



**Université Charles de Gaulle - LILLE 3**

**UFR de Sciences de l'Éducation**

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

**LE DÉBAT PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE :  
UNE IDENTITÉ EN CONSTRUCTION**

**Bettina BERTON**

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation  
présentée et soutenue le 30 novembre 2015

**Sous la direction de Bertrand DAUNAY**

TOME 3

Jury :

Bertrand DAUNAY, Professeur à l'université Charles de Gaulle - Lille 3

Philippe FORAY, Professeur à l'université Jean Monnet - Saint-Etienne

Jean-François GOUBET, Professeur à l'université d'Artois

Pierre KAHN, Professeur émérite de l'université de Caen - Normandie

Bernard SCHNEUWLY, Professeur à l'université de Genève

# **Annexes**

Annexe n°1. Cours et programme de philosophie pour enfants selon Lipman (1993/2008)

Année ens. primaire	Titres romans et Programme PPE	Aptitudes privilégiées
6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	<i>Harry</i>	Déduction immédiate Déduction symétrique et transitive Formulation Généralisation Syllogisme catégorique Syllogisme hypothétique
4 <sup>e</sup>	<i>Kio et Gus</i>	Explication Conceptualisation Classification Explication par l'exemple Relation entre le tout et les parties Relation entre les fins et les moyens Détection de l'ambiguïté et de l'imprécision
3 <sup>e</sup>	<i>Pixie</i>	Sériation Similitudes, métaphores, analogies Élaboration de concepts
2 <sup>e</sup> 1 <sup>e</sup> Jardin d'enfants	<i>Elfie</i>	Comparer Distinguer Relier Formuler des questions Fournir des explications Conter des histoires

« Structure et raison d'être des programmes de philosophie pour les enfants »

Lipman M. (1993/2008), Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie, dans Leleux C. (dir) : *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Boeck, p. 19.

## Annexe n° 2. « Les métiers de la discussion philosophique » selon Connac (2004)

Fonction		Nombre
Président	Anime la forme de la discussion et en garantit le bon déroulement	1
Animateur	Anime le fond de la discussion et en garantit le bon déroulement	1
Synthétiseur	Fait la synthèse de ce qui a été dit quand l'animateur le lui demande	1
Scribe	Rédige une trace de ce qui est dit	1
Déménageur	Gère l'espace des discussions	1
Reformulateur	Reformule une idée énoncée quand l'animateur le lui demande	2
Observateur du président	Observe le président dans sa fonction et l'aide à évoluer	1
Observateur d'un discutant	Observe un discutant et l'aide à évoluer	1 à 4
Journaliste	Communique dans le journal de classe ce qui a été dit lors de la discussion	1

CONNAC Sylvain (2004), Des discussions à visée philosophique comme outil d'éducation à la citoyenneté, dans TOZZI Michel (dir.), *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?*, Actes du colloque interacadémique, Montpellier, DES, Bureau de la valorisation des innovation pédagogiques, p. 127-133.

## Annexe n°3. Indexation des références à la méthode socratique dans Buisson (1882-1887)

### Première partie

<b>Titre de l'article</b>	<b>Auteur</b>	<b>N° de page</b>
Alcuin	L. Maggiolo	45
Dinter	G. Calame	709
Economie politique	F. Passy	795
Expérience	G. Compayré	971
Krusi	F. Buisson	1457
Mère	M.-J. Gaufrès	1896
Montaigne	G. Compayré	1961
Psychologie	H. Marion	2483
Rabelais	E. Gebhart	2527
Raison	H. Marion	2530
Socrate	G. Compayré	2799 <i>et sq.</i>
Socratique (Méthode)	G. Compayré	2802
Pédagogie (Histoire de la)	G. Compayré	3048

### Deuxième partie

Titre de l'article	Auteur	Page
Jugement	L. Carreau	1100

Etabli à partir de BUISSON F. (dir.) (1882-1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette

Annexe n°4. Fiche consacrée au thème de la liberté établie par Bour, Pettier, Solonel (2003)

**Liberté : Peut-on tout faire ?**

2

**Situation de conceptualisation**

**Niveau 1**

**Objectif de la séance**

Clarifier différentes formes de la liberté (liberté d'action, d'expression et de penser)

**Situation inductrice**

Théo dit à Louise : « Moi je serai toujours libre ! »

Louise lui répond : « Tu crois cela ! Suis-moi... »

Louise l'enferme dans une petite pièce

*D'après toi Théo est-il encore libre ? Pourquoi ?*

**Déroulement**

**Lancement de l'activité**

Collectivement : présentation, lecture de la situation, reformulation par les élèves.

**Phase de réflexion individuelle**

Individuellement : moment de réflexion pour élaborer une réponse à la question accompagnant la situation.

**Débat sur ce qui oppose les élèves**

Le débat porte tour à tour sur chaque proposition d'Alizée : « griller » un feu tricolore, provoquer des nuisances sonores et se promener en petite tenue dans une rue. Les élèves examinent si un tel acte est réalisable, quelles conséquences il peut avoir pour celui qui le commet et pour les autres, son caractère légal ou illégal, légitime ou illégitime. Ils en débattent.

**Synthèse collective**

- Est-ce que dans la vie on a le droit de tout faire ? Pourquoi ?

- Qu'est-ce qui nous dit ce que l'on a le droit de faire et de ne pas faire ?

### **Réponses attendues lors du débat**

Etre libre ne signifie pas pouvoir faire n'importe quoi au mépris de la loi, des autres ou d'une certaine morale. Ainsi « griller » un feu tricolore est non seulement interdit par la loi mais met en danger autrui et la personne qui commet l'infraction. Les nuisances sonores sont également interdites, qu'elles soient diurnes ou nocturnes. Il n'est pas non plus convenable de provoquer volontairement une gêne pour ses voisins. Se promener en culotte dans la rue ne constitue pas forcément un outrage aux bonnes mœurs, mais c'est contraire à la morale et à l'usage social. Exercer sa liberté au-delà de la loi, de celle d'autrui et des codes sociaux, c'est s'exposer à des sanctions ou à un rejet de la part des autres.

### **Trace écrite**

La liberté ne consiste pas à faire tout ce que l'on veut quand on le veut. On ne peut être libre que dans le respect de la loi, des autres, de la morale et des usages sociaux.

### **Prolongements dans les programmes**

- Education civique : étude du concept de liberté tel qu'il est défini dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.
- Arts visuels : étude du tableau de Delacroix E., *Le 28 juillet : la Liberté guidant le peuple*.
- Littérature : Brisou-Pellen E., Wintz N., *Deux graines de cacao*, Hachette junior

BOUR Thierry, PETTIER Jean-Charles, SOLONEL Michel (2003), *Apprendre à débattre*.  
Vie collective et éducation civique au cycle 3, Paris, Hachette, p. 49-50.



## Annexe n°5. Canevas d'entretien avec les enseignants

Introduction	<p>Vous mettez en place des pratiques philosophiques dans votre classe.</p> <p>Depuis combien d'années ?</p> <p>Depuis quand cette année ?</p> <p>Comment en êtes-vous venu(e) à mettre en place de telles pratiques dans votre classe ?</p>
Modalités d'organisation du DP	<p>Organisation de la classe : en classe entière, en demi-classe ou autre ?</p> <p>Organisation de l'espace : comment la classe et les élèves sont-ils disposés ?</p> <p>Organisation temporelle : inscription à l'emploi du temps, régularité hebdomadaire ou non, par périodes, durée des séances en moyenne</p> <p>Organisation du débat :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- des règles posées et à respecter ? Lesquelles ?</li><li>- animation par l'enseignant ou animation par un élève</li><li>- des rôles définis (un président de séance, un distributeur de la parole, un synthétiseur, des observateurs,...) ou pas ?</li><li>- circulation de la parole : est-elle organisée et comment ? (Bâton de parole ou non, qui distribue la parole ?)</li></ul>
Formes du débat	<p>Sous quelle(s) forme(s) mettez-vous en place le débat philosophique ?</p> <p>S'agit-il de débats à partir d'une question ?</p> <p>Si oui, qui choisit les questions, l'enseignant ou les élèves ?</p> <p>S'agit-il de débats à partir de supports ? De quelle nature sont les supports (textes littéraires, philosophiques, autres) ?</p> <p>Utilisez-vous des supports à un moment ou un autre ? De quelle nature ?</p> <p>La pratique du DP est-elle exclusivement orale ou y a-t-il une combinaison d'oral et d'écrit, selon quelles modalités ?</p>

