialogue E/PE

Commenté [sR30]: Anecdote, introduit un camarade (E13), bonbons, gentillesse, réciprocité = écoute mutuelle

Commenté [sR31]: Ecoute de l'enseignante = partage mutuel mais besoin d'un premier pas, nouvelle idée (avorté)

Commenté [sR32]: LELEUX Stade 3 les gens disent donc c'est vrai + reprend E1, écoute mutuelle.

Commenté [sR33]: Contagion, amis

Commenté [sR34]: Réciprocité et premier pas, reprend E3

Commenté [sR35]: Ecoute mutuelle, repris de l'anecdote de E1 la concernant

Commenté [sR36]: Point de vue divergeant au groupe, égoïsme, non inclus dans le processus d'élaboration de réflexion commune Confrontation

Commenté [sR37]: Perte d'attention, atmosphère restituée (13')

M: vous dites les questions

E4: on les écrits et après on les dits

M: pas maint(e)nant c'est pas la séance d'aujourd'hui E4/d'accord/aujourd'hui on discute autour de la question qu'on a trouvé l'autre fois qui était à quoi ça sert de partager/euh ramasse tes affaires E5/E17

E17: (je) suis d'accord avec E1 et E13/pa(r)c(e) que [inaudible]<821622>(0:13:41.6) de partager/on partage aussi quand j'a/avais emm(e)né des bonbons à l'école/en a/(e) les avaient partagé

M: et alors

E17: et puis a/[inaudible]<840283>(0:14:00.3)on jouait ensemble et puis on s(e) partageait tout

M: E8

E8: j'étais d'accord avec E13 pa(r)c(e) que E2 une fois on lui avait prêté des déguis(e)ments

M: et alors/s'était bien

E8: hum [hoche la tête en signe d'approbation]

M: oui/vous trouvez ça mieux que plutôt qu'elle garde ces déguis(e)ments pour elle/et est-c(e) que toi aussi tu prêtes des affaires

E8: oui

M: à ton p(e)tit frère par exemple

E8: euh je lui prêtait

M: oui

E8: alors qu'il met tout à sa bouche

M: oui

E: c'est normal pa(r)c(e) qu'il est petit encore

E: c'est un bébé encore

M: alors est-c(e) que tu as envi d(e) lui prêter tes affaires s'il met tout à sa bouche

E8: pas trop

M: pas trop/alors est-c(e) que c'est bien d(e) partager [inaudible]<896964>(0:14:57.0)

E8: pas trop

M: pas trop alors/alors est-c(e) que tu aimes bien/t'aimes bien quand E2 quand elle te prête ses affaires mais l'aimes pas trop prêter tes affaires à ton p(e)tit frère

E8: bah non pa(r)c(e) que lui il va mettre tout à sa bouche

M: c'est ça

E8: E2 (je) sais qu'elle va quand même pas tout mettre à sa bouche

E2?: ah bah non

M: donc c'est mieux de prêter à E2 qu'au p(e)tit frère/elle abîme pas les affaires E2

E8: ouais

E: c'est mieux d(e) les prêter aux grands qu'aux petits

M: E15

E15: des fois quand

M: chut pa(r)c(e) qu'on entend pas E15

E15: elle était petite moi j(e) voulais lui prêter des choses

M: chutt

E: on entend pas

E15: j(e) voulais lui prêter que(l)que chose mais il/il avait tout abîmé

M: et alors t(e) donne envi d(e) lui r(e)prêter

E15: non

M: mais est-c(e) que tu lui prêtes quand même des affaires

E15: oui pa(r)c(e) qu'il est gentil

M: E1

E1: comment/moi j(e) prétendais qu(e) j(e) faisais avec mon p(e)tit frère pa(r)c(e) que j(e) lui prête par exemple euh une peluche pa(r)c(e) que/quand il pleure/bah lui il croit que au lieu d(e) lui prêter la peluche il prend mes cheveux et j(e) dis/et alors j(e) lui donne direct la peluche et il l'aime et puis/il prend un truc et i(l) m(e) le donne à moi

M: et il il fait en échange

[E1 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: ah bah dis donc/il est drôl(e)ment malin ton p(e)tit frère déjà

E11: moi aussi [inaudible]<973769>(0:16:13.8) déjà elle sait mettre/elle a donné des choses

M: on reprend notre question à quoi ça sert de partager pa(r)c(e) que là on dévit un p(e)tit peu/E10

E10: pourquoi on prête pas

M: c'est quoi là qu(e) tu as fais E10/est-c(e) que s'était une réponse ou une question

E10: une question

M: une question/qu'est-c(e) qu'on a dit/hein E10//là on fait quoi on trouve/on cherche des questions ou on répond

E10: on répond

M: on répond/faut pas/faut pas donner d'autres questions/d'accord on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager/oui E10 ok/E18

Commenté [sR38]: Ecoute mutuelle, bonbons à l'école, reprise de l'anecdote de E1

Commenté [sR39]: Anecdote déguisement E13 (écoute mutuelle)

Commenté [sR40]: Anecdote, impulsant une nouvelle idée selon la PE

Commenté [sR41]: Essaie d'insérer l'idée du respect des affaires lors du partage

Commenté [sR42]: 15'35" dissipation, atmosphère

Commenté [sR43]: Anecdote du prêt au « petit », contagion / écoute mutuelle avec E8

Commenté [sR44]: Réinvestissement ce qui a été dit plus haut et de la Gentillesse pour concilier un nouvel argument ; notion de sacrifice de la propriété écoute mutuelle

Commenté [sR45]: Anecdote, contagion, échange, partage réciproque, écoute mutuelle E16, E8, E15, échange ?

E18: moi/moi je trouve/moi j(e) trouve que c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que une fois/euh hier on était chez moi même j(e) lui ai prêté **mon jeu**/et/il va me/il va prêter **son film** et j(e) vais l(e) rembourser

M: ok/tu lui as prêter ton jeu

E18: mon jeu de/de [inaudible]«<1044786>(0:17:24.8)

M: tu lui as prêté ton jeu et tu/il l'as donné quoi en échange

E18: euh il me/une pièce de **dix centimes**

M: donc il l'a ach(e)ter ton jeu en fait

E18: non c'est moi/moi j(e) lui ai prêté mon jeu et puis après j(e) vais l(e) **rembourser**

M: ah tu lui as remboursé/tu lui as prêté et puis tu lui as rendu sa **pièce**

[E18 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: bien/Johan tu as quelque chose à dire/bah je sais pas j(e) te vois t'agiter//E7

E7: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que en fait/avec **ma copine** en fait j(e) lui ai prêté des caram/euh j(e) lui ai donné des **carambars** mais comme elle était pas là bah j(e) les aient donné à son papa

M: qu'est-c(e) qu'il y a/c'est pas vrai c(e) que tu nous racontes

E7: non j(e) disais à [inaudible]«<1097830>(0:18:17.8) c'est pas une question philosophique

M: c'est pas une

E7: une question philosophique

M: c'est pas une question qu'on cherche E7 s'était la réponse/est-c(e) que tu penses que c'est bien d(e) partager ou pas toi

E7: oui

M: oui/et pourquoi

E7: bah pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que autrement/en fait c'est [inaudible]«<1114137>(0:18:34.1) et moi une copine et puis en fait on va s(e) faire un échange euh de de trucs et puis euh elle m'a prêté son truc/euh non elle m'a donné et moi j(e) vais lui donner mon truc/mon truc euh que j'avais avant/je lui donné mon truc [inaudible]«<1131541>(0:18:51.5)

M: et elle était toujours euh prêter tes affaires partager donner c(e) quetu as

E7: ouais

M: toujours

[E7 hoche vigoureusement la tête en signe d'approbation.]

M: d'accord/euh E8

E8: euh une fois y avait **une copine** qui était v(e)nue chez moi et puis j(e) lui avait donné d(e) **l'argent** et du coup elle a pu s'ach(e)ter des choses

M: tu lui avais donné d(e) l'argent/et pourquoi tu lui avais donné d(e) l'argent

E8: pa(r)c(e) que j'aime ça

M: tu aimes ça/d'accord

E8: j'aime partager l'argent

M: E17

E17: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que sinon on/on est **malpoli**/quand tu partages c'est bien/mais quand tu partages pas c'est pas bien/quand on par/aussi partager/on est **gentil** et on est poli/quand on partage pas on est pas gentil et on est pas poli

M: si tu partages toi c'est pour être gentille et polie

E17: oui

M: c'est pour ça/c'est pas comme disaient les autres enfants pour pouvoir avoir des amis

[E17 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: oui/aussi

E17: mais c'est aussi pour avoir des amis

M: d'accord/euh E6

E6: en fait moi parfois j'aimais pas trop pa(r)c(e) que j'aimais bien mais je prêtai **des jeux** quand/à ma sœur quand elle avait un mois sauf que à chaque fois quand/quand j'étais dans la/dans la salle avec mon jouet/j(e) lui donnais alors qu'elle dormait

M: tu lui donnais quand elle dormait

E6: oui

M: mais alors elle pouvait pas en profiter

E6: oui/mais après quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après e(//)e m(e) donnait un gros nounours qu'elle avait

M: donc s'était pour avoir son nounours que tu lui prêtai tes affaires

E6: non

M: ou s'était pour lui faire plaisir

E6: pour lui faire plaisir

M: E11

E11: quand j'avais été à **l'anniversaire** de E1 eh bah on prenait des photos et on **filma**it eh elle avait prêté son appareil photo pour que/pour qu'on fasse des choses avec

M: et ça t'avais fais plaisir qu'elle te prête son appareil photo

[E11 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: et E1 pourquoi tu lui avais prêté ton appareil photo/pourquoi tu l'as pas gardé pour toi toute seule

Commenté [sR46]: Anecdote, troc, achat, éloignement du sujet

Commenté [sR47]: Echange, caution, pas de partage

Commenté [sR48]: Atmosphère - 17'45

Commenté [sR49]: Notion d'échange, on sort de la question et du partage

Commenté [sR40]: Argent ; contagion => « centime » précédemment ? = E18
Notion de don

Commenté [sR41]: Notion d'éducation, réinvestissement de ce qui a été dit précédemment, émotionnel, relationnel

Commenté [sR42]: Lien politesse, gentillesse, amis
Pas de nouveauté

Commenté [sR43]: Rapport entre camarades (E1), prêts, anecdote, anniversaire, plaisir, amitié
Ecoute mutuelle

