



HAL
open science

Le travail et le bien-être dans les discussions à visées démocratique et philosophique

Thibaut Fouache

► **To cite this version:**

Thibaut Fouache. Le travail et le bien-être dans les discussions à visées démocratique et philosophique. Education. 2023. dumas-04250122

HAL Id: dumas-04250122

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04250122>

Submitted on 19 Oct 2023

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2022 - 2023

**DOSSIER UE C2
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Thibaut Fouache

Site de formation : INSPE Arras

Section : 4

Nom de l'enseignant : M.Goubet.

Table des matières

I) Introduction :.....	1
II) Travail et jeu, des termes à définir séparément mais qui ne doivent pas être en opposition.....	2
2.1) le travail.....	2
2.2) Le jeu.....	5
2.3) Les limites du travail pur et du jeu pur.....	6
III) Les activités enfantines : Le Travail-Jeu de Freinet et les jeux coopératifs de Sylvain Connac...7	
IV) Pour sortir d'un modèle théorique binaire (travail et jeu) vers une discussion à visées démocratique et philosophique répondant à des enjeux.....	11
V) Vers une problématique de mémoire.....	13
VI) Présentation des données collectées.....	14
6.1) Dans la conception des séances.....	14
6.2) dans la mise en œuvre des séances.....	15
VII) Les axes d'analyses des données.....	15
7.1) Les axes pour analyser la présence d'un sens du travail.....	16
7.2) Les axes pour analyser la présence d'un bien-être.....	19
VIII) Un outil d'analyse d'une DVDP.....	20
8.1) La construction d'une grille d'analyse.....	20
8.2) Aide à la lecture des verbatims grâce au code couleur.....	22
IX) Exploitation des données collectées à partir de l'analyse d'une DVDP : sur les différences.....	24
9.1) Le cadre théorique du travail est-il corroboré ?.....	24
9.2) Le cadre théorique du bien-être est-il corroboré ?.....	29
9.3) Interprétation de données quantitatives à l'échelle de la séquence.....	32
X) Une réalité qui n'entre pas toujours dans le cadre.....	34
XI) Conclusion et construction d'invariants.....	36
Bibliographie :.....	42
XII) ANNEXES.....	43

Mots clés : Travail ; jeux ; Freinet ; Connac ; Discussions à visées démocratique et philosophique ; Travail-jeu ; bien-être ; compétences psychosociales ; construction de soi ; ressentir ; communiquer ; approbation ; autonomie relative ; morale ; valeurs ; utilité sociale.

I) Introduction :

Je souhaite aborder dans ce mémoire le thème du travail à l'école. C'est un thème qui me tient tout particulièrement à cœur parce qu'il a fait l'objet de nombreuses questions que je me suis posées depuis que je suis à l'INSPE et que j'ai découvert dans des lectures diverses (programmes scolaires, articles scientifiques etc) le nouveau rapport que les élèves et les enseignants d'aujourd'hui ont au travail.

Aujourd'hui, comme le souligne le pédopsychiatre Daniel Marcelli, l'éducation « tend à placer le désir de l'enfant au premier plan »¹. Cette affirmation sous-entend que les priorités ont changé en matière d'éducation. L'une des missions de l'école n'est plus que les élèves travaillent pour travailler mais qu'ils soient épanouis, développent leur potentiel, expriment leurs désirs. Dans les programmes scolaires, il est également écrit que la mission principale de l'école maternelle est de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité »². Il ne s'agit plus de dire aux élèves de se mettre au travail pour que leur réussite soit garantie, mais bien que ce travail trouve son intérêt pour les élèves en ce qu'il peut être en étroite relation avec un quelconque désir, un bien-être particulier. L'objet de ce mémoire est de trouver ce qui articule le travail et le bien-être au sein des discussions à visées démocratique et philosophique.

La question du désir et du bien-être à l'école fut un de mes premiers questionnements car elle m'apparaissait en contradiction avec le travail lui-même. Je pensais qu'il y avait d'un côté le désir de l'enfant et de l'autre le travail scolaire et que les deux ne pouvaient se rencontrer. Je pensais qu'il était difficile de mettre les enfants au travail parce qu'ils préféraient jouer mais quand je suis allé en stage de maternelle où le jeu occupe une place importante, primordiale, je me suis rendu compte qu'il était tout à fait possible de concevoir des activités alliant les deux, des activités qui présentent les caractéristiques du jeu mais sous lesquelles se cache un réel travail. De plus, j'ai appris que l'un des points sur lesquels la pédagogie avec les jeunes enfants se fonde est le fait d'« apprendre en jouant »³ (p 5). Nous reviendrons plus tard sur la définition des notions de jeu et de travail en nous appuyant sur la théorie de C.Freinet en ce qui concerne le TRAVAIL-JEU et nous mettrons alors en évidence que je n'avais pas entièrement tort quand je pensais que les élèves préféraient plutôt jouer que travailler mais que je n'avais pas non plus raison d'après la théorie de Freinet. Les fondements éducatifs et pédagogiques ont donc changé ces dernières années, se mettant non plus au service du

1 Daniel Marcelli, propos recueillis par Anne Lanchon « Le règne de l'individualisme ». *L'école des parents*. 2021/1 n°638, p 8-11.

2 Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020.

3 Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020.

travail mais au service de l'enfant en tant qu'individu, avec ses traits singuliers et expressifs mais aussi avec sa part de désirs et de besoins. L'éducation d'aujourd'hui n'est donc pas la même qu'avant les années 1990 où ce qui comptait était que l'élève travaille pour travailler. Aujourd'hui, le travail n'est plus une fin en elle-même car l'élève apprenant travaille aussi pour donner du sens à ses apprentissages. La place du sens donné aux apprentissages dans le travail occupe une place importante dans l'éducation actuelle, tout comme la place du bien-être. Aussi je m'attends à être confronté à un problème dans mon futur métier : comment allier sens des apprentissages et bien-être au sein du travail ?

Cette question du sens du travail fut une des autres questions que je me suis posées car si d'un côté nous avons le bien-être des élèves à prendre en compte dans leur travail, d'un autre côté il ne faut pas oublier non plus la question du sens. Les élèves ne travaillent pas uniquement pour une quelconque satisfaction bien que celle-ci fasse partie intégrante de l'esprit de l'éducation actuelle. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est écrit que les enseignants doivent centrer « leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès. »⁴ (p 2). Je me suis alors posé la question du sens du travail. Nous nous appuyons également sur la théorie de C.Freinet afin d'éclaircir ce point.

Cependant, si aujourd'hui la conception d'un élève qui travaille est celle de celui qui y trouve un bien-être, une motivation, il est également judicieux que j'aborde avec vous les composantes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan tout au long de ce l'aspect théorique afin de mieux comprendre les notions en jeu.

Finalement, dans la perspective d'une construction d'une problématique pour ce mémoire, en lien avec ce thème du travail, nous aborderons après avoir découvert la fonction du travail dans la pédagogie Freinet ainsi que les activités coopératives de Sylvain Connac, le développement des compétences psychosociales au service des enjeux de réussite des élèves dans les discussions à visées démocratique et philosophique.

II) Travail et jeu, des termes à définir séparément mais qui ne doivent pas être en opposition.

2.1) le travail.

D'un point de vue étymologique, le travail n'est pas d'abord un plaisir mais une contrainte. Le mot travail provient du bas latin *tripalium* qui est un instrument de torture.

D'un autre point de vue, pédagogique, dans la pédagogie Freinet, le travail est également défini

⁴Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

d'abord comme une contrainte. Dans l'Éducation du travail de C.Freinet, nous trouvons à la page 136 une définition : le travail « égale souffrance et peine, condition modeste, situation dont la dignité commande de sortir le plus tôt possible »⁵.

Ces deux définitions mettent en évidence la pénibilité du travail, qu'il s'agit d'une chose qui ne nous fait pas plaisir, que l'on subit, que nous ne choisissons pas d'entreprendre volontairement.

Cependant, ces deux définitions se tournent plutôt vers la besogne que le travail émancipateur, formatif, éducatif que propose C.Freinet. Derrière cette contrainte se cache en réalité une valeur bien plus importante que la simple besogne. Le travail ne se limite pas à une exécution d'un effort épuisant, fatigant mais possède une valeur bien plus haute, plus digne que la simple besogne. N'oublions pas qu'au delà d'une fatigue que peut causer le travail, il y a « une nature sociale et formative du travail »⁵ (p 115). Bien qu'à première vue le travail n'est pas un plaisir, il remplit pourtant en nous des « besoins profonds » (p 98)⁵ comme celui de ressentir, d'éprouver, d'affirmer, de prendre conscience de l' « utilité sociale » (p 147)⁵ du travail.

La fonction première du travail, d'après Freinet, la plus importante est celle de l'utilité sociale parce qu'elle contribue au sentiment d'appartenance à la communauté (la classe). Elle permet aux enfants de sortir de leur égocentrisme en prenant conscience que le sens du travail n'est pas d'abord individuel mais collectif. Le travail répond également à un besoin profond des élèves que nous retrouvons au cœur de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, celui de proximité sociale. Une autre idée se trouve aussi derrière le concept de travail. C'est parce que le travail possède cette fonction à la fois individuelle et sociale qu'il peut satisfaire à sa valeur éducative. L'éducation signifie bien en latin « ex ducere » qui veut dire « conduire à l'extérieur »⁶. Tout son enjeu est de faire en sorte que celui qui est éduqué arrive à reconnaître d'abord puis à estimer ensuite autrui comme un autre que soi. La notion d'autrui se construit bien dans la dimension sociale car le mot « social » renvoie à un ou plusieurs rapports entre deux individus minimum. Le travail ayant cette fonction d'utilité sociale, il se retrouve donc au cœur de l'éducation.

Nous ne pouvons pas pour autant proposer à nos élèves n'importe quel travail sous le seul prétexte qu'il leur permet de se sentir comme des membres à part entière de la classe et qu'il satisfasse dans le même temps à un enjeu éducatif. Pour C.Freinet, le travail doit porter vers ce qui passionne les élèves tout en répondant à leurs besoins naturels. À ce sujet il est écrit dans l'Éducation du travail qu'il faut savoir faire « travailler et réfléchir nos élèves sur les conditions et les péripéties de la vie

⁵Célestin Freinet. *L'Éducation du travail*. Dépôt : École moderne française Cannes (A-M), OPHRYS, 1978.

⁶Daniel Marcelli, propos recueillis par Anne Lanchon « Le règne de l'individualisme ». *L'école des parents*. 2021/1 n°638, p 8-11.

qui les entoure » ⁵(p 102) car ce serait « la seule chose réelle qui les passionne au plus haut point » ⁵(p 102). Il s'agit concrètement en classe d'appuyer nos situations d'enseignement-apprentissages sur les préoccupations de nos élèves, à savoir en l'occurrence la vie qui les entoure. Ces préoccupations seraient celles de pouvoir faire face efficacement aux exigences de la vie, aux situations complexes auxquelles les élèves peuvent être confrontés. Il est tout à fait envisageable de proposer des situations scolaires qui collent au contexte de la vie et dont leurs complexités pour y répondre nécessite un certain travail.

Lors de mes stages j'ai pu observer des enseignantes faisant preuve d'imagination afin d'associer programmes scolaires et préoccupations des élèves sur la vie. Et ceci quel que soit le niveau de classe : depuis la maternelle par la mise en place des coins dédiés à des activités de la vie quotidienne (cuisine, salle de bain etc) jusqu'à la résolution de problèmes portant par exemple sur des grandeurs économiques en élémentaire (euros, centimes) en passant par des discussions à visées philosophiques préparant les élèves à l'ouverture à autrui par une réflexion commune sur des notions qui conditionnent la vie sociale telles que l'amitié, l'amour, le bonheur, la paix etc. L'objectif était de préparer les élèves au contexte de la vie qui les entoure dans le sens où ces discussions développent des compétences sociales et intellectuelles. D'ailleurs il est également écrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture que le développement de compétences chez l'élève contribue à ce qu'il puisse « accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » ⁷(p 2).

Un dernier point sur lequel nous pouvons nous pencher afin de mieux comprendre cette notion de travail est celui des besoins. Le travail que nous proposons à l'école est un « travail humain » ⁵(p 169) contrairement à un travail forcé. C'est-à-dire un travail qui respecte le travailleur dans ses besoins. Il reste à savoir quels sont les éléments du travail qui satisfont à cette nécessité. Freinet écrit qu'un élève qui travaille est un élève qui produit cet effort parce qu'il en a compris le « but » ⁵(p 150), parce que cet effort est « à la mesure de ses possibilités enfantines » ⁵(p 150) et parce qu'il « sauvegarde le sentiment de puissance » ⁵(désir de se surpasser, de surpasser les autres, de dominer quelqu'un ou quelque chose). Un travail d'élève doit donc être premièrement construit parce que l'élève en connaît l'objectif, notamment grâce à l'enseignant qui explicite l'acte de secondarisation du travail. Ensuite, deuxièmement, le travail doit être à la portée de l'élève sinon, d'un point de vue motivationnel l'élève ne pourrait pas satisfaire son sentiment de compétences (théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan). Et finalement le travail proposé à l'élève doit répondre à son sentiment de toute puissance. L'élève doit se sentir maître de son travail, sentir qu'il domine un ou plusieurs de ses aspects (affectif, social, moteur, cognitif, moral).

Dans tous les cas, s'il y a une chose à retenir du travail, c'est qu'il est « la fonction susceptible de

donner un sens à l'effort »⁵(p 147) de telle sorte que la fatigue procurée par cet effort disparaît dès lors que le travail répond à des besoins profonds. Pour en donner une définition toute personnelle, je dirais que travail égale la somme de besoins humains satisfaits plus satisfaction de l'activité par elle-même.

2.2) Le jeu

Le jeu quant à lui ne serait pas d'abord une contrainte mais une activité que les élèves choisiraient d'entreprendre naturellement. Je pense que si nous demandions à nos élèves de choisir entre travailler et jouer, je suis prêt à parier qu'ils choisiraient le jeu. En voici des justifications. Le jeu ; d'après la pédagogie Freinet est une « activité permanente, sans fatigue ni efforts exagérés, satisfaction, ne serait-ce que par l'espoir de la réussite, de notre besoin de domination et de puissance, grande amplitude de sensations »⁵(p 161). Il est en effet plus naturel de choisir quelque chose qui nous procure satisfaction sans avoir à éprouver une quelconque fatigue et il est de ce fait plus difficile de mettre les élèves au travail que de les inciter à jouer. Il est encore plus difficile de faire en sorte que nos élèves fassent quelque chose parce qu'ils sont contraints de le faire.

Cette définition met en évidence que le jeu, tout comme le travail d'ailleurs, serait une activité satisfaisant aussi à des besoins de l'enfant comme ceux de « domination », de « puissance » et d'une « grande amplitude d'émotions »⁵ (p 161). Jeu et travail ne sont donc pas tout à fait en opposition puisque leurs exercices mettent en évidence une réponse à des besoins humains.

En ce qui concerne les besoins qu'apporte le jeu, celui de domination qui est lié à celui de puissance signifie que l'enfant doit se sentir maître du jeu mais aussi de lui-même, de ses émotions ou des autres élèves qui peuvent éventuellement participer au jeu. C'est pourquoi les enfants se sentent plus libres dans le jeu en ayant le sentiment d'être moins « pilotés » par l'enseignant. Ensuite il y a celui d'une grande amplitude d'émotions. Les enfants ont soif d'émotions positives. L'une des caractéristiques du jeu est qu'il procure de nombreuses émotions ne serait-ce que parce qu'il laisse la place au développement de l'imaginaire mais aussi parce qu'il permet aux enfants d'« exercer leur autonomie »³ (p 5) dont on sait dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan qu'elle est un des piliers de la motivation intrinsèque. Autre aspect du jeu qu'il est essentiel d'aborder à travers l'émotion qu'il transmet, celui de « la création »⁵(p 159). Dans cette amplitude d'émotions, il y a celles produites également par la création de l'enfant dans son jeu. Il faut dans cette activité particulière, que l'enfant, écrit Freinet, ressente en « soi s'exalter cette ivresse de création »⁵(p 159). C'est-à-dire que le jeu doit laisser place à une part de créativité dans la mesure où l'activité répond en même temps à un degré d'autonomie et à un sentiment de puissance.

Finalement, nous devons retenir du jeu pur qu'il s'agit d'une activité regroupant trois ingrédients :

« la création, le triomphe, la domination ».

2.3) Les limites du travail pur et du jeu pur.

Nous ne pouvons pas imaginer une école dans laquelle les élèves jouent uniquement. Le risque serait de se limiter au plaisir que satisfait l'activité par elle-même. Il ne faut pas non plus confondre plaisir et jeu. Bien que les élèves recherchent le plaisir du jeu à travers la satisfaction de leurs besoins de création, de triomphe et de domination, il n'en reste pas moins que l'école maternelle plus précisément, recherche en priorité non pas le jeu mais l'apprentissage puisqu'il s'agit d'« apprendre en jouant »³(p 5). La limite principale du jeu serait de s'arrêter au plaisir qu'il procure et d'en faire une fin en soi. Maintenant, le besoin de domination, comme nous l'avons écrit précédemment, se retrouve aussi au cœur des caractéristiques du jeu, tout comme le plaisir, parce que le plaisir naît de l'émotion produite par la prise de conscience de l'enfant qu'il domine quelque chose. Le problème est que je pense qu'il ne faudrait pas que ce quelque chose soit un autre enfant parce que nous n'apprenons pas nos enfants à se dominer les uns les autres mais au contraire à construire à travers le jeu, des « liens forts d'amitié »³ (p 5).

Une autre limite du jeu serait que l'enfant impose son besoin de domination sur les autres joueurs. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est si difficile de faire jouer des enfants sur un même jeu quand il manque à ce jeu « le sens de l'utilité sociale »⁵ (p 159). Un sens que nous trouvons pourtant dans le travail.

C'est pareil pour le travail. Nous ne pouvons pas imaginer une école dans laquelle les élèves seraient soumis constamment à une contrainte qui répondrait tout de même « aux besoins de la société dont ils sont membres »⁵ (p 231). La raison est simple, c'est que la limite du travail est la limite de ce que l'humain peut supporter en terme d'efforts à donner. La question à se poser est de savoir jusqu'à quel point nous devons demander à l'élève de travailler. Nous ne pouvons pas concevoir des activités uniquement de travail à l'école puisque l'élève possède ses propres limites (fatigue des muscles, baisse de la concentration, des capacités d'attention etc). Freinet l'écrit clairement : « à un certain degré d'inhumanité, le travail devient une charge, soit physique, soit morale, insupportable ». ⁵(p 215). Le travail atteint donc sa première limite d'un point de vue quantitatif.

Sa seconde limite se trouve d'un point de vue qualitatif. L'école d'aujourd'hui tient compte du développement de l'enfant et veille à ce que les apprentissages soient adaptés à leur jeune âge. Les élèves doivent avoir découvert et compris le principe alphabétique ainsi qu'avoir développés leur conscience phonologique avant d'apprendre à lire par exemple. Autre exemple, nous ne demandons pas à un élève de CP de nager la brasse sur 25 mètres s'il a encore besoin d'avoir des appuis sur le

bord de la piscine pour dépasser sa peur.

Ainsi se pose la question des activités que nous devons proposer en classe puisque uniquement des activités de jeu ne formeraient pas l'élève au goût de l'effort et ne l'éduqueraient pas dans le sens d'une utilité sociale, et des activités uniquement de travail ne respecteraient pas le souci du bien-être de l'élève. D'un autre côté, sans jeu il n'y aurait pas de plaisir dans la satisfaction des besoins de création, de triomphe et de domination réunis et sans travail il n'y aurait aucun sens à l'effort d'assimilation matérielle, sociale, morale et intellectuelle des expériences vécues.

Quelle est donc la nature des activités que nous devons proposer à nos élèves ? Est-ce que nous leur proposons des activités de jeu pur qui alternent avec des activités de travail pur ou nous proposons des activités mariant des caractéristiques communes au deux qui ne sont pas tout à fait du travail ni du jeu mais un mixe des deux ? En nous rapprochant d'un cadre théorique, peut-être que nous serons capable de répondre à ces questions.

III) Les activités enfantines : Le Travail-Jeu de Freinet et les jeux coopératifs de Sylvain

Connac.

Nous avons mis en évidence les distinctions et les points communs entre le jeu et le travail et nous sommes arrivés à la conclusion qu'à l'école il ne peut exister uniquement le jeu tout comme il ne peut exister uniquement le travail.

D'après la théorie de C.Freinet, il est possible de trouver à l'école des activités mariant les deux, de telle sorte qu'elles regroupent des caractéristiques communes au jeu et au travail. Ces activités, C.Freinet les nomme des activités de « TRAVAIL-JEU »⁵ (p 162). Ce sont des activités qui paraissent être des jeux pour les enfants à première vue parce qu'elles en possèdent ses caractéristiques mais qui ont une fonction en plus, celle de l'utilité sociale que nous trouvons au sein du travail.

Ainsi nous voyons apparaître un autre type d'activité avec ses éléments distinctifs au travail et au jeu pris séparément. La nouvelle activité de travail-jeu permet aux élèves de la percevoir comme un jeu alors que se cache au fond un travail. C'est un jeu pour ainsi dire « fonctionnel, qui s'exerce dans le sens des besoins individuels et sociaux de l'enfant »⁵ (p 140).

Plus concrètement, l'activité de travail-jeu correspond en tous points aux aspirations, préoccupations, besoins des enfants parce que la recette qui permet de la créer contient tous les ingrédients essentiels, à savoir : « but poursuivi nettement visible, avancement facilement mesurable, autonomie relative dans la réalisation, satisfaction de soi et approbation de ceux qui nous entourent »⁵(p 145). Tous ces éléments sont caractéristiques de l'activité travail-jeu. Nous pouvons remarquer qu'ils regroupent à la fois des éléments du travail comme l'approbation de ceux

qui nous entourent pour satisfaire le besoin de proximité sociale ou l'avancement facilement mesurable mais aussi des éléments du jeu comme l'autonomie relative essentielle à la motivation et la satisfaction de soi.

Tous ces éléments que nous devons trouver au sein de l'activité scolaire sont en réalité dans la théorie du travail-jeu les normes de l'activité infantile. Ce sont sur ces normes que nous devons, en tant que professeur des écoles, concevoir nos situations d'apprentissages. Dans ces normes nous y retrouvons cependant les trois composantes de la théorie de l'autodétermination comme le besoin d'autonomie quand Freinet écrit la norme d'une autonomie relative mais aussi le sentiment de compétences quand il écrit la norme d'un but poursuivi nettement visible et enfin le besoin de proximité sociale quand la fonction de l'utilité sociale de l'activité est remplie par l'approbation d'autrui. Ainsi nous pouvons dire que le cadre théorique de Freinet est en cohérence avec celui de Deci et Ryan dans le sens où la théorie de Deci et Ryan se retrouve dans le cadre théorique de Freinet.

Il est à noter également que ces activités peuvent causer de la fatigue car étant le fruit d'un travail mais que pour autant elles contiennent une part de plaisir intrinsèque que nous trouvons dans le jeu. L'objectif est de donner le goût aux élèves de travailler pour apprendre parce que ce dont à besoin l'élève n'est pas de jeu ni de travail mais de « connaître, de savoir »⁵ (p 235). Freinet l'écrit d'ailleurs dans cette comparaison : « l'enfant recherche la connaissance comme l'abeille le nectar »⁵ (p235). Ce que nous visons à l'école, bien sûr que c'est ce nectar mais c'est surtout le miel produit de ce nectar par un travail. C'est-à-dire que l'élève qui recherche le savoir (dimension collective et sociale de la connaissance) ne pourra l'atteindre que par un travail de transformation, d'assimilation de connaissances tout comme l'abeille atteint le miel par transformation du nectar. À l'école nous ne recherchons pas l'acquisition de connaissances mais l'utilité des connaissances acquises.

L'activité du travail-jeu ne met donc pas au premier rang le jeu mais le travail en tant qu'outil d'apprentissage d'un point de vue d'abord individualiste, et ensuite en tant que moteur de l'éducation d'un point de vue social. Ce qui compte le plus entre le jeu et le travail, c'est le travail. Le jeu est présent dans cette activité de jeu-travail parce qu'il est au service du travail de telle sorte que nous trouvons un équilibre entre travail et jeu dans une activité qui supporte l'un (le travail) et qui nous fait rechercher l'autre (le jeu).

Les normes de l'activité infantile ne soulignent pas la présence d'une quelconque fatigue alors que les activités de travail-jeu sont de véritables travaux comportant les caractéristiques principales du jeu mais « comportant, comme tous les travaux que nécessitent la vie, leur large part de fatigue, de soucis, de peine parfois »⁵(p 146). Face à cela, nous pouvons supposer que le jeu n'apporterait

qu'une lueur de joie dans ce dur labeur parce qu'il permettrait d'oublier les fatigues et les soucis du travail, qu'il intervient dans l'activité travail-jeu pour donner l'illusion que c'est facile en contrebalançant avec le sentiment qu'il ne sert à rien de produire les efforts du travail puisqu'ils sont fatigants. Le jeu serait comme un moyen de ne pas faire percevoir aux élèves les efforts du travail. Pour autant, il nous arrive d'être « pleinement satisfait par l'atteinte d'un travail accompli que nos envies ne se tournent pas vers le jeu mais vers la contemplation d'une plénitude qui serait le résultat d'une satisfaction du travail lui-même »⁵(p 147) et/ou de son résultat. Afin de pouvoir donner un sens aux efforts que nécessite le travail pour satisfaire à un besoin de savoir qu'éprouvent les enfants, il est essentiel qu'ils puissent attribuer à ces efforts leur forme fonctionnelle. C'est-à-dire qu'il est essentiel que les enseignants fassent percevoir aux élèves la valeur des efforts à fournir notamment le goût du travail bien fait, sa place dans la dimension collective de la classe, même dans une activité de travail-jeu car le risque serait que les élèves s'arrêtent à l'aspect jeu de l'activité sans prendre conscience de ses réelles valeurs (morales, sociales, intellectuelles etc).

Maintenant pour mieux comprendre concrètement cette utilité sociale du travail en équilibre avec le jeu, je pense que nous pouvons nous rapprocher du cadre des activités des « jeux coopératifs »⁷ (p 127) et de la coopération de manière générale que propose Sylvain Connac. Ces jeux coopératifs sont comme les activités de travail-jeu, des activités dans lesquelles nous y trouvons une part de plaisir et d'énergie positive mais dans lesquelles le sens de l'utilité sociale se construit dans la coopération entre élèves. Plus concrètement les jeux coopératifs s'organisent autour de trois axes essentiels.

Le premier qui se dirige vers une amélioration des « relations au sein d'un groupe »⁷ en proposant une alternative aux jeux compétitifs dans lesquels le moteur est l'engagement pour devenir meilleur que ses adversaires. Avec les jeux coopératifs, nous supprimons ce rapport d'« interférence négatives »⁷ (p 18) par des règles qui garantissent la suppression du besoin de domination sur autrui parce que dans les jeux coopératifs « on ne peut pas réussir pour sa victoire personnelle » et que « le groupe réussit ou rate ensemble »⁷ (p128).

En second il y a l'axe qui se tourne vers les temps d'analyses réflexives du jeu. L'une des particularités des jeux coopératifs est qu'ils présentent une phase de régulation et d'analyse qui possède un double objectif. Le premier est que ce temps de réflexion permet aux élèves d'éviter de se limiter à l'aspect ludique de l'activité en leur faisant prendre conscience de la visée éducative de ces moments d'apprentissage. Le deuxième objectif est que les temps d'analyses réflexives aident les élèves à bien identifier ce qui a empêché de réussir l'activité ou, au contraire, ce qui a permis de le dépasser. Il est judicieux pour l'enseignant de guider cette réflexion notamment en posant des

⁷ Sylvain Connac. *La coopération, ça s'apprend*. Paris, ESF Sciences humaines, 2020.

questions : « Comment le jeu a-t-il été perçu ? Qu'a-t-il manqué pour réussir ? (ou le contraire)
Que peut-on faire pour s'améliorer la prochaine fois ? »⁷(p 129).

Enfin, le dernier axe sur lequel se penche le jeu coopératif, qui serait comme une conséquence des deux premiers est celui d'une amélioration des liens d'amitié et de confiance entre élèves. Pour mettre en place ce dernier axe au sein de l'activité, il faut des règles qui le permettent. C'est pour cette raison qu'il existe des règles du jeu coopératif comme celle qui stipule que « chacun dépend des autres » ou encore qu'il faut que « le plaisir et l'énergie positive participent à l'amélioration du climat de classe »⁷ (p128).

Tous ces éléments du jeu coopératif de Sylvain Connac mettent en évidence qu'il ne suffit pas de faire travailler les élèves autour d'un sujet commun pour que leur travail puisse être perçu comme l'un des éléments de cohésion du groupe-classe. « La coopération est autre chose qu'une seule action collective »⁷(p 16). Pour qu'il y ait coopération, il faut qu'il y ait une situation « d'interactions combinées, intentionnelles (on ne force pas à coopérer) et vectrices de bénéfices mutuels »⁷ (p 16) contrairement à une simple collaboration qui serait la juxtaposition de simples actions individuelles. Je pense que c'est au sein de la coopération que les élèves trouveront ce sens du travail parce qu'elle fera ressortir de leur être tout leur potentiel pour être éduqués. La coopération n'est rien d'autre qu'un travail qui à ce titre possède bien une valeur éducative et formative. La coopération se trouve comme un des leviers sur lesquels l'éducation peut s'appuyer pour se développer.

La coopération est un travail moral d'une part parce que les élèves font l'expérience de règles de vie qui garantissent le bon fonctionnement de la communauté. Ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent participer à l'élaboration de ces règles morales afin que le travail ne soit pas imposé et que l'on reste dans une logique de création des apprentissages par l'élève. Du point de vue moral du travail en coopération, il ne faudrait pas que les élèves aient l'impression de subir les règles qui viendraient de l'extérieur tout comme le travail serait imposé mais plutôt qu'ils perçoivent l'utilité de ces règles en leur laissant l'opportunité d'en faire l'expérience commune.

La coopération n'est pas non plus qu'un travail moral, c'est aussi d'autre part un travail social et intellectuel.

Premièrement social parce qu'elle évite aux élèves de « subir les conséquences de l'isolement »⁷(p16) mais aussi parce qu'elle est fondée sur des relations interindividuelles d'« interdépendance (on a mutuellement besoin de l'autre pour agir) »⁷(p 16) qui le permettent. D'un point de vue institutionnel, au sein du domaine d'apprentissage 2 (les méthodes et outils pour apprendre) la coopération est également ce qui contribue à ce que l'élève « aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres »⁴(p 4) et à ce qu'il comprenne aussi que la classe, l'école, sont des lieux de

« mutualisation des savoirs »⁴ (p 4).

Deuxièmement intellectuel parce que les élèves peuvent être amenés à analyser l'expérience commune de coopération qu'ils vivent en s'appuyant sur une argumentation qui tient compte de leurs idées, de faits, de problèmes qu'ils ont rencontrés (d'ordre sociaux, énergétiques, cognitifs, moteurs etc). C'est un moment important dans le processus coopératif car il permet du point de vue intellectuel de créer des conflits cognitifs qui sont à l'origine d'une remise en questions des représentations initiales des élèves. C'est ce que nous trouvons plus particulièrement dans le travail en groupe ou dans les jeux coopératifs. Cependant, nous pouvons trouver tout aussi bien ce travail intellectuel dans la coopération lors d'une situation d'« entraide »⁷ par exemple, quand les élèves devront nécessairement mobiliser leurs connaissances pour résoudre le problème ou la difficulté qu'ils « rencontrent conjointement »⁷ (p 34).

Enfin, la coopération est au centre d'un travail aussi éthique parce qu'elle a « un pouvoir important pour tisser des liens d'amitié et de confiance réciproque au sein d'un groupe »⁷ (p127). Si l'amitié est si importante en éthique, c'est parce qu'en nous appuyant sur l'éthique de Paul Ricoeur nous sommes en mesure d'écrire que « l'amitié seule comble la requête éthique la plus profonde, à savoir celle de réciprocité »⁸. En effet, Ricoeur place la « requête de réciprocité »⁸ au centre de « toute son entreprise éthique »⁸. L'amitié place bien les amis dans un rapport de réciprocité puisque dans l'amitié les amis s'estiment autant les uns les autres. Il n'y a que dans l'amitié que les amis peuvent s'estimer autant l'un l'autre car l'ami est celui qui estime l'autre autant que soi.

Ainsi avec tous les éléments que nous venons d'aborder, nous pouvons finir sur cette idée que la coopération apparaît comme une forme de travail à plusieurs qui peut trouver sa place au sein de jeux dans la mesure où ces jeux vont dans le sens d'une utilité sociale des efforts mis en jeu. Cependant, si nous élargissons notre pensée en pensant non plus aux activités mariant jeu et travail, travail et jeu, mais en nous intéressant cette fois à des activités développant l'autonomie des élèves dans lesquelles se trouvent des enjeux scolaires, sociétaux, sanitaires, alors le regard change sur la manière de penser l'activité scolaire puisque là nous ne pensons plus en terme d'équilibre entre travail et jeu mais en terme de compétences sociales, cognitives, émotionnelles. Nous allons prendre comme exemple celui d'une discussion à visées démocratique et philosophique.

IV) Pour sortir d'un modèle théorique binaire (travail et jeu) vers une discussion à visées démocratique et philosophique répondant à des enjeux.

Nous favorisons aujourd'hui un fonctionnement de la classe en accord avec le modèle démocratique

8A.Marcel Madila Basanguka. « Éthique et imagination chez Paul Ricoeur ». *Revue d'éthique et de théologie morale*. 2005/1 n°233, p 113-134.

de notre société dans le sens d'une formation de futurs citoyens éclairés. Nous ne souhaitons plus que nos élèves soient de simples sujets qui adhèrent aux règles et aux principes républicains véhiculés par les enseignants mais qu'ils soient capables d'en exprimer un point de vue autonome après en avoir éprouvé l'utilité commune dans un cadre adéquat. La discussion à visées démocratique et philosophique (DVDP) peut être un moyen de développer chez les élèves leur esprit critique parce que l'une de ses caractéristiques se distinguant des autres activités que nous avons déjà abordées est qu'elle « aide les élèves à penser par eux-mêmes »⁷ (p 147).

La particularité de la construction d'une telle pensée est qu'elle se réalise dans le cadre social d'échanges organisés de telle sorte que tous les élèves puissent avoir accès à la parole de manière égale. Cela suppose chez les élèves de développer des compétences psychosociales spécifiques au respect des règles qui régissent les échanges démocratiques. Parmi ces compétences nous trouvons celles purement sociales comme d'être attentif aux questions collectives, de faire preuve d'écoute, d'attendre son tour de parole mais aussi des compétences purement émotionnelles comme celles de faire preuve d'empathie, de bienveillance et d'être capable de mettre de côté des stéréotypes et préjugés pour apprécier les différentes manières de penser des autres personnes de la classe afin de pouvoir vivre avec elles pacifiquement. Le développement de ces compétences contribue à l'atteinte d'enjeux scolaires : Travailler de manière efficace en maintenant un cadre favorable aux apprentissages, gagner en estime de soi en reconnaissant autrui comme un interlocuteur valable et en recevant d'autrui cette reconnaissance. Plus tard les élèves seront préparés à répondre à des enjeux sociétaux : être un citoyen respectueux de soi et des autres, respecter les règles communes et de civilité.