*Annexe n°5. Canevas d'entretien avec les enseignants*

	Utilisez-vous le tableau ? Pour quel usage ?
Rôle du maître dans le DP	Quelles sont vos modalités d'interventions, leur nature ? S'agit-il de relances, de reformulations, de questions d'approfondissement, de questions d'explicitation, de moments de synthèse ?
Interactions entre les élèves	Tous les élèves participent-ils aux débats ? Parviennent-ils à s'écouter ? Parviennent-ils à prendre en compte le point de vue de l'autre ? A le respecter ? Qu'en font-ils ? S'appuient-ils sur le point de vue de l'autre pour exprimer leur point de vue ? Les élèves marquent-ils leur accord, leur désaccord ? Cherche-t-on la vérité en commun ou à convaincre, à persuader, à « avoir raison » ?
Finalités du DP	Qu'attendez-vous de sa pratique ? Finalités scolaires, en termes d'apprentissages scolaires ? Finalités extrascolaires, en termes d'apprentissages autres
Enseignement et apprentissages	Que pensez-vous y enseigner ?  Que pensez-vous que les élèves y apprennent ? Les élèves y apprennent-ils - des savoirs - des savoir-faire - des valeurs - des rapports à ? / Lesquels ?  Les élèves y apprennent-ils des conduites discursives ? Comment ? Les élèves apprennent-ils : - à problématiser - à conceptualiser - à produire des définitions - à produire des distinctions conceptuelles ?
Conception	Préparez-vous les séquences ? Comment ?

Annexe n°5. Canevas d'entretien avec les enseignants

des séquences	Vous référez-vous à des ouvrages, des supports, lesquels ?
Conceptions du DP	<p>Vous rattachez-vous à un courant ou pas ? Si oui, lequel ?          Vous reconnaissez-vous plutôt dans le terme de « débat philosophique » ou de « discussion philosophique » ?</p> <p>Avez-vous reçu une formation ou vous formez-vous par vous-même ? Comment ? Avez-vous besoin de formation ? Dans quel(s) domaines ?          Que mettez-vous sous les termes de « débat philosophique » ?          Le rapprochez-vous de pratiques sociales ?          Le rapprochez-vous d'autres pratiques scolaires ?          Quelles valeurs y associez-vous ?          Pouvez-vous préciser ce que vous mettez derrière le terme « philosophique » ?          Est-ce pour vous une nouvelle pratique de la philosophie ?          Y associez-vous la figure de Socrate ou pas du tout ?</p>
DP et autres débats disciplinaires et scolaires	<p>Pratiquez-vous d'autres débats ?          - Le débat de vie de classe ?          - D'autres débats disciplinaires :          le débat littéraire interprétatif,          le débat en sciences ?</p> <p>Le débat philosophique vous paraît-il spécifique ?          Les débats philosophiques vous permettent-ils de travailler des apprentissages que les autres débats ne permettent pas de travailler ?</p>
Parcours professionnel Formation	<p>Quel est votre statut ?          Quel est votre parcours professionnel ?          Nombre d'années d'exercice          Quelle a été votre parcours d'études ?</p>

## Annexe n°6. Transcriptions des entretiens

### Transcription d'entretien. Maître 1, classe 1

Conventions adoptées

*Interviewer*

Interviewé

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. *alors je vous remercie de m'accueillir pour cet entretien / ce que je vous propose si vous en êtes d'accord / c'est de vous laisser parler librement de / en cadrant un petit peu / de votre conception du DP / la façon dont vous le mettez en œuvre / et si j'en ai besoin / je vous poserai des questions au fur et à mesure / si j'ai besoin d'informations que vous ne donnez pas et dont j'ai besoin dans le cadre de ma recherche / voilà*

2. merci beaucoup / pour commencer je voulais expliquer cette démarche vers les DP / en sachant que j'ai un bacc littéraire / que à l'école normale à l'époque on travaillait avec les profs de psychopédagogie et que j'ai eu beaucoup de contacts avec eux / ça m'a ouvert plein d'horizons / j'ai ensuite fait une carrière à l'étranger / 15 ans en Afrique / quand je suis revenu en France / j'étais tout à fait acclimaté parce que en Afrique il n'y avait pas du tout de problème / et il y a trois quatre ans on a eu une première animation sur les DP / ça a fait tilt dans ma tête et puis j'ai dit je vais participer à cette animation / effectivement j'ai découvert plein de choses et notamment / c'est grâce à cette animation que j'ai découvert des documents de l'Unicef sur les enfants / des activités qu'on pouvait faire avec les enfants notamment à propos des parents de l'autorité parentale du travail de l'intelligence etc / c'était mon premier contact avec les DP + + la deuxième animation qui m'a marquée c'est celle de Oscar Brénifier qui nous a amené à réfléchir plus loin que le bout de notre nez au grand dam de certains de mes collègues / mais quand on est un passionné de philosophie comme moi ça passe très bien + et à ce moment là l'année d'après j'ai travaillé avec des thèmes bien précis comme / je me rappelle/ le bonheur + la mort / j'avais osé / l'amitié + le travail / ça c'était il y a deux ans et l'année dernière / cette année j'ai plutôt commencé sur le bien et le mal + avec l'aide du livre de Oscar Brénifier qu'il a fait pour les enfants sur la philosophie + + j'y ai trouvé des questions qui permettaient d'aller plus loin dans le débat et cette année grâce à l'association *Reporters sans frontières* qui vise à ce que les gens n'oublient pas les deux otages en Afghanistan + j'ai mis en place une activité + et c'est sur celle-ci qu'on pourrait parler + + alors cette activité dans une première étape / j'ai posé trois questions à mes élèves et je leur ai laissé une semaine pour y réfléchir / « qu'est-ce qu'un prisonnier ? » / « qu'est-ce qu'un otage ? » / et pour terminer la grosse question « qu'est-ce que la liberté ? » + + et la semaine dernière c'était la deuxième étape / et là nous avons débattu des propositions des enfants + +

et donc ça m'a permis de me rendre compte que les enfants pensaient que la liberté ça pouvait être face à la nature ou dans un rêve ou même / un a osé de dire face à la mort / alors j'ai dans une troisième étape + on va travailler un petit moment sur + d'une part « être libre c'est faire ce que je veux » et d'un autre côté « être libre c'est faire ce que je veux d'accord / mais dans les limites des lois et dans le respect d'autrui / et au bout d'un quart d'heure je changerai un peu et + j'essaierai de lancer une activité avec un espèce de tableau où j'ai choisi certains mots / par exemple « si la liberté était une couleur + quelle serait cette couleur + et pourquoi vous pensez vous à cette couleur-là ? » / donc ça ça sera la troisième étape et la dernière fois quand on se reverra + je lancerai le débat sur ce qui a été fait / voilà pour le travail immédiat

3. *alors est-ce que je peux vous demander + comment vous envisagez la disposition de la classe / comment se fait la répartition de la parole ?*

4. alors j'ai un problème de nombre + d'effectif puisqu'il y a 26 élèves dont deux classes un CM1 un CM2 / la classe est disposée deux par deux ou parfois tout seul / le rêve pour moi ce serait de les disposer en U / avec moi à peu près au milieu pour pouvoir se voir + enfin débattre d'une autre façon face à face / mais ça me paraît pas possible donc je vais continuer ce genre de disposition + et la parole ne circule que si on a levé le doigt et que si la personne qui est intervenue a arrêté de parler et n'a plus rien à dire par exemple / alors on aurait pu utiliser le bâton de palabre comme en Afrique ou autre chose / moi je veux qu'ils soient disciplinés qu'ils écoutent / et ensuite quand ils ont quelque chose à dire faut pas que ça sorte tout de suite mais il faut qu'ils réfléchissent à ce qu'ils vont dire / donc en levant le doigt ils ont le temps de bien mûrir leur + intervention / mais j'avoue que si j'avais plus de place + si j'avais un endroit où je pouvais me retirer / ce serait une position en U / à mon avis ce serait la meilleure pour avoir une discussion plus équilibrée

5. *et donc les élèves lèvent le doigt et qui leur donne la parole ?*

6. comme c'est un début c'est encore moi qui leur donne la parole mais effectivement plus loin si j'avais un peu plus de temps et un peu plus de temps pour faire ce travail là on pourrait partir du principe que à chaque débat + est élu un espèce de président + qui dirige les débats / ça je l'ai fait parfois il y a très longtemps en Afrique avec mes élèves / pour faire la coopérative scolaire mais je pense que les miens n'ont pas l'habitude du tout / je pense qu'il faut la présence de l'adulte encore / je ne suis pas bien sûr que la discussion serait aussi intéressante et vive si un de mes élèves prenait le rôle de + + + comment + de maître / ce n'est que donner la parole et ça me permet de rebondir sur les questions qui me semblent intéressantes d'approfondir