<p>E1: pa(r)c(e) que il pour eux et j'avais envi d(e) le montrer et puis j(e) lui avais prêté pa(r)c(e) que s'était mieux d'un côté pa(r)c(e) que sinon/sinon ils ont/pas savoir quoi faire alors j(e) l'ai prêté et avec mon appareil photo on s'est bien amusé/donc c'est mieux de prêter des choses/pa(r)c(e) que comme ça on s'a/on joue/on s'amuse mieux</p>	<p>Commenté [sR57]: Lien plaisir - jeu, anecdote</p>
<p>M: E15/chut déjà que E15 elle parle pas fort alors si vous faites du bruit/essais de parler un peu plus fort E15</p>	<p>Commenté [sR58]: 20'45 : atmosphère, dissipation des élèves</p>
<p>E15: je suis d'accord avec les autres pa(r)c(e) que ils ont donné d(e) l'argent et moi j(e) leur ai donné un p(e)tit peu et lui il m'en a donné un peu</p>	<p>Commenté [sR59]: Ecoute mutuelle, accord avec les « autres » reprend la notion d'argent</p>
<p>M: alors vous vous rendez votre argent E15: oui</p>	
<p>M: i(ls) t(e) donnent un peu d'argent tu leur donnes d'accord/et pourquoi tu fais ça E15: pa(r)c(e) que j'ai envi d(e) partager avec eux</p>	
<p>M: E3/chut E4 E3: comment/comment/eh bah moi j'aime bien partager pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que avec mon copain eh bah on avait tout les deux une DS et puis on s'était dit/on s'est décidé de se prêter des jeux d(e) DS et puis euh/et puis i(l) m(e) l'a rendu final(ement)/mon jeu d(e) DS mon copain et puis moi j(e) vais lui rendre peut être ce soir</p>	<p>Commenté [sR60]: Anecdote, contagion, Jeux, copains (relationnel)</p>
<p>M: donc c'est/pourquoi s'était bien d(e) se prêter les jeux d(e) DS E3: bah pa(r)c(e) que ça nous faisait plaisir</p>	
<p>M: et ça te permettait de décou/tu les connaissais ces jeux là ou pas E3: euh oui</p>	<p>Commenté [sR61]: Anecdote, écoute mutuelle (émotionnel)</p>
<p>M: donc ça te permettait pas de découvrir de nouveaux jeux/non/oui ou non E3: non</p>	
<p>M: non/E11 E11: quand je joue avec mon frère des fois il veut pas prêter et/après moi je lui dis oui et après il veut que je lui prête</p>	
<p>M: E2 E2: comment/quand j'étais [inaudible] <1401788>(0:23:21.8) avait une DS et comment/je jouais avec pa(r)c(e) que [inaudible] <1411335>(0:23:31.3) jeu et puis s'était des petiots et puis il avait un stylo et comment y avait des jeux on pouvait même faire de la musique</p>	<p>Commenté [sR47]: Contagion jeux, DS, stylo, anecdote personnelle</p>
<p>M: et alors ça a servi à quoi d(e) partager E2: bah s'était bien pa(r)c(e) que comme ça après on part et/on est/on est heureux et elle m(e) l'a prêté pa(r)c(e) que comme on joue/j'étais dormir chez elle et puis comment/elle a bien voulu m(e) prêter un jeu/et même [inaudible] <1444381>(0:24:04.4) bah j(e) dormais à même sur le mat(e)las donc après Lilia sur/dans son lit/et puis après vers (je) sais plus quelle heure euh moi j'étais dans l(e) lit et Lilia dans son mat(e)las et [inaudible] <1460167>(0:24:20.2)</p>	<p>Commenté [sR48]: Anecdote personnelle, dérive, plaisir (émotionnel)</p>
<p>M: mais à quoi ça a servi d(e) partager E2/c'est ça la question/alors là je vois bien vous avez partagé plein d(e) choses mais à quoi ça a servi tout ça E2: s'était bien/et puis quand (je) suis partie chez moi j'étais/j'étais heureuse</p>	<p>Commenté [sR49]: Recadrage de la question initiale</p>
<p>M: t'étais heureuse d'accord/donc ça a servi à être heureux [E2 hoche la tête en signe d'approbation.]</p>	<p>Commenté [sR50]: Tentative de réponse « heureux » - émotions positives</p>
<p>E2: et quand elle est v(e)nue bah j(e) lui ai prêté mes déguis(e)ments/et comme j(e) lui ai prêté la robe de princesse bah j(e) lui prêté mon [inaudible] <1489352>(0:24:49.4) d(e) princesse</p>	<p>Commenté [sR51]: Réciprocité, reprise de ce qui a été dit précédemment (E13 et E8), déguisement</p>
<p>M: E1 E1: comment/moi j'étais pas d'accord avec E17 bah pa(r)c(e) que c'est mieux/c'est bien d(e) partager d'accord c'est bien mais ça sert pas/c'est/on est poli mais des fois on veut pas partager/et on est quand même poli donc on fait les choses pour être poli</p>	<p>Commenté [sR52]: Confrontation d'idées (E17) Partage ≠ politesse, volonté de partager ≠ éducation</p>
<p>M: d'accord donc pour toi partager ça veut pas dire être poli/c'est quoi être poli E1: c'est euh/dire euh/ça veut dire des choses euh/qui par exemple on dit au r(e)voir merci s'il te plait/et c'est poli/bien/E16</p>	
<p>E16: un jour j'étais mon frère et puis on était en train de/s'était pendant l'été et puis euh/on était en train d(e) jouer au pistolet et puis euh il voulait pas m(e) prêter son pistolet donc euh</p>	<p>Commenté [sR53]: Anecdote personnelle, reprise du « jeu », du « frère », écoute mutuelle mais peu d'apports</p>
<p>M: et alors E16: eh bah après j'ai dis euh c'est pas bien/pa(r)c(e) que c'est pas bien de pas partager</p>	
<p>M: pourquoi ça aurait été bien d(e) partager E16: pa(r)c(e) que euh/après on est amis et puis après on peut/on peut/on peut tout l(e) temps jouer ensemble et puis euh/et puis après il a prêté</p>	
<p>M: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent/si on résume vous savez comme on fait d'habitude/à quoi ça sert de partager/qu'est-c(e) qu'on a appris en t'écoutant/à quoi ça sert de partager/si on récapitule ce qui a été dit/oui E17</p>	<p>Commenté [sR54]: Agitation mène à la conclusion</p>
<p>E17: c'est bien et/[inaudible] <1595970>(0:26:36.0) ça sert à apprendre M: ça sert à apprendre</p>	
<p>E17: oui M: à apprendre quoi</p>	
<p>E17: à partager M: partager ça sert à apprendre à partager</p>	
<p>E17: oui ça sert à apprendre à partager M: d'accord/on termine dessus ok ou vous avez d'autres choses à ajouter euh E6</p>	

E6: en fait moi/moi j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)c(e) que l'autre jour j'étais allée chez elle pa(r)c(e) que mes parents ils étaient en train de travailler et puis elle m'a donc prêté sa **ni/tendo** j'étais/on était contentes toutes les deux on s(e) prêtait et puis on avait/on avait chacun un ch(e)val et on s'entraînait

M: et ça a servi à quoi là d(e) partager

E6: bah ça a servi à/enfin/[inaudible]<1659424>(0:27:39.4)

M: tu sais pas/tu vois pas à quoi ça a pu servir

E6: non

M: et E11 tu vois toi as quoi ça a pu servir

E11: non

M: non E15

E15: E17 elle [inaudible]<1671786>(0:27:51.8)

M: eh on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dit qu'on terminait là/c'est quoi va y








E15: une fois j'ai invité E20 chez moi/et j(e) lui/j(e) vais leur prêter **des jeux** et on jouait tous ensemble [?]<1694291>(0:28:14.3)

M: E2//bien/E1 et puis on va terminer sur ça

E1: c'est bien de partager/de partager pa(r)c(e) que ça sert à/ça sert à/à s(e) faire des amis à être poli/à à faire des choses/à faire des choses avec nos amis/à faire euh plein d(e) choses avec nos amis et à faire plein d(e) choses avec d'autres gens

M: très

Commenté [sR70]: Réinvestissement de la DS, écoute mutuelle, plaisir, jeu, amitié

	Première proposition de réponse directe à la question posée (sœur / partage de bien / jeux)
cousin	Notions reprises et réemployées selon un effet de contagion
<u>copains ou des copines</u>	Seconde proposition (dialogue) répondant à la question initiale (copains)
<u>(je) suis assez d'accord</u>	Première locution traduisant un accord avec un camarade
(E2 CRAYONS DE COULEUR)	Renvoi à l'élève et la notion à l'origine du phénomène de contagion
	Conversation entre E2, E13 et E8 autour de la notion de déguisement
	Intervention de l'enseignante introduisant trois nouvelles notions
	Anecdote(s) : Liens familiaux
	Conversation, écoute mutuelle entre E1 ; E13 et E17
	Notion d'échange abordée
	Conclusion par un élève

Annexe 4

Retranscription de l'atelier de CE1 - CE2 (Valérie)

M: non pas je m'appelle mais je rappelle la question : pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ? Ou bien bien a-t-elle souvent un chien ? D'ailleurs est-ce qu'elle en a toujours un, un chien ? Le débat est ouvert. Je note l'heure.

E1: alors je pense que la police elle a des chiens parce que euh/euh pour pouvoir chasser les autres qui sont quelque part et qui ont fait quelque (chose) ? et vu qu'ils sont pas en vacances ils prennent un chien pour euh que le chien i(l) regarde sa trace et que nous fait appelle aussi l'odeur après (inaudible 0:00:48.5)

E2: [inaudible] <58534>(0:00:58.5) les policiers ils ont un chien/les chiens qui sentent par terre pour pouvoir sentir les traces et après le chien il emmène le policier [inaudible] <71384>(0:01:11.4) jusqu'à euh/la victime

M: va y [à E3]

E3: bah souvent i(l) s(e) dit/les policiers ils ont un chien bah pa(r)c(e) que/des fois pour trouver des missions

M: pour trouver les

E3: euh ils vont dans des missions/des missions de guerre mais//mais des missions quand/la police ils sont groupés

M: pour faire des missions

E3: oui

M: d'accord/des missions d(e) police donc

E4: par exemple euh/le voleur sans faire exprès il avait laissé un mouchoir/après le chien il va l(e) renifler et va renifler les gens pour voir si c'est eux l(e) voleur

M: est-c(e) que le chien sert unique(ment)/le chien d(e) policier/sert unique(ment) à renifler

EE: non

M: est-c(e) que c'est son seul rôle

EE: non

E5: des fois y a les voleurs ils laissent l'empreinte

M: attend/pardon E5 enlève ton crayon de la bouche voilà va y recommence

E5: y a des voleurs des fois ils laissent des empreintes/après le chien il lit les empreintes

M: le chien il lit les empreintes

E5: non//ah (je) sais

M: oui

E6: pa(r)c(e) que il a des chiens si/si on a quelque chose c'est comme/c'est comme une cigarette là les trucs marron et puis il va les sentir et puis il va l(e) mettre dans une pile [?] <168546>(0:02:48.5)

M: d'accord c'est c(e) qu'on disait le chien sert à renifler pour retrouver des traces/et je me demandais si le chien ne servait qu'à ça/à retrouver l(e) voleur en reniflant/voilà s'était ma question

E3: il peut faire des poursuites

M: c'est-à-dire

E3: bah des poursuites/euh par exemple il retrouve/déjà l(e) voleur il va l(e) poursuivre