Concernant l'aspect intellectuel de la discussion, il se développe au sein de trois « processus de pensée réflexive : la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation »⁷ (p 148). La première exigence intellectuelle d'une DVDP est la problématisation. Les élèves vont être amenés à douter de leurs certitudes en écoutant la diversité des affirmations des membres de la discussion. Ils vont alors se poser des questions qui n'auront pas forcément de réponses évidentes. Ces réponses, les élèves devront les construire en s'appuyant sur une exigence intellectuelle d'argumentation. C'est -à-dire qu'ils vont chercher des raisons qui leur font penser que ce qu'ils disent est vrai ou que ce que dit un camarade n'est pas valable. L'objectif est de montrer des visions différentes afin de pouvoir les confronter les unes avec les autres dans l'objectif d'atteindre à une troisième exigence intellectuelle : la conceptualisation. La conceptualisation sert à « définir les termes que l'on utilise »⁷ dans la discussion afin d'en comprendre le sens. L'objectif de la conceptualisation est la compréhension du « sens des mots qui expriment les notions »⁷ (p 150).

Tout ce travail intellectuel au cœur de la DVDP prend tout son sens au regard des compétences

psychosociales qu'il permet de développer. Que ce soit la compétence de savoir résoudre des problèmes ou celle de prendre des décisions, dans tous les cas les élèves devront mobiliser des ressources intellectuelles comme la problématisation, l'argumentation ou la conceptualisation car ces trois processus de pensée réflexive sont le ciment du développement d'une pensée par soi-même qui n'est qu'un outil cognitif en vue d'une future insertion et participation de l'élève à la vie de la société, notamment dans la participation du futur citoyen aux propositions qui pourront être apportées face aux grandes problématiques que connaît la société et le monde en général (climat, énergie, démographie, argent, sécurité etc).

Il est à noter également que les élèves, à travers une DVDP, font l'expérience de rôles sociaux variés en endossant des fonctions (animateur, président, reformulateur, synthétiseur, observateur) qui leur font concrètement prendre conscience de l'utilité sociale d'assurer des responsabilités individuelles et collectives. Une utilité qui rejoint la théorie de Freinet par rapport à la fonction que remplit le travail.

V) Vers une problématique de mémoire.

J'ai pris conscience, à travers ce dossier et mes stages que ce thème du travail à l'école n'est pas si évident à éclaircir. Nous l'avons vu dans les activités de travail-jeu de C.Freinet et dans les activités coopératives de Sylvain Connac, le travail se retrouve toujours au service d'un quelque chose. Pour les élèves il se retrouve au service d'une réponse à des besoins profonds et d'une satisfaction qui leur fait percevoir un « bénéfice » ⁷(p 16) alors que pour l'enseignant le travail se retrouve au service d'une éducation qui recherche des réussites (sociale, intellectuelle, morale, motrice etc). Ce n'est pas non plus évident pour un élève de savoir s'il travaille parce que l'activité qui lui est proposée fait apparaître tous les éléments du jeu (création, triomphe et sentiment de puissance conservé). Quand on demande à un élève ce qu'il a fait aujourd'hui à l'école, il peut répondre qu'il a joué ce qui est vrai alors qu'en réalité il a plutôt appris des notions de cette activité qui ressemble à un jeu. Le sens que cet élève donne à l'activité est l'aspect ludique alors que l'enseignant donne à l'activité le sens d'un apprentissage. L'élève et l'enseignant n'attribuent pas la même valeur au travail ce qui en change le sens. D'un côté l'élève y voit le sens d'un plaisir intrinsèque alors que de l'autre côté l'enseignant y voit le sens d'un apprentissage qui participe au développement de l'enfant.

Cette valeur qui fait sens au travail à l'école n'est pas universelle selon les individus ce qui fait que le métier d'enseignant est un métier difficile mais pas impossible. Le métier d'enseignant serait facile si tous les élèves et tous les enseignants attribuaient au travail une même valeur mais il serait impossible si les élèves n'aimeraient rien ou jamais la même chose. Pour autant il n'est pas non plus

impossible car il y a bien quelque chose que tous les élèves aiment : ressentir du bien-être et s'épanouir. C'est pourquoi pour enseigner, se soucier du bien-être des élèves, à fortiori combattre leur malheur, leur mal-être, c'est le cœur de notre métier. Pour autant, les mettre au travail aussi fait partie intégrante des pratiques enseignantes. Le travail se retrouve ainsi dans un problème de taille à l'école, un problème qui sera celui du mémoire : **Comment expliquer la construction des conditions d'un bien-être à l'école tout en garantissant un sens du travail étant donné que personne ne recherche le travail pour le travail.**

Le cadre théorique du mémoire a été évoqué dans une précédente partie. Il s'inscrit dans la théorie des activités de TRAVAIL-JEU de C. Freinet et des compétences psychosociales. Cette partie s'intéresse davantage au recueil des données dont l'analyse permettra d'aborder des éléments de réponse à la problématique. Pour rappel, l'objectif du mémoire sera d'expliquer ce qui garanti le bien-être des élèves dans des situations d'enseignement-apprentissages qui satisfont en même temps à un sens du travail.

La recherche des données se réalise tout au long de l'année scolaire et dans des situations spécifiques, celles des discussions à visées démocratique et philosophique. Il s'agit de répondre à la problématique en m'appuyant sur des données collectées dans la conception et la mise en œuvre de ces discussions. Dans le cadre de mon stage d'observation et de pratique accompagnée, je conçois puis mets en œuvre tous les jeudis une discussion à visées démocratique et philosophique. L'analyse d'éléments pertinents issus de l'observation de ma préparation puis de la mise en pratique mettra en avant les traces ou non des conditions de bien-être et d'un travail qui fait sens dans ces situations spécifiques. J'ai choisi de répondre à la problématique en analysant uniquement des DVDP que j'ai choisies de mettre en place car nous verrons que ces activités sont particulièrement pertinentes en ce qu'elles présentent une complétude aussi bien dans les aspects du travail qu'elles mettent en avant que dans ceux du bien-être.

VI) Présentation des données collectées

Le cadre de recherche est celui d'une séquence de 5 séances en CE1 ce qui signifie que les données collectées seront issues uniquement de ces 5 séances.

6.1) Dans la conception des séances

Les données qui sont et qui seront collectées tiennent leur source des fiches de préparation des séances d'ateliers pour philosopher avec les enfants que je mets en œuvre avec les élèves de CE1 chaque jeudi. J'interviens en effet tous les jeudis à l'école de l'Hippodrome d'Arras en tant

qu'étudiant. C'est l'occasion pour mettre en place tout au long de l'année des DVDP avec les CE1. J'ai également eu l'opportunité de concevoir des DVDP avec des groupes de grande section (GS) sur le thème des émotions (peur, colère, tristesse, joie) mais elles ne font pas l'objet d'une analyse de données. Ceci dit leur fiche de préparation sont disponibles en annexe. La pertinence des fiches de préparation (GS et CE1) réside dans leur efficacité à mettre en avant la préparation de l'enseignant quant à ses interventions qui sont soucieuses de faire travailler les élèves. Ainsi, toutes les paroles que l'enseignant a prévues de dire sont des données qui peuvent nous indiquer sur sa volonté d'amener les élèves à travailler. Dès lors que les paroles prévues de l'enseignant dans la conception de sa séance contribueraient à faire travailler les élèves, elles sont utiles en tant que traces qui indiquent que la séance a été conçue dans le sens d'un travail des élèves.

6.2) dans la mise en œuvre des séances

Dans la mesure où toute situation d'enseignement-apprentissages fait intervenir l'élève en tant qu'apprenant, il apparaît essentiel de s'intéresser à ses interventions quand elles permettent de dire s'il travaille et s'il y trouve aussi un certain bien-être. Ainsi nous nous intéresserons aux comportements observables des élèves, qui se manifestent par le langage et pendant les discussions, afin de percevoir dans leurs interventions langagières, des éléments qui d'un côté nous permettent d'affirmer qu'ils travaillent et qui de l'autre côté nous permettent de dire qu'ils se sentent bien dans l'activité, dans la discussion. Aussi, pour avoir accès à de telles données, j'enregistre chaque discussion que je retranscris à l'écrit sur ordinateur. Les données collectées sont alors issues de ces verbatims. Ainsi vous avez accès en annexe aux cinq verbatims correspondants aux cinq séances de la séquence menée avec les CE1. Leur contenu représente les données à exploiter.

VII) Les axes d'analyses des données

Dans la mesure où la problématique s'intéresse à expliquer la présence d'un sens du travail et d'un bien-être, les axes d'analyses des données doivent porter sur les capacités de ces données à nous prouver ou non que les DVDP prennent en compte des aspects du travail et de bien-être. C'est-à-dire que les axes d'analyses des données sont divisés en deux parties. Ceux qui prennent en compte la présence d'un sens du travail et les autres sur la présence d'un bien-être au sein d'une DVDP. Pour autant, comme les axes de recherche orientent celle-ci, il faut les choisir de telle sorte que leur diversité nous permette de toucher la totalité du champ de la problématique mais sans en sortir. Toutes les données ne sont pas pertinentes à analyser quand leurs axes d'analyses ne sont pas des pistes de réponses à la problématique.

Donc nous nous intéresserons à des axes d'analyse qui nous orientent uniquement vers des données qui nous feront dire ou non que les DVDP manifestent à la fois d'un sens du travail et d'un bien-être

des élèves dans leurs conceptions et leurs mises en œuvre.

7.1) Les axes pour analyser la présence d'un sens du travail

En s'appuyant sur le cadre théorique de recherche, nous pouvons en faire ressortir des axes pour observer des éléments indiquant la présence d'un travail au sein d'une DVDP.

1 – les réponses à des besoins profonds des enfants : celui de **ressentir**. Est-ce que les séances que je conçois puis mets en œuvre amènent mes élèves à ressentir leurs émotions et qui plus est, celles des autres ? Mes observations seront dirigées vers les interventions de l'enseignant (donc moi-même) qui amènent les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent et à s'intéresser à ce que les autres ressentent. Il y a d'une part des questions que l'enseignant peut poser qui suscitent l'expression des émotions et le sentiment d'empathie des élèves mais aussi les prises de parole des élèves qui expriment leur sensibilité.

Le besoin de **communiquer**. Est-ce que tous les élèves arrivent à prendre la parole pendant la discussion ? Combien d'élèves n'ont pas osé parler pendant la discussion ? Est-ce que les propos des élèves sont compréhensibles par d'autres ? L'une de mes observations sera de relever si tous les élèves arrivent à oser dire quelque chose pendant la discussion. Que ce soit pour exprimer un avis, justifier une réponse, apporter une proposition, reformuler les propos d'un autre, peu importe, l'objectif est que tout le monde ose dire quelque chose spontanément ou avec la sollicitation de l'enseignant. Spontanément, c'est le cas par exemple lors du premier tour de parole où chaque élève a la possibilité de dire ce qui lui vient à l'esprit sur le sujet de la discussion. Avec la sollicitation de l'enseignant, c'est aussi le cas quand celui-ci pose une question qui sollicite l'élève directement puisque l'élève est incité à communiquer en répondant à une question. Une autre observation sera de m'assurer si les propos des élèves sont compris par le groupe. Une communication suppose une prise de parole de la part du locuteur mais aussi une compréhension de l'autre puisqu'il y a échange communicationnel. Donc il faut observer des éléments qui indiquent que les élèves comprennent ce qu'ils se disent. Le rôle du reformulateur est à cet égard pertinent car il ne peut reformuler que ce qu'il a compris. Si sa reformulation ne rend pas compte d'une compréhension de ce qu'un élève a dit, alors les propos de cet élève n'ont pas été compris.

Le besoin de **construire le soi**. Est-ce que tous les élèves arrivent à trouver leur place dans le groupe en s'affirmant et en faisant preuve de reconnaissance vis-à-vis des autres ? Un axe d'analyse sera porté sur les éléments qui montrent que les élèves respectent les pensées des autres qui peuvent être différentes ou relativement similaires. Aussi le rôle de l'enseignant est important par exemple quand il insiste sur l'idée qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Cela dédramatise les regards que peuvent porter les autres sur soi et aussi parce que cela permet aux élèves d'être plus à l'aise avec leurs pensées et donc de n'avoir aucune raison de ne pas les affirmer. Ainsi d'autres

interventions de la part de l'enseignant, du reformulateur, qui indiquent que certains participants pensent la même chose et que d'autres pensent différemment sont des données utiles qui peuvent montrer l'importance accordée à l'affirmation de soi et à la reconnaissance de l'autre. De plus, l'organisation pédagogique de la classe en un groupe qui partage des expériences et un intérêt commun est aussi un autre observable nous faisant dire qu'une DVDP va dans le sens d'un travail qui amène à la construction de soi.

2- Une activité qui fait sens aux élèves. Parce qu'elle crée des réponses sur les conditions et péripéties de la vie qui entourent les élèves. Est-ce que les élèves arrivent à s'approprier le sujet de la discussion en le mettant en rapport avec leurs vécus et expériences personnelles ? Est-ce que la discussion répond à un problème qu'ils ont rencontré ou qu'ils peuvent rencontrer ? Pour savoir si une DVDP relève d'un sens du travail, il suffit d'observer dans la mise en oeuvre de la séance, les interventions de l'enseignant et celles des élèves, ce qui manifeste d'un intérêt porté aux préoccupations de la vie des élèves. Il faut dire que le sujet de la discussion apparaît pertinent dès lors que les élèves arrivent à le relier avec leur vécu, avec un problème qu'ils ont rencontré. Des données intéressantes sont donc à aller chercher sur des questions de la part de l'enseignant qui amène les élèves à partager leur vécu avec les autres (exemple : À quoi ce mot te fait-il penser ? Qui peut raconter la dernière fois où il a vu quelqu'un de triste ?). Du côté des élèves, toute production orale qui montre un rapport entre le sujet de la discussion et ce qu'ils ont vécu est à rechercher car cela nous indiquerait que la discussion fait sens au regard de leur vie. De plus, des sollicitations de l'enseignant pour mettre les élèves dans des situations complexes qu'ils pourraient rencontrer dans la vie quotidienne sont aussi pertinentes. Les élèves y voient de vrais moyens pour faire face à de nouveaux problèmes (exemple : Qu'est-ce qu'il faudrait faire quand on est triste pour ne plus être triste ? Qu'est-ce qu'il faut faire quand quelqu'un se met en colère contre nous ? Comment peut-on faire quand on voit quelqu'un qui a peur pour ne plus qu'il ait peur ?).

3 – Le développement de compétences qui fait sens au travail. Les compétences que développent les élèves dans les DVDP sont le fruit d'un travail social, affectif, cognitif et moral.

Un travail social. L'un des axes d'observation concernant la socialisation est le respect des règles qui la régissent (écouter celui ou celle qui est en train de parler, respecter les tours de parole, respecter les pensées d'autrui). Est-ce que les élèves se font couper la parole ? Est-ce qu'ils prennent la parole quand ils sont autorisés ? Combien d'élèves parlent en même temps qu'un autre ? Est-ce qu'il y a des élèves qui se moquent des propos des autres ? Une attention doit être portée à l'observation de ces éléments dès lors que l'on cherche des données sur un quelconque travail social des élèves.

Un travail affectif. Si les DVDP ne convoquaient pas un minimum le développement affectif des

élèves, nous ne pourrions pas y trouver la présence d'une volonté de développer des compétences affectives chez les élèves dans les fiches de préparation de l'enseignant. Pourtant j'ai à cœur par exemple de préparer des questions qui amènent les élèves à évaluer la portée d'une parole ou d'un geste sur autrui (exemple : « Comment va se sentir la personne si je lui dis un gros mot ? »). Dans les interventions des élèves, ils peuvent employer des mots qui font référence à ce qui les affecte ou à ce qui affecte quelqu'un d'autre (vocabulaire renvoyant à une valeur, un sentiment, etc). Ce sont autant d'indices nous permettant d'affirmer la présence d'un travail affectif.

Un travail cognitif. Enfin, pour affirmer de manière aussi complète qu'une DVDP va dans le sens d'un travail qui fait sens, c'est d'observer dans un autre aspect la présence d'éléments qui indiquent des efforts cognitifs de la part des élèves, et qui sont suscités par l'enseignant. Est-ce que les élèves sont amenés à comparer, distinguer ce qui est commun de ce qui ne l'est pas, à rechercher mentalement des propositions, à anticiper, prévoir, expliquer ? L'observation est portée sur la préparation de l'enseignant quant à son efficacité à rendre les élèves autonomes intellectuellement. Il faudra être attentif à ses interventions et notamment dans les questions qu'il pose au groupe car elles conditionnent les élèves à s'engager dans des habiletés de pensées particulières. Les questions qui amènent à distinguer (Est-ce que c'est pareil ? Est-ce qu'il pense la même chose ?) sont toutes aussi pertinentes de celles qui amènent à une comparaison situationnelle. Dans quel genre de situation peut-on se mettre à pleurer ? Est-ce que c'est pour les mêmes raisons que tes camarades ont dit des gros mots ?. Ces questions amènent les élèves dans des habiletés de pensée différentes. Aussi n'oublions pas l'importance de toutes les questions (Est-ce bien de ? Est-ce mal de.... ? À quoi ça sert de ? Comment ça se fait que ? etc) qui sont susceptibles de faire réfléchir les élèves sur ce qui les préoccupe.

Un travail moral. Finalement, pour en faire des élèves capables de vivre-ensemble, dans le sens d'une utilité sociale du travail comme le soulignait C. Freinet, une observation reste à être intégrée dans les axes d'analyses de données. Elle fait déjà partie, cependant, de l'axe qui concerne le travail social quand il s'agit d'observer un respect des règles de la communication et des échanges. Par contre nous n'avons pas encore traité de l'observation du respect d'une règle inhérente aux DVDP, celle qui stipule que les élèves qui gênent trois fois seront exclus de la discussion. Son respect manifeste bien d'un travail moral des élèves puisqu'ils doivent obéir à une règle qui stipule ce qu'ils ne doivent pas faire. Combien y a-t-il eu d'élèves gêneurs pendant la séance ? Combien de fois des élèves ont-ils gêné la discussion ? Est-ce que des élèves ont été exclus de la discussion ? Ces questions nous invitent à observer, pour y répondre, des interventions d'élèves qui montrent un travail moral non achevé.

7.2) Les axes pour analyser la présence d'un bien-être

En ce qui concerne la part consacrée au bien-être, son analyse se tourne vers quatre axes : la présence de moqueries, le respect du développement de l'enfant, l'autonomie relative et la présence d'une approbation de ceux qui nous entourent.

Le fait qu'il n'y ait pas de moquerie dans le groupe ne suffit pas à ce que les élèves ressentent un bien-être dans le groupe mais son absence suffirait pour que ce bien-être soit inatteignable. Il s'agit d'assurer la sécurité affective des élèves avant tout. Le respect accordé aux pensées et paroles des autres est essentiel pour eux mais ils ne peuvent pas s'en contenter non plus pour être heureux. Une autre observation sera à mener quant aux signes qui montrent que les élèves peuvent se moquer des propos des autres (rires, paroles : « mais là il dit n'importe quoi », etc). Combien d'élèves différents ont ri à propos d'interventions d'autres élèves pendant la discussion ? Combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres pendant la discussion ? Ces questions peuvent faire partie de celles qui constituent les points d'observation de la discussion parce qu'elles prennent en compte le respect de la sécurité affective des élèves.

Cependant l'activité est conçue puis mise en œuvre dans le sens du respect du développement de l'enfant. Les capacités d'attentions sont prises en compte. On sait qu'une DVDP ne doit pas dépasser 20 minutes pour des enfants entre 4 et 6 ans, 45 minutes pour des enfants de 7 à 9 ans et 60 minutes pour des enfants de 10 à 12 ans. Dépasser ces limites dans la durée d'une discussion causerait de la fatigue chez les enfants ce qui irait à l'encontre d'un quelconque bien-être. Ainsi nous pouvons nous demander si la durée totale de la discussion est en adéquation avec les capacités des enfants. Est-ce que la durée totale de la discussion a excédé 25 minutes ? Cette question est pertinente car sa réponse nous indiquerait si la durée de la DVDP a respecté le développement de l'enfant.

L'observation d'une autonomie est aussi un axe relevant du bien-être des élèves. Elle se manifeste dans les signes qui montrent que les élèves arrivent à réfléchir seuls dans leur tête mais aussi parce qu'ils arrivent, par le langage, à partager ce qu'ils pensent sans que quelqu'un n'intervienne pour les aider dans leurs explications. Combien de temps au maximum est laissé à l'élève pour qu'il réponde à une question qui lui a été posée avant que l'enseignant ne dise quelque chose ? Combien d'élèves ont du réexpliquer plusieurs fois ce qu'ils voulaient dire (au moins deux fois) ? Pour chacun de ces élèves, combien de fois ont-ils du réexpliquer leurs propos ? Le temps qui est laissé à l'élève pour répondre à une question peut être un signe facilement observable qui montre qu'un intérêt est porté à l'autonomie intellectuelle de l'élève. Il suffit de compter la durée à partir du moment où l'enseignant termine sa question jusqu'au moment où il intervient ou que l'élève apporte une réponse. Ensuite pour savoir si les élèves sont autonomes dans leurs compétences

linguistiques, nous pouvons observer s'ils sont amenés à reformuler leurs propos, à réexpliquer ce qu'ils voulaient dire pour se faire comprendre.

J'ai choisi d'analyser la présence d'un bien être dans une DVDP sous un dernier axe, celui de l'approbation de ceux qui nous entourent. Dans le cadre théorique, l'approbation de ceux qui nous entourent est un des ingrédients d'une activité de TRAVAIL-JEU. Une activité qui contient tout aussi bien sa part d'effort que sa part de plaisir. Si j'ai choisi d'analyser une partie du bien-être des élèves sous cet angle dans une DVDP, c'est pour montrer qu'une telle discussion peut s'apparenter dans une certaine mesure à une activité de TRAVAIL-JEU ayant sa part de plaisir. Il faut se demander comment les élèves sont amenés à approuver le travail des autres dans une DVDP. J'y trouve une manière de le constater aussi bien dans des interventions de l'enseignant que dans les réponses des élèves. Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à approuver les propos d'un autre ou de plusieurs ? Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ? Des questions de la part de l'enseignant pour demander à un élève de dire s'il est d'accord avec un autre puis de justifier les raisons pour lesquelles il l'est, de demander si quelqu'un est d'accord avec ce qui vient d'être dit peuvent être des éléments utiles pour nous faire dire que l'enseignant s'est attaché au bien-être des élèves dans la mesure où il leur donne la possibilité que d'autres approuvent ce qu'ils disent.

VIII) Un outil d'analyse d'une DVDP.

8.1) La construction d'une grille d'analyse.

Au regard des axes d'analyses que nous venons d'évoquer, nous allons dans cette partie construire une grille d'analyse qui les prend en compte. L'objectif est de se servir de cette grille pour pouvoir en sortir les informations utiles pour répondre à la problématique. L'ensemble des grilles d'analyse fera ressortir des invariants qui seront des éléments de réponse à la problématique.

Cette grille a pour exigence de reprendre les axes d'observation précédemment évoqués car ils reprennent un champ conséquent dans lequel se trouvent des éléments de réponses. Cependant elle doit reprendre ces axes de manière pertinente. C'est-à-dire que nous devons y trouver d'un point de vue qualitatif et quantitatif des données qui mettent en avant les preuves d'un travail (réponses à des besoins, adéquation avec les préoccupations, développement de compétences) et d'un bien-être (absence de moqueries, respect de la durée maximale d'une DVDP en fonction de l'âge des enfants, autonomie relative, approbation des autres).

Grille d'analyse d'une discussion à visées démocratique et philosophique

Place de la discussion dans la séquence :

Séance

Sujet de la discussion :

La présence d'un travail.

Réponses à des besoins humains :

● Ressentir : ■■■■

Quelle(s) question(s) l'enseignant pose à ses élèves pour qu'ils s'intéressent à ce qu'ils ressentent ?

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ?

● Communiquer :

Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le premier tour de parole ?

Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le dernier tour de parole ?

Combien d'élèves ne se sont pas exprimés lors de la discussion ?

Combien de fois les élèves ont-ils répété au reformulateur ce qu'ils voulaient dire ?

● Construire le soi : ■■■■

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui montrent que les pensées ou les propos des élèves sont reconnus ?

Quelles sont les propos que tient l'enseignant qui aident les élèves à dédramatiser l'acte de s'exprimer ?

● Adéquation avec les préoccupations des élèves : ■■■■

Quelle(s) question(s) posée(s) au groupe amène(nt) les élèves à reparcourir mentalement des expériences vécues ?

Quels sont les propos des élèves qui mettent en avant des situations qu'ils ont déjà rencontrées ?

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie ?

Développement de compétences :

● Un travail social :

Combien de fois l'enseignant est-il intervenu pour indiquer aux élèves qu'il faut se taire pendant qu'un autre parle ?

Combien d'élèves et combien de fois ont-ils parlé sans y avoir été autorisés ?

Quelle part de la classe a fait preuve d'un travail social achevé pendant la séance ?

● Un travail affectif : ■■■■

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce que quelqu'un d'autre peut ressentir ?

Quels sont les propos des élèves montrant un sens de l'empathie ?

● Un travail cognitif : ■

Quelles sont les questions qui amènent les élèves à réfléchir mentalement et à entrer dans l'utilisation d'habiletés de pensée ?

Quels sont les propos du reformulateur montrant qu'il distingue des manières de penser relativement identiques et différentes chez les participants ?

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expliquent ou justifient ce qu'ils pensent ?

● Un travail moral :

Combien y a-t-il eu d'élèves gêneurs pendant la discussion ?

Combien d'avertissements ont été donnés au total aux élèves gêneurs ?

Quelle est le pourcentage d'élèves qui a su faire preuve de moralité ?

La présence d'un bien-être.

● Les moqueries :

Y-a-t-il eu des élèves qui se sont moqués des propos des autres ? OUI / NON

Si oui, combien y-a-t-il eu d'élèves moqueurs et quels étaient les signes montrant leurs moqueries ?

Si oui, combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres ?

Quel part des élèves a porté atteinte au bien-être de la séance ?

● Le respect du développement de l'enfant :

Quel est l'âge des enfant ?

Combien de temps la discussion a-t-elle durée ?

Quelle est la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ?

Est ce que la durée totale de la discussion est inférieure ou égale à la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? OUI / NON

● Une autonomie relative :

Combien d'élèves devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre ?

Combien de fois les élèves ont été amenés à reformuler ce qu'ils voulaient dire ?

● L'approbation de ceux qui entourent les élèves : ■

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à ce qu'ils approuvent les propos d'un autre ou de plusieurs ?

Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ?

8.2) Aide à la lecture des verbatims grâce au code couleur.

Comme vous pouvez le constater dans l'observation de cette grille, certains items sont associés à une couleur qui leur est propre ( ;  ;  ;  ;  ; ). Je vais maintenant expliquer l'intérêt d'utiliser de telles couleurs dans l'analyse des séances.

La couleur  est associée aux traces qui montrent la présence d'une importance accordée au besoin de ressentir des élèves, afin de montrer que le travail est satisfait dans cette dimension. Ainsi les propos de l'enseignant questionnant les élèves sur ce qu'ils ressentent sont surlignés de cette couleur dans les verbatims. Il en est de même pour les propos des élèves. Les propos surlignés en magenta dans les verbatims manifestent de la satisfaction du besoin de ressentir (donc d'un travail).

La couleur  correspond uniquement aux propos de l'enseignant utilisés par celui-ci dans le but de participer à la construction de soi des élèves. Il y en a de deux types : ceux de l'enseignant utilisés comme reconnaissance des propos des élèves et ceux pour dédramatiser les prises de paroles. Dans ces deux sortes d'interventions, l'enseignant participe à la construction de soi des élèves. C'est pourquoi elles sont surlignées de la même couleur (orange) dans les verbatims.

La couleur  est utilisée pour surligner tous les propos des élèves qui font référence à des expériences qu'ils ont vécues dans leur vie. Les propos de l'enseignant sont également surlignés de cette couleur uniquement lorsqu'il s'agit de questions qu'il pose aux élèves dans le but de résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer ou juste quand il souhaite que les élèves partagent au groupe leurs expériences antérieures. Pendant la lecture d'un verbatim, tous les propos surlignés en bleu canard font donc référence à un aspect du travail d'élève qui consiste à ce qu'ils s'appuient sur leurs préoccupations.

La couleur  s'intéresse au travail du point de vue de l'empathie. Que ce soit du côté de l'enseignant dans ses questions ou du côté des élèves dans leurs prises de parole, la couleur magenta clair 2 sert à montrer la présence d'un travail affectif. Les propos de l'enseignant sont donc surlignés dans une telle couleur quand ils ont pour objectif de questionner les élèves sur ce que ressent ou peut ressentir un autre ou plusieurs autres. Quant aux propos des élèves, s'ils mettent en avant une présence d'empathie de leur part, alors ils sont relevés comme preuve d'un travail d'empathie grâce au surlignage en .

En ce qui concerne la couleur , elle marque les propos des élèves sur tout ce qui fait référence à un travail cognitif de leur part de sorte de trouver, dans les verbatims, des traces de leur réflexion. Lors de la lecture d'un verbatim, dès que la couleur pourpre clair 2 est présente dans une intervention d'un élève, alors l'élève en particulier fait preuve d'un travail cognitif. Cette couleur est aussi utilisée pour surligner les paroles de l'enseignant ayant pour objectif de faire entrer les

élèves dans des habiletés de pensée. Pour vous aider dans la lecture des verbatims et comprendre pourquoi certaines parties sont de cette couleur, vous pouvez vous demander si ce qui est surligné manifeste d'une réflexion de la part de l'élève (hypothèse, argument, comparaison, distinction, exemple, etc).

La couleur ■ correspond à un item qui est orienté sur la présence d'un bien-être dans la séance. Il prend en compte à la fois les interventions de l'enseignant et celles des élèves qui permettent d'approuver les propos d'un autre ou de plusieurs. Concrètement, si dans la lecture d'un verbatim vous voyez la couleur bleu associée à une intervention de l'enseignant, alors cette intervention montre que l'enseignant a le souci du bien-être de ses élèves puisqu'elle leur demande de s'approuver les uns les autres. Si la couleur est associée à une intervention d'élève, alors son intervention montre qu'il ressent un bien-être car elle contribue à approuver ce qu'un autre vient de dire. Tous les propos de l'enseignant surlignés en bleu montrent qu'il est soucieux d'installer un bien être dans le groupe. Tous les propos des élèves surlignés en bleu prouvent que ce bien-être existe et qu'il a pu parfois être rendu identifiable grâce à une intervention préalable de l'enseignant.

IX) Exploitation des données collectées à partir de l'analyse d'une DVDP : sur les différences

Cette partie vise particulièrement à montrer la manière dont les verbatims ont été exploités dans le but de faire ressortir les traces d'un travail et d'un bien-être, à l'aide de l'utilisation du code couleur présentée précédemment et également de la grille de manière générale. Nous allons prendre appui sur l'analyse d'une séance qui avait les différences comme sujet de discussion afin de vous montrer comment une telle séance peut être à la fois un travail et un bien-être.

9.1) Le cadre théorique du travail est-il corroboré ?

Selon le cadre théorique de C.Freinet.

Dans l'analyse des différentes DVDP que j'ai pu mettre en place, mon regard s'est porté sur les propos des élèves et de l'enseignant qui me permettaient de dire si le cadre théorique concernant le travail est plus ou moins corroboré. L'analyse est structurée en items qui reprennent des aspects théoriques du travail selon la théorie de C.Freinet. L'intérêt était de repérer des éléments pouvant expliquer que les élèves travaillent sur des besoins particuliers : ressentir (■), communiquer, construire le soi (■) et aussi d'être en adéquation avec les préoccupations des élèves (■). Dans les verbatims des séances, j'ai surligné avec des couleurs les propos qui font références aux items. Les items sont donc associés à une couleur qui leur est propre. De cette manière nous pouvons mettre en avant, dans les verbatims, les éléments qui font écho aux items donc à ce qui nous indique que les élèves travaillent.

Pour le premier item (le besoin de ressentir (■)), il suffisait dans l'analyse des DVDP de relever

tous les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent car le besoin de ressentir est satisfait dès lors que l'élève exprime ce qu'il ressent car l'expression de leurs émotions montraient qu'ils avaient bien ressenti quelque chose. Aussi du côté de l'enseignant, pour savoir si les élèves étaient amenés à s'intéresser à ce qu'ils ressentaient, il suffisait de relever ses interventions qui les amenaient à s'interroger sur leurs ressentis.

Exemples pris de l'analyse sur une discussion autour des différences (annexe 1)

Enseignant : « Qu'est-ce que ça vous ferait de voir ça ? » « Si on se moquait de toi parce que tu es une fille, comment tu te sentirais ? »

Élève : « Je me sentirais triste et en colère. » « moi j'ai pleuré » « ça m'a choqué. »

Dans le sens où les élèves expriment ce qu'ils ressentent et que l'enseignant interroge les élèves sur leurs ressentis, alors le cadre est corroboré concernant le besoin de ressentir.

Pour le second item (communiquer), ce besoin était satisfait dès lors que tous les élèves avaient au minimum pris la parole une fois pour communiquer. Il suffit de constater qu'un élève ne prend aucune fois la parole au cours de la discussion pour s'apercevoir que son besoin de communiquer n'était pas accompli. Mon objectif était donc que tous les élèves prennent la parole pour s'exprimer au moins une fois. J'ai donc porté mon regard sur le nombre d'élèves qui ne se sont pas exprimés afin de m'apercevoir si tous les élèves avaient bien dit quelque chose. Tous les élèves se sont exprimés lors des discussions ce qui nous permet de dire que le cadre théorique se confirme puisque nous nous attendions à ce que tous les élèves communiquent, de manière à ce que leur besoin soit satisfait conformément aux attendus du cadre théorique.

Pour le troisième item (celui de construire le soi (■)), le regard s'est porté sur les éléments qui indiquaient que les propos des élèves étaient reconnus mais qu'en même temps ils étaient amenés à avoir confiance en ce qu'ils disaient. Comme l'estime de soi repose sur une confiance en soi et une reconnaissance de l'autre (Paul Ricoeur), il suffisait d'observer, dans les verbatims, des indices nous faisant dire que les élèves étaient reconnus dans ce qu'ils disaient mais aussi qu'ils étaient amenés à avoir confiance en eux. Pour cela, l'analyse portait sur l'idée qu'un élève qui a confiance en lui est un élève qui n'a pas peur d'oser prendre la parole. Aussi, pour que ses propos soient reconnus, il suffisait qu'ils soient conscientisés à l'ensemble de la classe par une personne de valeur (l'enseignant) qui légitimait les prises de paroles de telle sorte qu'il y ait une importance mise sur ce qui est dit par la redite de l'enseignant à l'ensemble de la classe. De cette manière, toute la classe prenait conscience de l'importance des propos des autres car ils étaient reconnus par l'enseignant qui les redisait à voix haute à tout le monde avec un jugement positif de sa part (c'est bien, c'est très bien). Aussi, pour savoir que les élèves gagnent en confiance en eux dans l'acte de s'exprimer,

j'ai relevé les propos de l'enseignant qui les amènent à dédramatiser la prise de parole. Ainsi les élèves avaient davantage confiance car l'enseignant les rassurait.