7. *oui j'allais vous demander du point de vue de vos interventions + en quoi elles consistent pendant le débat*

8. d'abord je me tais + j'écoute ce que l'enfant a à dire et à partir de ce qu'il a dit + je cherche si on peut aller plus loin dans l'approfondissement de la question ou du thème ou + de la réponse qu'il a donnée à la question qui était posée / donc je suis un peu ce qu'on appelle un régulateur et je vais essayer aussi d'empêcher les enfants + d'aller hors du sujet / parce que j'ai remarqué plusieurs fois que même moi / que je / que à partir d'une intervention d'un enfant on partait hors du sujet complètement et puis parce que ça nous intéressait on partait sur autre chose qui n'avait rien à voir avec le thème développé / c'est pour ça qu'il faut quand même la présence d'un adulte à mon avis mais c'est vrai que ce serait quand même très intéressant de travailler avec un enfant / j'en vois une dans ma classe qui serait capable de faire ce genre de choses

9. *du point de vue des séances vous évoquiez la démarche en quatre étapes + à partir de la*

*proposition + Reporters sans frontières / alors est-ce que ça veut dire qu'on n'est pas à chaque fois sur le même dispositif de débat / est-ce que vous pouvez l'explicitier ?*

10. oui + effectivement on ne travaille pas de la même façon chaque débat / d'après le peu d'expérience que j'ai / quand j'étais dans la classe de CM2 de la directrice / le débat sur  $\frac{3}{4}$  d'heure était suffisant pour l'arrêter au bout de  $\frac{3}{4}$  d'heure mais il n'y avait pas de suivi après / par contre avec ma classe que j'ai plus longtemps + j'arrive à aller un peu plus loin + quand on a un moment et qu'on peut reprendre le sujet / parce que faut pas se cacher non plus l'enfant quand il a abordé un sujet après il n'a plus envie d'en parler / il n'a pas envie d'aller plus loin + à construire plus loin / il a dit ce qu'il avait à dire sauf si le sujet l'intéresse vraiment vraiment beaucoup + + tout dépend du thème qu'on a choisi / tout dépend du matériel pédagogique que je peux avoir + avec les documents initiaux c'était facile parce que tout était préparé / là c'est à l'intuition que je vais car de toute façon j'agis comme ça dans ma vie / à partir de ce que les enfants ont répondu aux questions / ce qu'ils ont répondu au questionnaire et aussi + dans mon intérêt pour leur apporter + une ouverture d'esprit qu'ils n'ont pas forcément vu ce qu'ils regardent à la télévision + ou les jeux avec lesquels ils jouent (11'04'') / mais je crois que c'est comme les bonnes choses il ne faut pas trop en utiliser / je veux dire il ne faut pas faire systématiquement un DP / ça ne peut pas être systématique et ça ne peut pas être dans un emploi du temps à heure fixe / à mon avis ça se sent + c'est toujours mon intuition qui parle / je sens si les enfants sont prêts à pouvoir en discuter / donc mais il faut aussi bien les motiver et je pense que les documents qu'on a travaillés ensemble sur *Reporters sans frontières* les avaient intéressés / et en plus c'est quelque chose qu'ils voient tous les jours à la télévision + surtout s'ils regardent certaines chaînes / donc ils le voient ils savent de quoi on parle + et on va effectivement aller beaucoup plus loin / par contre quand j'avais travaillé sur le bien et le mal avec l'autre classe / à un moment donné + je me suis dit il faut faire autrement / alors j'ai arrêté la conversation / je leur ai posé des questions par écrit et je leur ai laissé le temps d'y répondre / mais hélas on n'a jamais pu aller plus loin + + parce qu'on a toujours ce fameux programme / d'autant plus qu'on les emmène en sixième / mais peut-être que c'est aussi facile de dire ça parce qu'on ne va pas plus loin et on n'accepte pas d'arrêter la classe simplement / d'arrêter de faire du français des maths et puis d'aller un peu plus loin dans le DP / mais je pense qu'il n'y a pas que ça dans la classe / donc ça a sa place ça j'en suis convaincu + + mais pas à heures régulières pas à jours réguliers / je pense que c'est selon ce qui se passe autour de soi / et alors si j'avais travaillé sur le bien et le mal c'est parce que dans la classe il y en avait deux trois qui étaient + particulièrement énervés / alors je me demandais est-ce que c'est bien est-ce que c'est mal + et à partir de là on est parti sur cette notion de bien et de mal + / mais je me rappelle aussi / alors là c'était il y a deux ans / quand j'ai travaillé sur la mort avec les élèves je l'ai fait avec les deux CM2 + et ça se rapprochait vraiment / c'est vraiment une préoccupation d'enfant + de cet âge-là / je ne suis pas sûr que dans des plus petites classes ça marcherait / c'est quelque chose qui les + interroge parce que + un petit chat est mort + leur grand-père est mort + et ils ne savent pas ce que c'est que la mort / nous non plus d'ailleurs / il y a cette fameuse angoisse qui revient et qu'il faut un peu + pas détruire parce que c'est normal qu'on ait peur de la mort on ne sait pas ce qui va se passer après c'est tout à fait normal / mais je pense que les enfants ont moins peur de la mort que moi (rires) ou que vous ou que nous + adultes / peut-être parce qu'ils s'imaginent moins les choses / ils ont un pouvoir d'imagination qu'on ne soupçonne pas + et que c'est dans de telles activités qu'on arrive à trouver cette imagination + cette force du rêve + de l'intuition aussi + + et moins la raison qui fait parfois bondir

11. *alors j'allais vous demander justement ce que vous visez pour les enfants au travers de cette activité + + qu'est-ce que vous souhaitez qu'ils en retirent ?*

12. alors il y a plusieurs pistes / il y a la piste de prendre la parole en classe / de savoir ce qu'on va dire + et de le dire d'une certaine façon pour que tout le monde le comprenne / bon il n'y a pas simplement de le dire mais de le dire assez haut pour que tout le monde comprenne et que tout le monde entende d'autant plus quand on a un enfant porteur de handicap et de surdité / déjà c'est un premier point s'exprimer / s'exprimer sur un sujet parce qu'on ne va pas s'exprimer comme  a à b ton rompu souvent ça n'amène pas grand chose / et puis une plus grande ouverture d'esprit sur le monde extérieur sur les grands problèmes de la vie + et peut-être aussi parce que c'est des questions que je me pose moi-même / et comme j'ai une façon d'appréhender la classe qui m'appartient à moi + + j'ai besoin de retransmettre ou de transmettre simplement à mes élèves / je ne dirais pas   mes élèves + à mes enfants / non pas « mes » / aux enfants + les notions que je peux avoir / notamment dans le bien et le mal c'était assez extraordinaire et on voit que dans cette fameuse liberté où on voit que se dégage / « oui je peux être libre mais attention il y a des lois » / quand j'entends ça je dis c'est merveilleux / les êtres humains adultes entre guillemets ne pensent pas la même chose / alors ça apporte aussi + + moi je voudrais que ce soit aussi un plaisir + le plaisir de discuter + le plaisir de donner son opinion / de ne pas avoir peur de la donner parce que ce n'est pas évident / même   notre âge on a encore une certaine appréhension quand on doit prendre la parole en public / ça se passe chez moi parce que j'y travaille mais je voudrais que les enfants soient moins ennuy s par leur timidité que j'ai pu l'être / alors je ne me suis pas encore penché sur la partie écrite s'il peut y avoir une partie écrite du DP / alors est-ce que on ne reste qu'à l'oral et on fait une simple discussion ? / est-ce qu'on laisse une trace puisqu'il faut laisser une trace de notre travail ? / est-ce que c'est nécessaire de laisser une trace ? / est-ce que cette trace elle peut être simplement un dessin ? / est-ce que cette trace sera un texte ? / qui va dire quoi ? qui va faire quoi ? parce que l'essentiel dans la discussion dans le DP + c'est la spontanéité avec laquelle l'enfant va parler / si vous le mettez devant une feuille blanche avec un stylo / hun (inspiration de crainte) « qu'est-ce que je vais écrire ? » / avec une feuille de dessin « qu'est-ce que je vais dessiner qui a rapport avec ce que je viens de dire ? » / alors que les paroles elles restent même si on a tendance à croire qu'elles s'envolent / les paroles restent et je crois que si le gosse me dit « j'ai passé un bon moment » alors j'ai gagné (18'10'')