M: le chien poursuit l(e) voleur ou le voleur poursuit le

E3: le chien poursuit l(e) voleur

M: E4

E4: euh non pa(r)c(e) que par exemple s'il a trouve l(e) voleur il aboie les policiers ils suivent le chien pour qu'il retrouve le voleur

M: oui

E7: juste j(e) peux d(e)mander une question à E4

M: tu peux poser une question à E4

E7: mais si i(l) s(e) rappelle plus de l'odeur quand il a/après le policier avec le chien il cherche le/le voleur

E4: bah si pa(r)c(e) que y a toujours les traces par terre

E7: bah oui mais si y a pas les traces

E4: bah s'il voit à côté c'est qu(e) y a des traces

M: tiens toi bien

E4: [inaudible] <257903>(0:04:17.9) t'avais pas compris ma question j'avais dis quand i(l) renifle et après il aboie s'était lui l(e) voleur

E7: ah j'ai compris

M: je crois qu'E8 voulait intervenir toute à l'heure/s'était sur quoi E8

E8: euh sur euh/sur euh qu'i(l) doit être très intelligent/pa(r)c(e) que sinon si y a [inaudible] <278194>(0:04:38.2)

M: qui doit être très intelligent

E8: le chien/pa(r)c(e) que sinon [inaudible] <285906>(0:04:45.9) n'importe quelle personne d'autre/pa(r)c(e) que par exemple si y a quelqu'un d'autre il fait tomber un mouchoir il croit que c'est un voleur après il a reniflé l(e) mouchoir et il va a/aller sur la personne qui est même pas un voleur

M: E9

E9: moi je dis c'est en fait le chien il cherche à par exemple si y a un voleur ou un tueur eh bah il a laissé un mouchoir ou des chaussettes eh bah ils vont l(e) prendre et s'i(l) s(e) souvient plus

Commenté [sR1]: Nouvelle idée, argument impersonnel
Emission d'avis, réponse directe à la question de l'enseignante

Commenté [sR2]: Echange monologique, pas d'interaction avec E1

Commenté [sR3]: Echange monologique, pas d'interaction avec E1 & E2
Partage d'avis personnel

Commenté [sR4]: Ecoute mutuelle, rebouidi sur « mission », donne un exemple concret, argument personnel

Commenté [sR5]: Ecoute mutuelle, rebouidi sur « renifler », donne un exemple concret, argument personnel, échange monologique

Commenté [sR6]: Exemple approfondi en lien avec « mission », « renifler », « empreinte » (contagion), échange monologique

Commenté [sR7]: Nouvelle idée, encouragée par le PE sur la fonction du chien

Commenté [sR8]: Immobilisme. Ecoute mutuelle, contredit E3 sans chercher à débattre.

Commenté [sR9]: Début d'écoute mutuelle, intérêt collectif

Commenté [sR10]: Immobilisme, l'enseignante doit relancer la séance

Commenté [sR11]: Apport d'arguments sur les capacités du chien policier
Contagion : Mouchoir, renifler, traces

Commenté [sR12]: Expression d'avis personnel, sans fondement ni avancée

d(e) l'odeur le chien il va [inaudible]<319167>(0:05:19.2) sentir et après comme ça il trouve les traces de l'homme

M: est-c(e) que vous avez/vous avez vu un chien d(e) policier en train d(e) faire une recherche et d(e) sentir dans votre quartier

E: oui

E: oui moi j'en ai d(é)jà vu

M: mais en train de renifler et de chercher

E: oui

M: j(e) dis pas en train d(e) voir un chien avec un policier

E: oui

M: mais vraiment en train de de &chercher

EE: &oui&

E: oui pour euh

M: chut chut chut/on lève le doigt si on veut dire quelque chose

E10: oui moi j'en ai d(é)jà vu d(e)vant chez moi et pa(r)c(e) que/et pa(r)c(e) que il cherchait des empreintes et aussi pa(r)c(e) que j'en ai vu des vraies pa(r)c(e) que il y avait une fois une bagarre

M: des vraies quoi

E10: des vrais chiens/de policier et j'en avais vu et j'en avais vu devant chez moi pa(r)c(e) que y avait une bagarre

M: hum hum

E10: avec des armes et des trucs comme ça et des battes de baseball

M: alors attends E10 tu me parles pas de vol là tu me parles de bagarre

E10: oui donc

M: alors le chien servait à quoi pour la bagarre

E10: bah il servait à les empreintes c'est qui d'pa(r)c(e) que il avait du sang/et des trucs comme ça

M: alors tu peux mieux expliquer

E10: en fait eh bah il avait/les chiens et tout pa(r)c(e) qu'il cherchait/il cherchait une empreinte pa(r)c(e) qu'il voulait mettre/il voulait mettre des jeunes/les mettre en prison

M: et il ne savait pas qui avait fait la bagarre

E10: non qui avait fait la bagarre/non s'était pas une bagarre s'était un vol

M: bah

E3: j(e) comprends rien elle dit une bagarre après elle dit un

E10: mais je me suis trompée

M: est-c(e) que quelqu'un veut parler à partir de c(e) qu'elle a dit/E10 ou autre chose peut être/après on f(e)ra un p(e)tit point sur tout c(e) que vous avez dit pour l'instant pour l'instant pa(r)c(e) que y a déjà des choses/oui E3

E3: bah moi dans mon ancienne ville j'en ai vu des vrais s'était un rottweiler il avait un truc sur la bouche pour [inaudible]<442670>(0:07:22.7)

M: alors ça s'appelle une muselière

E3: oui ils avaient/ils avaient ça/après ils marchaient

M: donc tu as vu un chien qui avait une muselière

E3: oui et ils ont/ils ont sorti d(e) la voiture puis ils ont

M: qui ça ils

E3: bah la police

M: d'accord

E3: après ils sont sortis d(e) la voiture et ils ont senti/ils ont fait sentir le chien puis/puis ils l'ont fait marcher

M: ils ont fait marcher le chien

E3: ouais

M: d'accord/E11

E11: [inaudible]<476730>(0:07:56.7) et puis après le chien eh bah lui i(l) s(e) mettait il suivait les empreintes de le voleur

M: du voleur

E11: du voleur

M: tu me poses une question ou tu dis quelque chose

E11: je dis quelque chose

M: d'accord/donc même quand y a d(e) la neige le chien suit le voleur/alors si j(e) récapitules pour l'instant alors vous me dites si je me trompes ou si j'ai mal compris donc euh les chiens de policiers servent à retrouver un voleur/grâce à leur [pose la main sur son nez]/ça s'appelle l'odorat à leur flairer c'est ça/donc vous avez parlé de sang vous avez parlé d(e) mouchoir vous avez parlé d'empreintes donc le chien renifle et je crois qu(e) c'est E8 qui a dit qu(e) c'est des chiens très intelligent/c'est ça/vous voulez rajouter quelque chose sur ce sujet/ça vous fait penser à autre chose

E4: moi j'ai une question

M: E4

E4: j'ai une question pour E3/mais oui mais si le mouchoir il est pas au voleur

Commenté [sR13]: Anecdote en réponse à la question inductive de l'enseignante
Expérience personnelle

Commenté [sR14]: Recherche d'emprunte, idée émise précédemment, écoute mutuelle et réinvestissement dans l'anecdote

Commenté [sR15]: Changement d'avis provoqué par la proposition du FE ? Argument valable ou mensonge ?

Commenté [sR16]: Ecoute mutuelle mais incompréhension

Commenté [sR17]: Expérience personnelle, anecdote personnelle, on s'éloigne de la question initiale pour encourager les échanges
Centration sur les chiens

Commenté [sR18]: Apport lexical

Commenté [sR19]: Ecoute mutuelle, anticipation de la suite de l'histoire de E3 ?

Commenté [sR20]: Entrée dans le débat au bout de 9 minutes de séance ? échange dialogique, questionnement.

E9: ils vont savoir **pa(r)c(e) que** s'ils trouvent un autre objet eh bah par exemple il a trouvé un mouchoir d'avant et puis qu'il en a trouvé un autre eh bah le chien il essaye juste de renifler et après il sait/il sait

E4: ouais mais si c'est encore [inaudible]<560322>(0:09:20.3)

M: s'il ne fait rien

E4: s'il ne fait rien [inaudible]<563561>(0:09:23.6)

E: y a les empreintes de pigeons

E4: ouais mais si c'est/si c'est quelqu'un d'autre

M: **est-c(e) que (e)peux poser une question au groupe qui a/qui a choisi cette question/pa(r)c(e) qu'en fait cette question c'est/elle ne faisait pas partie de la liste de départ/c'est bien ça hein**

E3: oui

M: **vous êtes d'accord tous/et je me demandais comment euh/euh cette euh question est venue dans vos esprits/est-c(e) que vous vous souv(e)nez d(e) la façon dont s'est passé votre débat entre vous**

E8: en fait y avait deux phrases/y avait euh la phrase de la/de la [inaudible]<612809>(0:10:12.8) sécurité et l'autre pourquoi on achète un chien alors on a pris les deux phrases et on a [inaudible]<618745>(0:10:18.7) comment on va former une autre

M: **alors en quoi est-c(e) que la phrase pourquoi faut-il mettre sa maison en sécurité et pourquoi ne faut-il pas ach(e)ter de chien ça vous a fait penser à la po/pourquoi la police a-t-elle toujours un chien**

E3: pa(r)c(e) que

M: **attends on va d'abord écouter les filles se sont-elles qui l'ont fait et puis après tu pourra en parler bien sûr**

E8: euh eh bien on était pas d'accord [inaudible]<643069>(0:10:43.1) phrase mais après on s'est mis d'accord

M: **mais vous vous souv(e)nez pas c(e) qui a fait/le mot chien vous l'aviez mais le mot police comment il est appar**

E12: bah

E8: comme ça

E12: bah euh [inaudible]<658685>(0:10:58.7) pa(r)c(e) que des fois y a des policiers qui gardent euh [inaudible]<662214>(0:11:02.2) la police

M: j'ai j(e) l'ai pas entendu E12 tu vois parles pas plus fort

E8: pa(r)c(e) que la police garde en sécurité

M: **pa(r)c(e) que la police garde en sécurité donc le mot sécurité vous a fait pensé à police et comme y avait chien dans une autre question vous avez mis police avec chien/chine policier/c'est ça/E13 tu voulais dire quelque chose et tu n'as pas parlé [inaudible]<685210>(0:11:25.2)/&comment&**

E13: &j'ai oublié&

M: tu as oublié

[rires]

M: **c'est pas grave/tu enlèves la règle euh E10/oui E1**

E1: **euh/euh [inaudible]<701111>(0:11:41.1) les policiers ils trouvaient des traces de sang avec le chien mais euh après les autres/y a plus d(e) traces de sang/si dès dès qu'ils arrivent à la patinoire euh à côté d(e) la patinoire y a plus/y a plus d(e) sang**

M: **quelle est la question**

E1: **euh si/si y a plus d(e) sang eh bah comment ils vont faire les policiers pour retrouver les jeunes**