Exemples pris de l'analyse sur une discussion autour des différences (annexe 1)

La reconnaissance des propos des élèves par l'enseignant : « Bon c'est bien ce que vous faites E6 et E7 parce que vous voyez tous les deux qu'une situation comme celle là n'est pas respectueuse », « D'accord donc c'est bien vous aviez un même exemple à donner ».

La dédramatisation par l'enseignant de l'acte de s'exprimer : « C'est pas grave si tu ne sais pas quoi dire tu peux passer le bâton à E5 », « Chacun va dire ce qu'il a envie de dire sur ça ».

Ainsi le cadre théorique concernant le besoin de construire le soi est corroboré dans une certaine mesure. En effet, dans le sens où nous constatons des interventions de l'enseignant qui reconnaissent les propos des élèves et aussi qui les amènent à avoir confiance en ce qu'ils disent, alors la discussion présente des éléments qui participent à la construction de l'estime de soi des élèves.

Pour le quatrième item (adéquation avec les préoccupations des élèves (■)), je m'attendais à ce que la discussion prenne en compte ce qui préoccupe les élèves, à savoir la vie qui les entoure. Mais comment s'assurer que la discussion s'intéresse aux préoccupations des élèves ? Qu'est-ce qui me faisait dire, dans les verbatims, que les élèves s'exprimaient sur la vie qui les entoure ? Il y a dans les transcriptions des séances, des éléments qui font référence à ce que les élèves vivent, que ce soit au travers d'expériences qu'ils ont eux-mêmes vécues mais aussi dans l'idée que l'enseignant les amenait à résoudre un problème qu'ils ont déjà rencontré ou qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie. C'est une manière de dire que les préoccupations des élèves sont prises en compte car l'enseignant part de leurs expériences personnelles pour les aider à résoudre des problèmes qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie. Les séances de DVDP sont construites de cette façon dans le souci de s'appuyer sur le vécu individuel et commun des élèves pour arriver à pallier leurs préoccupations en résolvant un ou plusieurs problèmes qui les touchent. Du côté du travail enseignant, il suffisait donc de relever d'une part ses propos qui amenaient les élèves à parcourir mentalement des situations déjà vécues et d'autre part ce qui les conduisait à résoudre des problèmes qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie. Du côté des élèves, pour s'assurer que leurs préoccupations sur la vie soient prises en compte, il suffisait de relever leurs interventions s'appuyant sur leurs vécus.

Exemples pris de l'analyse sur une discussion autour des différences (annexe 1)

Enseignant : « Vas-y donne un exemple où tu t'es rendu compte que tu étais différent de ce point de vue », « raconte une expérience où tu t'es rendu compte que tu étais différent de quelqu'un », « Si vous voyez qu'à l'école il y en a qui se moquent d'une fille ou d'un garçon, qui rejettent un élève

parce que c'est une fille ou un garçon, [...] qu'est-ce que vous feriez ? »

élève : « Bah je leur dit d'arrêter parce que c'est pas bien. Ils aimeraient pas qu'on leur fasse, »
« moi j'ai déjà vu des garçons qui ressemblaient à des filles », « Un jour je m'étais disputée avec El et Zoé et Jade parce qu'on était en CP et les autres ils étaient en CE1 et en fait ils venaient m'embêter... ».

Ainsi le cadre concernant la part du travail consacrée aux préoccupations des élèves est corroboré dans le sens où l'enseignant intervient pour que les élèves s'appuient sur leurs expériences et vécus antérieurs afin de résoudre des problèmes qui peuvent les concerner.

Selon le cadre des compétences psychosociales.

D'après le cadre théorique qui se penche sur les compétences psychosociales, nous nous attendons à faire ressortir des différentes DVDP plusieurs éléments nous indiquant la présence du développement de compétences sociale, affective, cognitive et morale. L'analyse pratique de ce cadre s'organise de la même manière que celui qui concernait la théorie de C.Freinet. C'est-à-dire qu'elle se répartit en plusieurs items qui possèdent tous une couleur déterminée. Le surlignage dans les verbatims (voir les annexes) montre que les propos renvoient à un item particulier. Sur cette partie s'intéressant à l'analyse d'un travail sur les compétences psychosociales, j'ai structuré l'observation des séances selon d'autres items : un travail social, un travail affectif (■), un travail cognitif (■) et un travail moral.

Pour le travail social, l'objectif était d'identifier si les élèves respectaient les règles des échanges et de la communication. La socialisation repose sur ces règles qui garantissent son développement. Il n'y a pas de socialisation si les élèves se coupent la parole, s'ils parlent sans y avoir été autorisés. Pourtant, prendre sa place dans un groupe commence par être attentif en même temps que tout le monde et savoir mobiliser son attention pour comprendre des messages d'un autre interlocuteur. Mon regard s'est alors orienté sur le nombre de fois où l'enseignant intervient pour signaler à un élève qui n'est pas autorisé à parler mais aussi sur le nombre d'élèves et le nombre de fois où chaque élève est intervenu pour perturber la discussion. Ces indicateurs nous donnent une vision assez globale d'une socialisation plus ou moins forte dans le groupe classe. Dans ces considérations, il y aurait un travail social complètement achevé si l'enseignant n'intervenait aucune fois pour signaler aux élèves de se taire quand un autre parle. Pourtant nous constatons que ce n'est pas toujours le cas. Le cadre n'est pas à 100 % corroboré puisque nous observons que des élèves parlent en même temps que des autres. Dans le cas de la discussion sur les différences, deux élèves sur 7 ont pris la parole sans y avoir été autorisés ce qui représente un effectif de 28, 6 % soit environ 30 %. C'est-à-dire que nous pouvons affirmer qu'environ 70 % de la classe a fait preuve d'un

travail social pendant cette séance puisque cette part des élèves a su respecter les règles de la communication et des échanges. D'un point de vue professionnel, je sais en tant qu'enseignant que l'objectif est que ce chiffre tende vers 100 %.

Pour le travail affectif (■), son analyse repose sur des observables qui manifestent de la capacité des élèves à être attentifs à ce que les autres peuvent ressentir et qu'ils soient capables de faire preuve d'empathie. Le développement de compétences affectives chez les élèves repose sur leurs capacités à se décentrer pour comprendre ce qui affecte autrui mais aussi sur leur capacité à anticiper ce que provoquer les effets d'un geste ou d'une parole sur celui ou celle qui en fait l'objet. Ainsi l'observation s'est orientée d'une part sur les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce qu'un autre peut ressentir et d'autre part sur ce qui montrait qu'ils faisaient preuve d'empathie. L'empathie a été identifiée dans les verbatims dès lors qu'un élève prenait conscience du ressenti d'autrui mais aussi parce qu'il était en mesure de comprendre dans quel sens une action pouvait affecter autrui. Donc du côté de l'enseignant, nous avons relevé toutes ses interventions ayant pour objectif d'intéresser les élèves sur ce que les autres ressentent. Du côté des élèves, il s'agissait de relever leurs interventions manifestant leur empathie.

Exemples pris de l'analyse sur une discussion autour des différences (annexe 1).

Enseignant : « Comment s'était-il senti à ce moment là quand il avait mis un but à son copain ? Est-ce que E5 et E3 ressentent la même chose ? »

Élève : « Ils aimeraient pas qu'on leur fasse », « il faut jamais faire ça parce que sinon après les gens ils vont commencer à être tristes », « nous si on leur fait ça ils peuvent être tristes ».

Pour le travail cognitif (■), l'idée était de l'observer selon trois critères. Les compétences cognitives des élèves ont été analysées selon qu'ils étaient amenés à réfléchir mentalement et à entrer dans des habiletés de pensée, mais aussi selon l'angle du reformulateur dans ses capacités à distinguer des manières de penser relativement identiques ou différentes chez les participants et enfin selon les propos des élèves nous indiquant qu'ils justifient ou expliquent ce qu'ils pensent. La présence d'éléments nous indiquant que les élèves réfléchissent mentalement, que le reformulateur distingue ce qui est pareil de ce qui ne l'est pas dans les propos des autres, que les élèves justifient ou expliquent ce qu'ils pensent, montrent qu'une DVDP va dans le sens d'un travail cognitif puisque ces trois critères sont axés sur la mobilisation de différents processus de réflexion chez les élèves (problématisation, analogie, hypothèses, comparaisons, etc). Ainsi, du côté de l'enseignant, il suffisait de relever les questions qu'il posait afin de faire réfléchir les élèves. Du côté du reformulateur, pour travailler ses capacités de distinction et de comparaison, il suffisait de relever ses propos montrant qu'il arrivait à différencier mais aussi à établir des rapprochements dans ce que disaient les participants. Du côté des participants, l'aspect cognitif a été identifié dès lors qu'ils

arrivaient à entrer dans la conduite discursive d'explication ou de justification.

Exemples pris de l'analyse sur une discussion autour des différences (annexe 1).

Enseignant : « Est-ce que c'est vrai qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ? »
« Imaginons que nous sommes dans un monde où nous nous ressemblons tous, qu'est-ce qui pourrait se passer ? »

Reformulateur : « Alors là ils n'ont pas dit la même chose », « Parce que E6 et E2 ils ont dit qu'ils couraient tous les deux moins vite que..... » , « Heu nan c'est pas la même personne. E2 il est moins fort que Souleyman mais E4 c'est quand elle jouait au basket les grands étaient plus forts ».

Participants : « Bah non parce que des fois moi j'ai déjà vu des garçons qui ressemblaient à des filles et même qu'ils voulaient devenir des filles », « Ça serait bien d'être tous pareil comme ça au moins on pourra mieux s'amuser parce que on pourra plus se faire des copains parce qu'on se ressemble plus ».

Le cadre théorique qui abordait les compétences cognitives est corroboré dès lors que nous avons trouvé dans les DVDP des propos venant de l'enseignant et des élèves qui faisaient référence à des conduites cognitives.

En ce qui concerne la présence d'un travail moral, il fallait se demander ce qui allait nous faire dire qu'une DVDP manifeste une dimension morale. Qu'est-ce qui montre qu'une DVDP est en accord avec la morale ? Si la morale est prescriptive, qu'elle nous dit ce qu'il ne faut pas faire (ne pas se moquer, ne pas perturber la discussion, etc), alors il suffit d'observer quand elle est enfreinte pour constater son manque. Cependant, si nous observions des interventions d'élèves qui allaient à l'encontre du respect de ce qu'il est interdit de faire, alors le travail moral n'était pas à 100 % accompli. Pour qu'il le soit, il suffisait qu'une DVDP se déroule sans que des élèves viennent perturber la discussion. Ainsi, le nombre d'élèves gêneurs est une donnée pertinente qui indique le pourcentage d'élèves qui ont fait preuve d'immoralité pendant la discussion. Prenons l'exemple de la discussion sur les différences. Il y a deux élèves sur 7 qui ont gêné, perturbé le déroulement de la discussion, ce qui représente environ 30 % des élèves. Ce qui signifie que 30 % de l'effectif total des élèves n'a pas su faire preuve d'une moralité irréprochable. Dans ce cas le cadre théorique de la présence d'un travail moral n'est donc pas corroboré à 100 %. Il l'aurait été si l'effectif total de la classe avait fait preuve d'un respect rigoureux quant à sa capacité à s'interdire de perturber la discussion. Nous constatons que ce n'est pas la cas puisque 30 % des élèves n'a pas su respecter la règle qui stipule qu'il est interdit de perturber la discussion. Pourtant, le cadre est corroboré à 70 % dans le sens où parmi l'ensemble des élèves, 70 % d'entre eux ont fait preuve de moralité.

9.2) Le cadre théorique du bien-être est-il corroboré ?

les moqueries :

Nous nous attendions à collecter des données sur la présence de moqueries puisque nous avons expliqué précédemment que créer les conditions d'un bien-être, c'est avant tout combattre ce qui crée le mal-être. Il apparaissait donc intéressant de relever le nombre de moqueries tout au long de la discussion. Ce nombre, servant comme un indicateur sur l'état de mal-être, est utile s'il est plus ou moins grand. Proche de 100 %, le bien-être est quasiment absent, proche de 0 %, le mal-être n'existe pas. Il suffisait donc de relever le nombre d'élèves qui se sont moqués au cours de la discussion afin de s'apercevoir de l'état de mal-être du groupe classe. Prenons l'exemple de la discussion sur les différences. Il y a eu un élève moqueur sur les 7 élèves de la discussion ce qui représente un effectif de 14,3 % soit environ 14 %. C'est-à-dire que 14 % du groupe classe est source de mal-être pour l'ensemble des élèves. Ce pourcentage montre que le bien-être n'est pas 100 % présent. Ainsi le cadre n'est pas corroboré totalement puisqu'un pourcentage de moqueries au dessus de zéro suffit à montrer que le bien-être n'existe pas à 100 %. Pour d'autres discussions, il n'y a pas de moquerie et son pourcentage est de 0 %.

Le respect du développement de l'enfant :

Nous avons expliqué préalablement que nous ne pouvions pas demander à un enfant de travailler au-delà de ce qu'il est capable de fournir en terme d'effort. Ceci car son bien-être se verrait atteint. Il s'agit de proposer aux élèves des activités qui respectent leur développement. En ayant connaissance de la durée maximale qu'une DVDP pouvait durer pour des enfants d'une certaine tranche d'âge, il était judicieux de relever la durée de la séance puis de la comparer avec les normes connues qui prennent en compte les limites des enfants en terme de capacités. Si la durée de la séance était en-dessous de la durée maximale conseillée, alors le bien-être des enfants était conservé, sinon il aurait été diminué. Nous constatons que l'ensemble des DVDP qui ont été mises en place respectent la durée maximale conseillée pour des enfants dont l'âge correspondait à leurs besoins en terme de développement. Avec l'exemple de la discussion sur les différences, la durée totale de la discussion était de 33 minutes et 41 secondes tandis que la durée maximale pour des enfants qui ont entre 7 et 9 ans est de 45 minutes. Nous remarquons que la durée totale de la discussion est inférieure à la durée maximale conseillée ce qui montre que le bien-être des enfants est conservé car ils n'ont pas été confrontés à une tâche qui d'un point de vue quantitatif ne respectait pas leurs capacités.

Une autonomie relative :

Conformément au cadre théorique des activités de TRAVAIL-JEU, l'un des ingrédients de la motivation est l'autonomie relative donnée aux élèves. Il suffisait de relever des indices qui nous indiquent la présence d'une telle autonomie dans les DVDP de telle sorte qu'elles soient respectueuses du maintien du bien-être des élèves dans leur activité. Dans le cadre d'une DVDP,

l'autonomie relative peut se manifester dans les opportunités qui sont laissées à tous les élèves de reformuler leurs propos. Si un élève autonome est un élève qui sait ce qu'il va faire et comment le faire, dans une DVDP c'est un élève qui sait ce qu'il va dire et comment le dire. Mais tous les élèves ne se font pas comprendre du premier coup, il y en a qui ont besoin de reformuler ce qu'ils voulaient dire. Pour en faire des élèves autonomes, du temps doit leur être accordé pour qu'ils puissent avoir l'opportunité de modifier ce qu'ils avaient dit pour que ce soit compris de tous. Le regard s'est donc orienté sur le nombre d'élèves qui avaient besoin de reformuler leurs propos afin de s'assurer qu'aucun d'entre-eux n'avait été oublié par l'enseignant. Ainsi une autonomie relative était donnée à chacun d'entre-eux dans le sens où ils pouvaient tous prendre du temps pour réfléchir et se corriger. Dans le cas où des élèves n'auraient pas eu l'occasion de reformuler leur propos, alors ils n'auraient pas eu d'autonomie suffisante pour structurer à nouveau leurs discours, ce qui aurait constitué une atteinte à leur bien-être. Dans toutes les discussions réalisées, nous constatons que les élèves qui ont été amenés à reformuler ont tous pu redire ce qu'ils avaient envie de dire. Avec l'exemple de la discussion sur les différences, nous remarquons que 3 élèves sur 7 devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre et qu'ils ont tous eu l'opportunité de le faire au moins 1 fois chacun. Ceci met en avant qu'une autonomie relative a été donnée de manière égale à l'ensemble des élèves qui avaient besoin de reformuler leurs propos. Ainsi le bien-être de ces élèves ne s'est pas vu diminué.

L'approbation de ceux qui entourent les élèves ■

Même si l'approbation de ceux qui entourent les élèves peut trouver sa place au sein du travail, cela n'exclut pas qu'elle prend en compte une part de bien-être car nous pouvons ressentir une satisfaction et même une fierté quand ce que nous faisons ou disons est approuvé par autrui. L'idée de voir qu'une pensée se partage, qu'elle est alimentée par des personnes qui pensent de manière similaire, contribue à l'estime de soi. Les élèves sont amenés à approuver les propos des autres, avec l'aide de l'enseignant ou spontanément, mais toujours dans une optique bienveillante qui est celle de la fraternité. Parce que le fait qu'un élève approuve ce qu'un autre vient de dire permet d'admettre de la part de cet élève qu'il partage avec lui ou elle une pensée ou une idée sur laquelle il sont d'accord. En approuvant les propos d'un autre, je montre que je partage quelque chose de commun avec lui. La fraternité est source de bien-être quand elle fédère les élèves autour d'un objet commun dont l'objectif est d'être approuvé par ces élèves. L'enseignant a son rôle à jouer dans l'idée que les élèves approuvent les uns les autres ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent. Du côté de l'enseignant, il était judicieux de relever ses interventions qui amenaient les élèves à approuver les propos d'autrui. Du côté des élèves, les données collectées sont leurs interventions qui montrent qu'ils approuvent ce que quelqu'un vient de dire.

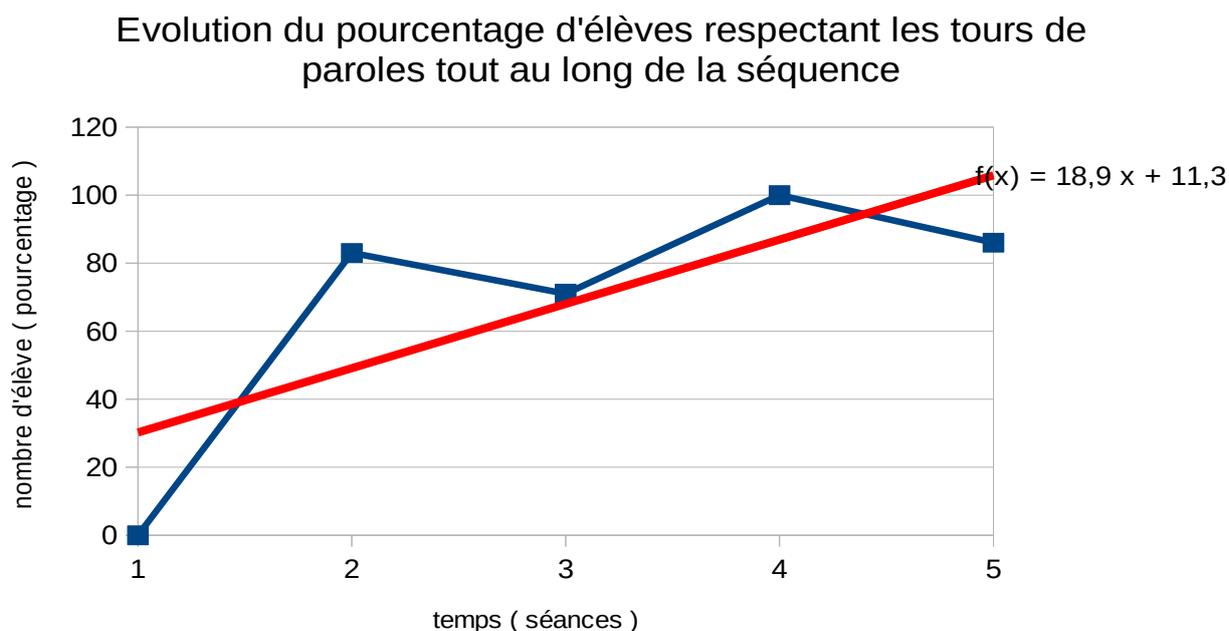
La présence du côté de l'enseignant de questions qui ont pour but de permettre aux élèves de dire s'ils approuvent les propos d'un autre sont des données qui, après avoir été collectées, affirment qu'une DVDP présente une part de bien-être. Il en est de même du côté des élèves quand leurs interventions montrent qu'ils sont attachés, qu'ils mettent un point d'honneur à faire comprendre à tout le monde qu'ils pensent la même chose.

Exemples pris de l'analyse sur une discussion autour des différences (annexe 1).

Enseignant : « Tu es d'accord E1 ? Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce que vient de dire E5 sur le fait que des garçons ont le droit d'être amoureux de garçons et que des filles aussi ont le droit d'être amoureuses des filles ? Qui pense la même chose que E5 ? Est-ce que E2 et E4 ils ce sont tous les deux rendus compte qu'ils étaient moins forts que quelqu'un ? »

Élève : « Ah c'est ce que j'allais dire », « Bah oui, c'est vrai ça ! », « Moi je leur dirais aussi d'arrêter ».

9. 3) Interprétation de données quantitatives à l'échelle de la séquence.



Le graphique ci-dessus représente l'évolution du pourcentage d'élèves ayant respectés les tours de paroles au cours de la séquence menée en CE1. Nous voyons que ce pourcentage est passé de 0 % dans la première séance à 86 % en cinquième séance ce qui représente une augmentation de 86 %. La courbe de tendance en rouge nous indique le pourcentage d'augmentation des élèves réussissant à respecter les tours de paroles. En effet, le coefficient directeur de la courbe est de 18,9 ce qui signifie que les élèves progressent de 18,9 % à chaque séance en ce qui concerne leur travail social

de savoir attendre leur tour avant de parler. D'après ce graphique, nous constatons donc que les élèves ont progressé dans leur travail au cours du temps puisqu'ils ont été de plus en plus capables de ne pas interrompre la discussion.

A l'aide de la courbe de tendance, nous pouvons prévoir à partir de quelle séance tous les élèves, c'est-à-dire 100 % d'entre-eux, seraient capables de respecter les tours de paroles sans interrompre la discussion. Il suffit de résoudre l'équation $100 = 18,9x + 11,3$ ce qui donne x qui est égal à environ 4,7. Or x ne peut être qu'un nombre entier car le numéro de séance est un nombre entier, il faut donc arrondir x à l'entier supérieur soit 5. On peut donc considéré qu'à partir de la cinquième séance, les élèves auront tous un degré de compétence suffisant pour être capables de respecter les tours de paroles.

Nombre d'élèves ayant portés atteinte au bien-être de la séance (en pourcentage)	0	0	14	0	0
Numéro de séance	1	2	3	4	5

Le tableau ci-dessus représente le pourcentage d'élèves ayant portés atteinte au bien-être des discussions au cours de la séquence. Nous avons considéré qu'un élève portait atteinte au bien-être de la discussion quand il ne respectait pas les propos d'un autre (moqueries, rires, etc). Avec ces données, nous pouvons calculer la moyenne de sorte à savoir à quel pourcentage le bien-être tout au long de la séquence a été maintenu. Le pourcentage moyen d'élèves ayant portés atteinte au bien-être de la séquence est de $\frac{0+0+14+0+0}{5} = 2,8 \%$. C'est-à-dire que le bien-être des élèves lors de la séquence a été maintenu en moyenne à $100-2,8 = 97,2 \%$. Dans le cadre de la séquence, nous pouvons alors dire que les séances de discussion à visées démocratiques et philosophiques sont source de bien-être pour les élèves dans le sens où celui-ci a été maintenu en moyenne à 97,2 % puisqu'il n'a été atteint qu'à 2,8 %.

Nombre d'élèves ayant fait preuve de moralité (en pourcentage)	100	83	71	100	86
séance	1	2	3	4	5

Grâce au tableau ci dessus, nous pouvons avoir un aperçu sur le travail moral des élèves pendant la séquence. Nous avons considéré qu'un élève portait atteinte à la morale de la discussion dès lors

qu'il la perturbait, qu'il la gênait (bavardages trop bruyants, prises de paroles sans avoir l'autorisation, etc). Pour chaque séance nous avons donc relevé le nombre d'élèves gêneurs sur le total des participants. Les participants qui n'avaient donc pas gêné avaient donc fait preuve de moralité, ce qui relève d'un travail de leur part. À l'aide du tableau qui reprend le pourcentage d'élèves ayant fait preuve de moralité tout au long de la séquence, nous pouvons savoir quelle est la moyenne du nombre d'élèves de la classe de CE1 qui a été capable de ne pas porter atteinte à autrui d'un point de vue moral pendant la séquence. Calculons cette moyenne : $\frac{100+83+71+100+86}{5} =$

88

C'est-à-dire qu'au cours de la séquence, 88 % des élèves de CE1 ont su faire preuve de moralité, ce qui manifeste d'un travail. Cependant, les 12 % restant n'ont pas forcément eu un comportement immoral, ils n'ont tout simplement pas été capables de s'interdire, tout le temps, à 100 %, de perturber le déroulement de la discussion.

X) Une réalité qui n'entre pas toujours dans le cadre

Au fur et à mesure que je mettais en place davantage de discussions à visées démocratique et philosophique, je prenais conscience de l'importance des questions que je posais au groupe classe. Avec le souci de vouloir attribuer à mes interventions une certaine cohérence avec le cadre théorique, je ne pouvais pas m'autoriser n'importe quelle intervention. Ma pratique a été continuellement influencée par le souci de vouloir mettre à l'épreuve des éléments théoriques du travail et du bien-être. C'est-à-dire que j'anticipais dans mes fiches de préparation (annexes 2 ; 4 ; 6 ; 8 ; 11 ; 12) mes interventions de telle sorte qu'elles puissent intégrer, reprendre, dans la pratique, les axes de recherche. Je pense que si je ne m'étais pas interrogé préalablement sur la pertinence de mes interventions en ce qu'elles pouvaient mettre à l'épreuve le cadre théorique, alors celui-ci n'aurait probablement pas été corroboré car mes interventions n'auraient pas pu être mises en relation de cohérence avec un cadre qui de fait aurait été trop éloigné de la réalité. J'ai donc constaté que si la pratique se rapproche de la théorie, c'est parce qu'elle a été conçue dans cette optique.

Cependant, des éléments pratiques s'éloignent du cadre puisque tout n'est pas surligné dans les verbatims, il reste des parties dans les verbatims qui me posent question, pour lesquelles j'étais incapable de dire avec certitude si elles étaient du côté du travail ou du bien-être ou des deux ou dans aucun des deux. C'est le cas par exemple quand un élève pose une question à un autre élève de manière spontanée : « Ah, il allait plus vite que toi ? ». Est-ce que cette intervention d'un élève est à situer dans le travail, dans le bien-être ? Quel est son intérêt sur la discussion et pour l'élève qui

pose cette question ? Peut-être qu'il veut s'intéresser à ce que l'autre pense pour s'assurer ou modifier ce qu'il pensait au début auquel cas c'est un travail de décentration qui montre que l'élève prend conscience de l'écart entre ce qu'il pensait et ce que l'autre pense. Mais dans ce cas il n'entre pas dans le cadre théorique car le travail de décentration n'entre pas en ligne de compte dans les axes de recherche. Aussi cette intervention pourrait prendre en charge une part de bien-être dans le sens où l'élève ne voudrait pas rester dans l'ignorance. Il ressent peut-être de la confusion et pour en sortir il pose cette question. Cependant je ne prends pas non plus en compte en ce qui concerne le bien-être le fait de s'assurer que tous les élèves comprennent sans ambiguïté l'objet de la discussion. La place du reformulateur est pertinente car le fait qu'il verbalise les propos des autres montre ce qu'il a compris et ce qui me permet d'avoir un aperçu du degré de compréhension de cet élève en particulier mais pas de toute la classe. Pour m'assurer que tous les élèves ne se sentent pas dans l'incompréhension, j'aurais pu les faire reformuler chacun leur tour mais quand un élève reformule, il n'apporte pas de nouvelles idées à la discussion ce qui freine le travail cognitif.

Du côté de mes interventions je ne suis pas non plus capable de les situer toujours dans le cadre. C'est le cas par exemple lorsque j'interviens pour signaler au groupe que j'ai une autre question à poser. Je connais l'intérêt professionnel de cette intervention qui est de mobiliser l'attention de tous les élèves pour avoir leur écoute mais elle ne constitue pas une donnée pertinente puisqu'elle ne relève d'aucun item concernant notre recherche.

Aussi n'oublions pas toutes les durées maximales qui sont laissées aux élèves pour réfléchir. Que faire d'une telle donnée ? J'ai relevé dans chaque séance la durée maximale que je laissais aux élèves pour qu'ils réfléchissent seuls avant que j'intervienne pour les aider. Cette durée avoisine les 15 secondes en moyenne. Cette donnée pourrait très bien entrer dans l'item « autonomie relative » en ce qui concerne le travail mais la donnée n'est pas vraiment exploitable. Elle signifie que je laisse en moyenne 15 secondes au maximum à l'élève pour répondre à la question ou au problème posé. Mais qu'est-ce qui me fait dire que ces 15 secondes d'autonomie intellectuelle sont suffisantes ? Pourquoi pas 30 secondes ? Pourquoi pas 45 secondes ? Je pense que je laisse en moyenne 15 secondes maximales à l'élève pour dire quelque chose parce que j'estime que ce temps est suffisant mais je ne m'appuie sur aucune ressource théorique pour affirmer qu'il s'agit de la durée optimale qui doit être laissée à un élève pour réfléchir. À partir du moment où je ne m'appuie pas sur un cadre rationnel, les données ne peuvent pas être exploitées puisqu'elles seraient soumises à la subjectivité. Je ne peux pas dire que ces 15 secondes d'autonomie sont suffisantes sous le prétexte que je vois qu'après 15 secondes l'élève ne réfléchit plus. Ce n'est pas vrai car je n'ai pas de moyen de savoir si l'élève continue de réfléchir après 15 secondes ou pas. Aussi il y en a qui s'arrêteront de réfléchir avant ces 15 secondes parce qu'ils ont trouvé une réponse ou qu'ils ne sont

plus capables de rechercher mentalement tandis que d'autres continueront de réfléchir après 15 secondes car ils pensent encore pouvoir répondre à la question. De plus il y a des questions pour lesquelles 5 secondes suffisent à certains avant de répondre tandis que d'autres ont besoin de plus de temps. Ce constat met en évidence un axe que je n'ai pas abordé dans l'analyse des séances. Je traite du respect des capacités enfantines en considérant d'un point de vue quantitatif que la séance ne doit pas excéder une certaine durée afin de ne pas surcharger les élèves en quantité de travail. En revanche je ne me penche pas sur l'aspect qualitatif qui s'intéresserait quant à lui à donner aux élèves des tâches à leur portée. Pourtant ce point fait partie intégrante du bien-être et il soulève un souci que j'ai de poser des questions aux élèves sur lesquelles ils sont tous capables de dire quelque chose. Je pars toujours de leur expérience personnelle pour arriver vers du conceptuel. Nous ne pouvons pas d'emblée demander aux élèves d'expliquer en quoi les situations de violence à l'école sont interdites sans qu'ils n'aient préalablement réfléchi à ce qui caractérise cette violence. Aussi, lorsque j'ai à cœur de faire entrer les élèves dans des expériences de pensée abstraites, c'est à la fin de la discussion quand ils ont été capables de résoudre un problème concret préalablement. Les étapes vers l'abstraction nécessitent d'être mises en œuvre progressivement en partant du vécu des élèves et de leurs préoccupations, de ce qu'ils connaissent déjà sans quoi l'abstrait ne fait pas sens avec le réel. Pour autant ce respect du développement de l'enfant d'un point de vue qualitatif n'aurait pas été si évident à exploiter car il aurait fallu savoir ce qui fait qu'une question est à la portée d'un élève et ce qui fait qu'elle ne l'est pas. Parce qu'un élève qui ne répond pas n'est pas forcément celui qui a été face à une question qui n'était pas à sa portée. Peut-être qu'il a une réponse mais qu'il ne souhaite pas participer. Aussi les élèves étant très différents entre-eux, une question peut être facilement à la portée de l'un et inaccessible à l'autre dans une séance tandis qu'à la séance prochaine ce sera l'inverse. Ainsi toutes les données ne sont pas nécessairement pertinentes quand nous ne pouvons pas les exploiter pour en faire ressortir un savoir.

XI) Conclusion et construction d'invariants.

Le terme d'invariant pédagogique dans la pédagogie Freinet renvoie à tout ce qui ne varie pas chez les individus, quelque soit leur place dans le monde : « La définition de l'Invariant est contenue dans le mot lui-même. C'est tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier, sous n'importe quelle latitude, chez n'importe quel peuple ». Dans cette partie, le terme d'invariant n'est pas à entendre comme ce qui désigne quelque chose qui ne change pas chez les élèves mais plutôt comme ce qui n'a pas changé, ce qui n'a pas varié, tout au long de ma pratique. Donc cette partie s'intéresse à montrer ce qui n'a pas varié dans ma pratique pédagogique lorsque j'ai pris en charge les DVDP et non pas à mettre en évidence ce qui n'a pas varié chez les élèves.

Finalement, le travail de recherche que nous avons effectué depuis le début de ce mémoire a servi pour créer plusieurs invariants au sein de ma pratique pédagogique.