13. *tout à l'heure vous parliez de l'imagination qui se dévoilait dans ces activités + de l'intuition aussi à propos des enfants plutôt que de la raison / alors pourquoi plutôt que de la raison ?*

14. parce que je trouve les adultes un peu trop raisonnables + alors de temps en temps je trouve qu'un petit bain dans l'imaginaire et l'intuition des enfants me réconforte dans mon intuition moi / puisque moi je vis beaucoup par intuition / ça ne m'a pas toujours apporté de bonnes choses hein / il aurait fallu que je sois un peu plus raisonnable / mais cette partie de la raison je les trouve un peu jeunes pour en discuter / on ne va pas travailler Aristote et ses théories / on ne va pas travailler Platon / on va simplement réfléchir / je crois que c'est ça un philosophe quelqu'un qui réfléchit sur sa vie + sur la vie en général + sur son comportement face à telle ou telle situation ou alors je me fais une idée fautive de la philosophie

15. *puisque vous évoquez les philosophes est-ce que en termes de supports + vous utilisez non pas spécifiquement les philosophes mais des textes parfois + des images + des affiches ?*

16. quand je travaillais avec les documents Unicef il y avait effectivement des affiches qui étaient le point de départ de la discussion / super bien faites et qui développaient une certaine

parole vis-à-vis des enfants / quand j'ai abandonné pas abandonné quand j'ai voulu faire autre chose + je ne me suis appuyé en fait que sur les livres de Brénifier parce que c'est ce que j'ai en connaissance / et que ma foi je n'ai pas pris le temps non plus d'aller voir sur internet si je ne pouvais pas trouver quelque chose qui m'aide / j'ai été tellement abasourdi par le travail de Brénifier / tellement cette maïeutique puisqu'il en parle / m'a convaincu que je ne me trompe pas en travaillant ce que je fais en ce moment sur la philosophie etc. / est-ce que je travaille sur la philosophie je n'en sais rien mais je travaille sur moi-même sur le monde dans lequel je vis etc. sur les enfants et je n'ai pas très envie de m'appuyer sur des choses d'adultes / alors ce qui serait peut-être bien / là je viens d'y penser / je parlais de traces écrites / ce qui serait peut-être bien c'est de trouver des petites phrases qui résument notre travail qui pourraient faire partie d'un livre notre livre de philosophie / c'est prétentieux ce que je dis / mais est-ce qu'à l'âge de mes élèves est-ce qu'on a besoin de connaître la pensée intime de Descartes + je ne crois pas / par contre savoir ce qui se passe autour de soi / savoir définir ce que je ressens déjà / savoir que je suis capable de faire telle ou telle chose ou que devant telle situation je ne fais rien parce que je ne peux pas / je crois que ça fait partie du travail philosophique entre guillemets / parce que je n'ai pas d'autre mot pour le dire

*17. et alors du point de vue des interactions entre les enfants + comment ça se passe pendant les débats + est-ce que les enfants reprennent ce que d'autres ont dit / est-ce que ce n'est pas le cas du tout / est-ce qu'ils marquent des accords des désaccords / dans quelle mesure parviennent-ils à s'écouter ?*

18. je crois que ça c'est un des plus gros problèmes c'est s'écouter / parce que ils ont plein de choses à dire mais ils n'ont pas la discipline que d'autres peuvent avoir vis-à-vis de la parole / d'abord d'écouter celui qui parle parce que étant encore assez égocentriques + ce qu'ils disent c'est plus important que ce que l'autre dit / alors ça c'est déjà un gros apprentissage / ensuite j'ai vu certains dire «non je ne suis pas d'accord avec toi » + mais ils n'osent pas encore affirmer qu'ils ne sont pas d'accord ou pas / et c'est peut-être moi qui dois trouver la faille du raisonnement de la personne qui vient de parler et dire «tiens vous ne pensez pas que » et partir dans ce sens là / alors je sais que les enfants quand c'est terminé ils n'en parlent plus mais au bout de quinze jours tout d'un coup / autour d'une conversation qu'on a faite autour d'un thème ou parce qu'on a fait un travail et qu'on a entamé une conversation / ils se rappellent ce qu'on a fait en DP / ils se disent «tiens est-ce qu'on ne pourrait pas voir telle chose de telle façon ? » parce qu'ils ont découvert qu'il y avait une autre façon de discuter et que on pouvait aller plus loin à chaque fois qu'on disait quelque chose / je crois qu'il y a des interactions entre les enfants mais ils ne vont pas me le montrer / ils vont le vivre entre eux / peut-être qu'ils vont même reprendre la conversation avec leur meilleur copain et leur meilleure copine / et puis autre chose que je voulais dire aussi c'est là où on s'aperçoit des leaders + de ceux qui interviennent / ça c'est très marquant / et ceux qui sont intervenus quand vous étiez là ne sont pas forcément les plus doués de la classe

*19. pas les plus doués scolairement ?*

20. scolairement bien sûr / alors ils ont un problème parce qu'ils n'arrivent pas à bien s'exprimer / ils ont plein d'idées / et j'ai aussi découvert une personnalité que je ne connaissais pas / j'ai aussi remarqué que le dialogue pouvait s'établir entre garçons et filles donc en fait il y a encore et surtout au CM2 une méfiance de la part des garçons vis-à-vis des filles et des filles vis-à-vis des garçons / et ce genre de débat va peut-être les amener à ne pas se méfier l'un de l'autre et à ne pas se considérer comme ils peuvent se considérer aussi à leur âge / pour les leaders généralement c'est soit dans le chahut soit intellectuellement si on peut



dire / j'ai remarqué par exemple une des filles qui a des résultats très satisfaisants / elle apportait sa pierre et la pierre qu'elle avait apportée permettait de continuer le travail / alors que celui dont je découvre un peu la personnalité qui a pourtant des côtés qui ne me plaisent pas / mais là j'en fais abstraction / il amène son discours et il pense que c'est lui qui a raison / donc j'ai bien vu à la façon dont on le regardait que le discours de la jeune fille passait beaucoup mieux que le discours du garçon + parce que le garçon il a foncé tête baissée / il a peut-être pas beaucoup réfléchi à ce qu'il avait dit alors que la fille avait fait avant un sacré effort de réflexion et qu'elle savait très bien ce qu'elle voulait dire

21. *Alors quelle différence vous feriez entre l'intervention de la jeune fille et celle du jeune homme / lui était dans un « avoir raison » et elle pas / + + d'après vous elle était dans quoi ? / et au niveau de + l'ensemble des élèves vous les percevez plutôt comme dans « chacun veut avoir raison » ou autre chose ?*

22. je crois que les deux élèves dont je parlais + symbolisent l'ensemble de ma classe / un groupe d'élèves ferait plutôt comme le garçon « c'est moi qui ai raison + écoutez-moi + ce que je dis c'est vrai » et un groupe plus petit serait plus proche de la jeune fille / ils disent « voilà ça c'est ce que je pense mais on n'est pas obligé de croire ce que je dis / on n'est pas obligé non plus de l'accepter » / elle le dit pas dans ces mots là parce qu'elle n'a pas la même étendue de vocabulaire que la mienne et puis pas la même façon de parler et elle n'a pas non plus mon âge canonique / par contre ce qui est évident c'est que les enfants qui en classe n'interviennent presque jamais / le débat ne va pas les débloquent non plus ou alors il faut leur poser directement la question et là ils se sentent obligés de répondre parce qu'ils se disent « on est encore en classe même si c'est un DP donc on va faire plaisir au maître et on va lui répondre » / j'ai remarqué autre chose aussi c'est que il y en a un qui voulait intervenir + et au moment où je lui donne la parole « qu'est-ce que je voulais dire je ne sais plus + ou j'ose pas » je ne sais pas très bien / ça c'est l'inconvénient d'un discours + d'un débat parce que chacun va réfléchir et puis au moment où il prend la parole peut-être qu'il aura oublié ce qu'il voulait dire (32'23'')

23. *oui je voulais vous demander justement + si tous les enfants participaient / si ça n'était pas le cas avez-vous une idée des proportions / même si c'est quelque chose de très global*