E10: **euh à côté d(e) chez moi**

M: oui

E10: **ah comment les policiers vont retrouver les jeunes/euh bah c'est facile pa(r)c(e) que les jeunes/les jeunes eh bah en fait ils ont/ils vont faire/ils vont aller dans un/ils vont/bah c'est comment ils vont faire bah peut être les policiers ils vont aller dans un labo/un abo**

M: labo

E10: **labo/un labo pour euh/pour euh aller che/aller faire euh les empreintes et après il va/il va interroger euh aux**

E: les gens

E10: **aux poli/aux/aux policiers/ils vont les interroger les jeunes**

M: hum hum

E10: **par un/par un/un par un/et euh ceux du bâtiment ils vont dire qu'ils ont vu pa(r)c(e) qu'ils étaient pas cagoulés**

M: E14

E14: **premièr(e)ment à côté à côté [inaudible]<795709>(0:13:15.7) bah y avait des policiers qui s'occu/ils a/ils avaient un chien mais l'ont pas ils l'ont pas sorti dehors ils l'avaient mis derrière la voiture et ils l'a/puise avec des gens i(ls) bah i(ls) s(e) bagarraient/et et ils avaient des armes [inaudible]<813383>(0:13:33.4) i(ls) s(e) bagarraient après les policiers ils sont venus ils les/ils les ont calmés et y a un homme i(ls) i(ls) l'ont pas embarqué mais ils ont embarqué l'autre/après ils l'ont relaché**

M: d'accord/et est-c(e) que le chien a eu un rôle

Commenté [sR21]: Perte de la dynamique dialogique, l'enseignante se concentre sur la procédure à suivre dans la méthode lipman et semble empêcher les élèves de développer leurs propos.
Remise en question de la thématique, sentiment d'immobilité, 4 participants réguliers depuis 10 minutes

Commenté [sR22]: Nouveau départ de débat : Police et sécurité

Commenté [sR23]: Répète et reformule ce qu'a dit E12, écoute mutuelle

Commenté [sR24]: Reprise et approfondissement de l'anecdote de E10 6 minutes après et après une remise en question du sujet du débat, écoute mutuelle !

Commenté [sR25]: Echange dialogique E1, E10, apport d'idées nouvelles et solution apportée au questionnement de E1.
Investissement des connaissances personnelles du sujet « Police » = Laboratoire => emprunte

Commenté [sR26]: Monologue, éloignement du sujet

Commenté [sR27]: Anecdote monologique, réinvestissement de la « bagarre »

E14: non
M: est-c(e) que dans ces histoires là le chien d(e) policier peut avoir un rôle/lorsqu'il y a des bagarres
EE: oui
M: est-c(e) qu'il peut être utile
E: oui
E: oui pa(r)c(e) que y a du sang
M: on lève le doigt s'il vous plait
E15: il a dû sentir peut être au début [?]<844820>(0:14:04.8)
M: d'accord/parmis tout ceux qui ont dit oui/E16
E16: une question pour E10
M: d'accord va y
E16: mais si euh/mais si euh y a pas d(e) (l)abo pour euh/pour si y a/si y a pas d(e) sang
E10: hein/si y a pas d(e) (l)abo
[E7 hoche la tête en signe d'approbation.]
E10: bah le labo/bah sss/bah comme ils avaient/comment vous dire bah moi je sais pas pa(r)c(e) que si d'un autre côté ils vont euh l'empreinte de ces chaussures un truc comme ça
E16: mais si y a pas d'empreintes
E3?: si c'est obligé qu(e) y a des empreintes
E16: bah non c'est pas obligé
E: pas tout l(e) temps
E: mais si c'est obligé
M: E17
E17: s'ils ont vu euh bah
E: trois personnes
E17: euh ouais les personnes ils vont d(e)mander [inaudible]<900397>(0:15:00.4) et tout ça/et ils vont euh
E: tout
M: ça s'appelle les témoins
E17: oui des témoins
M: ils interrogent des témoins d'accord
E17: et euh
E10: mais ils ont rien fait les témoins ils ont rien dit aux policiers [?]
[inaudible]<913479>(0:15:13.5)
M: non mais/c'est pas/excusez-moi mais la police elle a vraiment toujours un chien
EE: non
E: que que que dans (inaudible 0:15:24.8)
M: levez le doigt s'il vous plait/est-c(e) que la police a toujours un chien
EE: non
M: pour faire son travail de policier
EE: non
M: E18 je n(e) t'ai pas entendu encore/peut être E20 E11/je suis gênée E19 pa(r)c(e) que tu intervies certain(e)ment/c'est souvent intéressant tu parles tout l(e) temps là et ça empêche/et peut être que ça empêche d'autres personnes de suivre/qu'est-c(e) que tu en penses/bah oui//donc s'était/s'était quoi déjà ma question
E: est-c(e) que les chiens
M: va y E9/comment
E9: est-c(e) que les policiers ils ont toujours un chien
M: est-c(e) que la police a-t-elle toujours un chien/oui
E9: non pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que des fois par exemple/par par la route des fois ils vont/ils vont/ils s'arrêtent sur des trottoirs sur la route pour par exemple si les gens ils rentrent trop vite/alors ils ont pas besoin d(e) chiens/donc là ils prennent pas de chiens
M: lorsqu'ils s'occupent des problèmes de code de la route ils n'ont pas de chiens
E4: euh bah non ils ont pas toujours de chiens pa(r)c(e) que y a des bagarres et j'ai app(e)lé la police et i(ls) m(e) disaient t'étais où j'avais pas vu d(e) chiens
M: alors les policiers qui sont venus voir la bagarre n'avaient pas de chiens
E4: oui
E1: euh/euh non pa(r)c(e) que la poli/y a des policiers qui euh euh/d'ici eh bah ils ont pas d(e) chiens/i(ls) i(ls) partent soit en voiture soit en moto
M: effectiv(e)ment quand t'as une moto c'est pas facile pour le chien/oui E16
E16: non pa(r)c(e) que dans les bagarres y a pas besoin d(e) chiens ça sert à rien
M: ça sert à rien un chien dans une bagarre
EE: si
E16: mais si y a pas d(e) sang ça sert à rien/il pourra rien renifler si y a d(e)
[inaudible]<1054824>(0:17:34.8)
E: mais si y a des empreintes
M: E17
E17: bah moi j(e) me dis que quand y a des chiens avec les policiers bah c'est quand euh

Commenté [sR28]: Dialogue entre E10 (après E4)

Commenté [sR29]: E10, E3, E16, échange dialogique, résolution d'un problème, la prof s'efface, les élèves parlent entre eux.

Commenté [sR30]: S'inspire de la bagarre + argumente « comment les policiers vont résoudre l'enquête ? ». Proche du sujet : le chien est outil du policier, mais HS

Commenté [sR31]: Retour à la question initiale

Commenté [sR32]: Relance le débat, « est-ce que la police a toujours un chien ? » Interroge sur l'utilité du chien, exemple argumentant la contradiction

Commenté [sR33]: Anecdote personnelle, bagarre, écoute E9 ? évitement ?

Commenté [sR34]: Ecoute mutuelle, repart sur la proposition de E9

Commenté [sR35]: « Le chien ne sert pas qu'à renifler ? » questionnement

c'est/c'est comme des missions et tout ça

M: comme des

E17: missions et/pour la **drogue** et tout ça

M: ah tiens pourquoi tu parles de drogue c'est un mot dont on avait pas parlé encore

E17: comme un jour bah vers euh/à côté d(e) mon [inaudible]<1075247>(0:17:55.2)

M: **E13** s'il te plaît/E13/allez tu va t'asseoir sur le radiateur là-bas/merci E13/va y

E17: un jour à côté d(e) chez moi bah y avait euh une recherche de drogue avec euh des chiens dans une euh [inaudible]<1092697>(0:18:12.7) et euh/y avait des chiens ils reniflaient le s/le sol/et

M: donc les chiens étaient utiles pour retrouver l'endroit où y avait d(e) la drogue

E17: oui

M: y a d'autres missions comme ça pour les chiens à part retrouver des traces/à part retrouver d(e) la drogue/quelle est/quelles sont les autres missions d'un d'un chien policier/non c'est pas une question qui vous plait

E: mais si

M: E2

E2: ils surveillent des fois

M: ils surveillent ça veut dire quoi ça ils surveillent

E2: ils surveillent la la villa avec le policier

M: qui veut parler à partir de c(e) que vient d(e) dire E2: E19

E18: hier devant l'école y avait des policiers

M: oui/et qu'est-c(e) qu'ils faisaient

E19: ils vérifiaient si y avait pas d(e) bagarres

M: oui/donc ils vérifiaient en fait ils n'intervenaient pas/ils contrôlaient ils vérifiaient/E18 qu'est-c(e) que tu penses de tout ça toi//tout c(e) qu'on vient de dire là/est-c(e) qu'il y a quelque chose qui t'intéresse plus qu'autre chose/dans c(e) qu'on vient de dire//et toi E22//est-c(e) qu'il y a des mots comme ça que tu retiens/sur tout c(e) qu'on a dit est-c(e) qu'il y a un mot qui te plait plus ou qui t'intéresse plus//alors qui d'autre peut être E20/j(e) t'ai pas entendu non plus E20

E20: oui je sais mais j'écoutais pas

M: ah E11 oui

E11: [inaudible]<1206088>(0:20:06.1) si le chien de policier ils sont/la fleur quand on l'a écrasé eh bien c'est/c'est peut être un voleur et puis après il est r(e)venu et puis après il fuit

M: d'accord

E11: [inaudible]<1221132>(0:20:21.1)

M: toi c(e) qui t'intéresse c'est les chiens qui reniflent c'est ça

E19: j'ai pas compris ce que t'as dit

M: tu veux que E11 redire

[E19 hoche la tête en signe d'approbation.]