Nous nous apercevons que le cadre théorique du travail et du bien-être prend vie pendant les séances. C'est pourquoi les discussions à visées démocratique et philosophique sont des activités nous permettant d'apporter une réponse à la problématique. En effet, dès lors que ce sont des activités conçues dans l'optique de faire travailler les élèves, parce qu'elles font intervenir une satisfaction des besoins d'élèves (ressentir, résoudre leurs préoccupations, communiquer, construire leur soi, etc) et qu'elles contribuent à leur faire développer des compétences, ce sont des activités qui montrent qu'à l'école les élèves travaillent. Nous constatons que dans les DVDP faisant l'objet de ce mémoire, plusieurs invariants se dégagent dans la pratique enseignante. L'enseignant fait travailler ses élèves toujours en orientant ses interventions sur un aspect du travail que les élèves vont aborder. Il y a toujours au moins une question ayant pour objectif d'amener les élèves à s'intéresser à ce qu'ils ressentent : « Si on se moquait de toi parce que tu es une fille, comment tu te sentiras ? » (annexe 1) ; « Qu'est-ce que ça t'a fait quand tu as vu ça ? » (annexe 3) ; « Et à ce moment là qu'est-ce que tu ressens ? » (annexe 5) ; « Comment tu t'étais senti quand cette personne t'a demandé de garder son secret ? » (annexe 7) » ; « Mais si c'est ton amie qui te demande les réponses, qu'est-ce que ça te ferait ? » (annexe 9). Il y a aussi au moins une question sur ce que les autres peuvent ressentir, ce qui constitue un autre invariant : « Est-ce que E5 et E3 ressentent la même chose ? » (séance sur les différences) ; « Est-ce que donc les trois élèves ressentaient la même chose ? » (séance sur les gros mots) ; « Qu'est-ce qu'ils ressentaient E4 et E5 ? » (séance sur la violence) ; « Et qu'est-ce qu'il avait ressenti au moment de donner son secret vis-à-vis de son ami ? » (séance sur les secrets) ; « Comment Yakouba pourrait-il se sentir après avoir tué le lion ? » (séance sur le courage) . Il y a donc un invariant dans la pratique enseignante dans ce sens que chaque séance contient plusieurs interventions de l'enseignant amenant les élèves à porter leur regard, soit sur qu'ils ressentent, soit sur ce que ressentent les autres, et de manière générale les deux. Sur l'aspect du travail qui concerne la satisfaction du besoin de communiquer, nous constatons que jamais un seul élève n'a rien dit pendant la discussion. Aucun élève dans aucune discussion n'a jamais pris la parole. L'enseignant a toujours su déclencher les prises de paroles de tous les élèves tout au long des discussions. Voilà donc un autre invariant. Il s'explique notamment parce que les élèves ont le désir d'entrer en communication : ils ont déjà quelque chose à dire et ils n'ont pas peur de le dire. Ils n'ont pas peur de le dire car l'enseignant dédramatise l'acte de s'exprimer (ce point est développé plus loin) mais ils ont aussi quelque chose à dire car un autre invariant y contribue. En effet, chaque DVDP met en avant au moins une intervention de l'enseignant ayant pour but que les élèves puissent exprimer ce qu'ils savent. Or, ils savent ce qu'ils

ont vécu, ce qui les préoccupent. C'est pourquoi l'enseignant demande toujours que les élèves partagent aux autres leurs expériences vécues : « raconte une expérience où tu t'es rendu compte que tu étais différent de quelqu'un » (annexe 1) ; « Quand il y a quelqu'un qui te dit un gros mot, comment fais-tu pour ne plus te sentir mal ? » (annexe 3) ; « Quand tu vois quelqu'un qui est violent contre un autre élève, qu'est-ce que tu fais ? » (annexe 5) ; « est-ce que vous pouvez donc raconter une fois où il y a quelqu'un qui vous a dit un secret » (annexe 7) ; « Est-ce que ça vous est déjà arrivé qu'il y ait des enfants qui vous demandent de donner des réponses ? » (annexe 9). Il s'agit d'un invariant qui permet à tous de satisfaire notamment leur besoin de communiquer. Il contribue aussi à donner du sens à l'activité puisque celle-ci permet de résoudre les préoccupations enfantines. C'est là qu'intervient un autre invariant. L'enseignant demande aux élèves de dire ce qu'ils ont vécu, certes pour déclencher les prises de paroles, mais aussi pour faire émerger un problème que les élèves rencontrent ou qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie. Nous constatons à ce propos que toutes les séances contiennent une intervention de l'enseignant qui fait réfléchir les élèves sur un problème : « Si vous voyez qu'à l'école il y en a qui se moquent d'une fille ou d'un garçon, qui rejettent un élève parce que c'est une fille ou un garçon, [...] qu'est-ce que vous feriez ? (séance sur les différences) ; « imaginons que tes parents ne sont pas là, comment tu fais ? » (séance sur les gros mots) ; « Imaginons que vous rencontriez quelqu'un qui est violent contre un autre élève, qu'est-ce que vous feriez ? » (séance sur la violence) ; « Imaginons maintenant qu'il y a quelqu'un un jour qui vous dit un secret sur quelque chose qu'il a fait de mal comme voler de l'argent par exemple ou tricher pendant une évaluation. Est-ce que vous garderiez le secret ou vous iriez dénoncer cette personne. » (séance sur les secrets) ; « Il y a un ou une amie à vous qui vous demande de faire les devoirs à la maison et de lui donner. Mais vous savez que si vous donnez les réponses à votre ami, la maîtresse ou le maître va le savoir sauf que si vous ne donnez pas les réponses à votre ami, ce ne sera plus votre ami. Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que vous donnez les réponses pour l'aider et dans ces cas là le maître ou la maîtresse le verra ou alors vous ne lui donnez pas les réponses et il ou elle ne sera plus votre ami ? » (séance sur le courage). La pratique enseignante est alors toujours porteuse de la volonté de l'enseignant à donner du sens à l'activité parce qu'elle résout un problème qui concerne les élèves. Cependant, il ne suffit pas que les élèves aient quelque chose à dire pour qu'ils l'expriment. La peur du regard d'autrui, le manque de confiance en soi, la volonté de garder pour soi quelque chose de personnel peuvent être des raisons, parmi d'autres, qui pourraient expliquer que les élèves n'osent pas communiquer. Ceci dit nous remarquons, autres invariants, que l'enseignant valorise dans toutes les séances les prises de paroles des élèves tout en les dédramatisant. Il les valorise quand il fait conscientiser à l'ensemble du groupe ce qu'un élève pense ou ce que plusieurs pensent en même temps : « depuis le

début de la discussion E2, E3, E4, E6 et E7 vous vous êtes tous rendu compte que vous avez vécu une situation où vous étiez différent de quelqu'un parce que vous étiez moins fort » (annexe 1) ; « là vous êtes d'accord parce que vous pensez tous que de dire des gros mots, ce n'est pas quelque chose de bien car on peut se sentir bizarre, énervé ou malheureux. » (annexe 3) ; « Donc là c'est bien E2, E3 et E4 parce que vos idées se rejoignent. Vous pensez tous que la violence ça se voit quand quelqu'un est méchant » (annexe 5) ; « C'est bien E4 et E5, vous pensez toutes les deux qu'il ne faut pas dévoiler les secrets, qu'il faut les garder sinon ce ne sont plus des secrets » (annexe 7) ; « Oui, donc tu penses aussi comme E4 que l'amitié est plus importante » (annexe 9). Il utilise pour cet invariant la redite à voix haute ou sa propre reformulation. Il s'agit de donner de l'importance aux propos des uns et des autres en faisant sorte qu'ils soient reconnus comme porteurs d'une valeur. Mais l'enseignant dédramatise aussi l'acte de s'exprimer, ce qui rejoint l'idée d'aider l'élève à ne pas avoir peur de dire quelque chose. Nous avons déjà évoqué plus haut qu'il ne suffisait pas que l'élève ait quelque chose à dire pour qu'il le dise car la peur pouvait être présente. D'où une pratique enseignante qui fait intervenir un autre invariant : celui de dédramatiser les prises de paroles. Nous remarquons en effet que toutes les séances possèdent également au moins une intervention de l'enseignant visant à rassurer l'élève, à lui donner confiance en sa capacité à s'exprimer, à insister sur le fait qu'il n'y a pas « de bonne ni de mauvaise réponse » (annexe 3 ; 5). C'est le cas lorsqu'il s'adresse à un élève pour lui dire : « Si tu n'as rien à dire c'est pas grave tu peux passer. » (annexe 5). On retrouve la même intervention dans la séance consacrée au sujet des secrets (annexe 7) : « Si tu ne sais pas quoi dire ce n'est rien tu peux passer le bâton ». Nous retrouvons aussi cet invariant caractérisé par l'enseignant qui dédramatise les prises de paroles dans la séance consacrée aux différences (annexe 1) et au courage (annexe 9) : « C'est pas grave si tu ne sais pas quoi dire tu peux passer le bâton à E5 » (annexe 1) ; « Vous allez pouvoir répondre chacun et chacune votre tour à cette question ne vous inquiétez pas » (annexe 9).

Ainsi, conformément à la définition du travail selon lequel il est « la fonction susceptible de donner un sens à l'effort » ⁵(p 147) d'après C.Freinet, les DVDP s'apparentent à des activités dans lesquelles les élèves travaillent et y trouvent un sens. Nous retiendrons alors que ce sens du travail présent au sein d'une DVDP est procuré aux élèves quand ils se sentent membres du groupe et que leurs besoins sont satisfaits. Pour cela, l'enseignant fait preuve d'une pratique qui permet de faire émerger ce sens à l'activité et de laquelle certains invariants se distinguent. Les invariants dont l'enseignant se sert pour faire développer chez les élèves le sentiment d'appartenance à la classe viennent d'être décrits juste à l'instant. Il y a celui qui consiste à ce que l'élève s'intéresse à ce qu'un autre ou à ce que plusieurs autres peuvent ressentir, mais aussi celui qui consiste à valoriser les prises de paroles et celui qui sert à dédramatiser l'acte d'oser dire quelque chose. Ces trois

invariants sont comme des outils qu'utilise l'enseignant contribuant à donner du sens au travail des élèves car ils leur permettent dans une certaine mesure de se sentir comme des membres à part entière du groupe. Les autres invariants attribuent également aux DVDP un sens du travail, non pas parce qu'ils sont au service d'une utilité sociale comme ceux précédents, mais parce qu'ils contribuent à satisfaire des besoins que les élèves ressentent. Il y a celui qui consiste à satisfaire le besoin de communiquer quand l'enseignant crée des déclencheurs de la parole, mais aussi celui qui donne un but à la discussion dès lors que celle-ci résout un problème que les élèves pourraient rencontrer (besoin d'avoir un but clairement identifié). Un autre encore qui consiste à ce que l'élève s'intéresse à ce qu'il ressent (besoin de ressentir) ou celui qui consiste à ce que l'élève s'exprime sur ce qu'il a vécu (besoin de répondre aux préoccupations).

Cependant, les DVDP ne sont pas uniquement des activités où les élèves trouvent un sens à leur travail. Elles sont aussi des sources de bien-être et de ce point de vue nous pouvons les apparenter à des activités de TRAVAIL-JEU. C'est en effet dans l'optique d'instaurer un bien-être que l'enseignant demande si un élève « pensait la même chose » (annexe 3) ou lorsqu'il demande qui « est d'accord pour dire que la violence est interdite » (annexe 5) ou encore quand il demande à E2 : « Alors E2, est-ce que tu es d'accord avec ça ? » (annexe 7). Ce sont des exemples, parmi tant d'autres, d'interventions de l'enseignant qui visent à installer le bien-être dans la discussion dans la mesure où elles sont comme des invitations aux élèves à ce qu'ils approuvent leurs propos les uns les autres. Un invariant se dégage alors quand nous constatons que toutes les séances qui ont fait l'objet d'une analyse contiennent au minimum une intervention de l'enseignant visant à ce que les élèves approuvent ce qu'ils se disent entre-eux. Cet invariant est la question posée par l'enseignant qui consiste à ce que les élèves approuvent ce qu'ils se disent entre-eux. Quand un élève répond « oui, c'est vrai ça » (annexe 1) ou lorsqu'un autre intervient au nom du groupe pour dire qu'ils sont « tous d'accord » (annexe 5), alors le bien-être pour les élèves est présent car leurs propos ont été valorisés par leurs approbations entre eux. La présence dans la pratique enseignante de la question issue de ces réponses d'élèves est un invariant utilisé pour instaurer un bien-être.

Instaurer le bien-être est une chose, combattre le mal-être en est une autre. Il s'agit dans une DVDP de faire également preuve de moralité, de ne pas se moquer, de ne pas perturber la discussion, d'avoir une attention sur ce que l'autre dit, de respecter les tours de paroles, de ne pas faire preuve d'agressivité, etc. Il n'y a pas de honte à exprimer ce qu'on ressent, ce qu'on a fait, qui on est. La peur du regard d'autrui vise à être dépassée dans une DVDP. Que peut faire l'enseignant quand la sécurité morale et affective des élèves n'est plus garantie ? Quel geste professionnel pourrait garantir le maintien ou le retour à un cadre sécuritaire ? Peut-être que l'enseignant peut recourir à la règle des avertissements, à un rappel qu'au bout de trois avertissements donnés, l'élève est exclu.

L'intérêt serait de protéger l'élève subissant le désagrément. Mais qu'en est-il de l'autre, de celui qui cause ce désagrément ? Qu'est-ce qui nous garanti qu'en lui donnant des avertissements, en l'excluant parfois, il ne recommencera pas ? Est-ce la solution que de mettre à chaque fois des avertissements et de s'arrêter là ? Ce n'est en tout cas pas un geste professionnel qui rendra l'élève responsable de ses actes mais au contraire celui qui lui donnera l'image d'un sujet devant se soumettre à l'autorité et n'ayant pas la possibilité de se corriger, de se faire pardonner. C'est pourquoi nous considérons que l'avertissement en tant que tel n'est pas un geste professionnel pouvant constituer un invariant puisque même s'il peut paraître d'un point de vue moral comme efficace, d'un point de vue éducatif il ne l'est pas s'il reste une fin en elle-même.

Au regard de tout ce qui a été écrit depuis le début, les discussions à visées démocratiques et philosophiques ont réussi à montrer qu'à l'école les élèves travaillent tout en y trouvant du bien-être.

Or, le travail lui-même ne procure-t-il pas un certain bien-être ? Dans ce cas, comment savoir si les élèves éprouvent du bien-être uniquement quand ils travaillent ?

Résumé :

Dans un mémoire qui s'intéresse à l'équilibre entre travail et bien-être à l'école, la théorie de C.Freinet est utilisée comme cadre théorique de recherche tandis que certaines compétences psychosociales y sont mêlées.

Tout au long de la mise en place des discussions à visées démocratique et philosophique, depuis leur conception jusqu'à l'analyse s'appuyant sur une grille, nous montrons qu'il est possible de faire progresser les élèves dans ces activités langagières qui conjuguent une part de travail avec une part de bien-être.

Ce mémoire fait ressortir tout l'intérêt pour l'enseignant d'organiser ces situations de communication selon des interventions qui ne varient pas au cours de la séquence et qui mettent à l'épreuve la théorie. Il vise à faire émerger des éléments de pratiques pédagogiques qui sont susceptibles d'être mis en jeu par l'enseignant dans des discussions à visées démocratique et philosophique pour garantir à ces activités leur dimension de travail et de bien-être.

Bibliographie :

Daniel Marcelli, propos recueillis par Anne Lanchon « Le règne de l'individualisme ». *L'école des parent*. 2021/1 n°638, p 8-11.

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

Célestin Freinet. *L'Éducation du travail*. Dépôt : École moderne française Cannes (A-M), OPHRYS, 1978.

A.Marcel Madila Basanguka. « Éthique et imagination chez Paul Ricoeur ». *Revue d'éthique et de théologie morale*. 2005/1 n°233, p 113-134.

Sylvain Connac. *La coopération, ça s'apprend*. Paris, ESF Sciences humaines, 2020.

XII) ANNEXES

Annexe 1 : une DVDP sur les différences

Niveau : CE1 6 participants et 1 reformulateur

durée : 33 minutes et 41 secondes

Discussion sur les différences

Aujourd'hui on va parler des différences nous et entre les filles et les garçons. Toi tu es la reformulatrice (E1)

Vous allez dire si vous pensez que vous êtes différents des uns et des autres ici et pourquoi.

E2 : (l'enseignant laisse 10 secondes)

Est-ce que tu penses que tu es différent des uns et des autres ici ?

E2 : Oui

D'accord tu penses que oui mais est-ce que tu peux donner un exemple, dire en quoi justement tu penses que tu es différent

E2 passe à E3

E3 : Bah par exemple il y en a qui ont des boucles et il y en a qui n'en n'ont pas. Bah on a pas la même couleur de peau, il y en a qui n'ont pas la même couleur de peau...

E4 : Je sais pas quoi dire moi.

C'est pas grave si tu ne sais pas quoi dire tu peux passer le bâton à E5.

E5 réfléchi pendant 7 secondes mais l'enseignant intervient car E3 et E4 parlent en même temps.

E3 et E4 je vous met un premier avertissement

E5 passe le bâton à E6

E6 : On peut avoir pas la même couleur de cheveux et pas la même coiffure.

E7: On n'a pas les mêmes chaussures.

Oui qui a des chaussures différentes des tiennes ici ?

E7 : Heu, E2, E3, E4, E5 et E1 et E6

Qu'est-ce que tu as compris E1 de ce qu'on dit tes camarades ?

E1 Alors E3 il a dit qu'on n'a pas la même couleur de peau, et aussi on n'a pas les mêmes cheveux...

L'enseignant laisse 5 secondes : D'accord et ensuite

E6 il a dit qu'on n'a pas les mêmes cheveux et pas la même coiffure et aussi E7 il a dit qu'on n'a pas les mêmes basquettes.

Est ce ces élèves là pensent à peu près la même chose ou pas ?

E1 Nan !

D'accord explique pourquoi ce n'est pas tout à fait pareil.

Parce que E6 il a dit heu qu'on n'a pas la même couleur de cheveux et E3 il avait dit qu'on n'a pas la même couleur de peau que les autres et E7 il a dit qu'on n'a pas les mêmes chaussures.

Bien donc c'est vrai qu'ils n'ont pas donné les mêmes exemples pour dire qu'on est différent. Mais E3, E6 et E7 vous dites tous qu'on est différent parce que ça se voit. La couleur de peau pour E3, la coiffure pour E6, les chaussures pour E7. (E1 coupe la parole mais l'enseignant le laisse parler).

E1 : la couleur des yeux

Oui la couleur des yeux aussi. Donc c'est bien vous pensez quand même la même chose parce que vous avez dit qu'on est différent parce que nous ne sommes pas pareil physiquement.

Mais j'ai une question. Est-ce qu'il y a des choses qui ne se voient pas à première vue mais qui font qu'on est différent ?

Les élèves font tous passer le bâton jusqu'à E6 (15 secondes pour que le bâton passe de E2 à E6) et l'enseignant intervient

Est-ce que toi tu as la même personnalité, le même caractère, les mêmes goûts que tes camarades ?

E6 : Nan j'ai pas le même caractère...

Vas-y donne un exemple où tu t'es rendu compte que tu étais différent de ce point de vue ?

E6 : Bah par exemple Heu Souleyman.... À l'anniversaire de Maxime Souleyman il passait à une vitesse et il faisait que de me bousculer avec son Jump

Deuxième avertissement, le troisième tu devras sortir du cercle (à E3)

Est-ce que tu peux expliquer en quoi ce que tu viens de dire montre qu'il y a quelque chose de différent avec toi ?

E6 : Parce que je n'avais pas la même vitesse que lui.

Ah il allait plus vite que toi ?

E6 : Oui.

C'est à toi E7, raconte une expérience où tu t'es rendu compte que tu étais différent de quelqu'un.

E7 : Quand j'étais petit avec mes copains parce que la dernière fois j'avais mis un but à mon copain de 11 ans alors que j'avais encore 4 ans et ça m'a choqué.

Oui, pourquoi ça t'a choqué ?

E7 : Parce qu'on a pas la même puissance et moi j'étais beaucoup plus petit.

E1 : Alors là ils n'ont pas dit la même chose.

Oui, est-ce qu'ils ont vécu la même expérience ?

E1 : Nan parce E6 il a dit qu'une fois à l'anniversaire de Maxime Souleyman il passait vite. E7 il a dit qu'une fois quand il était petit il avait 4 ans et il était avec son copain et BEN son copain il avait 11 ans et il a réussi à lui mettre un but.

Comment s'était-il senti à ce moment là quand il avait mis un but à son copain ?

E1 : Heu, il s'était senti choqué.

Oui c'est ça tu étais choqué d'avoir marqué un but contre quelqu'un de plus grand que toi.

E7 : Oui c'est ça.

C'est très bien E1 tu as su expliquer pourquoi les deux élèves n'ont pas vécu la même expérience alors qu'ils se sont tous les deux sentis différents de quelqu'un une fois.

Est-ce que E2 tu veux dire quelque chose pour partager une expérience où tu t'étais senti différent ?

E2 prend le bâton : Quand je faisais les courses avec Souleyman il courait aussi plus vite que moi

E1 : Monsieur j'ai pas compris

Vas-y E2 redis ce que tu viens de dire pour E1.

E1 : Quand je faisais des courses avec Souleyman il courait plus vite que moi.

C'est bien tu as constaté qu'il y a une différence entre lui et toi

Est-ce que c'était pareil, c'était la même différence qu'avait constaté E6 ?

E1 : Oui !

D'accord alors explique pourquoi.

E1 : Parce que E6 et E2 ils ont dit qu'ils couraient tous les deux moins vite que Souleyman.

Est-ce que E6 tu es d'accord pour dire qu'avec E2 vous avez vécu chacun une expérience qui vous a fait constater que vous êtes différent de Souleyman ?

E6 : Oui.

Oui donc c'est bien E2 et E3 vous avez tous les deux constaté que vous avez la même différence avec quelqu'un.

E3 : Oui mais c'était pas au même endroit.

E6 : Oui parce que lui c'était au parc et moi c'était à l'anniversaire de Maxime.

E3 passe le bâton à E4 et l'enseignant intervient.

Est-ce que tu veux dire quelque chose quand tu t'étais senti différente de quelqu'un ? Est-ce que tu t'es déjà senti différente de quelqu'un ?

E4: Ah, si, c'était au basket quand je faisais mon stage il y avait des plus grands et bah ils faisaient beaucoup plus de paniers que moi parce qu'ils étaient plus grands.

E5 : E4 donne le bâton à E5 et E5 donne le bâton à E1 après 15 secondes.

Sur ce qu'a dit E2 et E4, qu'est-ce que tu peux dire ?

E1 : Alors E2 il a dit que quand il faisait des courses avec Souleyman il allait plus vite que lui et E4

elle a dit quand elle était au basket que quelqu'un mettait plus de paniers qu'elle.

E4 : En fait nous on était des U9 et eux c'était des U13. Nous on était des U9 et du coup on était moins fort.

Est-ce que E2 et E4 ils ce sont tous les deux rendus compte qu'ils étaient moins fort que quelqu'un ?

E1 : Bah oui !

D'accord alors explique si c'est de la même personne que E2 et E4 sont moins forts.

E1 : Heu nan c'est pas la même personne. E2 il est moins fort que Souleyman mais E4 c'est quand elle jouait au basket les grands étaient plus forts.

Oui, voilà. Donc depuis le début de la discussion E2, E3, E4, E6 et E7 vous vous êtes tous rendu compte que vous avez vécu une situation où vous étiez différent de quelqu'un parce que vous étiez moins fort.

Bien, j'ai une autre question maintenant. Est-ce que c'est vrai qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ?

E3 : J'ai pas entendu la question.

Est-ce que tu penses que c'est vrai de dire qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ?

Vas-y E2 c'est à toi.

E2 : Heu

E3 : Heu les filles elles mettent des robes et pas les garçons.

E4 : Ah c'est ce que j'allais dire.

D'accord donc c'est bien vous aviez un même exemple à donner.

E5 : Heu bah, les garçons et les filles ont le droit de pas être différents parce que je connais des garçons que j'aime bien et ils ont des couleurs de filles et pour les filles elles aiment bien les couleurs de garçons.

Qui pense la même chose que E5 ?

E4 : Moi ! Je peux avoir le bâton ?

E4 : Il y a aussi des garçons qui se maquillent et qui mettent des talons.

E1 : Parce que des garçons c'est des filles

E4 : Ca ne veut pas dire. Benoît Chevalier. (Je ne savais pas qui était Benoît Chevalier mais j'ai laissé la discussion continuer pour que E1 change son opinion).

E1 : Ah oui Benoît Chevalier.

E3 : C'est parce qu'ils veulent devenir des filles.

(E5 reprend le bâton)

E5 : Il y a des garçons qui se sentent des filles et des filles qui se sentent des garçons.

Alors est-ce qu'ils ont le droit de ne plus se sentir comme ça ?

E4 : Bah oui ils font ce qu'ils veulent.

E1 : Oui ils ont le droit de se sentir en garçon.

E3 : Bah oui ils font leur vie.

E4 reprend le bâton.

E4 : Bah ces gens là avant ils se faisaient critiquer. À l'école ils se faisaient insulter et du coup après bah ils ont décidé d'ignorer tout ça et de refaire leur vie.

E5 prend le bâton et E3 rigole, l'enseignant intervient et lui donne un troisième avertissement. E3 sort de la discussion jusqu'à la prochaine question.

E5 : Il y a deux garçons qui peuvent être amoureux comme des filles il y a deux filles qui ont le droit d'être amoureuses.

Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce que vient de dire E5 sur le fait que des garçons ont le droit d'être amoureux de garçons et que des filles aussi ont le droit d'être amoureuses des filles ?

E1, E2, E3, E4, E6 et E7 disent : Oui.

E6 : Après il y a des garçons qui peuvent mettre des robes comme une djellaba.

E3 : Oui mais on voit plus de filles avec des robes quand même que les garçons. (E3 a nuancé ses

propos quand il disait catégoriquement que les filles mettaient des robes et pas les garçons : je n'avais pas fait attention à cela)

E1 : Ah oui une djellaba c'est un vêtement comme une robe et il y a des garçons qui en mettent.

E6 : Bah oui moi mon père il en a une.

E4 : Si une djellaba c'est une robe !

E1 : Bah oui je sais !

Bien, le bâton est à E7.

E7 : Aussi parfois les filles peuvent avoir des cheveux courts comme les garçons.

Oui, c'est encore un exemple.

E1 : Alors, ils ont dit qu'il y a des filles qui ressemblaient à des garçons et aussi que des garçons peuvent être amoureux d'autres garçons et aussi des filles....

Oui qui est-ce qui avait dit que deux garçons ont le droit d'être amoureux ou deux filles ?

E1 : C'était E5 qui avait dit ça.

D'accord et c'était quoi les exemples qui ont été donnés pour dire que les filles et les garçons pouvaient se ressembler ?

E1 : Bah parce que des garçons portent des robes comme une djellaba.

Ok, qui avait dit cela ?

E1 : Heu c'était E6 parce que son père en a une chez lui.

Oui, qui avait pris un autre exemple pour dire que les filles et les garçons se ressemblaient, il me semble que c'était sur la coiffure ?

E1 : Ah, oui c'est E7 qui avait dit ça.

Il avait dit quoi à propos des coiffures ?

E1 : Bah je crois qu'il avait dit qu'il y a des filles elles ont les cheveux courts comme les garçons.

Bien, oui c'est ça. Alors finalement, est-ce que c'est vrai que les filles et les garçons sont si différents que ça ?

E1 : Bah non...

E4 : Bah non parce que des fois moi j'ai déjà vu des garçons qui ressemblaient à des filles et même qu'ils voulaient devenir des filles.

E1 : Bah oui, c'est vrai ça !

Bon c'est bien. E3 tu peux revenir. Vous avez aussi dit que ces personnes quand elles étaient à l'école, elles étaient jugées, mises à l'écart et qu'il y avait d'autres élèves qui pouvaient se moquer d'elles. Si vous voyez qu'à l'école il y en a qui se moquent d'une fille ou d'un garçon, qui rejettent un élève parce que c'est une fille ou un garçon, qu'est-ce que ça vous ferait de voir ça et qu'est-ce que vous feriez ?

E3 : Bah je leur dit d'arrêter parce que c'est pas bien. Ils aimeraient pas qu'on leur fasse.

Oui ils n'aimeraient pas qu'on se moque d'eux en retour parce que ces élèves là sont des filles ou des garçons.

E2 : Moi je leur dirais aussi d'arrêter parce que nous si on leur fait ça ils peuvent être tristes

Oui si nous aussi on leur faisait ça ils seraient tristes.

Et comment on se sentirait si on était à la place de l'enfant qui se fait moquer, voire rejeter par les autres parce que c'est une fille ou un garçon ?

E4 : Un jour je m'étais disputée avec E1 et Zoé et Jade parce qu'on était en CP et les autres ils étaient en CE1 et en fait ils venaient m'embêter et du coup bah moi j'ai pleuré et quand Louise elle a vu ça elle a prévu mes copines et quand elles sont venues elles ont dit « laissez là » et après elles sont venues avec moi jouer.

Elles ont pu te reconforter

E4 : Oui.

E5 : Moi c'est....

Si on se moquait de toi parce que tu es une fille, comment tu te sentirais ?

E5 : Je me sentirais triste et en colère. (l'enseignant laisse 10 secondes)

Qui veut ajouter quelque chose à ce que vient de dire E5 ?

E3 : Moi j'aurais rien senti mais je les aurais ignorés.

Est-ce que E5 et E3 ressentent la même chose ?

E1 : Nan parce que E5 elle a dit que ça l'énervait et qu'elle était triste et E3 il a dit que ça lui fait rien et qu'il ignore.

Oui, exactement.

E1 : Mais E2 et E5 ils n'ont pas dit la même réponse parce que E2 il a dit si on se moque de quelqu'un il sera triste et E5 elle a dit qu'elle était triste. Bah du coup il faut jamais faire ça parce que sinon après les gens ils vont commencés à être tristes.

Mais ça c'est très bien E1 ce que tu viens d'expliquer car tu as vu que ce que disait E5 c'est ce qu'il se passait quand quelqu'un se fait moquer ou rejeter alors que E2 disait ce qu'il se passait non pas pour l'élève qui subit mais pour l'élève qui se moque ou rejette l'autre. C'est vrai c'est pas tout à fait pareil ce qu'ils ont dit.

Et est-ce que E3 avait dit la même chose ou pas ?

E1 : Heu, nan.

Explique pourquoi.

E1 : Parce qu'en fait E2 il a pas dit la même réponse que E5 et E2.

Oui, qu'est-ce qu'il avait dit de différent ?

E1 : E3 il a dit...., j'ai pas compris une phrase monsieur.

D'accord je vais lui redemander de redire ce qu'il avait dit.

E3 : C'est si on me faisait ça et bah je les aurais ignorés.

Alors, vas-y.

E1 : E3 il a dit s'ils se moquent de lui après il ignore mais E2 c'était pas la même réponse et E5 non plus.

Très bien. Oui parce qu'en fait toi E3 tu as ajouté quelque chose en plus en disant ce que tu pourrais faire si quelqu'un se moquait de toi ou te rejetait parce que tu es un garçon.

E5 : Bah moi j'ai pas dit mais je vais voir madame dans ces cas là.

E6 : Moi aussi je lui dirais arrête d'abord et je l'aurais aidé et après le dire à quelqu'un d'autre qui s'occupe et après je le laisse jouer avec les autres et si madame elle est là je demande à mes copains.

Tu leur demanderais quoi à tes copains ?

E6 : D'aller le dire à madame s'ils continuent de l'embêter.

E7 : Bah je lui aurais dis « arrête c'est pas bien de faire ça ».

Et ensuite est-ce que tu serais allé le dire à quelqu'un comme E6 ?

E7 : Oui à madame.

Est-ce que ces deux élèves feraient la même chose s'ils voyaient tous les deux un élève dans la cour qui se fait rejeter parce que par exemple il y en a qui ne veulent pas jouer avec lui parce que le jeu n'est réservé qu'aux garçons ou aux filles ?

E1 : Alors E7 il a dit que s'il voyait quelqu'un faire ça, et ben il va dire arrête et après il va le dire à madame....

Et est-ce que E6 faisait la même chose ?

E1 : Nan parce que E6 il a dit que s'il voyait quelqu'un faire ça.....Heu si, ils ont presque dit la même chose.

Explique alors pourquoi c'est la même chose mais qu'en même temps c'est différent.

E1 : Parce que en fait E7 il dit arrête et après il va voir madame....

Et E6 est-ce qu'il faisait exactement la même chose ?

E1 : Oui il disait aussi « arrête » avant d'aller le dire à madame.

Mais donc tu as dis qu'ils ne faisaient quand même pas la même chose ?

E1 : Bah ils disent tous les deux à la personne qui insulte ou qui frappe d'arrêter et si elle continue après ils vont le dire à madame.

E6 : Je répète. Je dirais « arrête » et je prendrai celui là qui se fait attaquer et je le laisse jouer avec ses copains et après j'essaye de ramener des copains à moi parce que moi je joue avec lui, avec celui qui se fait attaquer.

E1 : Ben il va le prendre et il va le laisser jouer avec ses copains et après il va aller voir s'il y a des copains qui vont le dire à madame.

Bon c'est bien ce que vous faites E6 et E7 parce que vous voyez tous les deux qu'une situation comme celle là n'est pas respectueuse et que vous essayez de la régler sans vous énerver ni être violent. Vous savez que c'est mal de se moquer de quelqu'un, de l'insulter et quand vous voyez qu'un enfant se fait rejeter par les autres vous n'êtes pas violent pour autant contre les autres. Au contraire vous choisissez de protéger l'enfant plutôt que de vous attaquer aux autres.

Allez, on fait un dernier tour de parole parce qu'on va terminer sur une dernière question.

Imaginons que nous sommes dans un monde où nous nous ressemblons tous, qu'est-ce qui pourrait se passer ? Chacun va dire ce qu'il a envie de dire sur ça.

E2 : Bah ça se passerait bien.

D'accord, est-ce que tu peux expliquer pourquoi ça pourrait bien se passer ?

E2 : (l'enseignant laisse 15 secondes, un élève intervient)

E3 : Moi je sais.

Vas-y, de toute façon c'est à toi de dire quelque chose.

E3 : Comme ça si on fait un cache-cache et il y a par exemple mon jumeau et il ne veut pas jouer et bah celui qui compte il va croire que c'est moi et comme ça il ne me trouvera pas.

E4 : Bah si on était tous pareil et bah il n'y aura pas des gens qui se feront critiquer parce qu'on serait tous pareil.

E5 : Si tout le monde se ressemblait bah moi je dis que c'est pas forcément bien parce qu'en fait des fois on peut changer de place pour faire genre à la maîtresse qu'on est à notre place mais en fait pas du tout.

E1 : Oui si admettons que E5 elle se met à ma place et que la maîtresse dit « oui E1 » et bah en fait ça ne va pas être moi mais E5.

E6 : Des fois ça peut être bien d'être tous pareil mais des fois ça peut pas être très bien. Par exemple on peut voler la carte bleue de sa mère mais comme on est tous pareil on ne peut pas savoir c'est qui.

Donc oui ce que tu viens dire c'est pour expliquer que ça ne serait pas forcément bien d'être pareil que tout le monde, et pourquoi ça pourrait être quand même bien ?

E6 : On peut être pareil comme ça personne pourra se moquer de nous, on sera tous pareil.

Oui c'est ce qu'avait dit E4.

E1 : Oui c'est vrai

donc là vous pensez la même chose E4 et E6. Tu es d'accord E1 ?

E1 : Oui.

E7 : Ca serait bien d'être tous pareil comme ça au moins on pourra mieux s'amuser parce que on pourra plus se faire des copains parce qu'on se ressemble plus.

Mais est-ce que vous êtes copains et copines ici ?

Tous les élèves disent oui. E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 : Oui !

Alors ça veut dire que vous vous ressemblez quand même si vous êtes copains copines.

Réfléchissez à ce que vous pouvez avoir en commun, à ce que vous faites tous ensemble, à ce que vous partagez avec les autres. On en reparle la semaine prochaine.

Grille d'analyse d'une discussion à visées démocratique et philosophique

Place de la discussion dans la séquence :

Séance 3

Sujet de la discussion : Les différences

La présence d'un travail.

Réponses à des besoins humains :

● Ressentir : ■■■■

Quelle(s) question(s) l'enseignant pose à ses élèves pour qu'ils s'intéressent à ce qu'ils ressentent ?