24. alors au niveau de la participation + je vois ça à peu près à un tiers de la classe qui participe / les deux autres tiers ça n'est pas qu'ils ne participent pas mais ils écoutent / la plupart du temps c'est parce qu'ils n'osent pas intervenir ou parce qu'ils n'ont pas d'idée + au moment où le débat se tient / alors même moi il faudrait que je me pose certaines questions par rapport aux réactions des uns et des autres / mais il faudrait que je le fasse tout de suite

25. *une question difficile (rire) / qu'est-ce que vous privilégieriez dans DP ? / « débat » ou « philosophique » ? (rires)*

26. ça s'appelle une vacherie + + + me connaissant je privilégierais « philosophie » par rapport au mot « débat » + mais je pense que l'un ne peut pas aller sans l'autre / je ne peux pas avoir un débat sans avoir réfléchi à ce que j'allais dire et + avoir une petite notion de ce que j'allais dire / c'est pour ça que j'avais fait préparé le mot « prisonnier » le mot / je ne suis pas allé de ce côté là / j'allais plutôt vers le mot « liberté » parce que ça me paraissait plus important que le mot « prisonnier » / parce que je pense que dans leur conception du monde les enfants de cet âge-là / le mot « prisonnier » c'est « il est en prison parce qu'il a fait un délit » / « l'otage » ils en avaient vaguement entendu parler mais ils n'avaient aucune définition dans la tête / alors que le mot « liberté » ils se disent « moi je veux être libre / à l'école je ne suis pas libre etc. » et puis la discussion peut s'amener autour beaucoup plus

facilement / je n'ai pas répondu à la question
27. <i>en partie si / vous mettez peut-être l'accent sur le mot « philosophie » parce que c'est la réflexion que vous mettez en avant en fait / il me semble dans ce que j'entends</i>
28. <i>mais je pense aussi qu'on peut débattre en dehors de la philosophie / on peut débattre de plein de choses / de choses qui touchent personnellement l'enfant ou de choses qui le touchent de loin ou de choses qui se passent dans la classe / mais ça ne doit pas être un débat qui va durer ça peut durer cinq minutes / c'est un échange de paroles / chacun s'est écouté chacun a dit ce qu'il avait à dire et puis à partir de là on essaie de travailler d'une autre manière</i>
29. <i>alors à propos des débats est-ce que vous mettez en œuvre d'autres débats / par exemple + je pense dans les différentes disciplines il y a des incitations + au débat en sciences + au débat littéraire interprétatif / alors est-ce que vous pratiquez d'autres débats / ceux-là ou d'autres + le débat de vie de classe / ou d'autres là vous citez des débats en dehors de la philosophie sous forme d'échanges / je suppose à des moments précis où vous sentez que</i>
30. <i>c'est le moment</i>
31. <i>voilà que c'est le moment donc est-ce que vous avez d'autres pratiques du débat / et si jamais vous en avez qu'est-ce qu'elles ont de spécifique les unes les autres et qu'est-ce qui serait spécifique pour vous du DP par rapport aux autres types de débat ?</i>
32. <i>alors ça m'est déjà arrivé / ça m'arrive régulièrement de faire d'autres débats à partir par exemple des livres que nous lisons ensemble + faisant partie des prix littéraires / c'est une activité en cours avec l'inspection / on nous a donné cinq livres à lire dans l'année / et ces cinq livres ça y est on les a lus / et je fais une lecture bien sûr orale du texte / on parle de vocabulaire parce que c'est l'occasion d'en parler et que leur vocabulaire n'est pas si riche que ça / on se pose quelques questions mais ce qui m'intéresse moi c'est ce qu'ils ont compris donc « qu'est-ce que vous pensez du comportement du personnage ? est-ce que vous croyez qu'il va lui arriver telle ou telle chose ? » etc. / il y a plein de possibilités selon / je me rappelle le dernier livre c'est <i>Le Petit Prince</i> / « est-ce que vous croyez que le Petit Prince va mourir ? est-ce que vous croyez que c'est possible qu'un renard puisse apprivoiser un petit garçon ? est-ce que je peux être apprivoisé par une petite fleur de rien du tout ? » / « ou même se mettre à la place de Saint-Exupéry à la fin du livre quand il dit « quand je vois le ciel je vois des petits grelots et je sais que j'ai rencontré un personnage fabuleux » / donc ça c'est un débat qui s'instaure / mais là encore une fois c'est toujours les mêmes qui vont intervenir / alors j'ai beau essayer de dire aux autres « qu'est-ce que t'en penses toi ? » il y a un côté de la personnalité des enfants qui ressort / si l'enfant n'a pas peur de dire ce qu'il a à dire s'il ne rougit pas quand il parle s'il ne bafouille pas la discussion peut se passer normalement mais il y a plein d'enfants qui n'osent pas parce qu'ils disent « je vais dire une bêtise » / « non non ce n'est pas ce qu'il attend le maître / qu'est-ce qu'il attend ? / qu'est-ce que je dois dire ? / et ça je n'y suis pas encore arrivé à percer cette + cette muraille / parce que j'appelle ça une muraille / il y a des fois le silence / c'est bien le silence mais c'est parfois très lourd à supporter / parce que quand on pose une question et qu'on pense que cette question est intelligente + qu'elle permettra d'aller plus loin / parfois on se retrouve devant un mur parce que elle n'a pas d'écho vis-à-vis des enfants / ça m'est déjà arrivé ça m'arrivera encore / alors au niveau des débats je fais aussi des débats / oh mais courts / par exemple en histoire en ce moment on est en train de voir les colonies françaises et il y a de quoi débattre / « est-ce que l'esclavage + le commerce triangulaire + plein de choses comme ça qui sont intéressantes à voir aussi et que je connais un petit peu mieux / en histoire ça oui / mais moi je ne fais que l'histoire je ne fais pas de géographie je ne fais pas de sciences puisqu'on intervient chacun</i>

dans les deux classes / en éducation civique là aussi parce que je le fais moi-même il y a un texte des dessins + on en parle + on discute beaucoup de ce qui est écrit dans le livre / parfois c'est / je préfère entendre ce qu'ils en pensent à partir du document qui leur est proposé + + + ah oui il y a un endroit / ça c'est quelque chose que j'ai découvert puisque maintenant ça fait partie du programme + c'est l'histoire des arts / alors quand je présente un document il y a souvent des réactions « oh c'est pas beau » « oh ça me plaît » etc. / il y a un moyen de partir et de dire ce qu'on ressent / c'est ça l'art aussi c'est quelque chose qu'on ressent face à quelque chose qui est en face de nous et puis + + pouvoir exprimer ses sentiments c'est pas facile / donc en fait le débat il est dans toutes les interventions / bon je ne vais peut-être pas faire un débat quand je fais une leçon de grammaire traditionnelle / je ne vais peut-être pas faire un débat au moment de la leçon / mais si on part d'un texte et qu'il y a un mot qui accroche on peut peut-être partir pendant deux trois minutes vers une espèce de + débat très court qui permettra d'évacuer ce mot tout de suite et puis de revenir à la leçon carrément / ce n'est pas un échappatoire c'est plutôt une sortie de secours de temps en temps / mais on a beaucoup de discussions en classe / et de discussions sur tout et sur rien / alors ils aiment bien quand je les branche sur l'Afrique parce que / d'abord c'est une passion personnelle donc on en parle encore mieux et eux sont curieux de plein de choses parce que « vos élèves ils étaient habillés ? » « oui ils avaient comme toi un short à part qu'ils venaient à pieds nus » « est-ce qu'il y avait des lions autour de votre maison ? » « non j'habitais en pleine ville » etc. etc. (42'21'')

33. *et par rapport à ces autres débats que vous pratiquez pensez-vous qu'il y a une spécificité du DP+ une ou des spécificités d'ailleurs ?*

34. si on parle des spécificités, moi je pense que le DP c'est autour d'un thème bien précis où moi j'attends + + des réponses à mes questions mais j'attends aussi des réponses aux questions des enfants + entre eux / donc c'est vraiment un moment à part / je peux avoir plein de discussions au cours de ma journée mais le DP c'est vraiment autour d'un thème bien précis + qui touche l'enfant aussi ça c'est sûr / mais qui a / je n'arrive pas à m'exprimer / c'est un critère particulier + et je pense qu'on ne va pas dire n'importe quoi et on ne va pas partir tous azimuts on va essayer d'avoir une discussion autour de ce thème bien précis

35. *je pense avoir fait le tour des questions en tout cas formellement des questions que je pouvais avoir à vous poser / comme vous avez évoqué Brénifier et le fait que vous ayez été abasourdi + en l'écoutant et le fait que vous ayez évoqué la maïeutique telle qu'il l'envisage / voilà est-ce que pouvez préciser ? qu'est-ce qui vous a abasourdi chez Brénifier ?*