E11: quand [inaudible]<1232725>(0:20:32.7) y les fleurs par terre quand on marche dessus eh bah on/le chien renifle le chien de policier renifle et puis après quand il a/il a reniflé toutes les fleurs eh bien il trouve le voleur

M: hum hum E12

E12: le chien/le chien de policier quelques fois c'est pour attaquer des autres des euh/les autres des euh [inaudible]<1262267>(0:21:02.3)

M: peut être que des chiens de policiers ça sert aussi à attaquer les voleurs

E12: oui ceux-là qui s'enfuient

M: ceux qui s'enfuient/à la rattraper/ah ça c'est une nouvelle idée/vous m'aviez parlé d(e) la drogue vous m'aviez parlé des des traces et des empreintes et toi tu parles aussi que ça sert à rattraper et à attraper les voleurs mais vraiment attraper pas juste les sentir c'est ça

E12: pa(r)c(e) que des fois ils s'enfuient et [inaudible]<1293087>(0:21:33.1)

M: oui E3

E3: la police ça sert à assurer [?]<1300253>(0:21:40.3) la sécurité d(e) tout l(e) monde

M: la police sert à surveiller/attends j(e) le note/la police sert à surveiller la sécurité de tout l(e) monde//c'est c'est une mission importante alors

E3: ouais

E15: j'ai une question pour euh E16 bah si si euh/veux ils ont pas de y a pas de traces bah c'est bien obligé qu'il y ait des pas et le chien il peut sentir

E16: j'ai pas compris ta question

E15: en fait tu vois tu as/si t'as/si y a du sang/bah y a quand même des pas/y a les pas quand même du garçon/et le chien il peut sentir

E16: [inaudible]<1361336>(0:22:41.3) bagarré il peut s'enfuir aussi et après les/et après l(l)/bah il enterre ces traces pour pas qu'on l(e) retrouve

E15: ouais mais il peut quand même/le policier il peut quand même enl(e)ver le sable et le chien après il sent

E16: oui mais y avait pas d(e) chiens j'avais dit

M: euh oui j'ai vu E18 qui n'est pas encore intervenue

E18: quand si le le policier il veut pas se perdre eh bah il met des cailloux par terre comme ça il retrouve son chemin comme le

Commenté [sR36]: Nouvelle idée, partage de culture personnelle ?

Commenté [sR37]: Faible nouvelle proposition encouragée par le PE

Commenté [sR38]: Anecdote personnelle commune à la classe, écoute mutuelle, rebondi sur « surveiller » de E2

Commenté [sR39]: Peu mobilisé

Commenté [sR40]: Revient sur l'idée initiale du chien traqueur, écoute mutuelle ?

Commenté [sR41]: Dialogue avec E11 ?

Commenté [sR42]: Répond à E19, reformule ses propos

Commenté [sR43]: Nouvelle idée totalement déconnectée du débat, écoute mutuelle ? Proposition intéressante, répondant au sujet

Commenté [sR44]: Dialogue E16 / E15

Commenté [sR45]: Confrontation d'idées, Stade 2 de Piaget, dialogue entre élèves

Commenté [sR46]: Ne donne pas d'argument d'autorité pour mettre fin à un débat peu développé, laisse les élèves interagir

M: si le policier ne veut pas se perdre

E18: qui n(e) veut pas se perdre/comme ça il peut mettre une pierre par terre comme le Petit Poucet

M: ah d'accord j'ai j'ai/on va bientôt finir le débat et y a une question comme ça qui vient de m(e)/tu vois de s(e) créer dans ma tête en écoutant E3/donc E3 a dit une phrase il a dit la police ça sert à surveiller la sécurité d(e) tout l(e) monde et ma question c'est mais euh est-c(e) que sans police on pourrait être en sécurité ou pas

E: oui

E: non pas trop pa(r)c(e) que

E: mais non

M: ALORS ATTENDEZ/EST-C(E) QUE SANS POLICE ON PEUT ETRE EN SECURITE

E: oui

E: non

M: E4 [inaudible]<1447059>(0:24:07.1)

E: non

E: oui

M: j(e) vous laisse réfléchir un p(e)tit peu je note ma question tiens pendant c(e) temps//est-c(e) que sans police/sans chien/est-c(e) que sans police et sans chien/on peut être en sécurité

E3: moi j(e) crois pa(r)c(e) que [lève le doigt]

M: est-c(e) que on arrête là ou est-c(e) qu'on continue encore un p(e)tit E21

E21: on continue un p(e)tit peu

M: on continue encore un peu tu tu sens bien/alors est-c(e) que sans police et sans chien on peut être en sécurité/alors [à E3] attends j(e) fais un p(e)tit tour/un p(e)tit tour de notre carré pour voir les gens qui veulent intervenir/tu peux intervenir E13/j(e) t'ai mis là juste pa(r)c(e) que tu avais pas mal tendance à beaucoup bavarder mais tu fais toujours parti du carré bien sûr/alors est-c(e) que sans police et sans chien on peut être en sécurité//tu lèves le doigt E20/non bah tu peux hein c'est pas un soucis/alors d'ailleurs je je regarde est-c(e) qu'il y a des gens qui ont peu parlé qui lèvent le doigt/ils ont tous déjà parlé

E: sauf moi

M: bon alors on va commencer par là [désigne sa gauche]/on va faire le tour/E12

E12: bah non pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que si euh/si euh on s(e) bagarre euh la police elle nous arrête pas et bah on peut r(e)commencer et euh on r(e)commence euh/bah euh on nous montre qu'il fallait pas [inaudible]<1550712>(0:25:50.7) et euh/et on s(e)ra pas en sécurité on va M: qui veut réagir ou continuer autour

E: moi

M: E2

E2: euh c'est c'est euh à côté d(e) Shoppi y avait un policier avec un chien qui avait un foulard et ou euh un truc et je sais plus quoi et puis un m(on)sieur avec euh deux trucs comme ça là [désigne ces bras] et puis y avait d'autres policiers et puis ils s(e) s'occupaient/ils surveillaient

M: ils surveillaient la sortie ou l'entrée du Shoppi

E2: oui

M: y avait écrit policier dessus

E2: oui

E9: moi/moi j(e) dirais que si y avait pas de policiers ni de chiens on s(e)rait pas en sécurité pa(r)c(e) que si y avait une bagarre et bah la bagarre elle continuerait et après peut être y aurait/eh bah il pou/il y aurait quelqu'un d(e) blessé et puis bah/et puis y aurait/pa(r)c(e) que si y a la police elle peut v(e)nir et leur dire d'arrêter mais si y a pas la police elle peut pas venir

M: la bagarre ne peut pas s'arrêter sans la police

E9: non elle peut pas s'arrêter

M: E13 tu veux dire quelque chose

E13: j'ai dis y a les gens

M: quoi les gens

E13: qui peuvent arrêter

M: donc les gens qui sont autour et qui n(e) sont pas policiers peuvent arrêter la bagarre

E13: oui

M: qui veut réagir à c(e) que vient d(e) dire E13

E19: il a dit quoi

M: redis E13 pa(r)c(e) que tu vois E19 ça l'intéresse mais il a pas entendu

E13: on peut arrêter les bagarres pa(r)c(e) que y a des gens autour qui pourront arrêter

M: on a pas besoin des policiers pour arrêter une bagarre

E19: ouais mais on peut s(e) faire tuer

M: E19

E19: oui mais on peut s(e) faire//y a des armes

M: tu veux dire c'est dangereux de faire ça/E5

E5: une fois dans le/dans le magasin y avait des caméras et des policiers et des fois y avait des gens qui étaient bourrés et puis après des fois la police elle les arrête

M: D'ACCORD/MAIS QUI VEUT REAGIR A C(E) QUE VIENT/A L'ECHANGE ENTRE E13/ET

Commenté [sR47]: Veut participer mais n'a rien à proposer

Commenté [sR48]: Nouveau changement de sujet (x3)

Commenté [sR49]: Maître de cérémonie E21

Commenté [sR50]: Ecoute mutuelle, contagion, réinvestissement des arguments précédents pour répondre au nouveau sujet « est-ce qu'on est en sécurité sans police et sans chien ? »

Commenté [sR51]: Anecdote personnelle

Commenté [sR52]: Echange monologique, chaque élève propose son idée sans tenir compte de celle des autres.

Commenté [sR53]: Pas d'écoute mutuelle

Commenté [sR54]: Confrontation d'idée encouragée par l'enseignant, schéma E1-M-E2

Commenté [sR55]: Anecdote, hors questionnement, en lien avec la thématique de la Police

E9/ET E12/E12 ET E9 DISENT QU'ON A BESOIN DE LA POLICE POUR ETRE EN SECURITE POUR ETRE EN PARTICULIER POUR ARRETER LES BAGARRES ET E13 EUH DISAIT QU'ON PEUT ARRETER UNE BAGARRE SANS ETRE POLICIER ET E19 PENSAIT QU(E) S'ETAIT QUE(L)QUE CHOSE DE TRES DANGEREUX/D'AILLEURS E19 IL VA FINIR PAR SE METTRE LA C'EST DOMMAGE PA(R)C(E) QU(E) C'EST VRAIMENT INTERESSANT C(E) QU'IL DIT/ET E2 QUI DISAIT/QUI DISAIT QUOI

EE: [inaudible]«<1723053>(0:28:43.1)

M: E18

E18: en fait eh bah quand j'étais innocente j'ai vu deux policiers en vélo et puis y avait/je sais pas si y avait un chien pa(r)c(e) que j'avais pas vu et puis et puis ils étaient partis à vers euh où y avait une [inaudible]«<1738999>(0:28:59.0) porté et je sais pas si y avait d(e) la bagarre

M: d'accord donc t'es en train d(e) dire qu'on peut avoir des bagarres sans policiers mais qu'on peut avoir aussi des policiers sans bagarre c'est ça

[E18 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: E5

E5: y a des maîtres qui peut séparer

M: il y a des

E5: des maîtres

M: des maîtres qui peuvent séparer

E5: la bagarre

E: ils sont que deux

M: oui/E13

E13: s'était une question pour E18/mais ils allaient vite les policiers avec le vélo

E18: non

M: ils surveillaient où ils allaient à un endroit pa(r)c(e) qu'ils étaient pressés

E18: ils allaient à un endroit pa(r)c(e) qu'ils étaient pressés

M: E4

E4: j'ai une question pour euh E3//euh

M: tu avais une question por E5 et tu l'as perdu c'est ça/tu vas la r(e)trouver sûr(e)ment/E3

E3: bah moi j(e) dirais que un policier/euh il pourrait euh s'entendre pa(r)c(e) que si la loi elle dit quelque chose et que y a pas de police pour dire toi tu fais ça que ça si y a des personnes qui n'écotent pas la loi/que personne va les mettre en prison

M: alors je/alors si je reformule en fait/le policier sert à faire respecter la loi

E3: oui que si y a pas d(e) policiers bah ils vont pas respecter la loi/ils vont faire tout c(e) qu'ils veulent

M: si y a pas d(e) policiers on ne va pas respecter la loi

E3: oui pa(r)c(e) que y en a qui ont volé dans les magasins presque tranquille(e)ment/euh y aura pas d(e) policiers pour les arrêter

M: d'accord//E1

E1: euh sans police eh bah si y a [inaudible]«<1847389>(0:30:47.4) eh bah euh

M: j'ai mal entendu y avait un bruit d(e) chaise va y

E1: si y a des petits qui s(e) bat

M: qui se battent

E1: qui s(e) battent eh bah la police elle/elle vient elle leur dit arrêtez mais elle les mettra pas en prison pa(r)c(e) que c'est c'est des plus p(e)tits qu(e) les autres/ils sont plus p(e)tits

E10: ouais mais quand même/mais quand même j'ai une question pour E1

M: E10

E10: mais quand même il a quand même ils ont/alors quand même ils leur disent la prochaine fois qu(e) vous/ils nous posent des questions ils nous disent pourquoi vous vous bagarrez ça sert à rien et ils nous disent comment tu t'appelles des trucs comme ça