Qu'est-ce que ça vous ferait de voir ça ?

Si on se moquait de toi parce que tu es une fille, comment tu te sentirais ?

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ?

Je me sentirais triste et en colère.

moi j'ai pleuré

ça m'a choqué.

● Communiquer :

Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le premier tour de parole ? 2

Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le dernier tour de parole ? 0

Combien d'élèves ne se sont pas exprimés lors de la discussion ? 0

Combien de fois les élèves ont-ils répété au reformulateur ce qu'ils voulaient dire ?

3 fois en tout : 1 fois E2, 1 fois E3 et 1 fois E6

● Construire le soi : ■■■■

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui montrent que les pensées ou les propos des élèves sont reconnus ?

Donc c'est bien vous pensez quand même la même chose parce que vous avez dit qu'on est différent parce que nous ne sommes pas pareil physiquement.

Vous avez aussi dit que ces personnes quand elles étaient à l'école, elles étaient jugées, mises à l'écart et qu'il y avait d'autres élèves qui pouvaient se moquer d'elles.

Bon c'est bien ce que vous faites E6 et E7 parce que vous voyez tous les deux qu'une situation comme celle là n'est pas respectueuse

D'accord donc c'est bien vous aviez un même exemple à donner.

Quelles sont les propos que tient l'enseignant qui aident les élèves à dédramatiser l'acte de s'exprimer ?

C'est pas grave si tu ne sais pas quoi dire tu peux passer le bâton à E5.

Qui veut ajouter quelque chose à ce que vient de dire E5 ?

Chacun va dire ce qu'il a envie de dire sur ça.

Adéquation avec les préoccupations des élèves : ■■■■

Quelle(s) question(s) posée(s) au groupe amène(nt) les élèves à reparcourir mentalement des expériences vécues ?

raconte une expérience où tu t'es rendu compte que tu étais différent de quelqu'un.

Vas-y donne un exemple où tu t'es rendu compte que tu étais différent de ce point de vue.

Réfléchissez à ce que vous pouvez avoir en commun, à ce que vous faites tous ensemble, à ce que vous partagez avec les autres.

Quels sont les propos des élèves qui mettent en avant des situations qu'ils ont déjà rencontrées ?

c'était au basket quand je faisais mon stage il y avait des plus grands et bah ils faisaient beaucoup plus de paniers que moi parce qu'ils étaient plus grands.

moi j'ai déjà vu des garçons qui ressemblaient à des filles

Un jour je m'étais disputée avec E1 et Zoé et Jade parce qu'on était en CP et les autres ils étaient en CE1 et en fait ils venaient m'embêter...

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie ?

Si vous voyez qu'à l'école il y en a qui se moquent d'une fille ou d'un garçon, qui rejettent un élève parce que c'est une fille ou un garçon, [...] qu'est-ce que vous feriez ?

Et ensuite est-ce que tu serais allé le dire à quelqu'un comme E6 ?

Développement de compétences :

● Un travail social :

Combien de fois l'enseignant est-il intervenu pour indiquer aux élèves qu'il faut se taire pendant qu'un autre parle ?

3 fois

Combien d'élèves et combien de fois ont-ils parlé sans y avoir été autorisés ?

2 élèves sur 7, 1 fois sur E3 et E4 puis 2 fois sur E3

Quelle part de la classe a fait preuve d'un travail social achevé pendant la séance ? 71 %

● Un travail affectif : ■

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce que quelqu'un d'autre peut ressentir ?

Comment s'était-il senti à ce moment là quand il avait mis un but à son copain ?

Est-ce que E5 et E3 ressentent la même chose ?

Quels sont les propos des élèves montrant un sens de l'empathie ?

Ils aimeraient pas qu'on leur fasse.

il s'était senti choqué.

il faut jamais faire ça parce que sinon après les gens ils vont commencés à être tristes.

nous si on leur fait ça ils peuvent être triste

● Un travail cognitif : ■

Quelles sont les questions qui amènent les élèves à réfléchir mentalement et à entrer dans l'utilisation d'habiletés de pensée ?

Est-ce qu'il y a des choses qui ne se voient pas à première vue mais qui font qu'on est différent ?

Oui, est-ce qu'ils ont vécu la même expérience ?

Est-ce que c'est vrai qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ?

Imaginons que nous sommes dans un monde où nous nous ressemblons tous, qu'est-ce qui pourrait se passer ?

Quels sont les propos du reformulateur montrant qu'il distingue des manières de penser relativement identiques et différentes chez les participants ?

Heu nan c'est pas la même personne. E2 il est moins fort que Souleyman mais E4 c'est quand elle jouait au basket les grands étaient plus forts.

Parce que E6 et E2 ils ont dit qu'ils couraient tous les deux moins vite que.....

Bah ils disent tous les deux à la personne qui insulte ou qui frappe d'arrêter et si elle continue après ils vont le dire à madame.

Alors là ils n'ont pas dit la même chose.

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expliquent ou justifient ce qu'ils pensent ?

Bah non parce que des fois moi j'ai déjà vu des garçons qui ressemblaient à des filles et même

qu'ils voulaient devenir des filles.

On peut être pareil comme ça personne pourra se moquer de nous

Bah si on était tous pareil et bah il n'y aura pas des gens qui se feront critiquer parce qu'on serait tous pareil.

Ça serait bien d'être tous pareil comme ça au moins on pourra mieux s'amuser parce que on pourra plus se faire des copains parce qu'on se ressemble plus.

● Un travail moral :

Combien y a-t-il eu d'élèves gênés pendant la discussion ? 2 / 7

Combien d'avertissements ont été donnés au total aux élèves gênés ? 1 à E4 et 3 à E3

Quelle est le pourcentage d'élèves qui a su faire preuve de moralité ? 71 %

La présence d'un bien-être.

● Les moqueries :

Y-a t-il eu des élèves qui se sont moqués des propos des autres ? OUI / NON

Si oui, combien y-a-t-il eu d'élèves moqueurs et quels étaient les signes montrant leurs moqueries ?

1 élève moqueur. Sa moquerie se manifestait par des rires.

Si oui, combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres ?

1 fois, 1 élève

Quel part des élèves a porté atteinte au bien-être de la séance ?

14 %

● Le respect du développement de l'enfant :

Quel est l'âge des enfant ? Entre 7 et 9 ans

Combien de temps la discussion a-t-elle durée ? 33 minutes et 41 secondes

Quelle est la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? 30 à 45 minutes

Est ce que la durée totale de la discussion est inférieure ou égale à la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? OUI / NON

● Une autonomie relative :

Combien d'élèves devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre ? 3 / 7

Combien de fois les élèves ont été amenés à reformuler ce qu'ils voulaient dire ?

Sur les trois élèves, une fois chacun. 1 fois E2, 1 fois E3 et 1 fois E6

● L'approbation de ceux qui entourent les élèves :

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à ce qu'ils approuvent les propos d'un autre ou de plusieurs ?

Tu es d'accord E1 ? Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce que vient de dire E5 sur le fait que des garçons ont le droit d'être amoureux de garçons et que des filles aussi ont le droit d'être amoureuses des filles ?

Qui pense la même chose que E5 ?

Est-ce que E2 et E4 ils ce sont tous les deux rendus compte qu'ils étaient moins fort que quelqu'un ?

Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ?

Ah c'est ce que j'allais dire.

Moi je leur dirais aussi d'arrêter

Bah oui, c'est vrai ça !

Moi aussi je lui dirais arrête

Annexe 2 : fiche de préparation de la séance

<p>Cycle 2 : CE1 Thème de la séance : les différences Place de la séance dans la séquence : séance 3</p>	<p>Objectif de séance : - Apprendre à dépasser des stéréotypes sur les différences entre nous.</p>	<p>Objectifs de séquence : Comprendre et respecter les règles communes de civilité. Gérer des conflits sociaux sans agressivité.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Participer et prendre sa place dans un groupe. Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. Respecter les règles de la vie collective</p>	<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>	

Déroutement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques	Bilan/ Observation
<p>Phase 1 : Travail du langage oral en réception et en production Installation de l'atelier et premier tour de parole.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le sujet de la discussion, rappeler le sujet de la discussion de la séance 2. - Engager les élèves dans un premier tour de parole, sans question qui les guiderait, juste pour qu'ils osent prendre la parole spontanément afin de dire ce qui leur vient à l'esprit quand on parle des différences entre les filles et les garçons. - Retenir les pensées des élèves pour les dire après à tout le groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - se rappeler de ce qui a été dit dans la séance précédente. - Entrer dans le nouveau sujet en cherchant mentalement ce qu'évoquent les différences entre les filles et les garçons par un premier tour de parole. 	<p>« La semaine dernière nous avons parlé de la violence. Qui peut dire ce qu'il a retenu ? Qu'est-ce que vous avez dit que l'on peut faire quand quelqu'un est violent contre nous ? »</p> <p>« Aujourd'hui nous allons parler d'un autre sujet, celui des différences entre les filles et les garçons. Vous allez commencer par dire à quoi cela vous fait penser quand on dit qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ? » Le président peut ouvrir la discussion.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Conserver une attention soutenue lors d'une situation d'écoute ou d'échanges - repérer et mémoriser les informations importantes 	
<p>Phase 2 : Mise en avant d'un problème à partir de désaccords entre élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer des questions qui rebondiront sur les propos des élèves afin de faire émerger un ou plusieurs problèmes qu'ils rencontrent parce qu'ils ne sont pas d'accord. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les participants : émettre des avis sur le sujet de la discussion et exprimer des expériences vécues Dire si ils ont vécu ou non des expériences identiques par rapport aux autres 	<p>« Il y a donc des élèves qui pensent la même chose, c'est vrai. »</p> <p>Des questions de relance : « Est-ce que c'est vrai qu'il y a des couleurs de filles et d'autres couleurs ce sont des couleurs que pour les garçons ? »</p> <p>« Qu'est-ce ça te ferait si quelqu'un</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dire pour être entendu et compris -prendre en compte des récepteurs et interlocuteurs - Participer à des échanges dans des 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Faire intervenir le reformulateur pour qu'il explique pourquoi des élèves pensent la même chose et qu'il s'intéresse à ce que les autres ressentent. 	<p>Justifier leurs avis</p> <ul style="list-style-type: none"> - chez le reformulateur : Expliquer pourquoi les élèves pensent la même chose ou pas. 	<p>te disait que tu n'as pas le droit de jouer au ballon parce que tu es une fille et que les jeux de ballon c'est que pour les garçons ?</p> <p>« Est-ce que c'est vrai que les garçons sont moins intelligents que les filles à l'école mais qu'ils sont plus fort en sport ? »</p>	<p>situations diverses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une distance critique par rapport au langage produit - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions 	
<p>Phase 3</p> <p>résolution des problèmes que les élèves rencontrent et de problèmes qu'ils pourraient rencontrer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire entrer les élèves dans des habiletés de pensée. - Faire émerger des idées qui se rapprochent. - Rendre les élèves autonomes intellectuellement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir mentalement à des solutions pour résoudre les problèmes. - Prendre conscience que les autres pensent et ressentent des choses similaires ou différentes. 	<p>« Est-ce qu'il y a des choses que les garçons ont le droit de faire et que les filles n'ont pas le droit de faire ? »</p> <p>« Pourquoi les filles et les garçons ont le droit de faire les mêmes choses ? »</p> <p>« Qu'est-ce qu'on pourrait faire alors quand on voit un élève qui se sent inférieur aux autres ? »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participer avec pertinence à un échange - repérer d'éventuelles difficultés de compréhension 	
<p>Phase 4 :</p> <p>Structuration de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attirer l'attention des élèves sur ce qui est important de retenir quand on parle de violence - Faire conscientiser les propos des participants à l'ensemble du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Récapituler les différents aspects qui ont été abordés sur le sujet de la discussion. - Retenir comment on peut faire pour éviter qu'il y ai des différences entre les filles et les garçons. 	<p>Qu'est-ce que nous avons dit d'important depuis le début de la discussion sur les différences entre les filles et les garçons ?</p> <p>Comment on fait alors pour éviter qu'un élève se sente différent et inférieur aux autres ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - repérer et mémoriser les informations importantes -Produire les formes de discours attendues 	

Annexe 3 : Une DVDP sur les gros mots

Niveau : CE1 nombre de participants : 6 + 1 reformulateur+ 1 président

Durée : 26 minutes

Discussion autour des gros mots.

Toi E1 tu es l'élève qui reformule. C'est-à-dire que toi tu écoutes juste ce que tes camarades disent pour pouvoir ensuite redire ce qu'ils ont dit avec tes propres mots.

Maintenant est-ce que tu peux nous réexpliquer ce que je viens de te dire, ton rôle ?

E1 : (pendant 6 secondes)

Qui peut expliquer son rôle ?

E3 : En fait E1 a un rôle. E1 doit écouter ce qu'on va dire et ensuite répéter.

Très bien donc qu'est-ce que tu dois faire toi E1 pendant la discussion ?

(**chuuut les autres je suis en train de parler !**)

E1 : Je dois répéter ce qu'ils disent mais avec mes propres mots.

Oui, voilà, c'est ça. Toi E2, tu as un autre rôle important. Tu dois rappeler au début les règles de la discussion. Il y en a trois. On n'a pas le droit de se moquer. La deuxième est qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Et la troisième est que les élèves qui parlent en même temps qu'un autre son exclus au bout de trois fois.

Vas-y je te laisse rappeler les règles et nous allons commencer.

E2 : On a pas le droit de se moquer. On a le droit de dire quelque chose même si c'est pas bon. Et on n'a pas le droit de parler en même temps que quelqu'un.

Donc aujourd'hui la discussion sera sur les gros mots. **Chut, écoutez-moi** je présente le sujet de la discussion d'aujourd'hui. Vous allez chacun votre tour dire **à quoi cela vous fait penser quand on parle des gros mots ?**

E3 : Monsieur on a le droit de dire des gros mots alors ?

On n'a pas le droit de dire des gros mots par contre parce que vous savez que c'est interdit à l'école.

E3 : Ah, bah oui.

Donc toi, sans dire de gros mots, **à quoi cela te fait penser ?**

E3 : 1 seconde après : **Quand on dit des gros mots ça peut blesser quelqu'un.**

Si tu as fini de parler tu peux passer le bâton à E4.

E4 : **Quand on dit un gros mot à quelqu'un, on peut lui faire mal au coeur.**

Est-ce que ce que viennent de dire E3 et E4, c'est pareil ou pas ? **E1, est-ce que ce qu'ont dit les deux élèves, c'est à peu près la même chose ?**

E1 : Oui.

Pourquoi oui ?

Deux secondes plus tard. E1 : **Parce qu'elles ont dit que de dire des gros mots ça pouvait briser le coeur.**

Oui, c'est à toi E5.

E5 prend le bâton de parole et ne dit rien. Au bout de 7 secondes l'enseignant intervient.

Si tu n'as rien à dire tu peux passer le bâton.

E5 : Oui je passe.

E6 : Ben, c'est pas vraiment poli de dire des gros mots. Franchement ça ne se fait pas de dire ça.

E7 : **Si tu dis un gros mot à ton copain à la récré après il va aller le dire à la maîtresse et ça ne sera plus ton copain.**

Très bien, on termine le tour avec E8 et après je ferai intervenir E1.

Le bâton est dans les mains de E8, l'enseignant laisse 15 secondes avant d'intervenir.

Est-ce que tu veux dire quelque chose ?

E8 : Non.

D'accord alors dis nous E1 ce qu'ont dit tes camarades et qui est important sur les gros mots ?

E2 : Je ne sais plus.

D'accord c'est pas grave. Je demande à E6 de redire ce qu'il avait dit. (1 x)

E6 : Heu, que c'est pas bien de dire des gros mots. Ca ne se fait pas de dire des gros mot aux gens, c'est malpoli.

Alors est-ce que tu peux redire avec tes propres mots ce qu'avait dit E6 ?

E1 : Ce n'est pas bien de dire des gros mots..... L'enseignant intervient 5 secondes après que E1 semblait ne pas avoir terminé sa phrase.

Est-ce que cela rejoint les trois autres idées de E3, E4 et E7 qui avaient dit que de dire des gros mots pouvaient faire du mal et qu'en disant un gros mot à notre copain, il ne serait plus notre copain ?

Est-ce que l'idée que E6 avait soulevée rejoint celles de E3, E4 et E7 ?

E1 : Ben oui.

Est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?

E1 : 1 seconde après que la question ait été posée : Parce que E6 avait dit que des gros mots c'était des trucs pas gentils et E3 et E4 ont dit que ça pouvait leur briser le cœur.

Et que pensait E7 sur les gros mots ?

E1 : Qu'il pouvait perdre son copain s'il lui disait un gros mot.

Très bien. Alors vos idées se rejoignent E3, E4, E6 et E7 parce que vous pensez tous que ça ne se fait pas de dire des gros mots, que ce n'est pas bien. E3 et E4 parce que ça peut briser le cœur, E6 parce que c'est malpoli, et E7 toi aussi tu penses que ça ne se fait pas de dire des gros mots parce qu'on peut perdre un copain si on lui en dit.

E5 prend la parole sans avoir eu le bâton mais demande l'autorisation. (Je le laisse prendre la parole car il n'a pas encore parlé).

E5 : Monsieur ?

Oui, vas-y.

A chaque fois E6 me dit que quand je dis quelque chose, c'est une parole de bébé et après je lui dis qu'il n'est plus mon copain et que quand je dis ça c'est une parole de bébé.

D'accord, tu peux passer le bâton à E7 il a envie de dire quelque chose.

E7 : Et aussi à chaque fois quand E5 nous embête parfois, bah il dit « oh tu as dis un gros mot » alors que ce n'est pas un gros mot de dire t'es chiant ou tu m'embêtes.

E6 : Oui mais c'est une insulte !

Alors est ce qu'un gros mot et une insulte c'est la même chose ?

Plusieurs élèves disent oui et non en même temps.

Alors, attendez, c'est à E7 de parler d'abord et ensuite c'est à vous.

E7 : C'est un tout petit peu pareil... L'enseignant laisse trois secondes avant d'intervenir.

Qui pense autre chose, qui pense la même chose ? Vas-y donne le bâton à E2 il a envie de dire quelque chose.

E2 : Moi aussi je pense que c'est à peu près la même chose.

D'accord donc toi tu penses comme E7 ?

E2 : Oui.

Bien, vas-y E3 c'est à toi.

E3 : Bah, non, parce que les insultes c'est....., c'est pas aussi fort que les gros mots. Nan mais les gros mots c'est plus agressif.

Très bien tu peux passer à E4.

E4 : En fait les gros mots c'est plus le truc qui fait mal...mais les deux me font du mal.

E5 : Et les insultes c'est pas fort...Les gros mots c'est plus agressif.

Très bien, ok, on fait une pause dans la discussion. A toi E2 de dire ce qu'ils ont dit par rapport aux gros mots et aux insultes. Qui pensait que c'est la même chose ?

10 secondes après.... Est-ce que tu te souviens de quelqu'un qui ne pensait pas la même chose que E4 ?

E2 fait non de la tête.

D'accord, alors E3 peux-tu redire ce que tu avais dit ?

Moi j'avais dit que les gros mots c'est plus agressif.

Et toi E4 qu'est-ce que tu avais dit ?

E4 : Que les gros mots ça fait mal parce que c'est pas trop bien d'en dire.

Est-ce que les deux élèves pensent la même chose ?

E1 : Non.

Vas-y explique pourquoi.

E1 : après 3 secondes. Parce que E4 avait dit que les deux pouvaient briser quelqu'un et E3 avait dit que les gros mots c'est plus agressif.

Oui, on continue. A toi E6. Est-ce que tu penses que les gros mots et les insultes c'est pareil ou pas ?

E6 : Heu, insulte c'est pas loin d'être proche.

D'accord tu penses que les deux sont proches mais que ce n'est pas tout à fait pareil. Pourquoi tu dis cela ?

E6 : Parce qu'après les gros mots c'est un peu dangereux parce que sinon après tu peux mal grandir. Tu vas grandir que avec des gros mots, et pas avec de la politesse.

D'accord, je fais intervenir E1 et après ce sera à toi de parler E7.

E1 : Heu, si on dit des gros mots quand on est petit après on va grandir avec des gros mots.

Est-ce que tu voulais dire ça ?

E6 : Oui c'est ça.

Exactement.

E6 : Quand on va grandir on aura l'habitude d'en dire.

E2 : Attend il y a E4 qui veut dire quelque chose.

Vas-y fait passer le bâton.

E4 : En fait, moi, mon frère quand il était petit il disait des gros mots et il a grandi avec les gros mots du coup là il en dit tout le temps.

Est-ce que là les deux élèves pensent à peu près la même chose ?

E1 : Oui.

Oui c'est vrai vous pensez la même chose. Est-ce que tu peux expliquer pourquoi les deux élèves pensent la même chose ?

E1 : 1 seconde après que la question fut posée : Parce que E6 disait que si on dit des gros mots quand on est petit on va en dire quand on sera grand et que c'est pareil pour le frère de E4. Quand il était petit il disait des gros mots et là il en dit tout le temps.

Exactement, c'est très bien tu as très bien expliqué pourquoi E6 et E4 pensent la même chose.

E3 : C'est comme Louise Martin elle est petite et elle en dit ben peut-être quand elle sera grande elle dira aussi des gros mots encore plus

Bien j'ai une autre question à vous poser. Qu'est-ce que vous ressentez quand il y a quelqu'un qui vous insulte ou quand quelqu'un dit un gros mot à quelqu'un d'autre que vous ?

Toi E5 tu veux parler.

E5 : Oui. Une fois j'étais dans le couloir et il y a un CP qui a dit un gros mot. Il en dit tout le temps. Qu'est-ce que ça t'a fait quand tu as vu ça ?

E5 : Ça m'a fait bizarre parce que c'est un petit il a que 5 ans. Après quand il va grandir ça va être pire il va en dire pleins.

E6 : Moi je m'étais senti un peu énervé. La personne qui dit des gros mots moi ça m'énerve, j'ai envie de le dire à madame et ça m'énerve.

E4 : Moi quand quelqu'un me dit un gros mot ça me fait mal, c'est pas bien.

E6 : J'ai pas entendu ce qu'elle a dit ?

Vas-y répète.

E4 : En fait, quand quelqu'un me dit un gros mot, à moi, bah ça me fait mal au cœur.

Alors est-ce que E5, E6 et E7 ressentaient la même chose quand quelqu'un dit un gros mot ?

E1 ne dit rien pendant 7 secondes avant que l'enseignant intervienne.

Je vais leur redemander de dire ce qu'ils ressentaient quand ils voient quelqu'un dire un gros mot.

Vas-y E5.

E5 : Moi ça me fait bizarre.

E6, vas-y à toi.

E6 : Moi ça m'énervait. J'avais envie de m'énervier. Ça me donnait envie d'être méchant avec la personne qui disait des gros mots.

E4 c'est à toi.

E4 : Moi je ressentais quand on me disait un gros mot que ça me faisait mal au coeur.

D'accord, est-ce que donc les trois élèves ressentait la même chose ?

E1 : Non.

Est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?

E1 : Ben parce que E4 ça lui brisait le coeur. E6 il est en colère.....

10 secondes plus tard l'enseignant intervient.

Vas-y E5 redit ce que ça te faisait à toi quand quelqu'un dit un gros mot.

E5 : Ben c'est bizarre.

E1 : Ça lui fait bizarre.

Donc là vous êtes d'accord parce que vous pensez tous que de dire des gros mots, ce n'est pas quelque chose de bien car on peut se sentir bizarre, énervé ou malheureux.

La question que je vous pose maintenant est qu'est-ce qu'on peut faire quand quelqu'un nous dit un gros mot pour ne plus se sentir mal. Je donne la parole à E2.

E4 : Du coup le bâton de parole va à E2.

E2 : Quand ma sœur me dit parfois beaucoup de gros mots quand je suis sur le canapé, bah je reste tranquille sur le canapé.

Donc là comment fait-E2 pour ne plus se sentir ni mal ni énervé ni bizarre quand sa sœur lui dit des gros mots ?

E1 : Il reste tranquille...sur le canapé.

E4 : Est-ce que vous pouvez répéter c'était quoi la question s'il vous plaît ?

Oui. Quand il y a quelqu'un qui te dit un gros mot, comment fais-tu pour ne plus te sentir mal ?

E4 : En fait je le dis à mon père ou à ma mère et après ils lui crient dessus et il arrête il va jouer dans sa chambre.

Et imaginons que tes parents ne sont pas là, comment tu fais ?

E4 : Ben quand j'ai reçu un gros mot, en fait je fais exprès que je l'ignore je fais exprès que je ne l'entends pas.

E1 : J'ai pas trop compris.

Ah alors est-ce que tu peux réexpliquer s'il te plaît ?

E4 : En fait quand on me dit un gros mot, je fais exprès, je l'ignore.

E1 : E3 l'ignore.

Oui, pourquoi est-ce que E4 ignore la personne qui lui dit des gros mots ?

E1 : Pour mieux se sentir.

Oui, exactement.

E4 : Parce qu'il est méchant alors je l'ignore.

Vas-y E3 c'est à toi.

E3 : Bah moi quand mon frère il me dit un gros mot et qu'il est dans ma chambre je lui dis de sortir de ma chambre pour que je reste seule.

Que fait E3 quand son frère lui dit des gros mots ?

E1 : Quand son frère est dans sa chambre, et ben elle lui dit de sortir de sa chambre.

E3 : Oui après il arrête de m'embêter et je reste toute seule.

E6 : Moi j'ai quelque chose à dire. Quand il y a quelqu'un qui me dit un gros mot je reste avec mes copains et après je m'en fiche. Et quand mon frère il m'embête je vais dans ma chambre et je vais dans mon lit et je me calme.

C'est très bien ce que tu fais parce que ça t'évite de t'énervier. (E1 demande la parole). Vas-y .

E1 : Quand son frère il lui dit un gros mot il va dans sa chambre. Et quand quelqu'un lui dit un gros mot il reste avec ses amis.

E5 à toi !

E5 : Bah moi c'est pareil dès que mon frère il me dit des gros mots bah je vais jouer dans mon lit, je monte et je me calme.

Il reste deux personnes, E7 et E8.

E7 : Alors moi soit je joue sur la Switch avec E5 ou alors je regarde des vidéos de cascades.

Vas y E8 à toi.

E8 : Moi quand on me dit un gros mot je reste dans ma chambre ou je regarde la télé.

E1 : J'ai pas trop compris ce qu'il a dit.

Ok redis un peu plus fort ce que tu viens de dire.

E8 : Moi quand quelqu'un me dit un gros mot soit je reste dans ma chambre soit je regarde la télé.

E1 : Il monte dans sa chambre ou il regarde la télé.

Et à quoi ça te sert de faire ça ? Pourquoi tu fais ça ?

E8 : Heu, pour me calmer.

E1 : En fait il monte dans sa chambre ou il regarde la télé pour se calmer.

Très bien alors c'est très bien vous avez tous trouver des moyens pour ne pas vous énerver ni vous sentir malheureux quand quelqu'un vous dit des gros mots.

C'est à E2 de clôturer la discussion.

E2 : La discussion est terminée, on continuera la fois prochaine.

Grille d'analyse d'une discussion à visées démocratique et philosophique	
Place de la discussion dans la séquence : Séance 1	Niveau de classe : CE1
Sujet de la discussion : Les gros mots.	Nombre d'élèves : 8
La présence d'un travail.	
<p>Réponses à des besoins humains :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ressentir : <p>Quelle(s) question(s) l'enseignant pose à ses élèves pour qu'ils s'intéressent à ce qu'ils ressentent ?</p> <p>Qu'est ce que vous ressentez quand il y a quelqu'un qui vous insulte ou quand quelqu'un dit un gros mot à quelqu'un d'autre ?</p> <p>Qu'est-ce que ça t'a fait quand tu as vu ça ?</p> <p>Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ?</p> <p>Ca m'a fait bizarre. Moi je m'étais senti un peu énervé. Ca m'a fait mal. Ca me fait mal au coeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Communiquer : <p>Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le premier tour de parole ? 2</p> <p>Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le dernier tour de parole ? 0</p> <p>Combien d'élèves ne se sont pas exprimés lors de la discussion ? 0</p> <p>Combien de fois les élèves ont-ils répété au reformulateur ce qu'ils voulaient dire ?</p> <p>5 fois : 1 fois E3, 1 fois E5, 1 fois E4, 1 fois E6, 1 fois E8.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construire le soi : <p>Quelles sont les interventions de l'enseignant qui montrent que les pensées ou les propos des élèves sont reconnus ?</p> <p>Alors vos idées se rejoignent E3, E6 et E7 parce que vous pensez tous que ça ne se fait pas de dire des gros mots.</p> <p>Oui c'est vrai vous pensez la même chose.</p> <p>Quelles sont les propos que tient l'enseignant qui aident les élèves à dédramatiser l'acte de s'exprimer ?</p> <p>D'accord, c'est pas grave. Si tu n'as rien à dire tu peux passer le bâton. « il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse »</p> <p>Adéquation avec les préoccupations des élèves : </p> <p>Quelle(s) question(s) posée(s) au groupe amène(nt) les élèves à reparcourir mentalement des expériences vécues ?</p> <p>.Qu'est-ce qu'on peut faire quand quelqu'un nous dit un gros mot pour ne plus se sentir mal ?</p> <p>Quels sont les propos des élèves qui mettent en avant des situations qu'ils ont déjà rencontrées ?</p> <p>Quand ma sœur me dit parfois beaucoup de gros mots quand je suis sur le canapé, bah je reste tranquille sur le canapé.</p> <p>Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie ?</p> <p>« imaginons que tes parents ne sont pas là, comment tu fais ? »</p>	

Développement de compétences :

● Un travail social :

Combien de fois l'enseignant est-il intervenu pour indiquer aux élèves qu'il faut se taire pendant qu'un autre parle ?

3 fois

Combien d'élèves et combien de fois ont-ils parlé sans y avoir été autorisés ?

8 élèves 3 fois

Quelle part de la classe a fait preuve d'un travail social achevé pendant la séance ?

0 % car sur les 8 élèves, 8 ont au moins parlé 1 fois sans y avoir été autorisés

● Un travail affectif :

Quelles sont les propos de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce que quelqu'un d'autre peut ressentir ?

Est-ce que donc les trois élèves ressentaient la même chose ?

Quels sont les propos des élèves montrant un sens de l'empathie ?

Quand on dit des gros mots ça peut blesser quelqu'un.

Quand on dit un gros mot à quelqu'un, on peut lui faire mal au coeur.

● Un travail cognitif :

Quelles sont les questions qui amènent les élèves à réfléchir mentalement et à entrer dans l'utilisation d'habiletés de pensée ?

Est-ce que tu peux expliquer pourquoi les élèves pensent la même chose ?

Est-ce qu'un gros mot et une insulte c'est la même chose ?

Quels sont les propos du reformulateur montrant qu'il distingue des manières de penser relativement identiques et différentes chez les participants ?

E6 avait dit que des gros mots c'était des trucs pas gentils et E3 et E4 ont dit que ça pouvait briser le coeur.

E4 ça lui brisait le coeur. E6 il est en colère.

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expliquent ou justifient ce qu'ils pensent ?

Parce qu'après les gros mots c'est un peu dangereux parce que sinon après tu peux mal grandir.

Si on dit des gros mots quand on est petit après on va grandir avec des gros mots.

● Un travail moral :

Combien y a-t-il eu d'élèves gêneurs pendant la discussion ? 0

Combien d'avertissements ont été donnés au total aux élèves gêneurs ? 0

Quelle est le pourcentage d'élèves qui a su faire preuve de moralité ? 100 %

La présence d'un bien-être.

● Les moqueries :

Y-a-t-il eu des élèves qui se sont moqués des propos des autres ? OUI / NON

Si oui, combien y-a-t-il eu d'élèves moqueurs et quels étaient les signes montrant leurs moqueries ?

Si oui, combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres ?

Quel part des élèves a porté atteinte au bien-être de la séance ?

0 %

- Le respect du développement de l'enfant :

Quel est l'âge des enfant ? **Entre 7 et 9 ans**

Combien de temps la discussion a-t-elle durée ? **26 minutes**

Quelle est la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? **30 à 45 minutes**

Est ce que la durée totale de la discussion est inférieure ou égale à la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? **OUI** NON

- Une autonomie relative :

Combien d'élèves devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre ? **5 / 8**

Combien de fois les élèves ont été amenés à reformuler ce qu'ils voulaient dire ?

Sur les 5 élèves, 1 fois chacun.

- L'approbation de ceux qui entourent les élèves : 

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à ce qu'ils approuvent les propos d'un autre ou de plusieurs ?

D'accord donc toi tu penses comme E7 ? Qui pensait la même chose ? Est-ce que tu te souviens de quelqu'un qui pensait la même chose que E4 ?

Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ?