36. au cours de sa conférence / donc il l'a faite face à nous / ça a duré une bonne demi-heure même plus / d'abord on se rend compte qu'il sait de quoi il parle mais c'était la façon dont il manipulait les phrases pour faire dire aux gens certaines choses + et dès qu'ils s'écartaient ils les remettaient dans leur place en disant « non moi je n'ai pas voulu dire ça j'ai voulu dire ça et restons à cet endroit là s'il vous plaît + vous avez posé cette question pourquoi vous l'avez posée ? + vous venez de me dire ça c'est bien mais si vous le disiez etc.» / c'était pas un dialogue c'était un monologue mais c'est un monologue qui m'a permis moi de + travailler sur moi-même de voir aussi par rapport aux activités que je peux avoir en dehors de l'école et qui + ont toujours attiré à la philosophie et à la réflexion autour du genre humain

37. *bon je vous remercie beaucoup / je ne sais pas si vous voulez ajouter quelque chose*

38. non

39. *pas spécialement*

*Annexe n°6. Transcriptions des entretiens*

(rires)
---------

40. non je crois que j'ai bien parlé
--------------------------------------

**Transcription d'entretien. Maître 2, classe 2**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

<i>1. donc en fait / ce que je souhaiterais que vous me disiez / c'est votre conception du débat + philosophique et comment vous le mettez en œuvre / voilà pour l'essentiel / on va dire en vous laissant parler librement / et si jamais il y a des points qui ne seraient pas renseignés pour moi / à ce moment là je vous poserais quelques questions / mais l'idée n'est pas que je cadre avec des questions extrêmement formelles</i>
<i>2. ça m'aurait aidée</i>
<i>3. ça vous aurait aidée ? Mais on y viendra éventuellement / donc je vous laisse commencer</i>
<i>4. alors en fait comment ça se passe / moi j'ai commencé à partir du mois de septembre et donc on a mis en place trois outils / donc qui sont la boîte à philo / donc une boîte que les enfants ont décorée et qui est donc destinée à collecter de façon anonyme les sujets dont ils auraient envie de discuter lors des débats de philo / on a un bâton de parole qui est matérialisé et décoré de la même façon / de la même couleur par les élèves / donc qui est destiné à désigner la personne qui va prendre la parole / et un cahier philo donc où on recueille tout ce qui a été dit / lors du débat / donc c'est un recueil qui se fait en deux temps / au départ je n'enregistrais pas + je prenais note directement des interventions des élèves / et puis c'était pas efficace pour moi / parfois ça va tellement vite que je n'arrivais pas à / à vraiment retracer tout ce qui était dit / et puis finalement / j'étais trop à l'écart de ce qui se passait dans la classe / donc ça ne me convenait pas + donc j'ai mis en place ce système de magnétophone / qui me permet de retranscrire après tranquillement chez moi + + l'idéal aurait été pour moi que les enfants puissent retranscrire eux-mêmes / puissent reprendre le magnétophone à un autre moment de la classe / mais en étant là qu'un jour par semaine c'était pas possible + donc comment ça se passe concrètement</i>
<i>5. le cahier philo c'est vous + qui le tenez ?</i>
<i>6. alors le cahier philo c'est moi qui + le remplis et je désigne aussi à chaque fois deux secrétaires qui sont chargés de reprendre ce qui est dit lors des débats et puis je fais une photocopie en fait tout simplement de ce qui est dit et puis c'est collé dans le cahier</i>
<i>7. d'accord</i>
<i>8. on a donc deux secrétaires / un président de séance qui lui est chargé de veiller au respect des règles du débat qu'on a énoncées donc en début d'année / et un passeur du bâton de parole qui lui donc se déplace dans la classe / au gré des interventions des enfants + qu'est-ce que je peux vous dire encore ?</i>
<i>9. vous parliez des règles / est-ce que je peux vous demander quelles sont les règles et comment vous les avez mises en place ?</i>
<i>10. donc en fait / lors des deux premières séances qui ont eu lieu au mois de septembre on a mis en évidence avec les enfants / à l'aide d'affiches / les règles qui leur semblaient élémentaires pour qu'un débat puisse avoir lieu dans les meilleures conditions possibles /</i>

donc d'elles-mêmes les notions de respect + de solidarité + d'écouter l'autre s'exprimer se sont imposées d'elles-mêmes / donc finalement j'ai même pas eu à rajouter d'autres éléments / en fait voilà ça vraiment été quelque chose de collégial / je leur ai demandé de trouver les règles qui allaient nous permettre / permettre à chacun de se sentir très à l'aise pour pouvoir s'exprimer + + alors au départ j'ai eu un petit changement quand même au niveau de mon protocole / c'est-à-dire qu'à la base + les enfants découvraient le sujet + le jour même et donc après on s'exprimait par rapport à ça / et ça / ça a duré pendant quand même trois mois à peu près jusqu'à décembre / à partir de décembre / et j'étais pas réellement satisfaite de ce qui se faisait dans ce moment là en fait + comme ça dure qu'une demi-heure sur une journée dans la semaine / donc j'ai pris le parti en fait de leur donner le sujet une semaine à l'avance / et à partir de là nos échanges ont été beaucoup plus riches / ça a permis aussi à des élèves qui s'exprimaient peu de prendre la parole / de dépasser cette peur en fait + de prendre la parole / de dire des bêtises etc. / et puis il y a certains enfants qui ont aussi besoin d'un temps de réflexion sur un sujet / donc à partir du moment où j'ai donné les sujets une semaine à l'avance + ça a été beaucoup plus riche / et parfois je suis très étonnée de voir + comme ils sont réactifs par rapport à certains sujets + + ce matin on a travaillé sur « qu'est-ce qui provoque la violence ? » et j'ai été étonnée de voir qu'en CM2 ils sont quand même capables de + faire un sujet type terminale en distinguant bien les différents sens du mot violence / la violence verbale / la violence physique / qu'est-ce qui provoque / quelle est la raison de la violence / mais aussi + quels vont être les résultats de cette violence + + donc ils sont capables au bout de six mois de / dans un sujet d'eux-mêmes / de distinguer les différents sens des mots + et je pense que ça enrichit aussi beaucoup le langage + + je vous livre un petit peu tout en vrac

11. oui / au niveau des sujets justement / alors comment vous les choisissez puisque vous avez parlé / comment vous l'appellez / d'une boîte à philo / est-ce que vous utilisez des supports / les sujets quelle forme prennent-ils / est-ce qu'il y a par ailleurs des supports ? voilà

12. alors / au niveau des sujets donc effectivement il y a la boîte à philo donc / à peu près une fois tous les quinze jours il y a un petit papier qui apparaît dans ma boîte / et qui correspond / je me suis rendue compte / la philo va leur permettre de régler les conflits qu'il y a à l'extérieur de la classe donc + + il y avait eu un petit souci avec une jeune fille de la classe + dont tous les enfants se moquaient beaucoup / et puis j'ai retrouvé la semaine d'après « pourquoi faut-il avoir des amis ? » / enfin tout un tas de questions à partir de l'amitié donc bien souvent je me suis rendue compte qu'ils apparaissent + pour gérer des conflits de classe en fait / donc c'est l'occasion pour chacun de s'exprimer et puis aussi de remettre les choses au clair / par rapport à ce qui se passe + sinon quand il n'y a rien dans la boîte ce qui arrive aussi / je choisis les sujets + au départ ça a été vraiment des sujets très généraux / alors j'évite de mettre des termes comme « la mort » + « la beauté » « le beau » des expressions simplement ils ne sont pas encore capables de / ils ont besoin d'être aidés encore par une question donc / « peut-on » « qu'est-ce que » + + ou alors j'ai commencé à / deux verbes « apprendre et comprendre » par exemple « apprendre et comprendre » et ça commence à bien marcher / mais maintenant plus tôt c'aurait pas, c'aurait pas fonctionné / donc voilà au niveau des sujets c'est ou un sujet qui est donné par les enfants / j'ai vu que j'en avais eu deux là ce matin (l'enseignante ouvre la boîte à philo) + donc (l'enseignante lit un papier extrait de la boîte à philo) « sommes-nous tous pareils ? » / vous voyez il y a vraiment un questionnement qui est philosophique là et puis alors j'ai un tout petit / (l'enseignante lit un papier extrait de la boîte à philo) « y a-t-il une différence entre un riche et un pauvre ? » + + + alors je découvre