M: tu veux dire que la police elle sert aussi à parler avec les enfants

E10: oui a dire c'est pas/c'est pas bien c(e) que tu fais pourquoi tu t(e) bagarres/c'est rien en fait d(e) s(e)/en fait ça d(e)vient [inaudible]«<1900238>(0:31:40.2)

M: la police ça sert à

E10: à séparer

E3: montrer l'exemple

M: à séparer ou bien à montrer l'exemple/il est vingt onze heure vingt/donc E16 et E4/ah/t'as vu c'est magique/un deux trois quatre et fini [inaudible]«<1927252>(0:32:07.3)

E3?: et moi

M: chut/E16

E16: [inaudible]«<1947602>(0:32:27.6) //maaaais alors ah s'ils vont pas vite les policiers s'était urgent ou pas urgent

E18: [inaudible]«<1947602>(0:32:27.6) mais pas j'ai pas entendu l(e) début

E16: si s'était pas/s'ils étaient pas en train d(e) rouler très très vite les policiers s'était urgent ou s'était pas urgent

E18: je sais pas pa(r)c(e) que j'ai pas vu si y avait une bagarre ou si y avait pas d(e) bagarre

E: [inaudible]«<1967018>(0:32:47.0)

M: chut chut chut/bien E4

Commenté [sR56]: Reste dans la question initiale en répondant à la thématique de la police mais n'apporte rien de concret, juste une anecdote pauvre : policier en patrouille

Commenté [sR57]: Réfère à la personne d'autorité : police dans la rue, maître dans l'école
Nouvelle idée répond au sujet n°3

Commenté [sR58]: Ecoute mutuelle, interrogation sur le propos des autres

Commenté [sR59]: Nouvelle idée proposée par E3 pour répondre au sujet n°3

Commenté [sR60]: Nouvelle idée par rapport à la loi, les différents statuts d'accusation

Commenté [sR61]: Confrontation d'idée, expérience personnelle, idée de réprimande et d'avertissement verbal aux mineurs

Commenté [sR62]: Propose une idée trop importante et peu parlante aux élèves.

Commenté [sR63]: Réponse à la question inductive de l'enseignante

Commenté [sR64]: Relance sur les policiers en vélo évoqués par E18 il y a 4 minutes
On s'éloigne du sujet, aucune confrontation d'idées

si y a pas d(e) maîtres qu'est-c(e) qu'ils font

M: donc là tu reviens à l'idée que le maître/peut séparer pendant une bagarre

[E4 hoche la tête en signe d'approbation.]

M: c'est ça hein pa(r)c(e) que c'est pas facile là on croise plusieurs

E4: mais si y a pas/si c'est pendant la nuit la police elle dort et les maîtres dort et ils sont en train d(e) faire leurs bagarres

E5: mais non [inaudible]<1997387>(0:33:17.4) pa(r)c(e) qu(e) ça aura fermé après

E4: mais pas l'école/moi j(e) te parle autre part

E15: bah c'est l'école qu'il dit

E4: par exemple autre part/par exemple là [montre la fenêtre]/à côté d(e) l'école tout l(e) monde dors sauf eux deux/bah ils font la bagarre qui peut l'arrêter

E5: des fois y a [inaudible]<2017452>(0:33:37.5)

E15: ouais

E6: mais si [inaudible]<2022054>(0:33:42.1)

M: c'est intéressant ta question est-c(e) qu'on/qui peut arrêter une bagarre/qui peut arrêter une bagarre on va finir avec les deux chut chut non non bah maint(e)nant on avait dit stop hein il faut arrêter hein le débat

E: [inaudible]<2035192>(0:33:55.2) aussi

M: oui j'attends l(e) silence

E5: [inaudible]<2040869>(0:34:00.9)

M: comment E5

E5: bah des fois/des fois y a des gens qui voient la bagarre après appel/après il peut app(e)ler la police et euh/après [inaudible]<2055166>(0:34:15.2) police

E4: c'est fermé la police le soir

EE: non

E5: y a des policiers

M: y a toujours une/ça s'appelle une permanence voilà/donc E15 et après ça s(e)ra E10/donc

E15: j'ai une question pour E18 les policiers ils étaient avec des vélos ou des motos

E18: des vélos

E15: (je) sais pas si ça existe

E4: si

EE: si

E: ça existe

E15: j'en ai jamais vu

M: et enfin E10

E10: bah juste que les chiens c'est/j(e) reviens à la question d(e) toute à l'heure je dis qu(e) les chiens ça sert à rien pa(r)c(e) que avant il y avait une/il y avait une

M: chut

E10: il y a une/non les policiers ça sert à rien pa(r)c(e) que les la dernière fois y avait une bagarre et les policiers ils sont restés devant/devant la route/ils étaient restés dans leurs voitures et ils attendent/ils attendaient tranquil(e)ment/qui qui/bah oui et puis y avait un blessé et/et voilà/moi j(e) dis moi qu(e) les policiers ça sert à rien

M: c(e) qui montre qui final(e)ment on est pas tous d'accord hein et s'était bien un débat intéressant on va arrêter là d'ailleurs euh ça tombe bien pa(r)c(e) que j(e) trouve que y a des enfants qui commencent à fatiguer

Commenté [sR65]: Confrontation d'idées question n°3

Commenté [sR66]: Ecoute mutuelle E15, E4, E5, E6, échange dialogique Stade 3 de Piaget

Commenté [sR67]: On part sur le sujet de la permanence policière, besoin de la police tout le temps pour faire respecter l'ordre ; échange dialogique

Commenté [sR68]: Anecdote personnelle, concluant le débat sur un avis tranché, sans aboutissement de réflexion

E1	Elèves participants
	Début de débat entre élèves, construction d'une réflexion mutuelle
((()))	Locutions justificatives ou expressions introduisant l'énonciation d'un avis personnel
	Notions reprises et réemployées selon un effet de contagion
<u>la police</u>	Premières interventions spontanées des élèves mobilisant leur bagage culturel pour trouver une réponse à la question posée
	Citation évoquant la notion d'investigation dans l'utilité du chien policier
	Citation évoquant la notion de chasse, de traque
	Demande de permission
faire une recherche	Citation traduisant un effet de contagion du lexique employé mêlé à une implication personnelle
	Changement de sujet avec énonciation de faits personnellement vécus
	Dialogue maître – élève(s)
	Remise en question de la question posée en début de séance
	Interaction entre élève sans intervention de l'enseignante
<u>hier devant l'école</u>	Enonciation d'un vécu commun
PROPRIETE	Interruption du débat ou changement de sujet par l'enseignant
<u>s'était urgent ou pas urgent</u>	Dérive curieuse entre élèves

Annexe 5

Retranscription de l'atelier de CMI – CM2 (Sandrine)

M: alors on y va//[[rires] E1

E1: bah **je dirais** elle est plus prêtée **pa(r)c(e) que** euh la vie bah elle va pas durer longtemps pa(r)c(e) qu'on va mourir **VIE EPHEMERE**

[Le maître écrit la proposition.]

M: vie/[inaudible]«<36137>(0:00:36.1) durer longtemps car **on** va mourir/c'est tout E1 oui

E1: oui

M: E2

E2: euh moi **(je) trouve** qu'elle est plus donnée **pa(r)c(e) que** bah comme on va mourir euhm/quand on va on va mourir elle est fini donc euh bah c'est elle est à nous

enfin/[inaudible]«<72739>(0:01:12.7) **NOTION DE CHOIX DE VIE**

M: d'accord [écrit la proposition]car on va/E3

E3: bah moi **(je) dirais/(je) suis d'accord avec E1** **pa(r)c(e) que** euh quand on emprunte quelque chose il faut le rendre/et bah c'est pareil pour la vie

[Le maître transcrit la proposition.]

M: quand on vit/c'est pareil pour la vie/E4

E4: bah moi **(je) suis pas trop d'accord avec E3** **pa(r)c(e) que** c'est vrai qu(e) quand on t(e) prête quelque chose faut plutôt le/le redonner mais euh/on/déjà on sait pas trop si/c'est prêté ou donner alors **ça sert à rien de la redonner si tu sais pas déjà si elle est à elle** **NOTION DE**

PROPRIETE

[Le maître transcrit la proposition.]

M: déjà on sait pas trop//si elle/si elle est à elle/on sait pas trop

E4: bah je sais pas qui sait après mais

M: on ne sait pas trop si

[Le maître transcrit la proposition.]

M: alors/E5

E5: moi **(je) dirais** donnée **pa(r)c(e) que** si quand tu meurs tu as d(é)jà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi/ **une pile** elle va forcément s'user quoi

[Le maître transcrit la proposition.]

M: une pile qui s'use/voilà euh E6

E6: la vie bah la vie elle est plutôt donnée **pa(r)c(e) que** **ça t'appartient** et ça t'appartient et tu en fais c(e) que/enfin t'en fais c(e) que tu veux d(e) ta vie et quand tu meurs bah tu après/bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'aura vu défiler d(e)vant toi. **NOTION DE**

PROPRIETE ET DE CHOIX

[Le maître transcrit la proposition.]

M: tu//c'est quand même ta vie

E6: hum hum/tu l'aura vu défiler d(e)vant toi

M: c'est quand même ta vie tu l'aura vu/défiler devant toi/euhm E7

E7: bah moi **(je) trouve** c'est **les deux** **pa(r)c(e) que** euh y a des gens ils meurent **par accident** et **elle est prêtée//ou alors ils ont une** []

M: [écrit la proposition] les gens

E7: ou des trucs comme ça

M: ont/meurent par accident

E7: ou de []

M: meurent par accident

E7: et

M: et

E7: alors et puis elle est donnée **pa(r)c(e) que** hum/bah **quand les personnes elles n'ont rien d(e) leurs vies** c'est normal quoi

M: attends/et elle est donnée

E7: bah aux personnes qui sont/qui n'ont rien quoi/ça dépend des personnes

M: attends E7 je te suis pas là

E7: elle est prêtée aux gens qui ont des accidents et tout & **pa(r)c(e) que** &

M: &oui ça j'ai compris&

E7: voilà/et elle donnée aux autres personnes **pa(r)c(e) que** ils ont

M: et elle est donnée aux autres/c'est-à-dire/précise

E7: bah par exemple les gens qui ont/qui ont eu une période assez longue dans leurs vies/qui

ont pas eu d(e) maladies graves et tout ça

M: qui vivent longtemps alors

E7: **oui voilà/et puis euh//exemple de E5 ça peut être des** [] **ECOUTE**

DE L'ALTERITE. REINVESTIS POUR EXPLICITER SA PENSEE

[rires]

M: voilà/E8

E8: bah moi **(e) pense** que elle est donnée **pa(r)c(e) que** c'est **la vie** on peut pas la **une fois** **qu'elle est utilisée on peut pas la donner aux autres personnes** **pa(r)c(e) que** bah elle est

finie elle est terminée on peut pas c'est **NOTION DE PROPRIETE ET D'USURE**

[Le maître transcrit la proposition.]