« Moi aussi je pense que c'est à peu près la même chose. »

. « E3 l'ignore ». « elle lui dit de sortir de sa chambre » « Bah moi c'est pareil » « elles ont dit que de dire des gros mots ça pouvait briser le cœur »

Annexe 4 : fiche de préparation de la séance

<p>Cycle 2 : CE1 Thème de la séance : la portée d'une parole sur autrui Place de la séance dans la séquence : séance 1</p>	<p>Objectifs de séance : - Apprendre à identifier les effets d'une parole, d'un geste sur autrui. - Partager des expériences vécues et sortir de la peur d'exprimer ce qu'on ressent.</p>	<p>Objectifs de séquence : Comprendre et respecter les règles communes de civilité. Gérer des conflits sociaux sans agressivité.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Participer et prendre sa place dans un groupe. Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. Respecter les règles de la vie collective</p>	<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>	

Déroutement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques	Bilan/ Observation
<p>Phase 1 : Travail du langage oral en réception Installation de l'atelier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les rôles de chacun (participants, reformulateur, président, etc) - Expliquer le rôle du bâton de parole et le commencement de la discussion - Expliquer les trois règles de la discussion - Engager les élèves dans un premier tour de parole, sans question qui les guiderait, juste pour qu'ils osent prendre la parole spontanément afin de dire ce qu'ils pensent à première vue des gros mots. 	<ul style="list-style-type: none"> - les élève sont regroupés en cercle. - ils écoutent les consignes de l'enseignant - ils entrent spontanément dans la discussion en disant ce qu'ils pensent des gros mots, sans que leurs prises de parole ne soit orientée vers un quelconque aspect de la notion. - ils recherchent mentalement dans leur tête quelque chose à dire en rapport avec les gros-mots. - ils portent de l'intérêt sur les propos des autres qui 	<p>« Aujourd'hui nous allons parler des gros mots. Je vais vous donner des rôles différents. Toi tu vas être l'élève qui reformule. C'est-à-dire que tu dois retenir ce que disent tes camarades pour dire ensuite la même chose mais avec tes propres mots. Toi tu es le président (ou la présidente), c'est toi qui donnes les règles à respecter, il y en a trois : interdit de se moquer des autres, quand quelqu'un parle on ne parle pas en même temps, ceux qui gênent au bout de trois fois seront exclus. D'accord, donc à chaque fois ce sera au président de rappeler ces trois règles avant de commencer. Là c'est moi qui le dit parce que c'est la première fois mais ensuite ce sera vous.» Aujourd'hui on va parler des gros mots. On va commencer par</p>	<ul style="list-style-type: none"> - écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Conserver une attention soutenue lors d'une situation d'écoute ou d'échanges - repérer et mémoriser les informations importantes 	

		pourraient les aider à trouver quelque chose à dire.	faire un premier tour de parole et vous allez dire chacun votre tour ce qui vous vient à l'esprit quand on parle de gros-mots. » « Toi, à quoi ça te fais penser quand on parle des gros mots ? »		
Phase 2 : début de la discussion : Partage des points de vues, des expériences Se comparer aux autres et comparer des situations. Travail du langage en réception et en production.	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer des questions de relance qui vont venir alimenter les propos des élèves après le premier tour. - Solliciter le reformulateur afin de conscientiser à tout le groupe l'avancée de la discussion. - établir des rapports dans les réponses des élèves : divergences, rapprochements, similitudes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves participants apportent leurs réponses sur les questions posées par l'enseignant. - ils disent ce qu'ils pensent vis-à-vis des propos des autres et justifient leurs réponses. Dire pourquoi ils sont d'accord ou pas d'accord. - ils sont amenés à porter de l'intérêt sur ce que les autres pensent et disent pour enrichir leur manière de voir ou de penser. 	« Comment ça se fait que des fois on peut dire des gros mots ? Est ce que vous pensez que ça peut servir à quelque chose de dire des gros mots ? Comment on se sent quand quelqu'un nous dit un gros mot, nous insulte ? C'est quoi le contraire d'un gros mot ? Est-ce que c'est pareil quand on insulte quelqu'un que quand on dit un mot gentil ? » « Qui est d'accord avec lui, avec elle ? Toi tu penses différemment de ... » « Qu'on dit tes camarades pour l'instant sur les gros mots ? Est-ce qu'ils pensent la même chose ? »	<ul style="list-style-type: none"> -Dire pour être entendu et compris -prendre en compte des récepteurs et interlocuteurs - Participer à des échanges dans des situations diverses - Adopter une distance critique par rapport au langage produit - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions 	
Phase 3 : structuration de la séance recueil de tout ce qui a été dit sur le sujet de la discussion et institutionnalisation dernier tour de parole	<ul style="list-style-type: none"> - Faire émerger de la discussion les pensées des élèves. - Amener le reformulateur à dire le mot de la fin, celui sur lequel la discussion va s'arrêter. - être attentif sur les contenus des prises de parole lors du dernier tour pour s'apercevoir 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves participants écoutent l'animateur pour prendre conscience des principales idées qui ont été mises en avant pendant la discussion. - les participants expriment, par le langage oral, ce qu'ils ont retenu sur ce qui a été dit pendant la discussion. 	« Depuis le début de la discussion il y a plusieurs avis en ce qui concernent les gros mots. On a dit...et...et.... » Il y en a qui pensent que...., d'autres pensent que...., etc. Il y a des élèves qui sont d'accord pour dire que..... » « On va faire un dernier tour de parole pour finir la discussion et vous allez dire chacun votre tour ce que vous avez retenu des gros-mots. » au reformulateur : « Avec tout ce que	<ul style="list-style-type: none"> - Participer avec pertinence à un échange -Produire les formes de discours attendues - maintenir une attention orientée en fonction du but - repérer et mémoriser les informations importantes 	

	des changements ou non des représentations initiales des élèves par rapport au début.	- l'élève reformulateur termine la discussion en disant les choses qui sont les plus importantes à retenir.	nous avons dit depuis le début de la discussion, quelles sont les choses les plus importantes à retenir ? »	- repérer d'éventuelles difficultés de compréhension	
--	---	---	---	--	--

Annexe 5 : une DVDP sur la violence

Niveau : CE1 5 participants + reformulateur (3 absents)

durée : 34 minutes et 41 secondes.

discussion autour de la violence.

Aujourd'hui nous allons parler de la violence. Toi E1 tu es le reformulateur. Écoute bien ce que tes camarades disent pour comprendre ce qu'ils veulent dire.

E2 : La violence, bah.....(7 secondes après)

Si tu n'as rien à dire c'est pas grave tu peux passer.

E3 passe.

E4 : La violence c'est pas bien. Si l'autre personne ne voit pas que l'autre va pousser elle va tomber quoi. C'est pas très gentil pour la personne, il n'y a pas de respect. Je trouve que ce n'est pas de respect pour les autres personnes.

E4 redonne le bâton à E3. L'enseignant laisse 15 secondes et dit : « Tu peux dire ce que tu veux sur la violence il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse »

E3 : La violence c'est méchant, et en plus c'est pas bien.

E1 : C'est un tout petit peu la même chose.

Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi c'est un tout petit peu la même chose ce qu'ils ont dit ?

E1 : Parce que E4 avait dit que c'est pas bien pour pousser et E3 elle a dit.....que c'est méchant. C'est presque la même chose qu'ils ont dit.

E4: Oui, moi c'est presque pareil.

E1 : Oui.

Exactement vous pensez à peu près la même chose parce que E4 pense que la violence est un manque de respect, que ce n'est pas gentil et E3 tu penses que c'est méchant.

E5 : La violence c'est pas bien parce que si on tappe et après on va être puni et la violence c'est pas trop bien parce que si on fait mal à quelqu'un, si on lui fait très très très mal, bah après il va aller le dire à la maîtresse et il va pleurer.

E6 : La violence c'est pas bien mais des fois il faut comprendre. Par exemple, si on lui fait mal mais qu'on a pas fait exprès on le dit à madame et après on lui fait un truc qu'il veut pour s'excuser.

E1 : Heu, c'est pas trop la même chose...

Oui, tu peux expliquer pourquoi ?

E1 : Parce que E5 a dit être puni mais E6 a dit.....

E5 : E6 n'a pas dit le même truc que moi.

E6 : Oui parce que lui il avait pas fait exprès et il a pas été puni, il s'est excusé.

Ok c'est bien. Qui veut redire quelque chose ? (les mains sont levées)

On refait un tour alors.

E2 : La violence, quand on frappe quelqu'un ça peut lui faire très mal et il peut aller le dire à la maîtresse, nous on peut être puni et madame elle sera obligée d'appeler les urgences s'il s'est cassé un os.

E4 : La violence, heu, quand quelqu'un te frappe il faut savoir se défendre. Il faut savoir se défendre, de dire « OH mais pourquoi tu me frappes » et heu, s'il te fait très mal on peut aller à l'hôpital et...c'est tout.

E1 : E2 a parlé en même temps que E4.

D'accord alors je te mets un premier avertissement.

E1 : Alors, en fait ce qu'a dit E2, E4 et E5 c'était presque la même chose.

Oui. Est-ce que tu peux expliquer pourquoi c'était presque la même chose ? L'enseignant laisse 8 secondes

E1 : Je ne sais plus ce qu'avait dit E5.

Ok, vas-y E5 redit ce que tu avais dit.

E5 : Alors en fait la violence c'est pas bien parce qu'après si tu frappes quelqu'un et qu'il pleure, il

va aller le dire à madame et après la violence c'est pas très très bien, si tu lui casses un os après madame va nous punir et bah après il va devoir aller à l'hôpital et.....

Et toi comment tu vas te sentir ?

E5 : Mal parce qu'il ne faut pas faire ça. Et il ne faut jamais faire ça.

E1 : Tous les trois c'était à peu près la même chose parce que déjà E2 et E5 ont dit un mot pareil et E2, E4 et E5 ils ont dit, tous, tous les trois qu'on peut aller à l'ambulance, à l'hôpital.

E6 : La violence c'est pas bien, et il faut être gentil et jamais recopier les autres en méchanceté.

E5 : C'est très bien !

E4 : Là c'est super, je vote pour lui !

Qui est-ce qui est d'accord avec ce qu'il a dit là ? (toutes les mains levées)

E4 : Moi moi moi moi !

E5 : On est tous d'accord !

Tout le monde est d'accord ?

E2, E3, E4, E5: OUI.

E1 : Monsieur j'ai une question.

Vas-y.

E1 : Bah là c'est bien ce qu'il a dit mais ça parlait pas de la violence...

Alors j'ai une question : « Quand est-ce qu'on peut dire qu'il y a quelqu'un qui est violent ? Comment on le reconnaît ? » Chacun va dire ce qu'il pense, ne vous inquiétez pas.

E2 : Quand quelqu'un il frappe, c'est de la violence.

Vas-y E3 c'est à toi.

E3 : Quand il fait des gestes qui sont pas bien, qui sont méchants...

E4 : Je reconnais la personne qui est méchante avec les autres...du coup....

Comment tu sais que la personne est méchante avec les autres ?

E4 : Bah je la regarde, je regarde.....

E3 intervient spontanément sans le bâton : Elle a un air méchant.

E4 : Oui avec le regard, elle a un regard méchant.

E1 : Ce qu'elle avait dit E3 je n'avais pas entendu.

D'accord. Vas-y redit ce que tu avais dit E3.

E3 : Que, on reconnaît la violence quand il fait des gestes méchants et....qu'il a un air méchant.

E1 : E3 et E4 ont dit un peu la même chose.

Pourquoi est-ce qu'ils ont dit la même chose ?

Parce que E3 elle a dit s'il regarde méchamment, avec ses yeux méchants et E4 a dit un air méchant.

Et est-ce que E2 pensait la même chose ?

E1 : Heu, je ne sais plus ce qu'il avait dit.

E2 : J'avais dit qu'on reconnaissait quelqu'un qui était méchant parce qu'il tape quelqu'un, bah ça c'est de la violence.

E1 : E3 et E4 ils avaient plus la même conversation et E2 c'était un tout petit peu différent.

Oui, pourquoi ? Est-ce que c'est la même violence que décrit E2 et E3 et E4 ?

E1 : Heu, nan parce qu'il n'avait pas un air méchant dans celui à E2 alors que E3 et E4 ils ont dit un air méchant ou un regard méchant.

Est-ce que dans ce qu'avait dit E3 et E4 il y avait l'idée de frapper, de faire des gestes qui blessent ?

E1 : Oui dans celui de E2 et de E3.

Oui, c'est ça. Donc là c'est bien E2, E3 et E4 parce que vos idées se rejoignent. Vous pensez tous que la violence ça se voit quand quelqu'un est méchant. E2 et E3 parce que la personne frappe ou fait des gestes méchants et E3 et E4 parce qu'elle a un air méchant.

On continue. Pour toi E5, comment reconnais-tu quelqu'un qui est violent ?

E5 : Bah en fait je le regarde pour voir s'il est gentil. S'il est méchant et bah, il frappe quelqu'un et je vais le dire à madame et madame va le punir et après je reste avec la personne qui a rien fait.

E6 : Alors si je vois qu'avec d'autres copains s'il est méchant, je viens et je lui dit « arrête ». Et après s'il arrête pas bah je le dis à madame.

Alors là E5 et E6 c'est bien parce que vous avez trouvé des solutions quand vous voyez quelqu'un qui est violent contre une autre personne. Vous allez tous le dire à madame. Toi E6 tu intervient d'abord pour dire à la personne violente d'arrêter ce qu'elle fait et si elle continue tu vas voir madame alors que toi E6 tu vas voir madame directement.

E6 intervient spontanément : Oui mais c'est parce que je suis avec mes copains sinon je ferais comme E5 j'irais voir madame directement.

Très bien alors on va continuer et je vais vous poser une autre question. Imaginons que vous rencontriez quelqu'un qui est violent contre un autre élève, qu'est-ce que vous feriez ?

E2 : Bah, je fais comme E5 je vais voir madame.....et.....après il va être puni et....voilà.

E3 passe la bâton après 5 secondes

E4 : Heu, c'était quoi la question ?

Si tu voyais quelqu'un qui est violent contre une autre personne, qu'est-ce que tu ferais toi ?

E4 : Moi je dis arrête, arrête de lui faire ça, je le défends et.....s'il continue et qu'il m'énerve je vais le dire à madame.

E1 : Moi si je vois quelqu'un qui frappe un élève je dis arrête, et je vais aller le défendre mais s'il arrête pas encore après je vais le dire à madame.

Est-ce que toi alors tu ferais la même chose que E2 ou E4 ?

E1 : heu, nan parce que moi et E4 c'est un peu pareil parce qu'en fait moi je dis « arrête sinon je vais le dire à madame » comme E4 avait dit.

Et E2 est-ce que c'était la même chose ?

E1 : Heu, pas trop parce que E2 il va le dire direct à madame.

Et est-ce que E4 et toi vous aller le dire directement ?

E1 : Nan, on lui dit « arrête » en premier et s'il continue on va voir madame.

Exactement, tu as très bien expliquer. E3 tu veux dire quelque chose ? (5 secondes après)

E3 : En fait quand quelqu'un il m'embête je lui dis « arrête » et s'il continue je vais le dire à madame et après il arrête.

E1 : C'est pareil que moi et E5 ça !

Oui c'est vrai vous dites à la personne qui est méchante d'arrêter ce qu'elle fait de violent et si elle continue vous allez voir madame.

Est-ce que tu peux dire si tous les élèves font à peu près la même chose quand ils voient quelqu'un de violent contre un autre élève ?

E1 : Oui....(5 secondes après) Je ne sais plus trop ce qu'avait dit E5 et E6.

Vas-y E5.

E5 : Est-ce que vous pouvez répéter la question ?

Oui je peux répéter la question. Quand tu vois quelqu'un qui est violent contre un autre élève, qu'est-ce que tu fais ?

E5 : Alors moi je lui dis « arrête » et après s'il arrête pas je vais le dire à madame et comme ça l'autre enfant il pourra aller jouer.

E6 : Je lui dit arrête et je vais le défendre, je vais défendre le petit, l'élève qui se fait embêter et s'il arrête pas je le dis à madame.

E1 : Ils ont tous pensé la même chose parce qu'ils ont tous dit ils vont défendre l'élève et après s'il arrête pas ils vont le dire à la maîtresse. Ils ont tous dit pareil.

Oui. Donc là c'est très bien parce que vous avez tous trouvé des solutions sans vous énerver ni être vous aussi violent face à une personne qui est violente. Ce que vous faites c'est que vous défendez la personne qui se fait embêter mais sans être agressif contre la personne méchante et ensuite vous allez le dire à madame. Vous lui dites d'arrêter sinon vous allez voir madame.

Plusieurs élèves lèvent la main, je donne la parole à E3 qui n'a pas encore beaucoup parlé.

E3 tu as envie de parler, dis nous ce qu'on peut faire d'autre.

E3 : On peut les séparer avant d'aller le dire à madame...

Oui, c'est très bien aussi de vouloir séparer les deux personnes quand il y en a une qui est violente contre l'autre. J'ai une autre question. Qu'est-ce que vous ressentez quand quelqu'un est violent contre vous ?

E4 : Heu, moi je ressens que je vais me défendre, je me défends.

Pourquoi à ton avis tu ressens cela ?

E4 : Bah parce que je ne vais pas me laisser faire, ça va me faire mal quoi.

E5 : Alors quand il y a quelqu'un qui est violent contre moi, je passe sous ses bras, je m'échappe...

Et à ce moment là qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce que ça te fait ?

E5 : Ça me fait du mal parce qu'il m'a fait très très mal s'il a donné des gros coups et du coup je passe en-dessous de ses bras et je vais le dire à madame.

Qu'est-ce qu'ils ressentait E4 et E5 ? Est-ce qu'ils ressentait la même chose ?

E1 : Heu, un peu, oui....

Pourquoi ?

E1 : Bah, ils se ressentait...mal.

E4 : Moi j'ai envie de me défendre aussi.

E5 : Moi aussi.

E1 : Moi quand on m'attaque, moi et ben je me ressens un peu d'être violent parce que je veux l'empêcher qu'il m'embête, comme mon frère il a fait ce matin.

E6 : Heu, heu... Si quelqu'un m'attaque je vais bien me défendre...

Et qu'est-ce que tu ressens quand quelqu'un pourrait être violent contre toi ?

E6 Heu bah il y avait quand j'étais en maternelle une grande je crois, je me rappelle plus, elle faisait que de m'embêter et je me sentais rien mais j'avais envie de le dire à madame parce que je ne pouvais même pas jouer, elle arrêtait pas de m'embêter.

Quand est-ce que tu t'es défendu toi ?

E2 : Bah des fois avec E6 bah on se pousse, du coup elle m'a poussé et après on a été le dire à madame et on a été tous les deux au coin et après on s'est dit pardon tous les deux.

E3 : Si un jour quelqu'un m'embête et qu'il me frappe, je vais essayé de me défendre...

Très bien. Qui est d'accord pour dire que la violence est interdite alors ?

Tous les doigts sont levés.

Vous êtes tous d'accord pour dire que la violence est interdite. E1, E2, E3, E4, E5 et E6 vous pensez tous que c'est mal la violence et vous avez raison, c'est pour ça qu'elle est interdite.

Grille d'analyse d'une discussion à visées démocratique et philosophique	
Place de la discussion dans la séquence : Séance 2	Niveau de classe : CE1
Sujet de la discussion : La violence	Nombre d'élèves : 6
La présence d'un travail.	
<p>Réponses à des besoins humains :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ressentir : E1 <p>Quelle(s) question(s) l'enseignant pose à ses élèves pour qu'ils s'intéressent à ce qu'ils ressentent ?</p> <p>Et à ce moment là qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce que ça te fait ?</p> <p>Qu'est-ce que vous ressentez quand quelqu'un est violent contre vous ?</p> <p>Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ?</p> <p>Moi je ressens que je vais me défendre</p> <p>ça va me faire mal quoi</p> <p>ça me fait du mal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Communiquer : <p>Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le premier tour de parole ? 2</p> <p>Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le dernier tour de parole ? 0</p> <p>Combien d'élèves ne se sont pas exprimés lors de la discussion ? 0</p> <p>Combien de fois les élèves ont-ils répété au reformulateur ce qu'ils voulaient dire ?</p> <p>5 fois en tout : 2 fois E5, 1 fois E3, 1 fois E2 et 1 fois E6.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construire le soi : E4 <p>Quelles sont les interventions de l'enseignant qui montrent que les pensées ou les propos des élèves sont reconnus ?</p> <p>Exactement vous pensez à peu près la même chose parce que E4 pense que la violence est un manque de respect, que ce n'est pas gentil et E3 tu penses que c'est méchant.</p> <p>Vous êtes tous d'accord pour dire que la violence est interdite.</p> <p>Ce que vous faites c'est que vous défendez la personne qui se fait embêter</p> <p>Quelles sont les propos que tient l'enseignant qui aident les élèves à dédramatiser l'acte de s'exprimer ?</p> <p>Tu peux dire ce que tu veux sur la violence, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.</p> <p>Qui veut redire quelque chose ?</p> <p>Chacun va dire ce qu'il pense, ne vous inquiétez pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adéquation avec les préoccupations des élèves : E6 <p>Quelle(s) question(s) posée(s) au groupe amène(nt) les élèves à reparcourir mentalement des expériences vécues ?</p> <p>Quand tu vois quelqu'un qui est violent contre un autre élève, qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>Comment reconnais-tu quelqu'un qui est violent ?</p> <p>Quels sont les propos des élèves qui mettent en avant des situations qu'ils ont déjà rencontrées ?</p> <p>« il y avait quand j'étais en maternelle une grande je crois, je me rappelle plus, elle faisait que de m'embêter »</p> <p>En fait quand quelqu'un il m'embête je lui dis « arrête » et s'il continue je vais le dire à madame et après il arrête.</p>	

quand il y a quelqu'un qui est violent contre moi, je passe sous ses bras, je m'échappe....

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie ?

Imaginons que vous rencontriez quelqu'un qui est violent contre un autre élève, qu'est-ce que vous feriez ?

Si tu voyais quelqu'un qui est violent contre une autre personne, qu'est-ce que tu ferais toi ?

Développement de compétences :

● Un travail social :

Combien de fois l'enseignant est-il intervenu pour indiquer aux élèves qu'il faut se taire pendant qu'un autre parle ?

1 fois

Combien d'élèves et combien de fois ont-ils parlé sans y avoir été autorisés ?

1 élève, 1 fois

Quelle part de la classe a fait preuve d'un travail social achevé pendant la séance ?

83 %

● Un travail affectif : 

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce que quelqu'un d'autre peut ressentir ?

Qu'est-ce qu'ils ressentaient E4 et E5 ? Est-ce qu'ils ressentaient la même chose ?

Quels sont les propos des élèves montrant un sens de l'empathie ?

si on fait mal à quelqu'un, si on lui fait très très très mal, bah après il va aller le dire à la maîtresse et il va pleurer.

si tu lui casses un os après madame va nous punir et bah après il va devoir aller à l'hôpital comme ça l'autre enfant il pourra aller jouer.

● Un travail cognitif : 

Quelles sont les questions qui amènent les élèves à réfléchir mentalement et à entrer dans l'utilisation d'habiletés de pensée ?

Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi c'est un tout petit peu la même chose ce qu'ils ont dit ?

Quand est-ce qu'on peut dire qu'il y a quelqu'un qui est violent ? Comment on le reconnaît ?

Quels sont les propos du reformulateur montrant qu'il distingue des manières de penser relativement identiques et différentes chez les participants ?

Ils ont tous pensé la même chose parce qu'ils ont tous dit ils vont défendre l'élève et après s'il arrête pas ils vont le dire à la maîtresse.

E3 et E4 ils avaient plus la même conversation et E2 c'était un tout petit peu différent.

Tous les trois c'était à peu près la même chose parce que déjà E2 et E5 ont dit un mot pareil et E2, E4 et E5 ils ont dit, tous, tous les trois qu'on peut aller à l'ambulance, à l'hôpital.

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expliquent ou justifient ce qu'ils pensent ?

« Oui mais c'est parce que je suis avec mes copains sinon je ferais comme E5 j'irais voir madame directement. »

« je me ressens un peu d'être violent parce que je veux l'empêcher qu'il m'embête, »

« La violence c'est pas bien parce que si on tape et après on va être puni »

●Un travail moral :

Combien y a-t-il eu d'élèves gêneurs pendant la discussion ? 1

Combien d'avertissements ont été donnés au total aux élèves gêneurs ? 1

Quelle est le pourcentage d'élèves qui a su faire preuve de moralité ? 83 %

La présence d'un bien-être.

● Les moqueries :

Y-a t-il eu des élèves qui se sont moqués des propos des autres ? OUI / NON

Si oui, combien y-a-t-il eu d'élèves moqueurs et quels étaient les signes montrant leurs moqueries ?

Si oui, combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres ?

Quel part des élèves a porté atteinte au bien-être de la séance ?

0 %

● Le respect du développement de l'enfant :

Quel est l'âge des enfant ? Entre 7 et 9 ans

Combien de temps la discussion a-t-elle durée ? 34 minutes et 41 secondes

Quelle est la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? 30 à 45 minutes

Est ce que la durée totale de la discussion est inférieure ou égale à la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? OUI / NON

● Une autonomie relative :

Combien d'élèves devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre ? 4 / 5

Combien de fois les élèves ont été amenés à reformuler ce qu'ils voulaient dire ?

Sur les 4 élèves qui ont reformulés leurs propos au reformulateur, E5 a du reformulé deux fois ce qu'il voulait dire et E3, E2 et E6 ont reformulé leurs propos une fois chacun.

●L'approbation de ceux qui entourent les élèves : 

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à ce qu'ils approuvent les propos d'un autre ou de plusieurs ?

Qui est-ce qui est d'accord avec ce qu'il a dit là ? Tout le monde est d'accord ?

Qui est d'accord pour dire que la violence est interdite alors ?

Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ?

« Là c'est super, je vote pour lui ! » « Ils ont tous dit pareil. »

« Moi aussi » ; « C'est pareil que moi et E5 ça ! »

« Comme E4 avait dit » ; « On est tous d'accord. »

Annexe 6 : fiche de préparation de la séance

<p>Cycle 2 : CE1 Thème de la séance : la violence Place de la séance dans la séquence : séance 2</p>	<p>Objectifs de séance : - Apprendre à identifier les effets d'une parole, d'un geste sur autrui. - Partager des expériences vécues et sortir de la peur d'exprimer ce qu'on ressent.</p>	<p>Objectifs de séquence : Comprendre et respecter les règles communes de civilité. Gérer des conflits sociaux sans agressivité.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Participer et prendre sa place dans un groupe. Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. Respecter les règles de la vie collective</p>		<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>

Dérroulement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques	Bilan/ Observation
<p>Phase 1 : Travail du langage oral en réception et en production Installation de l'atelier et premier tour de parole.</p>	<p>- Présenter le sujet de la discussion, rappeler le sujet de la discussion de la séance 1. - Engager les élèves dans un premier tour de parole, sans question qui les guiderait, juste pour qu'ils osent prendre la parole spontanément afin de dire ce qui leur vient à l'esprit quand on parle de violence. - Retenir les pensées des élèves pour les dire après à tout le groupe.</p>	<p>- se rappeler de ce qui a été dit dans la séance précédente. - Entrer dans le nouveau sujet en cherchant mentalement ce qui pourrait évoquer la violence par un premier tour de parole.</p>	<p>« La semaine dernière nous avons parlé des gros mots et des insultes. Qui peut dire ce qu'il a retenu ? » « Aujourd'hui nous allons parler d'un autre sujet, celui de la violence. Vous allez commencer par dire à quoi la violence vous fait-elle penser ? » La présidente peut ouvrir la discussion.</p>	<p>- écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Conserver une attention soutenue lors d'une situation d'écoute ou d'échanges - repérer et mémoriser les informations importantes</p>	
<p>Phase 2 : Mise en avant d'un problème à partir de désaccords entre élèves</p>	<p>- Préparer des questions qui rebondiront sur les propos des élèves afin de faire émerger un ou plusieurs problèmes qu'ils rencontrent parce qu'ils ne sont pas d'accord.</p>	<p>- Pour les participants : émettre des avis sur le sujet de la discussion et exprimer des expériences vécues Dire si ils ont vécu ou non des expériences identiques</p>	<p>« Il y a donc des élèves qui pensent la même chose, c'est vrai. » Des questions de relance : « Est-ce que vous avez déjà vu des personnes violentes ? Comment ça se fait que des fois on</p>	<p>-Dire pour être entendu et compris -prendre en compte des récepteurs et interlocuteurs - Participer à des</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Faire intervenir le reformulateur pour qu'il explique pourquoi des élèves pensent la même chose et qu'il s'intéresse à ce que les autres ressentent. 	<p>par rapport aux autres Justifier leurs avis</p> <ul style="list-style-type: none"> - chez le reformulateur : Expliquer pourquoi les élèves pensent la même chose ou pas. - 	<p>voit des personnes qui sont violentes ? »</p> <p>« Comment elle se sent la personne qui subit la violence à votre avis ? »</p> <p>Pourquoi vous pensez qu'être violent contre quelqu'un ce n'est pas bien ? »</p> <p>« Est-ce que vous pouvez raconter ce que vous avez fait quand... ? »</p>	<p>échanges dans des situations diverses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une distance critique par rapport au langage produit - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions 	
Phase 3 résolution des problèmes que les élèves rencontrent et de problèmes qu'ils pourraient rencontrer	<ul style="list-style-type: none"> - Faire entrer les élèves dans des habiletés de pensée. - Faire émerger des idées qui se rapprochent. - Rendre les élèves autonomes intellectuellement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir mentalement à des solutions pour résoudre les problèmes. - Prendre conscience que les autres pensent et ressentent des choses similaires ou différentes. 	<p>« Qu'est-ce qu'on peut faire quand quelqu'un est violent contre nous ? »</p> <p>« Qu'est-ce qu'il se passe si tout le monde est violent les uns contre les autres ? »</p> <p>« Qu'est-ce que vous feriez si vous voyez deux personnes qui se battent entre elles ? »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participer avec pertinence à un échange - repérer d'éventuelles difficultés de compréhension 	
Phase 4 : Structuration de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Attirer l'attention des élèves sur ce qui est important de retenir quand on parle de violence - Faire conscientiser les propos des participants à l'ensemble du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Récapituler les différents aspects qui ont été abordés sur le sujet de la discussion. - Retenir comment on peut faire pour gérer un conflit violent sans être agressif. 	<p>Qu'est-ce que nous avons dit d'important depuis le début de la discussion sur la violence ?</p> <p>Comment on fait alors pour résoudre une situation dans laquelle il y a de la violence ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - repérer et mémoriser les informations importantes -Produire les formes de discours attendues 	

Annexe 7 : une DVDP les secrets

Niveau : CE1 8 participants et 2 reformulateurs (E1 et E 9)

durée : 35 minutes et 6 secondes

Discussion sur les secrets

Aujourd'hui nous allons parler des secrets. La première question que je vais vous poser c'est :
« Qu'est ce que vous pensez des secrets ? » Vous allez dire chacun votre tour ce que vous avez envie de dire sur les secrets.

E3 : (l'enseignant laisse 5 secondes)

Si tu ne sais pas quoi dire ce n'est rien tu peux passer le bâton.

E3 : Je ne sais plus c'était quoi la question.

Est-ce que tu peux dire ce que tu penses des secrets ?

E3 : Les secrets c'est de garder des secrets et de ne pas les dire. C'est ça un secret !

E1 : E3 il a dit que un secret ça se garde et ça ne se dit pas.

Oui c'est ça. Toi E3 tu penses qu'en secret c'est quelque chose qu'on garde pour soi et donc que l'on ne doit pas le dire.

Alors E2, est-ce que tu es d'accord avec ça ?

E2 : Heu, Heu, je suis d'accord. Les secrets ça ne se dit pas aux personnes. Je suis d'accord avec E3.

E4 : En fait moi quand quelqu'un me dit un secret je ne le dis jamais.

E5 : Moi un secret c'est on dit un truc, on réfléchit et c'est quand quelqu'un dit un truc à son copain ou à sa copine et après on ne doit pas le dire.

E2 : Oui ça ne doit pas se dire aux gens, ça doit se garder secret.

E6 : En fait mon frère il me dit des secrets moi je le dis à personne.

E9 : En fait E4 elle a dit que quand quelqu'un lui dit un secret elle ne le dit pas et E5 elle a dit que.....

Vas-y E5 tu peux redire. (1 x E5)

E5 : Un secret, il y a quelqu'un qui le dit à son copain et on ne doit pas le répéter.

E9 : En fait elle a dit que si quelqu'un lui donne un secret, il faut pas le dire.

Est-ce que E4 et E5 ont pensé la même chose ?

E9 : Heu oui.

Oui, pourquoi ?

E5 : Parce qu'en fait E4 elle a dit si quelqu'un me dit un secret bah je ne le dirai pas et E5 elle a dit si quelqu'un me donne un secret bah elle ne le dit pas.

Oui donc c'est bien tu t'es rendu compte qu'elles pensent la même chose. C'est bien E4 et E5, vous pensez toutes les deux qu'il ne faut pas dévoiler les secrets, qu'il faut les garder sinon ce n'est plus des secrets.

Et pour E6, est-ce qu'il fait aussi la même chose que E4 et E5 ?

E9 : Ils ont dit tous presque la même chose parce que E6 il a dit que quand son frère il lui donne un secret il ne le dit pas et E5 aussi et E6 aussi elles ne le disent pas quand elles ont un secret.

E6 : Je le dis à personne.

Très bien donc les trois enfants vous agissez de la même manière quand on vous dit un secret, vous ne le dites pas.

E7 : Moi je ne les dis pas, je les garde

E8 : Des fois Luka me donne ses secrets et moi je ne les dis à personne. En fait quand quelqu'un il dit un secret, il ne faut pas le répéter parce que sinon ça serait méchant

E9 : Alors en fait E6 il a dit que les secrets ça ne se dit pas et E7 il a dit qu'en fait Luka il dit des secrets à E7 et E7 il ne les dit pas parce que c'est son meilleur copain.

E5 : Moi aussi je fais ça !

Oui toi aussi E5, continue E9.

E9 : Bah E8 il dit pas des secrets parce qu'aussi non c'est méchant.

Alors est-ce qu'ils pensent la même chose ?

E9 : Bah oui.

Oui, pourquoi est-ce qu'ils pensent la même chose sur les secrets ?

E9 : Heu, bah parce qu'ils ont dit qu'ils faut garder les secrets, qu'il ne faut pas les dire.

Oui, c'est ça. Donc là vous pensez tous la même chose en disant que les secrets doivent rester secret, qu'il ne faut pas les dire. Est-ce que toi E10 tu es d'accord avec ce que viennent de dire tes camarades ?

E10 : Oui, parce que ce qu'ils disent c'est aussi vrai mais ils disent un peu la même chose mais ce qu'ils disent c'est quand même vrai donc je suis d'accord.

Qu'est-ce que tu trouves vrai dans ce qu'ils disent ?

E10 : Heu, bah les secrets c'est vrai que ça se garde.

E2 : Alors j'ai deux choses à dire. Déjà tout à l'heure il y a Luka qui avait dit un secret à Mahdi quand j'étais à la récré et aussi un secret ça se garde et si ton copain il insiste pour dire « donne ton secret » tu lui dis non parce qu'il faut le garder.

Alors est-ce que vous pouvez donc raconter une fois où il y a quelqu'un qui vous a dit un secret et comment vous vous étiez sentis à ce moment là ?

E2 : Bah une fois Souleyman il avait donné un secret à moi et Mezziane, on était au parc et ça m'a fait rire....C'était drôle.

E3 : Une fois moi quand j'étais au karaté je me suis fait un ami, le lui ai dit un secret et il ne l'a pas dit jusqu'à temps que le lui ai dit qu'il pouvait le dire.

Pourquoi tu avais choisi de donner ton secret à lui et pas à quelqu'un d'autre ?

E3 : Parce que c'était mon ami.

Qu'est-ce que tu avais ressenti au moment de donner ton secret ?

E3 : J'avais ressenti qu'il était gentil et qu'il n'allait pas dire le secret.

D'accord donc tu avais confiance en lui parce que tu savais qu'il allait garder le secret.

E1 : Alors il y a son ami au karaté qui a réussi à garder le secret de E3 jusqu'à ce qu'il lui dise qu'il pouvait le dire....

Et qu'est-ce qu'il avait ressenti au moment de donner son secret vis-à-vis de son ami ?

E1 : Qu'il était gentil et....

Est-ce qu'il avait confiance en son ami ?

E1 : Oui il avait confiance parce qu'aussi non il n'aurait pas donné son secret.

E3 : Oui c'est vrai mais c'est parce qu'il était gentil.

E4 : En fait, quand mon frère m'avait dit un secret j'avais très rigolé et puis après en fait il m'avait dit que je pouvais le dire à toute ma famille, à papa et à maman et je l'ai dit.

E5 : Il y avait quelqu'un qui m'avait donné un secret et il m'avait dit de le dire à personne.

Comment tu t'étais senti quand cette personne t'a demandé de garder son secret ?

E5 : J'ai senti que c'était sérieux.

E2 : Est-ce que c'était quelqu'un que tu connaissais ?

E5 : Oui

E10 : Tu peux pas faire confiance à quelqu'un que tu ne connais pas.

E6 : En fait moi j'ai mon meilleur ami il m'avait donné un secret et heu quand on revenait de l'école bah c'était sérieux, je n'avais pas envie de le dire son secret.