Annexe n°6. Transcriptions des entretiens

ce sujet / je suis un petit peu étonnée parce que je leur ai demandé ce matin / en fait on voudrait racheter un livre en littérature / on n'a plus assez d'argent sur la coopérative donc j'ai demandé aux enfants s'ils pensaient faire un sondage s'il y a des parents qui pourraient acheter les livres dont on a besoin / et en fait j'ai une petite fille qui m'a dit que ses parents ne pouvaient pas + qui m'a laissé le message + donc + « y a-t-il une différence entre un riche et un pauvre ? » voilà / voilà donc au niveau du choix des sujets +
<i>12. une chose que je ne vous ai pas demandé c'est combien d'élèves vous avez dans la classe et est-ce que vous procédez en classe entière / en demi-classe ?</i>
13. alors j'ai 27 élèves / 28/ 28 élèves dans ma classe donc je procède toujours en classe entière / tout simplement parce que matériellement sur la journée j'ai pas le temps de + de + il faudrait avoir le temps de faire des groupes / de bouger les tables ou être dans deux endroits différents / matériellement c'est pas possible + pour moi c'est l'idéal de pouvoir fonctionner en groupes / qui soient peut-être à la fin de l'année quand ils seront suffisamment autonomes / j'aimerais pouvoir les faire fonctionner par groupes / en trois ou quatre groupes dans la classe avec chacun un président de séance et un secrétaire / mais pour l'instant matériellement je fonctionne / je fonctionne dans la classe telle qu'elle est actuellement + sachant que pareil pour la disposition on change rien sachant que ce serait beaucoup trop long + sinon je privilégierais peut-être / soit un arc-de-cercle en fait + + mais pour des questions matérielles ce serait beaucoup trop long / j'ai déjà qu'une demi-heure pour le faire donc ce serait beaucoup trop long s'il fallait commencer à + +
<i>14. + vous faites un débat par semaine ?</i>
15. oui je ne reviens pas dessus
<i>16. ok + d'accord / donc vous ne revenez pas dessus/ donc c'est une séance bouclée ?</i>
17. non je ne reviens pas dessus
<i>18. ok + toujours sur l'organisation / il y a un président de séance deux secrétaires / un passeur du bâton de parole et donc j'ai envie de vous demander au niveau de vos interventions / quel rôle vous vous donnez ?</i>
19. j'ai oublié de dire qu'il y a aussi deux dessinateurs donc qui sont chargés d'illustrer les débats donc là ce matin par exemple (l'enseignante montre les illustrations) / je sais pas si vous voulez en faire des photocopies / à chaque fois j'ai un dessinateur qui prend / là c'était « quand a-t-on le droit de désobéir ? » / donc c'est l'illustration de ce qui s'est passé en Egypte, en Tunisie / le rapport à ce qui a été dit on a un illustrateur qui est chargé comme au tribunal de + de mettre en dessin ce qui a été dit + + concernant lors moi mon intervention/ elle est très minime + je me limite uniquement / alors je suis le garant des règles / j'assiste le président de séance je vérifie que on laisse bien / que chacun a bien la parole / que les autres sont à l'écoute de celui qui a le bâton de parole + après je vais peut-être aider l'élève qui intervient quand ça me paraît nécessaire / je vais l'aider à formuler à reformuler sa pensée / à préciser / mais par contre il n'y a pas d'autre intervention de ma part / alors au départ j'avais tendance à reformuler et je me suis rendue compte que + parfois je + j'avais tendance à déformer ce qui avait été dit / donc le premier mois très vite je me suis rendue compte que c'était pas une bonne façon de procéder / donc là moi / moi je suis vraiment là pour + pour demander aux élèves de préciser leur pensée / leur demander de définir peut-être davantage ce qui a été dit + alors il y a une autre chose qui me vient à l'esprit + ce que je trouve très bien aussi dans l'animation de ces débats / c'est que je me rends compte que depuis qu'ils le font à la maison qu'il y a énormément de discussions / que les enfants finalement s'aident pour faire

leur sujet / ben il y en a encore un ce matin qui m'a dit « ben j'en ai parlé hier à table avec papa et maman » et ça je trouve que c'est très important très riche / et je regrette qu'il n'y ait pas un peu plus d'instits qui fassent ces débats philo parce que rien que pour ça + ça vaut le coup / je me souviens d'un élève / on parlait de l'art / m'avait dit / alors qu'est-ce que c'était le sujet / la liberté / je crois que c'était la liberté / et je crois qu'il avait eu une discussion avec ses parents sur + la liberté des artistes et puis notamment des exemples + donc en Union Soviétique avec l'art étatique etc. et ça avait été très intéressant.

20. *et les enfants ayant le sujet une semaine à l'avance / ils le préparent d'une manière ou d'une autre / vous leur donnez des consignes ou pas du tout / est-ce qu'ils vont par exemple faire des recherches dans des dictionnaires ?*

21. alors ils ont un petit feuillet / je leur ai distribué un petit feuillet de couleur verte dans lequel tous les sujets sont collectés sous forme d'une question / celle qui est au tableau / et puis en-dessous ils ont leur petite réponse / et on les collecte comme ça les uns après les autres sous forme d'un petit cahier que je relierai à la fin de l'année / donc par rapport à ces questions moi je ne leur dis rien / par rapport à ces questions je ne leur demande pas non plus de chercher dans un dictionnaire / c'est vraiment / on travaille ici / le travail qui se fait à la maison c'est vraiment un travail pour privilégier la structuration de la pensée + privilégier le questionnement / donc je leur demande à la limite tout sauf aller chercher sur internet ou d'aller chercher dans des encyclopédies / c'est vraiment chercher / les amener à s'interroger et à questionner à échanger avec leur entourage et à structurer comme ça leur pensée + + (14'28'')

22. *oui alors j'ai envie de vous demander + ce que vous attendez du débat + vous parlez là de structuration de la pensée de questionnement / voilà qu'est-ce que vous voulez travailler avec les élèves ou faire travailler aux élèves ?*

23. je veux qu'ils apprennent en fait à réfléchir à enchaîner des pensées / à s'interroger en fait à se poser des questions sur des mots qui *a priori* ont pour eux une seule définition et en fait ce que je voudrais au-delà de toutes les notions de solidarité + de + le jeu démocratique + au-delà le jeu démocratique / quand quelqu'un intervient moi j'écoute je respecte etc. / c'est vraiment apprendre à s'interroger sur les différents sens que peut revêtir un mot et + c'est se questionner + + ben en fait sur des notions très générales comme la liberté la violence le racisme etc. + + ça va être des compétences + + des compétences langagières + des compétences + c'est difficile à exprimer + + en fait je veux qu'ils se posent des questions / qu'ils essaient de dépasser la simple / la signification première des mots pour aller peut-être un petit peu plus loin / et puis se servir aussi peut-être de ce qui les entoure + de l'actualité + pour répondre à ces questions +

24. *oui donc+ comment travaillent-ils ces questions en classe ? Est-ce qu'il s'agit d'apporter une réponse à ces questions ou bien d'interroger la question et ensuite comment se nouent les interactions entre eux / c'est-à-dire est-ce que chacun donne un point de vue / voilà successivement / est-ce que + entre eux il y a des accords des désaccords éventuellement qui se marquent et comment est-ce qu'ils les gèrent ?*