M: une fois utilisée on peut pas

E8: la donner

Commenté [sR1]: Nouvelle idée répondant à la question initiale (E1)

Commenté [sR2]: Scripteur et maître de cérémonie

Commenté [sR3]: Autre idée contradictoire à la première

Commenté [sR4]: Ecoute mutuelle, accord avec l'avis d'E1, l'enseignante ne fait que distribuer la parole

Commenté [sR5]: Ecoute mutuelle, confrontation d'idée avec E1 et E3

Commenté [sR6]: Argumentaire par l'exemple, idée indépendante se détachant des autres donc écoute mutuelle

Commenté [sR7]: Idée soutenant E1 et E3, sans le mentionner, donc idée personnelle, Ecoute mutuelle

Commenté [sR8]: écoute mutuelle car réinvestis les deux propositions faites par ses camarades dans une troisième idée.

Commenté [sR9]: Exemple de E5, écoute mutuelle, réutilise les arguments des autres

Commenté [sR10]: Emission d'avis personnel, écoute les autres car confronte son opinion à la leur à travers le « moi je pense »

M: la donner/aux autres/elle est fini//E9

E9: bah (je) suis moyenn(e)ment d'accord avec E5 pa(r)c(e) que en fait peut être que la vie c'est pas vraiment des piles peut être que la vie c'est l'âme où qu'elle s'en va **NOTION**

D'ANIMISME, DE PROPRIETE INDIVIDUELLE

[Le maître transcrit la proposition.]

E9: mais par contre elle est peut être donnée aussi

M: que la vie/[inaudible]α<476314>(0:07:56.3)et elle s(e)rait donnée/qu'elle est donnée//E10

E10: bah moi (je) suis pas d'accord avec E8 pa(r)c(e) que euh bah moi (je) pense qu'elle est donnée la vie mais euh/mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh/tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en refaire une/la réutiliser pour quelqu'un d'autre **NOTION**

DE CHOIX DE VIE

[Le maître transcrit la proposition.]

M: c'est comme un jeu vidéo/on peut/[inaudible]α<547611>(0:09:07.6) et refaire une partie//alors euh E11

E11: alors je sais pas si l'expression quand on meurt c'est vendre l'âme ou rendre l'âme bah si c'est vendre je sais pas pa(r)c(e) que j'ai pas d'explication mais si c'est rendre bah c'est un peu/bah si ça a été prêté et qu'on doit la rendre euh **NOTION DE PRET, PROPRIETE**

[Le maître transcrit la proposition.]

M: alors je ne sais pas si c'est l'expression/si c'est vendre l'âme ou rendre l'âme

E11: hum

M: alors va y après

E11: bah si c'est vendre j'ai pas d'explication et si c'est rendre l'âme bah c'est comme si on l'avait prêtée et qu(e) tu dois la rendre quand tu meurs

[Le maître transcrit la proposition.]

M: si c'est rendre//veut qu'elle est prêtée et que tu dois la rendre/c'est tout/E12

E12: alors moi (je) dis plutôt la vie c'est donné pa(r)c(e) que déjà quand/déjà comme c'est ta vie à toi tu vas pas la/tu peux pas la donner à quelqu'un d'autre mais toi tu peux donner la vie mais c'est pas toi qui va aller donner la vie à une autre personne

[Le maître transcrit la proposition.]

M: mais tu peux donner

E12: la vie

M: euh E13

E13: mais euh pour moi/enfin [inaudible]α<686826>(0:11:26.8) la vie elle est plutôt donnée mais/moi après c'est mon point d(e) vue mais euh/quand tu meurs ton corps il meurt/mais ton

âme reste en fonction/reste euh/en vie **NOTION D'ANIMISME / DON**

α<702780>(0:11:42.8)

M: quand tu meurt/ton corps il meurt/ton âme reste en fonction/hum/E8

E8: bah moi (je) suis pas d'accord avec E10/euh pa(r)c(e) que il dit que c'est comme un jeu vidéo mais pas du tout pa(r)c(e) que ta ta vie elle est/elle/une vie on peut/quand tu nais c'est par tes parents donc tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre rien que toi/[inaudible]α<768333>(0:12:48.3) **NOTION D'UNICITE DE LA VIE / POINT DE DEPART**

INALIENABLE ≠ JEU VIDEO

[Le maître transcrit la proposition.]

M: alors quand tu/vie/c'est par tes parents

E8: hum/et donc euh tu peux pas la donner à quelqu'un vu que pour commencer sa vie il faut naître donc euh tu peux pas//donc tu peux pas effacer ta vie pour euh la mettre dans le corps d'une dame

[Le maître transcrit la proposition.]

M: pour commencer ta vie il faut naître//de quelqu'un d'autre obligatoir(e)ment/E3

E3: bah moi (je) suis d'accord avec E7 pa(r)c(e) que la vie/elle est prêtée mais elle peut être aussi donnée pa(r)c(e) que quand quelqu'un meurt/par exemple sur l'autoroute/quand il a un accident/bah il donne sa vie à un bébé qui naît

E12 est très très perplexe

[Le maître transcrit la proposition.]

M: il donne sa vie à un bébé/pourquoi tu dis ça E3

E3: bah euh/bah [hausse les épaules] j'ai pas/j'ai pas vraiment d'explication

M: t'as pas d'explications

E7: [inaudible]α<909520>(0:15:09.5) quelqu'un qui naît du coup c'est le temps qui le change

NOTION DE VIEILLISSEMENT

M: alors E2

E2: alors moi (je) suis pas vraiment d'accord avec E3 pa(r)c(e) que la personne meurt mais elle donne pas vraiment sa vie c'est plutôt un autre bébé qui naît et qui euh/enfin/même si la personne était pas morte le bébé il s(e)rait né/comment

[Le maître transcrit la proposition.]

M: il serait né quand même/euh E1

E1: bah j'ai deux choses à dire/la première c'est (je) suis pas d'accord avec toi E5, pa(r)c(e) que la pile tu peux la recharger et la deuxième chose c'est que/par exemple bah on la vie elle est prêtée pa(r)c(e) que/on donne/par exemple t'es né et donc après c'est obligé qu(e) tu meurs

Commenté [sR11]: Ecoute mutuelle, réinvestissement et confrontation d'idées

Commenté [sR12]: Confrontation d'idées, attentif à ses camarades, évocation de sa culture personnelle (jeu vidéo)

Commenté [sR13]: Nouvel argument basé sur le sens spécifique des termes de l'expression langagière « rendre l'âme »

Commenté [sR14]: Ecoute mutuelle car réinvestis les propos de E11 et aborde une autre expression langagière « donner la vie » pour confrontation d'idées : prêt vs don.

Commenté [sR15]: Apporte son propre point de vue, n'entre dans une posture dialogique, du même avis que E9 (âme)

Commenté [sR16]: Ecoute mutuelle, apport d'argument, confrontation d'opinions

Commenté [sR17]: Explicite son argument par un exemple abstrait

Commenté [sR18]: Ecoute mutuelle, reprend les dires de E7 concernant le paradoxe donné/prêtée et ajoute un argument d'équivalence : une vie reprise = une vie redonnée

Commenté [sR19]: L'élève aurait dû réagir mais ne le fait pas. Elle écoute sa camarade sans être d'accord : manque d'argument ? questionnement ?

Commenté [sR20]: Argument hors thématique probablement provoqué par le parallèle bébé/adulte proposé par E3 : On change dans la vie, donc une vie d'adulte = vie de bébé

Commenté [sR21]: Confrontation d'idées avec E3 par un argument peu fondé mais rationnel

Commenté [sR22]: Discours organisé : écoute des autres, exposition d'opinion propre
Problème de vocabulaire : objet donnée = objet pérenne, sans finalité, inaliénable ≠ la vie

NOTION DE FINALITE DE LA VIE : PRET

[Le maître transcrit la proposition.]

M: alors la vie est prêtée/c'est ça

E1: oui

[Le maître transcrit la proposition.]

M: tu nais//mais c'est obligé que tu meurs c'est ça//E10

E10: euh bah moi c'est pour redire à E8 bah c'est euh/il a pas trop compris c(e) que j(e) voulais

dire c'est que bah c'est plutôt j(e) voulais dire un autre exemple/bah par exemple c'est comme

du papier que tu refais pa(r)c(e) que bah on le/maint(e)nant on le recycle le papier/c'est comme

notre âme on la recycle pas vraiment mais voilà NOTION D'ANIMISME / CYCLE DE LA VIE

E8: mais non justement

E10: mais oui mais E8 c'est pas [inaudible]α<1040459>(0:17:20.5)/donc euh

M: attends/c'est comme du papier qu'on recycle

E10: et puis/après euh il garde toute/dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier ou (je) sais

pas moi NOTION DE REINCARNATION #JEU VIDEO : LA SAUVEGARDE

M: on recycle ton âme c'est ça qu(e) tu veux dire

E10: voilà il la donne à quelqu'un d'autre qu'il va naître/mais y a rien d(e) dans elle vient juste de

commencer [inaudible]α<1063279>(0:17:43.3)

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: dans un tiroir

E10: et euh et puis après il la redonne à quelqu'un qui vient de naître mais

M: et la redonner//à quelqu'un//qui vient/de naître//euh E5

E5: alors presque tout l(e) monde s'acharne sur mes piles mais s'était juste un exemple y

avait/comme le papier recyclé y a d'autres exemples mais j'ai dit celui qui m(e) passais par la

tête hein

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: un exemple//papier recyclé/E12

E12: alors moi (je) suis pas d'accord avec E1 pa(r)c(e) que elle dit que euh/la vie elle est prêtée

pa(r)c(e) qu'on meurt à/qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin mais justement la mort c'est

une étape de la vie et puis euh/si on mourrait jamais on s(e)rait immortel et puis on s(e)rait déjà

trop serré donc faut bien qu'on meurt à la fin et puis sinon c'est/bah logique

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: immortel

E12: et puis c'est/donc en gros on s(e)rait immortel et puis ça s(e)rait pas logique

M: ça serait pas logique//euh alors E8

E8: bah j'ai compris c(e) que E10 il voulait dire mais euh y a/la vie bah quand tu meurs et qu(e)

tu laisses la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas/tu peux pas lui donner ton âme/même si y

a rien d(e) dans tu peux pas lui donner pa(r)c(e) que tu/ton âme elle l'appartient elle reste dans

ton corps jusqu'à c(e) que tu meurs et après elle disparaît j(e) pense

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: toi tu dis l'âme meurt

E8: bah l'âme s'éteint bah voilà quoi

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: tu ne la donnes pas

E8: hum//comme quoi [inaudible]α<1280508>(0:21:20.5) t'appartiens/

M: E7

E7: moi j(e) trouves que ça sert à rien [inaudible]α<1285563>(0:21:25.6) d(e) continuer pa(r)c(e)

que d(e) t(ou)t(e) façon

M: attends/alors

E7: pa(r)c(e) que t(ou)t(e) façon déjà un vous s(e)rez jamais d'accord/et puis deux chacun a ces

opinions maint(e)nant faut dire des autres trucs pa(r)c(e) que sinon on va faire tout l(e) débat

M: attends E7 ils sont en train d(e) discuter ensemble

E7: oui mais à chaque fois ils disent des/i(ls) s(e) contredisent ici/et du coup euh

E8: oui mais les autres aussi i(ls) s(e) contredisent

E8: regarde E1 E5 [inaudible]α<1323989>(0:22:04.0)

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: vous serez jamais d'accord c'est ça

E7: oui c'est sûr

M: alors euh E5

E5: (je) suis pas d'accord avec E7

M: qu'est-c(e) que t'as dit

E5: (je) suis pas d'accord avec E7/ pa(r)c(e) que ça sert un peu à rien d(e) faire de la philo si

tout l(e) monde est d'accord/ pa(r)c(e) que après c'est plus intéressant t'aura plus d(e)

choses/l'aura plus beaucoup d(e) choses à dire

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: ça sert à rien

E5: voilà

M: euh E10

Commenté [sR23]: Ecoute mutuel, tient compte des propositions des collègues (« âme ») pour l'intégrer dans son exemple. Explication à E8 dans le but de le convaincre. Réincarnation

Commenté [sR24]: Il a fallu à E10 un moment de réflexion et un désaccord explicite avec un camarade pour qu'il puisse construire sa pensée et exprimer correctement son opinion. La notion de choix de vie exemplifiée par la liberté dans le jeu vidéo devient une notion de réincarnation symbolisée par la sauvegarde dans les jeux vidéo.