Pourquoi tu voulais le garder son secret et le dire à personne ?

E6 : Bah c'était sérieux et c'est mon copain je vais pas le dire sinon après ça ne sera plus mon copain.

E9 : En fait E4 elle a dit que son frère lui avait donné un secret et qu'elle pouvait le dire à toute sa famille, à papa et maman et E5 elle a dit que c'était quelqu'un qu'elle connaissait et du coup....

(l'enseignant laisse 10 secondes)

Est-ce que la personne lui avait demandé de dire le secret ou de le garder ?

E9 : Heu, de le garder.

Est-ce que c'est pareil alors que E5 ?

E9 : Heu, nan parce que E5 elle a réussi à garder le secret mais pas E4.

E4 : Mais moi monsieur j'étais pas obligée de le garder mon frère il m'avait dit que je pouvais le dire.

Qu'est-ce que tu en penses E10 ?

E10 : Bah oui c'est normal elle était pas obligée de le garder.

Et pour E5, pourquoi elle a choisi de garder le secret ?

E9 : Bah la personne lui avait dit de le garder du coup E5 elle a pas fait comme E4.

Oui, et E6, est-ce qu'il a fait comme E4 ou E5 ?

E9 : Heu, il a fait comme E5 il a gardé le secret.

Oui, c'est très bien. Est-ce que tu te souviens de ce qu'ils ont ressenti tous les deux quand ils ont reçu leur secret ?

E9 : Heu, (l'enseignant laisse 5 secondes)

Vas-y E5.

Bah moi je ressentais que c'était sérieux ;

Et toi E6 ?

E6 : Bah moi aussi quand Mahdi m'a dit un secret c'était sérieux il fallait que je garde sinon il n'allait plus être mon copain.

Alors, est-ce que E5 et E6 ont ressenti la même chose quand quelqu'un leur a donné un secret ?

E9 : Oui, ils ont dit qu'ils ressentait que c'était sérieux.

Pourquoi E10 à ton avis c'était sérieux, pourquoi E5 et E6 ont senti que c'était sérieux au moment où ils ont eu un secret à garder ?

E10 : Bah je sais pas mais ça devait être quelque chose d'important...

Qu'est-ce qui aurait pu se passer à ton avis s'ils n'avaient pas réussi à garder le secret ?

E10 : Bah déjà c'est pas bien de faire ça et peut-être que E5 il ne serait plus copain avec Mahdi.

E7 : Moi une fois bah j'avais une copine en CP et après elle n'était plus ma copine parce qu'elle avait dit quelque chose sur moi et c'était méchant. En plus c'était même pas vrai ce qu'elle avait dit et du coup bah après j'ai dit à tout le monde son secret.

Bon, d'accord, c'est bien ce que tu as dit parce que depuis le début vous dites tous qu'il faut garder le secret qu'on vous donne sauf si on vous dit que vous pouvez le dire mais E7 a fait quelque chose de différent. Il a choisi de ne pas garder le secret de sa copine parce qu'elle avait été méchante envers lui. Donc j'ai une autre question. Est-ce que c'est tout le temps bien de garder un secret ?

E2 : Oui mais c'est juste si c'est grave et c'est sur quelqu'un il faut direct aller le dire à la maîtresse

E3 ; Des fois c'est bien de garder un secret mais des fois nan. Des fois si ça parle de quelqu'un et qu'il a rien fait, un copain, si ça parle de nous, si on traite moi bah je vais le dire à quelqu'un.....En fait c'est pas bien de garder un secret s'il y a de la méchanceté.

E1 : Heu je ne sais plus ce qu'a dit E2 j'avais pas bien entendu. (2 x E2)

E2 : Si quelqu'un te dit un secret mais c'est sur un élève ou sur la maîtresse ou sur quelqu'un d'autre et que ce n'est pas bien bah tu dois aller le dire direct à tes parents ou aux parents des autres.

Alors est-ce que E2 et E3 ont pensé à peu près la même chose ?

E1 : Oui parce que E2 et E3 ils ont presque dit les mêmes choses...

Oui, qu'est-ce qui est pareil dans ce qu'ils ont dit ?

E1 : Bah ils ont dit que des fois c'est pas bien de garder le secret, des fois il faut le dire...

Oui, quand est-ce qu'ils pensent que c'est bien de dire le secret, de ne pas le garder ?

E1 : Heu, ils ont dit que quand le secret c'est quelque chose de méchant bah il faut le dire.

E3 : En fait lui ça parle de la méchanceté et moi aussi.

E1 : C'est pareil qu'ils ont dit.

E4 : En fait mon frère il me dit des secrets et c'est tout le temps rigolo et moi je le dis à papa et à maman. Mon frère il me dit que je peux le dire à tout le monde parce que c'est marrant.

E5 passe le bâton

E6 : Si quelqu'un me dit un secret et que c'est pas bien je le dis à madame.

E2 : On a pensé presque la même chose

Exactement. Oui tu as raison E2, avec E6 et E3 là vous pensez tous les trois la même chose parce que vous avez dit que si le secret est méchant contre quelqu'un alors il ne faut pas le garder.

E9 : Alors en fait bah E4 son frère il lui disait des secrets et elle les disait à ses parents...

Oui, est-ce que tu as retenu pourquoi est-ce qu'elle ne gardait pas le secrets ?

E9 : Son frère il lui disait qu'elle pouvait le dire parce que le secret il était drôle. Mais moi je veux savoir c'était quoi le secret de E4.

Tu pourras lui demander tout à l'heure, peut-être qu'elle voudra bien te le dire. Mais alors est-ce que E6 fait la même chose que E4 ?

E9 Des fois en fait si c'est méchant il ne le garde pas il dit à madame. C'est pas la même chose là parce que E4 c'est quand son frère elle lui dit un truc marrant mais E6 le secret il est méchant.

E7 : Ben moi je garde toujours le secrets

E8 : Moi je dis que des fois les secrets c'est pas bien de les garder. En fait moi si quelqu'un me dit un secret sur par exemple Luka ou Souleyman ou qu'il a dit quelque chose de mal sur la mère à Ayoub bah je vais aller le dire.

E9 : E7 Il n'avoue pas les secrets il les garde pour lui et E8 il dit que si c'est méchant bah il le dit, il ne le garde pas parce qu'on peut être triste après.

E8 : Oui mais si c'est quelque chose de drôle ou de sérieux je le garde.

D'accord donc là il y a plusieurs élèves qui sont d'accord pour dire que ce n'est pas tout le temps bien de garder les secrets parce que des fois les secrets peuvent être méchants.

E10 est-ce que tu es d'accord avec les élèves qui disent qu'il faut avouer un secret, ne pas le garder quand le secret est méchant ?

E10 : Heu oui.

Pourquoi es-tu d'accord avec ça ? Qu'est-ce que tu ferais toi s'il y a quelqu'un qui te donne un secret mais qui est méchant ? Est-ce que tu le garderais ou tu irais le dire ?

Si c'est sur ma mère ou sur mon père bah je vais aller le dire mais si c'est sur quelqu'un d'autre je m'en fiche je le garde. De toute façon ça sert à rien je m'en fiche.

Bien.

Imaginons maintenant qu'il y a quelqu'un un jour qui vous dit un secret sur quelque chose qu'il a fait de mal comme voler de l'argent par exemple ou tricher pendant une évaluation. Est-ce que vous garderiez le secret ou vous iriez dénoncer cette personne.

E2 : Heu, oui moi j'irai dénoncer parce que c'est pas bien de voler et il aurait de la chance parce que si je le dénonce bah il n'irait pas en prison car il n'y a pas de prison pour enfant.

D'accord. Et maintenant toi E3, est ce que tu feras la même chose que E4 en sachant que la personne qui te donne le secret est ton ami ?

E3 : Si c'est mon ami ?

Oui.

E3 : Je ne le dirai pas mais si ce n'est pas mon ami je le dirai.

Est-ce que E2 tu serais prêts à dénoncer ton ami s'il te dit un secret sur quelque chose qu'il a fait de mal ?

E2 : Oui, si c'est mon ami je le dénonce et je m'en fiche s'il ne devient plus mon ami.

E1 : Là c'est pas la même chose.

Oui c'est vrai, est-ce que tu peux expliquer pourquoi E2 et E3 ne pensent pas la même chose ?

E1 : E3 il ne le dit pas si c'est son ami et si c'est pas son ami il dit et même E4 si c'est son ami il dit quand-même et même si c'est pas son ami il dit.

Exactement. On continue

E4 : Heu, moi je sais pas trop....

Est-ce que tu ferais plus comme E2 qui irait dénoncer le secret même si c'est son ami ou plutôt

comme E3 qui gardera quand-même le secret si c'est son ami qui lui dit un secret sur quelque chose qu'il a fait de mal.

E4 : Bah si c'est quelque chose de vraiment très grave je le dirai mais sinon je le garde.

D'accord donc toi c'est encore différent, tu serais prête à dénoncer ton ami comme E3 mais seulement si ce qu'il ou elle a fait est très grave sinon tu ne dénonceras pas ton ami. Ok on continue.

E5 : Heu, bah si c'est ma copine qui me dit qu'elle a fait un truc grave je le dis quand-même à madame.

D'accord mais pourquoi tu préfères le dire plutôt que de le garder parce qu'après elle ne va peut-être plus être ta copine ?

E10 : Bah oui c'est vrai.

E5 : Nan mais je le dis à madame parce qu'après elle va se faire disputer du coup c'est moi qui vais le dire mais elle a pas fait exprès.

E10 : Ah, bah oui si elle a pas fait exprès c'est pas sa faute.

D'accord donc toi tu vas le dire parce que tu n'as pas envie que ta copine se fasse punir pour quelque chose qu'elle aurait fait de grave mais qu'elle n'a pas fait exprès.

Ok, on continue, E6 c'est à toi.

E6 : Bah moi une fois j'étais avec mon frère au parc et on avait fait une bêtise mais après on a rien dit, on a gardé ça pour nous parce que si on le disait après bah on pouvait se faire disputer par papa et maman.

E7 : Heu, je ne me souviens plus de la question...

Alors, qu'est-ce que tu ferais si un jour une personne vient t'avouer un secret sur quelque chose qu'elle a fait de mal ? Est-ce que si c'est ton ami tu irais la dénoncer ou pas ?

E7 : Bah si c'est quelque chose de grave j'irai le dire même si c'est mon ami mais sinon je le garde je vais pas le dire.

E8 : Alors moi je dis que ça dépend parce que si c'est sa faute alors il faut le dire mais si c'est pas sa faute on le dit pas.

Ok, on termine le tour avec toi E9 et après E10 tu termineras la discussion.

E9 : Bah si c'est mon amie je ne le dis pas parce qu'après je n'aurai plus de copine et je serai triste. Même si tu sais que ce qu'elle a fait c'est grave ?

E9 : Bah oui, je m'en fiche il y a personne qui le saura et c'est ma copine.

Bien, c'est à toi E10 de terminer la discussion en disant si finalement, après avoir écouté tes camarades, un secret c'est quelque chose que l'on garde toujours.

E10 : Bah oui un secret il faut le garder.

Oui, un secret c'est quelque chose qu'on garde pour nous et qui est seulement connu de nous, personne d'autre n'est au courant du secret à part celui ou celle qui le possède.

Mais est-ce que des fois ça peut être bien d'avouer un secret, de le dénoncer ?

E10 : Heu oui des fois...

Par exemple ?

E10 : Bah par exemple..... quand c'est quelque chose de méchant ou que c'est vraiment très grave bah il faut le dire.

Voilà, vous n'êtes pas obligés de garder un secret. Si vous savez que le secret est trop difficile à garder, que c'est sur quelque chose de mal ou sur quelqu'un qui a fait quelque chose de très grave, vous savez que vous pouvez le dire.

Grille d'analyse d'une discussion à visées démocratique et philosophique

Place de la discussion dans la séquence :
Séance 4

Niveau de classe : CE1

Sujet de la discussion : Les secrets

Nombre d'élèves : 10

La présence d'un travail.

Réponses à des besoins humains :

● Ressentir : ■■■■

Quelle(s) question(s) l'enseignant pose à ses élèves pour qu'ils s'intéressent à ce qu'ils ressentent ?

« Qu'est-ce que tu avais ressenti au moment de donner ton secret ? » ; « comment vous vous étiez sentis à ce moment là ? » ; « Comment tu t'étais senti quand cette personne t'a demandé de garder son secret ? »

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ?

« ça m'a fait rire....C'était drôle. » ; « moi je ressentais que c'était sérieux » ; « et je serai triste »
« J'avais ressenti qu'il était gentil et qu'il n'allait pas dire le secret. »

● Communiquer :

Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le premier tour de parole ? 0

Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le dernier tour de parole ? 0

Combien d'élèves ne se sont pas exprimés lors de la discussion ? 0

Combien de fois les élèves ont-ils répété au reformulateur ce qu'ils voulaient dire ?

2 fois en tout : 1 fois E5 et une fois E2

● Construire le soi : ■■■■

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui montrent que les pensées ou les propos des élèves sont reconnus ?

« C'est bien E4 et E5, vous pensez toutes les deux qu'il ne faut pas dévoiler les secrets, qu'il faut les garder sinon ce n'est plus des secrets. »

« Oui tu as raison E2, avec E6 et E3 là vous pensez tous les trois la même chose parce que vous avez dit que si le secret est méchant contre quelqu'un alors il ne faut pas le garder. »

Quelles sont les propos que tient l'enseignant qui aident les élèves à dédramatiser l'acte de s'exprimer ?

« Vous allez dire chacun votre tour ce que vous avez envie de dire sur les secrets. »

« Si tu ne sais pas quoi dire ce n'est rien tu peux passer le bâton. »

Adéquation avec les préoccupations des élèves : ■■■■

Quelle(s) question(s) posée(s) au groupe amène(nt) les élèves à reparcourir mentalement des expériences vécues ?

« est-ce que vous pouvez donc raconter une fois où il y a quelqu'un qui vous a dit un secret »

Quels sont les propos des élèves qui mettent en avant des situations qu'ils ont déjà rencontrées ?

« En fait mon frère il me dit des secrets moi je le dis à personne. » ; « Des fois Luka me donne ses secrets et moi je ne les dis à personne. » ; « Une fois moi quand j'étais au karaté je me suis fait un ami, le lui ai dit un secret et il ne l'a pas dit jusqu'à temps que le lui ai dit qu'il pouvait le dire. » ;
« Il y avait quelqu'un qui m'avait donné un secret et il m'avait dit de le dire à personne. »

« quand mon frère m'avait dit un secret j'avais très rigolé et puis après en fait il m'avait dit que je pouvais le dire à toute ma famille, à papa et à maman et je l'ai dit. »

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie ?

« Imaginons maintenant qu'il y a quelqu'un un jour qui vous dit un secret sur quelque chose qu'il a fait de mal comme voler de l'argent par exemple ou tricher pendant une évaluation. Est-ce que vous garderiez le secret ou vous iriez dénoncer cette personne. »

Développement de compétences :

● Un travail social :

Combien de fois l'enseignant est-il intervenu pour indiquer aux élèves qu'il faut se taire pendant qu'un autre parle ?

0 fois

Combien d'élèves et combien de fois ont-ils parlé sans y avoir été autorisés ?

0

Quelle part de la classe a fait preuve d'un travail social achevé pendant la séance ?

100 %

● Un travail affectif : 

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce que quelqu'un d'autre peut ressentir ?

« Et qu'est-ce qu'il avait ressenti au moment de donner son secret vis-à-vis de son ami ? »

« Est-ce que tu te souviens de ce qu'ils ont ressenti tous les deux quand ils ont reçu leur secret ? »

Quels sont les propos des élèves montrant un sens de l'empathie ?

« c'est mon copain je vais pas le dire sinon après ça ne sera plus mon copain. »

« Si quelqu'un me dit un secret et que c'est pas bien je le dis à madame. »

« si c'est quelque chose de vraiment très grave je le dirai »

« si elle a pas fait exprès c'est pas sa faute. »

« si c'est méchant bah il le dit, il ne le garde pas parce qu'on peut être triste après. »

« En fait c'est pas bien de garder un secret s'il y a de la méchanceté. »

● Un travail cognitif : 

Quelles sont les questions qui amènent les élèves à réfléchir mentalement et à entrer dans l'utilisation d'habiletés de pensée ?

« Qu'est-ce que vous pensez des secrets ? »

« pourquoi est-ce qu'ils pensent la même chose sur les secrets ? »

« Alors est-ce qu'ils pensent la même chose ? »

« Mais est-ce que des fois ça peut être bien d'avouer un secret, de le dénoncer ? »

Quels sont les propos du reformulateur montrant qu'il distingue des manières de penser relativement identiques et différentes chez les participants ?

« Ils ont dit tous presque la même chose parce que E6 il a dit que quand son frère il lui donne un secret il ne le dit pas et E5 aussi et E6 aussi elles ne le disent pas quand elles ont un secret. »

« E3 il ne le dit pas si c'est son ami et si c'est pas son ami il dit et même E4 si c'est son ami il dit quand-même et même si c'est pas son ami il dit. »

« C'est pas la même chose là parce que E4 c'est quand son frère elle lui dit un truc marrant mais E6 le secret il est méchant. »

« ils ont dit que quand le secret c'est quelque chose de méchant bah il faut le dire. »

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expliquent ou justifient ce qu'ils pensent ?
« il avait confiance parce qu'aussi non il n'aurait pas donner son secret. »
« si c'est mon amie je ne le dis pas parce qu'après je n'aurai plus de copine et je serai triste »
« moi je dis que ça dépend parce que si c'est sa faute alors il faut le dire mais si c'est pas sa faute on le dit pas. » ; « moi j'irai dénoncer parce que c'est pas bien de voler et il aurait de la chance parce que si je le dénonce bah il n'irait pas en prison car il n'y a pas de prison pour enfant. »

● Un travail moral :

Combien y a-t-il eu d'élèves gêneurs pendant la discussion ? 0

Combien d'avertissements ont été donnés au total aux élèves gêneurs ? 0

Quelle est le pourcentage d'élèves qui a su faire preuve de moralité ? 100 %

La présence d'un bien-être.

● Les moqueries :

Y-a t-il eu des élèves qui se sont moqués des propos des autres ? OUI / NON

Si oui, combien y-a-t-il eu d'élèves moqueurs et quels étaient les signes montrant leurs moqueries ?

Si oui, combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres ?

Quel part des élèves a porté atteinte au bien-être de la séance ?

0 %

● Le respect du développement de l'enfant :

Quel est l'âge des enfant ? Entre 7 et 9 ans

Combien de temps la discussion a-t-elle durée ? 35 minutes et 6 secondes

Quelle est la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? 30 à 45 minutes

Est ce que la durée totale de la discussion est inférieure ou égale à la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? OUI / NON

● Une autonomie relative :

Combien d'élèves devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre ? 2 / 8

Combien de fois les élèves ont été amenés à reformuler ce qu'ils voulaient dire ?

Une fois pour E5 et une fois pour E2. Une fois chacun.

● L'approbation de ceux qui entourent les élèves :

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à ce qu'ils approuvent les propos d'un autre ou de plusieurs ?

« Alors E2, est-ce que tu es d'accord avec ça ? » ; « E10 est-ce que tu es d'accord avec les élèves qui disent qu'il faut avouer un secret, ne pas le garder quand le secret est méchant ? »

Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ?

« je suis d'accord. » « Je suis d'accord avec E3. » « moi aussi » ; « Oui c'est vrai » « Moi aussi je fais ça ! »

Annexe 8 : fiche de préparation de la séance

<p>Cycle 2 : CE1 Thème de la séance : les secrets Place de la séance dans la séquence : séance 4</p>	<p>Objectif de séance : - Prendre conscience des conséquences d'avoir un secret.</p>	<p>Objectifs de séquence : Comprendre et respecter les règles communes de civilité. Gérer des conflits sociaux sans agressivité.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Participer et prendre sa place dans un groupe. Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. Respecter les règles de la vie collective</p>		<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>

Dérroulement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques	Bilan/ Observation
<p>Phase 1 : Travail du langage oral en réception et en production Installation de l'atelier et premier tour de parole.</p>	<p>- Présenter le sujet de la discussion, rappeler le sujet de la discussion de la séance 2. - Engager les élèves dans un premier tour de parole, sans question qui les guiderait, juste pour qu'ils osent prendre la parole spontanément afin de dire ce qui leur vient à l'esprit quand on parle des différences entre les filles et les garçons. - Retenir les pensées des élèves pour les dire après à tout le groupe.</p>	<p>- se rappeler de ce qui a été dit dans la séance précédente. - Entrer dans le nouveau sujet en cherchant mentalement ce que peut évoquer à première vue les secrets pendant un premier tour de parole.</p>	<p>« La semaine dernière nous avons parlé des différences. Qui peut dire ce qu'il a retenu ? Nous avons terminé en disant que puisque nous sommes copains et copines, nous avons quelque chose en commun et vous m'aviez donné comme exemple celui des secrets. « Aujourd'hui nous allons parler des secrets. Qu'est-ce que vous pensez à propos des secrets ? » Le président peut ouvrir la discussion.</p>	<p>- écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Conserver une attention soutenue lors d'une situation d'écoute ou d'échanges - repérer et mémoriser les informations importantes</p>	
<p>Phase 2 : Mise en avant d'un problème à partir de désaccords entre élèves</p>	<p>- Préparer des questions qui rebondiront sur les propos des élèves afin de faire émerger un ou plusieurs problèmes qu'ils rencontrent parce qu'ils ne sont pas d'accord.</p>	<p>- Pour les participants : émettre des avis sur le sujet de la discussion et exprimer des expériences vécues Dire s'ils ont vécu ou non des expériences identiques par rapport aux autres</p>	<p>- Est-ce que ça t'est déjà arrivé que quelqu'un te dise un secret ? Est-ce que tu peux raconter cette fois où ton ami t'a donné son secret ? À votre avis, pourquoi ça nous arrive de donner nos secrets à quelqu'un ? - Qu'est-ce que ça veut dire quand</p>	<p>-Dire pour être entendu et compris -prendre en compte des récepteurs et interlocuteurs - Participer à des échanges dans des</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Faire intervenir le reformulateur pour qu'il explique pourquoi des élèves pensent la même chose et qu'il s'intéresse à ce que les autres ressentent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Justifier leurs avis - chez le reformulateur : Expliquer pourquoi les élèves pensent la même chose ou pas. 	<ul style="list-style-type: none"> quelqu'un nous dit un secret ? - Comment on se sent à ce moment là quand il y a quelqu'un qui nous dit un secret ? - Pourquoi à votre avis c'est bien de garder un secret ? - Si votre ami ne garde pas le secret que vous lui avez donné, qu'est-ce qui peut se passer ensuite ? 	<ul style="list-style-type: none"> situations diverses - Adopter une distance critique par rapport au langage produit - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions 	
Phase 3 résolution des problèmes que les élèves rencontrent et de problèmes qu'ils pourraient rencontrer	<ul style="list-style-type: none"> - Faire entrer les élèves dans des habiletés de pensée. - Faire émerger des idées qui se rapprochent. - Rendre les élèves autonomes intellectuellement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir mentalement à des solutions pour résoudre les problèmes. - Prendre conscience que les autres pensent et ressentent des choses similaires ou différentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que c'est tout le temps bien de garder un secret avec son ami ? Imaginons qu'un jour quelqu'un vous dit un secret mais sur quelque chose qu'il a fait de mal. Exemple : « Tu ne le dis à personne mais hier j'ai triché sur mon voisin pour avoir un meilleur résultat que lui » Dans ces cas là, est-ce que vous garderiez le secret pour vous ou vous iriez dénoncer votre ami sur la chose grave qu'il a commis ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer avec pertinence à un échange - repérer d'éventuelles difficultés de compréhension 	
Phase 4 : Structuration de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Attirer l'attention des élèves sur ce qui est important de retenir quand on parle des secrets - Faire conscientiser les propos des participants à l'ensemble du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Récapituler les différents aspects qui ont été abordés sur le sujet de la discussion. - Retenir qu'un secret ne doit pas toujours rester secret, en particulier quand une faute grave a été commise. 	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce que nous avons dit d'important depuis le début de la discussion sur les secrets ? Qu'est-ce que c'est qu'un secret ? Est-ce que c'est toujours bien de le garder ou des fois il faut aller le dire à quelqu'un ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> - repérer et mémoriser les informations importantes -Produire les formes de discours attendues 	

Annexe 9 : une DVDP sur le courage

Niveau : CE1 6 participants et 1 reformulateur

durée : 27 minutes et 55 secondes

Discussion sur le courage à partir d'une lecture à haute voix de l'enseignant sur un texte (Yakouba doit tuer un lion pour devenir guerrier)

Voilà donc en effet le texte parle d'un enfant qui s'appelle Yakouba. Cet enfant dans le texte que je viens de vous lire doit tuer un lion pour être un guerrier sinon il sera rejeter par sa famille.

Oui par tout le monde

E7: C'est un peu abusé, ça ne se fait pas moi je dis.

Le lion est blessé, c'est une pauvre bête, un pauvre animal blessé. Quel est donc le problème que rencontre Yakouba ? Vous allez pouvoir répondre chacun et chacune votre tour à cette question ne vous inquiétez pas. Je répète : « Quel est le problème que rencontre Yakouba ? »

E2: Heu le problème c'est que je pense qu'il ne veut pas tuer le lion.

D'accord donc toi tu penses qu'il ne veut pas tuer le lion.

E2 : S'il ne le tue pas il va se faire rejeter par sa famille et s'il le tue bah il ne va pas se faire rejeter.

E3: En fait c'est parce que aussi les animaux ont un cœur et si par exemple il le sauve et qu'il ne le tue pas bah après il va être rejeté.

E4 : Il doit tuer le lion sauf qu'il ne veut pas.

Pourquoi à ton avis il ne voudrait pas tuer le lion ?

E4 : Bah parce qu'il est déjà blessé.

(L'enseignant met un premier avertissement à E5)

E4 reedit (1x) : En fait il doit tuer le lion sauf qu'il ne veut pas parce qu'il est déjà blessé.

Qu'est-ce qui se passerait s'il ne tuait pas le lion ?

E4 : Il serait rejeté de son clan. (hypothèse)

E1 : Alors E4 elle a dit qu'il ne veut pas tuer le lion parce qu'il est blessé. Heu je ne sais plus ce qu'avait dit E3.

E3 (1x) : Il ne veut pas tuer parce que c'est un animal et il a un cœur. Si moi j'étais à sa place je me serais fait rejeter par le clan !

E7 : Pareil !

E1 : En fait E3 il a dit qu'il ne veut pas tuer le lion parce qu'il a un coeur et c'est pareil que E4..

Pourquoi est-ce que tu dis qu'ils pensent la même chose ?

E1 : Parce que E3 il ne veut pas tuer le lion et E4 c'est pareil. C'est important de garder nos animaux vivants parce que déjà si quelqu'un tue ton animal et que tu l'aimais bien après on est triste.

D'accord. Est-ce que tu te souviens de ce qu'avait dit E2 ?

E1 : E2 il a dit que s'il tue le lion il ne va pas se faire rejeter par sa famille et s'il tue le lion il va se faire rejeter par sa famille.

Bien. Est-ce que les trois enfants pensent que Yakouba va tuer le lion ou lui laisser la vie sauve ?

E1 : Heu oui ils ont tous dit qu'il ne va pas le tuer.

Bien. Voilà, c'est bien E2, E3 et E4. Vous pensez tous les trois que Yakouba n'a pas envie de tuer le lion parce qu'il est blessé. Toi E3 tu as même dit que si tu étais à sa place tu ne le tuerais pas quitte à ce que tu te fasses rejeter par ton clan. Vous pensez tous les trois que Yakouba n'a pas envie de tuer le lion même s'il se sent obligé de le faire sinon il sera rejeté.

E7 : Là il est bloqué dans sa tête

Vous sauriez expliquer pourquoi il est bloqué dans sa tête ?

E5 : Parce qu'il a envie de voir ses parents mais il n'a pas envie de tuer des animaux.

E6 et E7 passent le bâton jusqu'à l'enseignant.

Bon, c'est bien vous avez très bien expliqué le problème que rencontre Yakouba.

Est-ce que vous pensez que Yakouba devrait alors tuer le lion ou lui laisser la vie sauve ?

E2 : Il doit le tuer parce que sinon il va se faire rejeter de son clan et après il n'aura plus de famille.

E7 prend la parole spontanément : Oui ça lui fera mal au coeur.

Et toi tu es d'accord alors E7 avec ce que vient de dire E1 ?

E7 : Oui je suis d'accord parce que moi je veux rester avec ma famille.

D'accord on continue.

E3 : Moi je ne l'aurais pas tuer comme ça il n'y aurait eu personne qui soit mort dans cette histoire et de toute façon on peut trouver une autre famille.

E1 : Moi je suis d'accord avec E2.

Donc toi tu es d'accord avec E2 pour dire que Yakouba ne devrait pas tuer le lion.

E5 : Moi aussi.

E6 : Moi aussi.

E4 : Moi si j'étais à la place de Yakouba moi je ne le tuerai pas parce que peu importe si je le tue ou si je ne le tue pas parce que ma famille va toujours m'aimer.

E1 : Je suis d'accord avec E4.

Alors là par contre vous pensez des choses différentes parce qu'il y a deux élèves qui pensent que Yakouba devrait tuer le lion pour ne pas se faire rejeter et se retrouver seul, abandonné par sa famille et les autres vous pensez que Yakouba ne devrait pas tuer le lion et vous avez donné des raisons différentes.

Est-ce que c'est vrai E1 que E4 et E5 pensent que Yakouba ne devrait pas tuer le lion ?

E1 : Oui !

Pourquoi est-ce qu'ils pensent qu'il ne faut pas faire ça ? Qu'est-ce qu'ils avaient donné comme raisons pour ne pas que Yakouba tue le lion ?

E1 : Parce que en fait E4 a dit que même si elle ne tuait pas le lion sa famille l'aimait quand-même et E3 il ne tuerait pas le lion parce ça a un coeur.

E5 : Moi je me serait fait virer du clan parce que ce n'est pas bien de tuer les animaux. Moi j'aime quand-même bien les animaux. Moi ça me brise le coeur quand ont fait du mal à la nature comme ça.

E6 : Moi je ne l'aurais pas blessé. S'ils me jetaient du clan je m'en fiche au moins je l'aurais sauvé. Sans les animaux, sans la nature on serait déjà mort.

E7 : Moi je ne suis pas d'accord.

Pourquoi tu penses alors que Yakouba ne devrait pas tuer le lion ?

E7 : Bah moi j'ai pas envie qu'il se fasse rejeter donc c'est pour ça qu'il doit tuer le lion parce que sinon il va être rejeté.

Imaginons maintenant que Yakouba tue le lion. Comment Yakouba pourrait-il se sentir après avoir tué le lion ?

E7 : Il sera content parce qu'il sera encore avec sa famille.

E2 : Il peut quand-même se sentir un petit peu triste parce qu'il a été obligé de tuer un animal et qu'il n'avait pas envie.

Mais si tu dis qu'il se sentirait un peu triste, est-ce que ça veut dire qu'il se sentirait totalement triste ?

E2 : Heu non parce qu'il serait encore avec sa famille.

E3 : Moi je serais très triste parce que c'est quand-même un animal avec un coeur.

E1 : S'il tue le lion il ne se sentirait pas triste parce qu'il aurait encore sa famille.

E7 : Je serais content moi !

E1 : Oui, il serait content. Après E2 il serait triste parce qu'il a tué un animal et qu'il ne voulait pas.

E3 a dit qu'il serait triste quand-même de tuer le lion parce qu'il aurait tué un animal de la nature.

Très bien donc c'est bien E7, E2 et E3 parce que vous arrivez à vous mettre à la place de Yakouba pour savoir ce qu'il pourrait ressentir s'il avait tué le lion. Toi E7 tu penses un petit peu la même chose que E2 en disant qu'il pourrait être content d'être toujours avec sa famille mais E2 toi tu as

dis qu'il pourrait quand-même être triste d'avoir tuer un animal innocent alors qu'il n'avait pas envie de le faire. Et E3 toi tu penses qu'il serait triste pour la même raison. Alors j'ai une autre question.

Il y a un ou une amie à vous qui vous demande de faire les devoirs à la maison et de lui donner. Mais vous savez que si vous donnez les réponses à votre ami, la maîtresse ou le maître va le savoir sauf que si vous ne donnez pas les réponses à votre ami, ce ne sera plus votre ami. Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que vous donnez les réponses pour l'aider et dans ces cas là le maître ou la maîtresse le verra ou alors vous ne lui donnez pas les réponses et il ou elle ne sera plus votre ami ? D'abord à toi E4 puis E5.

E1 : Mais moi monsieur est-ce que j'aurais le droit de dire ce que je pense ?

Oui, oui tu pourras dire ce que tu penses ne t'inquiète pas.

E4 : Moi je lui dirai les réponses parce que c'est bien l'amitié.

E5 : Moi des fois E7 il insiste il insiste pour que je lui donne les réponses mais à la fin je lui donne, il insiste trop mais comme ça il est encore mon copain.

Oui, donc tu penses aussi comme E4 que l'amitié est plus importante.

E5 : Oui mais des fois je voudrais qu'il arrête.

E6 : Moi je ne donnerai pas les réponses et c'est pas grave si après ce n'est plus mon ami. De toute façon je vais me trouver d'autres amis.

E5 : Oui, moi aussi je m'en fiche de ne plus être ami avec E7. Tu dois réfléchir aussi parce que je ne vais pas t'aider tout le temps. T'es là pour apprendre t'es pas là pour tricher.

E1 : C'est comme moi tous les soirs il y a Manel qui me demande des réponses mais je lui dit qu'elle a un cerveau et qu'elle doit réfléchir.

Est-ce que ça vous est déjà arrivé qu'il y ait des enfants qui vous demandent de donner des réponses ?

E2 : Une fois quand j'étais en CP il y a Souleyman qui m'a demandé que je lui donne des réponses.

E3 : La dernière fois j'ai donné des réponses à E2 parce que c'est mon ami.

E4 : Heu, moi je ne demande pas de réponses mais des fois j'aime bien être avec E2 quand on cherche des réponses à deux, heu quand on travaille à deux.

E5 : Moi je suis obligé de donner les réponses depuis que E7 est à côté de E1, il me demande trop de réponses, comme là ce matin avec les calculs j'ai mis mes trousse pour ne pas qu'il regarde.

E6 : Heu, moi une fois Mezziane il m'a demandé les réponses et je lui ai dit « bon je lui donne une réponse » pour lui faire plaisir et après il a eu tout bon.

E7 : Oui c'est vrai des fois quand je ne sais pas je demande à E5 parce qu'après je vais me faire disputer si je me trompe.

E1 toi qu'est-ce que tu en penses ?

E1 : Moi je pense que c'est pas bien de donner les réponses.

Mais si c'est ton amie qui te demande les réponses, qu'est-ce que ça te ferait ?

E1 : Bah ça sera encore mon amie même si elle n'a pas les réponses parce que ça ne se fait pas s'il elle ne veut plus être mon amie à cause de ça.

E4 : Oui c'est vrai ça.

Pourquoi tu dis que c'est vrai ?