Commenté [sR25]: Très impliquée dans le débat, s'offusque des réactions des autres.

Commenté [sR26]: Argument rationnel, mort nécessairement liée à la vie, elle fait partie de la vie et n'y met pas fin. Cet argumentaire doit venir de son expérience personnelle.

Commenté [sR27]: Confrontation d'idée avec E10, évoque « l'âme » donc écoute des autres pour nommer son point de vue : unicité de la vie de chacun à cause l'âme.

Commenté [sR28]: Se lasse, ne comprend pas le but discursif de l'atelier, reste perplexe face à la capacité à convaincre de chaque membre du groupe.

Commenté [sR29]: Capacité à mener deux conversations distinctes : avec E1 et avec Felix

Commenté [sR30]: On se lance sur la légitimité de la discussion à visée philosophique, le questionnement est mis de côté par l'intervention de E7 et la réponse de E5

E10: bah moi c'est euh/c'est pas contre E8 cette fois eh bien c'est pour dire que moi j(e) pense que/j(e) pense que y a des/y a des milliards et des milliards d'âmes mais qu'elles/que y en a aucune qui/que y en a qui s(e) créent si le nombre de gens sur la terre monte mais sinon/sinon il reste pareil pa(r)c(e) que/quelqu'un qui/et comme y a chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et qui vie eh bien ils échangent leurs vies contre ceux qui meurent ils donnent leurs vies à ceux qui naissent et ça fait une chaîne humaine de/d'âmes **NOTION DE REINCARNATION CYCLIQUE**

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: ça fait une chaîne//hum E1

E1: bah (je) suis d'accord avec E7 pa(r)c(e) que euh/ta vie tu peux la prêter ou la donner/alors donner c'est par exem/c'est par exemple euh tu t(e) sacrifies pour quelqu'un euh c'est un exemple/par exemple y a un extraterrestre qui débarque sur la terre et donc il dit je voudrais parmi vous euh/je voudrais tuer quelqu'un une seule personne bah par exemple moi j(e) me sacrifie/ça veut dire que la j'ai prêté ma vie pour tout l(e) monde

M: tu as prêté ta vie pour tout l(e) monde

[Le maître retranscrit la proposition.]

E1: non donné/et prêté c'est pour/par exemple bah comme disait E10 c'était tu meurs et euh après y a quelqu'un/après y a quelqu'un qui//bah qui naissent

E10: qui naît

E1: qui naît

M: attends j'ai pas entendu l(e) début d(e) ta phrase E1

E1: bah c'est euh comme disait E10 c'est quand y a quelqu'un qui meurt bah y a quelqu'un qui naît

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: on reprend/donc s'était E1 qui disait on peut s(e) sacrifier/pour sacrifier sa vie donc on peut la donner euh/elle nous citait l'histoire de l'extraterrestre et puis euh sinon on la prête//hein euh l'idée que quelqu'un qui meurt/à chaque minute à chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et quelqu'un qui naît

E8: c'est marqué je suis d'accord E7

M: bah c'est c(e) qu'elle a dit/elle est d'accord avec E7/oui mais j'ai oublié le avec [le rajoute]/E12

E12: alors je n(e) suis pas d'accord avec E7 pa(r)c(e) que il a dit que il fallait qu'on arrête de se contredire et tout/mais si on arrête de s(e) contredire c'est plus un débat

E1: on l'a d(é)jà dit

E: t'es hors sujet

E: là on est pas en train d(e) parler d(e) ça

[Le maître retranscrit la proposition.]

E: on est passé à autre chose

M: d'accord/E10

E10: bah moi j(e) pense que toutes les choses qui sont naturelles bah elles ont des âmes comme les plantes **NOTION D'ANIMISME POUR LES PLANTES**

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: toutes les choses naturelles//naturelles

E10: à part quand on les coupent

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: elles//ont des âmes à part quand on les coupent

E10: et puis elles font pareil que les humains y en/quand y en a une qui vit y en a une qui meurt bah celle qui meurt elle donne son âme à celle qui vit

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: elle donne son âme à celle qui vit/ça y est maint(e)nant E1 tu veux parler ou pas/oui

E1: j'ai une réponse à tout ça

M: alors/E1 a une réponse à tout ça

E1: c'est une vie donnée et une vie donnée et une vie prêtée pa(r)c(e) que euh/pa(r)c(e) que/tu saura jamais/on saurait jamais la réponse

M: c'est ni donné ni prêté

E1: on sera la réponse quand on s(e)ra moi

[Le maître retranscrit la proposition.]

E: bah non vu qu'on s(e)ra mort

[rires]

E: bah avant peut être

M: on sera la réponse/on sera la réponse

E1: quand on s(e)ra vieux

M: quand on s(e)ra vieux ou mort

E1: euh bah mort

[rires]

M: euh E6

E6: euh moi (je) suis pas trop d'accord avec E1 pa(r)c(e) que tu pourras jamais l(e) sa/bah si tu pourras l(e) savoir après c'est ton avis personnel et donc tu peux/toi tu crois penser que/que

Commenté [sR31]: Retour à la thématique avec un argument avancé.

Manque de culture : population croissante, argumente sur l'équivalence des vies à partir de l'idée de réincarnation.

Commenté [sR32]: Reprend les dires neutres de E7 en début de séance (vie prêtée et donnée) et avance un nouvel argument : celle de l'échange de vies humaines : choix.

Deux perspectives :
-Donner pour le bien, c'est un choix de donner sa vie (propriété)
-Prêtée parce que la mort de quelqu'un est liée à la naissance d'un autre.

Commenté [sR33]: Sort du débat, écoute mutuel, reprend ce qui a été dit précédemment sur la légitimité du débat

Commenté [sR34]: Rappelle rapidement à l'ordre E12

Commenté [sR35]: On semble sortir du thème, parallèles plantes / humaines

Commenté [sR36]: Tente de conclure le débat par une réponse indéterminée : manque de données selon elle pour trouver une réponse à cette question. Seule la mort peut répondre à ce questionnement (thème sous-jacent)

Commenté [sR37]: Confrontation d'idée avec E1, exposition d'avis personnel pour argumenter sa réponse : plus rien après la mort donc réponse impossible

euhm/tu crois que tu l(e) s(e)ra après la mort mais après la mort y a plus rien/donc bah tu peux pas savoir/c'est ton avis personnel

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: que on sera//après/la mort//mais/après la mort/il n'y a plus rien//E1

E1: bah [inaudible]<<315009>(0:05:15.0) bah j(e) disais ça presque comme ça et si tu veux savoir la réponse t'as qu'à d(e)venir scientifique

E7: ou philosophe

E1: et j(e) crois que personne serait jamais la réponse et moi (je) suis pas prête de savoir la réponse

[Le maître retranscrit la proposition.]

M: pourquoi tu/tu mets la science là-d(e) dans E1

E1: bah comme/pa(r)c(e) que c'est la philosophie

M: attends j'ai pas entendu

E1: pa(r)c(e) que c'est la philosophie et donc si elle me crois elle a qu'à devenir scientifique et comme ça elle aurait tort et moi j'aurais raison

[rires]

[Le maître retranscrit la proposition.]

E7: y a pas d(e) numéros

M: et si j'ai oublié l(e) numéros

E8: alors là c'est le huit j(e) crois [prend la dernière feuille de la pile]

E: numéro neuf et dix

M: donc ça c'est huit et

E8: non huit c'est ça donc ça c'est

M: ah oui c'est neuf

E8: neuf et dix

M: neuf neuf/neuf

E8: et l'autre c'est dix

M: dix//alors E6

E6: c'est pas qu(e) (je) suis pas contre toi ni pour/(je) suis pas contre toi ni avec toi mais comment euh/c'est c'est/c'est toi qui le pense et chacun a une/chacun pense/chacun pense son avis enfin chacun a un avis et chacun partage ces avis/donc c'est un peu voilà/t'as pas tort t'as pas raison/j'ai pas tort j'ai pas raison

[Le maître retranscrit la proposition.]

[sonnerie]

M: on arrête là ou vous avez autre chose à dire

E: non

M: alors là d'abord c'est la première sonn(e)rie c'est pas la récréation/comment

E: ouais mais on a d(é)jà fais onze pages










M: oui on a fait onze pages mais enfin c'est pas une question d(e) pages j'écris très très gros et mal//on arrête et puis on va aller un p(e)tit peu dans la classe et puis peut-être que/euh

Emmanuel [désigne la caméra] va vous expliquer c(e) qui va s(e) passer.

Commenté [sR38]: Prise de conscience de la portée de leur réflexion et mesure des enjeux de différentes recherches professionnelles.

Commenté [sR39]: Prise de conscience de la portée de leur réflexion et mesure des enjeux de différentes recherches professionnelles.

Commenté [sR40]: Conclusion du débat, indécision, réflexion poussée mais aucune production commune. Pas d'apport ni de conclusion mais le travail réflexif a été poussé.

	Elèves participants
	Expression introduisant l'énonciation d'un avis personnel
	Locutions justificatives
	Locutions d'approbation
PROPRIETE	Notions essentielles extraites du verbatim
<u>Ça t'appartient</u>	Locutions permettant d'extraire une notion
	Notions reprises et réemployées selon un effet de contagion
	Attitude particulière d'un élève
	Élément intéressant traité avec plus d'attention (réflexion grammaticale autour du thème grâce au renvoi à des expressions connues)
	Élément intéressant traité avec plus d'attention (don de soi)
	Élément intéressant traité avec plus d'attention (animisme)