E4 : Parce que si elle n'est plus mon amie juste parce que je ne lui ai pas donné les réponses bah c'est franchement quelque chose qui ne se fait pas, je trouve ça méchant en fait.

Grille d'analyse d'une discussion à visées démocratique et philosophique	
Place de la discussion dans la séquence : Séance 5	Niveau de classe : CE1
Sujet de la discussion : Le courage (texte sur Yakouba)	Nombre d'élèves : 7
La présence d'un travail.	
<p>Réponses à des besoins humains :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ressentir : ██████ <p>Quelle(s) question(s) l'enseignant pose à ses élèves pour qu'ils s'intéressent à ce qu'ils ressentent ?</p> <p>« Mais si c'est ton amie qui te demande les réponses, qu'est-ce que ça te ferait ? »</p> <p>Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ?</p> <p>« Moi j'aime quand-même bien les animaux. Moi ça me brise le coeur quand ont fait du mal à la nature comme ça. »</p> <p>« je trouve ça méchant en fait. »</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Communiquer : <p>Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le premier tour de parole ? 2</p> <p>Combien d'élèves ne s'expriment pas pendant le dernier tour de parole ? 0</p> <p>Combien d'élèves ne se sont pas exprimés lors de la discussion ? 0</p> <p>Combien de fois les élèves ont-ils répété au reformulateur ce qu'ils voulaient dire ?</p> <p>2 fois : 1 fois E3 et 1 fois E4</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construire le soi : ██████ <p>Quelles sont les interventions de l'enseignant qui montrent que les pensées ou les propos des élèves sont reconnus ?</p> <p>« Très bien donc c'est bien E7, E2 et E3 parce que vous arrivez à vous mettre à la place de Yakouba pour savoir ce qu'il pourrait ressentir s'il avait tué le lion. Toi E7 tu penses un petit peu la même chose que E2 en disant qu'il pourrait être content d'être toujours avec sa famille mais E2 toi tu as dit qu'il pourrait quand-même être triste d'avoir tué un animal innocent alors qu'il n'avait pas envie de le faire. Et E3 toi tu penses qu'il serait triste pour la même raison. »</p> <p>« Oui, donc tu penses aussi comme E4 que l'amitié est plus importante. »</p> <p>Quelles sont les propos que tient l'enseignant qui aident les élèves à dédramatiser l'acte de s'exprimer ?</p> <p>« Vous allez pouvoir répondre chacun et chacune votre tour à cette question ne vous inquiétez pas »</p> <p>« D'abord à toi E4 puis E5. »</p> <p>« Oui, oui tu pourras dire ce que tu penses ne t'inquiète pas. »</p> <p>Adéquation avec les préoccupations des élèves : ██████</p> <p>Quelle(s) question(s) posée(s) au groupe amène(nt) les élèves à reparcourir mentalement des expériences vécues ?</p> <p>« Est-ce que ça vous est déjà arrivé qu'il y ait des enfants qui vous demandent de donner des réponses ? »</p> <p>Quels sont les propos des élèves qui mettent en avant des situations qu'ils ont déjà rencontrées ?</p> <p>« Une fois quand j'étais en CP il y a Souleyman qui m'a demandé que je lui donne des réponses. »</p>	

« La dernière fois j'ai donné des réponses à E2 parce que c'est mon ami. »

« Heu, moi je ne demande pas de réponses mais des fois j'aime bien être avec E2 quand on cherche des réponses à deux, heu quand on travaille à deux. »

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à résoudre un problème qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie ?

« Il y a un ou une amie à vous qui vous demande de faire les devoirs à la maison et de lui donner. Mais vous savez que si vous donnez les réponses à votre ami, la maîtresse ou le maître va le savoir sauf que si vous ne donnez pas les réponses à votre ami, ce ne sera plus votre ami. Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que vous donnez les réponses pour l'aider et dans ces cas là le maître ou la maîtresse le verra ou alors vous ne lui donnez pas les réponses et il ou elle ne sera plus votre ami ? »

Développement de compétences :

● Un travail social :

Combien de fois l'enseignant est-il intervenu pour indiquer aux élèves qu'il faut se taire pendant qu'un autre parle ?

1 fois

Combien d'élèves et combien de fois ont-ils parlé sans y avoir été autorisés ?

1 élève et 1 fois

Quelle part de la classe a fait preuve d'un travail social achevé pendant la séance ?

86 %

● Un travail affectif : 

Quelles sont les propos de l'enseignant qui amènent les élèves à s'intéresser à ce que quelqu'un d'autre peut ressentir ?

Comment Yakouba pourrait-il se sentir après avoir tué le lion ?

Quels sont les propos des élèves montrant un sens de l'empathie ?

Il sera content parce qu'il sera encore avec sa famille.

Après E2 il serait triste parce qu'il a tué un animal et qu'il ne voulait pas.

« Moi je lui dirai les réponses parce que c'est bien l'amitié. »

● Un travail cognitif : 

Quelles sont les questions qui amènent les élèves à réfléchir mentalement et à entrer dans l'utilisation d'habiletés de pensée ?

« Qu'est-ce qui se passerait s'il ne tuait pas le lion ? »

« Pourquoi est-ce que tu dis qu'ils pensent la même chose ? »

« Est-ce que c'est vrai E1 que E4 et E5 pensent que Yakouba ne devrait pas tuer le lion ? »

« Vous sauriez expliquer pourquoi il est bloqué dans sa tête ? »

« Pourquoi à ton avis il ne voudrait pas tuer le lion ? »

« Pourquoi tu penses alors que Yakouba ne devrait pas tuer le lion ? »

« Mais si tu dis qu'il se sentirait un peu triste, est-ce que ça veut dire qu'il se sentirait totalement triste ? »

« Pourquoi tu dis que c'est vrai ? »

Quels sont les propos du reformulateur montrant qu'il distingue des manières de penser relativement identiques et différentes chez les participants ?

« En fait E3 il a dit qu'il ne veut pas tuer le lion parce qu'il a un coeur et c'est pareil que E4. »

« Parce que en fait E4 a dit que même si elle ne tuait pas le lion sa famille l'aimait quand-même et E3 il ne tuerait pas le lion parce ça a un coeur. »

« Après E2 il serait triste parce qu'il a tué un animal et qu'il ne voulait pas. E3 a dit qu'il serait triste quand-même de tuer le lion parce qu'il aurait tué un animal de la nature. »

Quels sont les propos des élèves qui montrent qu'ils expliquent ou justifient ce qu'ils pensent ?
« Bah moi j'ai pas envie qu'il se fasse rejeter donc c'est pour ça qu'il doit tuer le lion parce que sinon il va être rejeté. »

« Moi si j'étais à la place de Yakouba moi je ne le tuerais pas parce que peu importe si je le tue ou si je ne le tue pas parce que ma famille va toujours m'aimer. »

« Parce que si elle n'est plus mon amie juste parce que je ne lui ai pas donné les réponses bah c'est franchement quelque chose qui ne se fait pas, je trouve ça méchant en fait. »

● Un travail moral :

Combien y a-t-il eu d'élèves gêneurs pendant la discussion ? 1

Combien d'avertissements ont été donnés au total aux élèves gêneurs ? 1

Quelle est le pourcentage d'élèves qui a su faire preuve de moralité ? 86 %

La présence d'un bien-être.

● Les moqueries :

Y-a-t-il eu des élèves qui se sont moqués des propos des autres ? OUI / **NON**

Si oui, combien y-a-t-il eu d'élèves moqueurs et quels étaient les signes montrant leurs moqueries ?

Si oui, combien de fois les élèves se sont-ils moqués des propos des autres ?

Quel part des élèves a porté atteinte au bien-être de la séance ? 0 %

● Le respect du développement de l'enfant :

Quel est l'âge des enfant ? **Entre 7 et 9 ans**

Combien de temps la discussion a-t-elle durée ? **27 minutes et 55 secondes**

Quelle est la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? **30 à 45 minutes**

Est ce que la durée totale de la discussion est inférieure ou égale à la durée maximale d'une DVDP pour des enfants de cet âge ? **OUI** NON

● Une autonomie relative :

Combien d'élèves devaient reformuler leurs propos pour se faire comprendre ? **2/ 7**

Combien de fois les élèves ont été amenés à reformuler ce qu'ils voulaient dire ?

Sur les 7 élèves, 2 élèves ont reformulé chacun 1 fois leurs propos. (1 fois E3 et 1 fois E4)

● L'approbation de ceux qui entourent les élèves : **■**

Quelles sont les interventions de l'enseignant qui amènent les élèves à ce qu'ils approuvent les propos d'un autre ou de plusieurs ?

« Et toi tu es d'accord alors E7 avec ce que vient de dire E1 ? »

Quelles sont les propos des élèves qui indiquent qu'ils approuvent ce qu'un autre ou ce que plusieurs disent ?

« Pareil ! » ; « Je suis d'accord avec E4. » ; « C'est comme moi » ; « Moi je suis d'accord avec E2. » « Moi aussi. (2 fois) »

Annexe 10 : texte lu par l'enseignant au début de la séance

« Au coeur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin [...]. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakuba, c'est un grand jour. Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion ».

Yakouba marche longtemps dans la brousse et finit par rencontrer un lion. Mais au moment où il s'apprête à le tuer, le lion lui adresse ce discours :

« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux, tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir »

Yakouba, Thierry Dedieu, Seuil jeunesse, 1994 ;

<https://philocalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Des-conseils-pour-se-lancer.pdf>
[Des-conseils-pour-se-lancer.pdf \(philocalichet.fr\)](https://philocalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Des-conseils-pour-se-lancer.pdf)

Annexe 11 : fiche de préparation de la séance

<p>Cycle 2 : CE1 Thème de la séance : le courage Place de la séance dans la séquence : séance 5</p>	<p>Objectifs de séance : - Aider quelqu'un en faisant preuve d'empathie dans un choix impossible à faire. - Résoudre un problème sur le courage.</p>	<p>Objectifs de séquence : Comprendre et respecter les règles communes de civilité. Gérer des conflits sociaux sans agressivité.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Participer et prendre sa place dans un groupe. Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. Connaître les valeurs de la république.</p>		<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>

Déroutement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques	Bilan/ Observation
Phase 1 : Écoute d'un texte lu par l'enseignant : le dilemme de Yakouba	- Faire rappeler les rôles de chacun. - Lire à haute voix le texte sur le dilemme de Yakouba et s'assurer de sa compréhension	Se faire le film de l'histoire dans sa tête. Comprendre les préoccupations des personnages.	- Qu'est-ce qui attire votre attention dans le texte que je viens de vous lire ? Qu'est-ce qui se passe dans cette histoire ? Pourquoi Yakouba doit-il tuer le lion ? Comment est le lion ? Quel est le problème que rencontre Yakouba ?	- écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte	
Phase 2 : Mise en avant d'un problème à partir de désaccords entre élèves	- Faire émerger de la discussion le dilemme que rencontre Yakouba en posant des questions et en reprenant les propos des élèves.	Les élèves verbalisent leurs idées afin de mettre en avant l'existence du dilemme.	- Qu'est-ce qui va se passer s'il tue le lion ? - Qu'est-ce qui va se passer s'il ne tue pas le lion ? Est-ce que vous pensez que Yakouba devrait tuer le lion ou lui laisser la vie sauve ? Pourquoi ? - Imaginons que Yakouba tue le lion, comment pourrait-il se sentir après ça ?	- repérer et mémoriser les informations importantes -Produire les formes de discours attendues	
Phase 3 : travailler l'empathie	- Poser des questions qui amènent les élèves à faire preuve d'empathie vis-à-vis du personnage.	- Se mettre à la place du personnage. - Proposer des idées pour lui venir en aide.	Si tu étais à la place de Yakouba, comment tu te sentirais ? Imaginons que vous êtes les amis de Yakouba, qu'est-ce que vous allez lui conseiller de faire ? Pourquoi vous feriez ça ?	- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions - Faire preuve d'empathie.	
Phase 4 : résoudre un problème que les enfants pourraient rencontrer.	- Faire du lien entre le sujet de la discussion et la vie qui entoure les élèves. Transposer le courage dans une autre	les élèves se projettent dans une situation problème qu'ils pourraient rencontrer plus tard et justifient	Il y a un ami ou une amie à vous qui vous demande de lui donner les réponses pour faire un devoir à la maison mais vous avez peur que l'enseignant voit que vous vous êtes donnés les réponses. Vous savez que si vous ne donnez pas les réponses à votre ami, alors il	- Organiser son discours (justification d'un choix, d'un point de vue)	

	situation plus concrète.	ce qu'ils feraient pour la résoudre.	ne voudra peut-être plus être votre ami. Qu'est-ce que vous faites ? Pourquoi tu es courageux si tu fais ça ?		
--	--------------------------	--------------------------------------	---	--	--

Annexe 12 : fiches de préparation des DVDP pour des grandes section de maternelle

<p>Cycle 1 : Grande section atelier : philosopher avec les enfants Place de la séance dans la séquence : séance 1</p>	<p>Objectif de séance : Comprendre l'émotion de la peur en l'identifiant et être capable de proposer des conduites pour la dépasser.</p>	<p>Objectif de séquence : Identifier et exprimer verbalement les 4 émotions primaires, développer l'estime de soi.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Prendre en compte le point de vue de l'autre. Acquérir des principes de vie en société. Élargir sa propre manière de voir ou de penser.</p>		<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, des chaises pour s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole.</p>

Déroutement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques
<p>Phase 1 : enrôlement Susciter l'intérêt des élèves sur l'activité et explicitation des rôles de chacun et de l'objectif de la séance. Travail du langage oral en réception</p>	<p>- avoir l'attention des élèves pour expliquer les consignes - les faire reformuler ou poser des questions pour savoir s'ils ont compris la consigne. -Installer le cadre de l'activité</p>	<p>Les élèves sont en « posture d'écoute » Ils manifestent leur compréhension ou leur incompréhension des consignes par le langage. Ils reformulent les consignes et expliquent leurs rôles.</p>	<p>« Nous allons discuter ensemble de la peur. Aujourd'hui vous allez vous demandez « Qu'est-ce que c'est que la peur ? ». Vous avez le droit de parler seulement quand vous avez le bâton. Toi je te donne un rôle important. Je te demande juste d'écouter tes camarades pour comprendre ce qu'ils veulent dire ».</p>	<p>- Comprendre et apprendre - être capable de saisir ce qui est à ma portée dans les propos qui me sont adressés.</p>
<p>Phase 2 : discussion : Argumentation Travail du langage en réception et en production.</p>	<p>-L'enseignant amène les élèves à réfléchir sur leurs propres expériences de peur puis à les partager par le langage oral. -Il pose des questions de relance pour engager la discussion et s'appuie sur l'élève « reformulateur » pour faire ressortir de la discussion son importance et sa finalité (donner une définition de la peur).</p>	<p>Chacun leur tour les élèves expriment leurs avis, partagent leurs vécus, expriment leurs émotions vis à vis de la question posée par l'enseignant. L'élève reformulateur exprime ce qu'il a compris des propos issus d'un autre enfant et s'assure de savoir si ce qu'il dit correspond bien avec ce que voulait dire l'enfant qu'il reformule.</p>	<p>Des questions qui les font s'interroger sur la peur : question de départ : « Qu'est-ce que vous ressentez quand vous faites des cauchemars ? C'est quoi la peur ? » au reformulateur : « Est-ce que tu as compris ce que veut dire ? » « Alors qu'est-ce qu'il veut dire ? » « Demande lui si ce que tu dis correspond bien à ce qu'il voulait dire ». Questions de relance : « Qu'est-ce qu'on peut faire quand on a peur ? » « Comment vous reconnaissez quelqu'un qui a peur ? » (passage possible par l'imitation)</p>	<p>-Oser entrer en communication - être capable de dire, exprimer un avis ou un besoin, un sentiment. -Échanger et réfléchir avec les autres. - être capable de porter un intérêt sur ce que les autres croient, pensent et savent. -Pratiquer le langage d'évocation</p>

<p>Phase 3 : Conclusion de séance Le « mot de la fin ». Travail du langage en réception et en production.</p>	<p>-Commenter les propos des élèves (des participants et du reformulateur) afin de faire échos des propos.</p> <p>- Poser les dernières questions où les élèves auront nécessairement un point de vue différent et les mettre face à un problème où ils ont les capacités (affectives, cognitives) pour y faire face, travailler la décentration</p> <p>- Structurer la discussion, arriver au « mot de la fin » qui évoque le plus important à retenir.</p>	<p>Les élèves réfléchissent mentalement à des solutions pour résoudre le problème.</p> <p>Ils donnent les uns après les autres la solution qu'ils ont trouvée. Ils confrontent ensuite leurs avis.</p> <p>À chaque point de vue différent, l'enseignant fait intervenir le reformulateur pour qu'il explique que les enfants ont un point de vue différent.</p> <p>Ils écoutent le « mot de la fin » adressé par l'élève qui reformule.</p>	<p>Des questions ouvertes qui suscitent l'empathie des élèves et la discussion : « Comment vous feriez pour venir en aide à quelqu'un qui a peur ? » « Qu'est-ce que tu en penses toi ? » « Est-ce que vous pensez qu'on a tous peur des mêmes choses ? »</p> <p>Des interventions qui établissent du rapport dans les réponses. « C'est bien, toi tu penses la même chose que ... » « Est-ce que là ils sont d'accord sur la même idée ou c'est différent ? »</p> <p>Le mot de la fin : adressé par le reformulateur « À ton avis, après avoir écouté tes camarades, dis nous c'est quoi la peur ? »</p>	<p>- rendre les enfants autonomes intellectuellement.</p> <p>-Discuter un point de vue, proposer des solutions.</p> <p>- Reformuler pour se faire mieux comprendre</p>
--	--	---	---	---

<p>Cycle 1 : Grande section atelier : philosopher avec les enfants Place de la séance dans la séquence : séance 2</p>	<p>Objectif de séance : Comprendre l'émotion de la tristesse en l'identifiant et être capable de proposer des conduites pour la gérer.</p>	<p>Objectif de séquence : Identifier et exprimer verbalement les 4 émotions primaires, développer l'estime de soi.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Prendre en compte le point de vue de l'autre. Acquérir des principes de vie en société. Élargir sa propre manière de voir ou de penser.</p>		<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, des chaises pour s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>

Déroutement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques
<p>Phase 1 : Travail du langage oral en réception</p>	<p>- avoir l'attention des élèves pour expliquer les consignes -Installer le cadre de l'activité - S'assurer que les élèves ont</p>	<p>- Élèves en posture d'écoute - Ils retiennent ce qui est important dans les propos</p>	<p>« Vous avez le droit de parler seulement quand vous avez l'objet. Quand vous avez fini de parler vous donnez l'objet à votre voisin pour lui</p>	<p>- Comprendre et apprendre - être capable de saisir ce qui est à ma portée dans les propos qui me sont</p>

	<p>compris les consignes (on peut faire un exemple « pour du beurre » avant de commencer)</p> <p>- Ne pas donner trop d'informations dans la consigne pour éviter la surcharge de leur mémoire de travail.</p>	<p>qui les concernent.</p> <p>- Ils appliquent la consigne qui leur est adressée.</p>	<p>donner l'autorisation de s'exprimer aussi pour répondre à la question. Toi je te donne un rôle important. Je te demande juste d'écouter tes camarades pour comprendre ce qu'ils veulent dire. Tu dois juste être capable de retenir ce qu'ils disent et de pouvoir redire ce que pensent tes camarades. »</p>	<p>adressés.</p>
<p>Phase 2 : début de la discussion :</p> <p>Partage des points de vues, des expériences</p> <p>Argumentation</p> <p>Travail du langage</p> <p>en réception et en production.</p>	<p>- Faire démarrer la discussion : engager les petits parleurs à oser dire quelque chose (leur donner dans les mains une image avec une personne triste et leur permettre de s'appuyer dessus pour décrire car décrire et plus facile qu'évoquer).</p> <p>- Amener les élèves à réfléchir sur la tristesse : les causes, les conséquences, la reconnaissance de cette émotion.</p>	<p>Chacun leur tour les élèves expriment leurs avis, partagent leurs vécus, expriment leurs émotions vis à vis de la question posée par l'enseignant.</p> <p>L'élève reformulateur exprime ce qu'il a compris des propos issus d'un autre enfant et s'assure de savoir si ce qu'il dit correspond bien avec ce que voulait dire l'enfant qu'il reformule.</p>	<p>Des questions qui les font s'interroger sur la peur : question de départ : « Comment ça se fait que des fois on peut être triste ? »</p> <p>au reformulateur : « Est-ce que tu as compris ce que veut dire ? »</p> <p>« Alors qu'est-ce qu'il veut dire ? »</p> <p>« Demande lui si ce que tu dis correspond bien à ce qu'il voulait dire ».</p> <p>Questions de relance : « Est-ce que ça vous arrive des fois d'être triste ? »</p> <p>« Qu'est-ce que vous pouvez faire quand vous êtes tristes pour arrêter d'être triste ? »</p>	<p>-Oser entrer en communication</p> <p>- être capable de dire, exprimer un avis ou un besoin, un sentiment.</p> <p>-Échanger et réfléchir avec les autres.</p> <p>- être capable de porter un intérêt sur ce que les autres croient, pensent et savent.</p> <p>-Pratiquer le langage d'évocation</p>
<p>Phase 3 :</p> <p>- travail de décentration :</p> <p>susciter l'empathie des élèves, trouver des solutions.</p> <p>Conclusion de séance</p>	<p>-Commenter les propos des élèves (des participants et du reformulateur) afin de faire échos des propos.</p> <p>- Poser les dernières questions dont les réponses des élèves permettent de leur faire prendre conscience que les autres peuvent penser différemment.</p>	<p>Ils réfléchissent mentalement à des solutions pour résoudre le problème.</p> <p>Ils donnent les uns après les autres la solution qu'ils ont trouvée et la justifient en expliquant les conséquences de leurs propositions pour résoudre la situation. Ils confrontent ensuite leurs</p>	<p>Des questions ouvertes qui suscitent l'empathie des élèves et la discussion</p> <p>« Comment vous reconnaissez quelqu'un qui est triste? » (passage possible par l'imitation)</p> <p>« Comment vous feriez pour venir en aide à quelqu'un qui est triste ? »</p> <p>« Qu'est-ce que vous faites quand vous voyez quelqu'un qui est triste? »</p>	<p>- Rendre les enfants autonomes intellectuellement.</p> <p>-Discuter un point de vue, proposer des solutions.</p> <p>- Reformuler pour se faire mieux comprendre</p>

<p>Le « mot de la fin ». Travail du langage en réception et en production.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir dans la discussion pour signaler des idées qui se rapprochent ou s'éloignent. - Valoriser les essais langagiers des enfants et les faire reformuler pour réduire les écarts entre enfants. - Structurer la discussion, arriver au « mot de la fin » qui évoque le plus important à retenir. 	<p>avis grâce aux interventions du reformulateur et de l'enseignant. À chaque point de vue, avis différent, l'enseignant fait intervenir le reformulateur pour qu'il explique que les enfants pensent différemment. Ils écoutent le « mot de la fin » adressé par l'élève qui reformule et dit ce qu'il ou elle a retenu.</p>	<p>« Qu'est-ce que tu en penses toi ? » Des interventions qui établissent du rapport dans les réponses. « C'est bien, toi tu penses la même chose que ... » « Est-ce que là ils sont d'accord sur la même idée ou c'est différent ? Pourquoi ? Que pensait ... ? etc » Le mot de la fin : adressé par le reformulateur « À ton avis, après avoir écouté tes camarades, qu'est ce que tu as retenu de la tristesse ? »</p>	
---	--	---	---	--

<p>Cycle 1 : Grande section atelier : philosopher avec les enfants Place de la séance dans la séquence : séance 3</p>	<p>Objectif de séance : Comprendre l'émotion de la colère en l'identifiant et être capable de proposer des conduites pour la gérer.</p>	<p>Objectif de séquence : Identifier et exprimer verbalement les 4 émotions primaires, développer l'estime de soi.</p>
<p>Attendus de fin de cycle : Prendre en compte le point de vue de l'autre. Acquérir des principes de vie en société. Élargir sa propre manière de voir ou de penser.</p>	<p>Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).</p>	

Déroutement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques	Bilan/ Observation
<p>Phase 1 : Travail du langage oral en réception</p>	<ul style="list-style-type: none"> - avoir l'attention des élèves pour expliquer les consignes - Installer le cadre de l'activité - S'assurer que les élèves ont compris les consignes : leur demander de redire avec leurs mots les rôles qu'ils ont. - Ne pas donner trop d'informations dans la 	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves en posture d'écoute - Ils retiennent ce qui est important dans les propos qui les concernent. - Ils appliquent la consigne qui leur est adressée. 	<p>« Vous avez le droit de parler seulement quand vous avez l'objet. Quand vous avez fini de parler vous donnez l'objet à votre voisin pour lui donner l'autorisation de s'exprimer aussi pour répondre à la question. Toi je te donne un rôle important. Je te demande juste d'écouter tes camarades pour comprendre ce qu'ils</p>	<p>- Comprendre et apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - être capable de saisir ce qui est à ma portée dans les propos qui me sont adressés. 	

	consigne pour éviter la surcharge de leur mémoire de travail.		veulent dire. Tu dois juste être capable de retenir ce qu'ils disent et de pouvoir redire ce que pensent tes camarades. »		
Phase 2 : début de la discussion : Partage des points de vues, des expériences Se comparer aux autres et comparer des situations. Travail du langage en réception et en production.	- Faire adhérer les élèves sur le sujet de la discussion : partir de leur vécu - Aider les « petits parleurs » à entrer dans la discussion grâce à l'apport d'un document montrant 2 situations qui évoquent la colère et partir de sa description. - Amener l'élève qui reformule à distinguer « ce qui est pareil » et « ce qui n'est pas pareil » dans les propos des autres lorsqu'ils évoquent des situations et des expériences de colère.	- Partager des expériences personnelles et les comparer avec celles des autres. - évoquer des situations qui mettent en évidence la colère et distinguer les ressemblances et les différences. - faire ressortir des distinctions dans les situations évoquées pour arriver au concept de colère.	« Est-ce que ça vous arrive des fois d'être en colère ? Comment ça se fait que des fois on peut être en colère ? Dans quels genres de situation on peut être en colère ? Pour quelles raisons on peut se mettre en colère alors ? Est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu t'étais mis en colère ? » Est-ce que vous connaissez des personnes qui ont été en colère contre vous ? Qu'est-ce que vous aviez fait pour que ces personnes soient en colère contre vous ? »	-Oser entrer en communication - être capable de dire, exprimer un avis ou un besoin, un sentiment. -Échanger et réfléchir avec les autres. - être capable de porter un intérêt sur ce que les autres croient, pensent et savent. -Pratiquer le langage d'évocation	
Phase 3 : - Réflexion sur la colère par des moyens d'expression et d'argumentation. - Conclusion de séance Le « mot de la fin ». Travail du langage en réception et en	- Relancer la discussion par des questions qui suscitent la réflexion des élèves autour de la colère. - Faire justifier ou faire expliquer l'enfant sur sa ou ses propositions. - Amener le reformulateur à répéter plusieurs fois les propos des autres pour que les enfants prennent tous conscience des pensées des autres et de l'avancée de la	- Ils donnent des arguments pour appuyer leurs propositions. Exemple : « Je pense que c'est mal d'être en colère contre quelqu'un car ça le rendrait triste. » - Ils prennent en compte le point de vue des autres pour enrichir leur manière de penser. - Ils vont devoir saisir les liens de causes à effets en anticipant par exemple les	Des questions ouvertes qui suscitent l'empathie des élèves et la discussion « Comment vous reconnaissez quelqu'un qui est en colère ? » (passage possible par l'imitation) « Qu'est-ce qu'il faut faire quand on ressent de la colère ? À votre avis est-ce que c'est bien de se mettre en colère contre quelqu'un ? Qu'est-ce qui pourrait se passer si vous vous mettez en colère contre un enfant ? » Est-ce que ça sert à quelque chose la colère ? » « Qu'est-ce qu'il faut faire quand il y a quelqu'un qui est en colère contre	- Rendre les enfants autonomes intellectuellement. -Discuter un point de vue, proposer des solutions. - Reformuler pour	

production.	discussion. - Intervenir dans la discussion pour signaler des idées qui se rapprochent ou s'éloignent. - Valoriser les essais langagiers des enfants et les faire reformuler pour réduire les écarts langagiers entre enfants. - Structurer la discussion, arriver au « mot de la fin » qui évoque le plus important à retenir.	effets que la colère peut provoquer sur autrui. - Ils mobilisent des ressources affectives et cognitives pour trouver des moyens de gérer la colère. - Ils écoutent le « mot de la fin » adressé par l'élève qui reformule et dit ce qu'il ou elle a retenu.	nous ? » « Qu'est-ce que tu en penses toi ? » Des interventions qui établissent du rapport dans les réponses. « C'est bien, toi tu penses la même chose que ... » « Est-ce que là ils sont d'accord sur la même idée ou c'est différent ? Pourquoi ? Que pensait ... ? etc » Le mot de la fin : adressé par le reformulateur « Après avoir écouté tes camarades, qu'est ce que tu as retenu en ce qui concerne la colère ? »	se faire mieux comprendre	
--------------------	--	--	--	----------------------------------	--

Cycle : niveau GS atelier : philosopher avec les enfants Place de la séance dans la séquence : séance 4	Objectif de séance : Comprendre l'émotion de la joie en l'identifiant et être capable d'en proposer une définition générale	Objectif de séquence : Identifier et exprimer verbalement les 4 émotions primaires, développer l'estime de soi.
Attendus de fin de cycle : Prendre en compte le point de vue de l'autre. Acquérir des principes de vie en société. Élargir sa propre manière de voir ou de penser.		Matériel : 1 chronomètre ou tout autre objet de mesure du temps, de quoi s'asseoir en cercle, 1 bâton de parole (ou tout autre objet).

Déroulement/ phases / organisation	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Consignes / paroles de l'enseignant	objectifs spécifiques compétences spécifiques
Phase 1 : Travail du langage oral en réception	- avoir l'attention des élèves pour expliquer les consignes - Installer le cadre de l'activité - S'assurer que les élèves ont compris les consignes : leur demander de redire avec leurs mots les rôles qu'ils ont.	- Élèves en posture d'écoute - Ils retiennent ce qui est important dans les propos qui les concernent. - Ils appliquent la consigne	« Vous avez le droit de parler seulement quand vous avez l'objet. Quand vous avez fini de parler vous donnez l'objet à votre voisin pour lui donner l'autorisation de s'exprimer aussi pour répondre à la question. Toi je te donne un rôle important. Je te demande juste d'écouter tes camarades	- Comprendre et apprendre - être capable de saisir ce qui est à ma portée dans les propos qui me sont adressés.

	- Ne pas donner trop d'informations dans la consigne pour éviter la surcharge de leur mémoire de travail.	qui leur est adressée.	pour comprendre ce qu'ils veulent dire. Tu dois juste être capable de retenir ce qu'ils disent et de pouvoir redire ce que pensent tes camarades. »	
Phase 2 : début de la discussion : Partage des points de vues, des expériences Se comparer aux autres et comparer des situations. Travail du langage en réception et en production.	- Faire adhérer les élèves sur le sujet de la discussion : partir de leur vécu - Aider les « petits parleurs » à entrer dans la discussion en l'aidant à s'appuyer sur les propos des autres. - Amener l'élève qui reformule à distinguer « ce qui est pareil » et « ce qui n'est pas pareil » dans les propos des autres lorsqu'ils évoquent des situations et des expériences de joie.	- Partager des expériences personnelles et les comparer avec celles des autres. - évoquer des situations qui mettent en évidence la joie et distinguer les ressemblances et les différences. - faire ressortir des distinctions dans les situations évoquées pour arriver au concept de joie.	« Est-ce que ça vous arrive des fois de ressentir de la joie ? Comment ça se fait que des fois on peut être heureux ? Dans quels genres de situation vous pouvez ressentir de la joie ? Pour quelles raisons on peut se mettre à être joyeux alors ? Est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu t'étais content quand... ? » Est-ce que vous connaissez des personnes qui ont été heureuses ou contentes avec vous ? Qu'est-ce que vous aviez fait pour que ces personnes soient heureuse ou contente d'être avec vous ? »	-Oser entrer en communication - être capable de dire, exprimer un avis ou un besoin, un sentiment. -Échanger et réfléchir avec les autres. - être capable de porter un intérêt sur ce que les autres croient, pensent et savent. -Pratiquer le langage d'évocation
Phase 3 : - Réflexion sur la joie par des moyens d'expression et d'argumentation. - Conclusion de séance Le « mot de la fin ». Travail du langage en réception et en production.	- Relancer la discussion par des questions qui suscitent la réflexion des élèves autour de la joie (ses caractéristiques). - Faire justifier ou faire expliquer l'enfant sur sa ou ses propositions. - Amener le reformulateur à répéter plusieurs fois les propos des autres pour que les enfants prennent tous conscience des pensées des autres et de l'avancée de la discussion.	- Ils donnent des arguments pour appuyer leurs propositions. Exemple : « Je pense que pour rendre heureux quelqu'un qu'on aime il faut lui faire plaisir. » « Je pense que pour être heureux il faut - Ils prennent en compte le point de vue des autres pour enrichir leur manière de penser. - Ils vont devoir saisir les liens de causes à effets en	Des questions ouvertes qui suscitent l'empathie des élèves et la discussion « Comment vous reconnaissez quelqu'un qui est content, heureux ? » (passage possible par l'imitation) A votre avis est-ce que c'est bien de ressentir la joie ? Pour quelle(s) raison(s) ? À votre avis est-ce que c'est bien de rendre quelqu'un heureux ? Qu'est-ce qui pourrait se passer si vous arrivez à donner de la joie à quelqu'un? » Est-ce que ça sert à quelque chose la joie ? » « Qu'est-ce que vous pourriez faire pour être heureux ? » « Qu'est-ce que tu en penses toi ? » Des interventions qui établissent du rapport dans	- Rendre les enfants autonomes intellectuellement. -Discuter un point de vue, proposer des solutions. - Reformuler pour se faire mieux comprendre

	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir dans la discussion pour signaler des idées qui se rapprochent ou s'éloignent. - Valoriser les essais langagiers des enfants et les faire reformuler pour réduire les écarts langagiers entre enfants. (combattre les inégalités) - Structurer la discussion, arriver au « mot de la fin » qui évoque le plus important à retenir. 	<p>anticipant par exemple les effets que la joie peut provoquer sur autrui.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils mobilisent des ressources affectives et cognitives pour trouver des moyens d'être heureux ou de rendre quelqu'un heureux. - Ils écoutent le « mot de la fin » adressé par l'élève qui reformule et dit ce qu'il ou elle a retenu. 	<p>les réponses.</p> <p>« C'est bien, toi tu penses la même chose que ... »</p> <p>« Est-ce que là ils sont d'accord sur la même idée ou c'est différent ? Pourquoi ? Que pensait ... ? etc »</p> <p>Le mot de la fin : adressé par le reformulateur</p> <p>« Après avoir écouté tes camarades, qu'est ce que tu as retenu en ce qui concerne la joie ? »</p>	
--	--	--	---	--