25. alors au niveau des relations entre eux / alors c'est toujours pareil au début de l'année c'était simplement une juxtaposition de différents points de vue + on va dire vraiment successivement les uns après les autres / et puis au fur et à mesure / on va dire à peu près depuis novembre à décembre / il y a de plus en plus d'interventions entre eux / d'ailleurs ils commencent / d'ailleurs je leur ai dit ce matin / leurs phrases avec « je suis d'accord avec » ou « je ne suis pas d'accord avec » / maintenant on en est venu un peu à ce point là donc j'ai



recadré un peu les choses ce matin en disant qu'il était peut-être pas question d'être d'accord de ne pas être d'accord + et que chacun a son point de vue et que voilà à partir du moment où on l'explique / oui où on l'explique / chacun a son point de vue et il n'y a pas de point de vue qui soit meilleur qu'un autre / mais oui je vois apparaître maintenant de plus en plus / alors pas sur tous les sujets bien sûr il y a des sujets qui portent plus à polémique que d'autres / donc ben voilà celui que j'ai sous les yeux « quand a-t-on le droit de désobéir ? » / ben il y avait une jeune fille qui elle disait que non on n'a jamais le droit de désobéir / qu'il faut toujours obéir et là ça avait apporté / il y avait eu beaucoup de réactions de la part des autres enfants / donc souvent des réactions d'ailleurs souvent sans avoir demandé la parole / donc là on réajuste / là j'explique « tu as le droit de pas être d'accord mais tu demandes la parole / ce sont les règles / et puis d'eux-mêmes d'ailleurs ils se disent entre eux « attends t'as pas le bâton c'est pas à toi de parler » donc voilà / tous les sujets ne portent pas à polémique / ne portent pas à ce qu'il y ait une / ce matin ils étaient tous à propos de « qu'est-ce qui provoque la violence ? » / ils étaient tous / alors ils savent également que quand quelque chose a été dit / ils reviennent pas en fait dessus / ils savent quand un autre a trouvé la même réponse ils ne reviennent pas + d'eux-mêmes / c'est une très bonne classe / ils enrichissent eux-mêmes les interventions / mais c'est vrai que c'est une excellente classe donc je pense que les débats sont de qualité parce que justement ce sont aussi des enfants / les parents suivent les devoirs à la maison / donc il y a discussion en matière philosophique / peut-être que dans une classe un peu moins privilégiée ce serait peut-être un petit peu moins riche + + + il y a des choses / leur intervention je sais bien que ce n'est pas leur intervention / il y a des choses qui ont été discutées avec les parents mais bon + +

26. *alors vous disiez au départ / en début d'année on était dans une juxtaposition successive de points de vue / alors maintenant vous dites il n'y a pas de reprise à proprement parler du point de vue qui vient d'être exprimé / mais il va y avoir un enrichissement par un autre et donc il y a une visée d'accord / il n'y a pas de visée d'accord / comment entre eux ça se développe ? (20'38'')*

27. alors soit ils sont d'accord et dans ces cas-là ils vont enrichir par un exemple / donc je vais vous donner un exemple également / ce matin il y a une petite fille qui me parlait de la violence des mots de la violence verbale et qui n'arrivait pas à m'exprimer / moi je comprenais bien ce qu'elle voulait dire mais elle n'arrivait pas à le mettre en mots / et donc j'ai une autre élève qui a demandé la parole et donc qui a donné l'exemple « ben oui c'est comme quand on est en voiture si quelqu'un nous fait une queue de poisson on va réagir par la violence en l'insultant etc. » / donc les enrichissements entre eux se font comme ça / s'il y a un désaccord par contre / de la même façon moi je le vois ils lèvent la main + en se levant presque de sa chaise / et là « je suis pas d'accord parce que » en donnant un contre-exemple sur autre chose / alors là on revient à la personne « eh bien tiens qu'est-ce que tu en penses ? est-ce que tu avais vu qu'on pouvait voir les choses de cette façon ? » etc. / donc très souvent si on reprend ce qui a été dit / les autres élèves d'eux-mêmes en restant dans le respect de la personne / « ha ben ça on l'a déjà dit » « ah ben là tu viens de redire ce qui a déjà été dit » / donc c'est vraiment des enrichissements par les exemples / ils fonctionnent beaucoup de toute façon à cet âge-là en me donnant des exemples / et quand un élève a vraiment du mal à mettre en mots il y a d'autres élèves qui disent « ben donne un exemple pour qu'on comprenne » + + +

28. + + + *je vous avais demandé tout à l'heure si vous procédiez par des questions et si éventuellement vous utilisiez d'autres supports*

29. alors non je n'utilise pas encore d'autres supports que les questions + + je sais qu'il y a des fables / qu'il y a d'autres façons de procéder ceci dit / c'est toujours pareil en n'étant là qu'un jour par semaine / je trouve que sur la fable / je sais pas s'ils sont encore capables en ayant jamais fait avant / je ne sais s'ils sont encore capables / s'ils sont capables d'aller chercher dans un texte / je connais bien les *Philofables* de Monsieur Picquermal / d'aller chercher une problématique en fait + dans ce texte / donc pour l'instant je ne fais qu'à partir de questions mais c'est vrai que ça fait quelques temps maintenant que je me demande si je ne vais pas essayer de passer aux *Philofables* ou à un texte ou / je ne sais pas maintenant qu'ils ont compris / que ça déroule bien / si ça va plus les perturber qu'autre chose + + +

29. *comme on en est à cette question de l'usage de supports autres + est-ce que par ailleurs vous pratiquez d'autres types de débat avec eux / alors par ailleurs comme vous n'êtes là qu'une journée par semaine ce n'est peut-être pas le cas du tout / alors est-ce que dans la classe avec l'autre enseignant ils en pratiquent ?*

30. moi j'ai pas d'autre débat avec eux que celui-ci / bon si ce n'est les débats qu'on peut avoir en instruction civique + mais qui ne sont pas vraiment désignés comme tels / et l'enseignant de la classe non je ne crois pas / ne fait pas ce type de / je crois que c'est vraiment leur seul moment de la semaine où ils peuvent s'exprimer sur des sujets / mais je ne crois pas que l'enseignant fasse

31. *alors par exemple est-ce que vous savez si l'enseignant pratique avec eux du débat littéraire interprétatif du débat en sciences ou pas du tout / et puis j'aimerais bien que vous reveniez / vous disiez « on a des débats en instruction civique » / est-ce que vous les considérez comme complètement différents / le débat philo et le débat en instruction civique ?*

32. alors quand je dis débat en instruction civique c'est peut-être un bien grand mot + on a travaillé sur le développement durable / agir de manière responsable sur son environnement / donc on a parlé de la pollution de l'eau et c'est vrai que par rapport à des gestes qu'avaient l'habitude de faire certains élèves dans la classe + il y a eu quelques petits échanges par rapport à ça mais qu'on n'a pas développé comme c'aurait du être / j'y suis pas revenue + + ça a été des échanges entre eux mais débat c'est peut-être pas le mot par rapport à ça / après en ce qui concerne la littérature c'est moi qui suis responsable de la littérature avec cette classe + + et on fait peu aussi de débats interprétatifs tout simplement parce que toujours les contraintes de temps / une heure par semaine / il faudrait / je vois trois livres avec eux normalement sur un trimestre et donc j'ai pas le temps

33. *sinon pour vous c'est complètement différent le DP et le débat interprétatif littéraire ?*

34. c'est exactement la même chose les débats de toute façon partent d'un point de vue + + qui peut avoir des opinions différentes selon les différents élèves donc pour moi c'est exactement la même chose / là on l'a matérialisé dans l'emploi du temps comme un DP mais un débat en littérature sur différentes interprétations d'un texte ou différentes interprétations par rapport à un personnage c'est exactement la même chose donc / on a peut-être fait des débats en début d'année en littérature par rapport à l'interprétation d'un personnage / mais que je leur ai demandé de faire par écrit / et puis chacun a lu dans la classe les différentes opinions qu'il avait sur cet auteur / j'en ai fait quelques-uns pour le premier livre qu'on a fait / notamment deviner aussi la suite d'une histoire / donc chacun émet des hypothèses et c'est un débat aussi / il y a d'autres élèves qui prennent la parole pour dire « ah ben non ça peut pas être ça parce que il est dit telle chose donc ton argument tient pas la route » donc oui c'est un débat aussi / sauf qu'il n'est pas matérialisé en tant que tel dans l'emploi du temps + + + et puis peut-être dans le cadre de la classe on sait que dans la DP il n'y a pas un point de vue une

<p>vérité / chacun peut exprimer son opinion alors que dans les débats qui vont avoir lieu dans le cadre proprement dit des matières de la classe / il y a souvent quand même une bonne réponse / il y a souvent quand même quelqu'un qui a raison et quelqu'un qui a tort / notamment en littérature / c'est vrai que par rapport à la lecture d'un livre quand je leur demandais par exemple de deviner la suite de l'histoire + ou qu'est-ce qui allait arriver au héros de l'histoire etc. / il y a quand même une notion de vrai et faux de juste ou non / donc c'est peut-être la différence entre ces deux là / c'est peut-être que le DP il est complètement ouvert alors que le débat dans une autre matière il est / il est fermé + + + (29'12'')</p>
<p>35. <i>donc ce serait pour vous la spécificité du DP que d'être ouvert tandis que d'autres sont plus fermés et en lien avec une vérité + qui préexisterait qui serait à identifier ou à découvrir comme telle</i></p>
<p>36. oui je pense (rires) oui je pense c'est la spécificité de la philosophie / s'il y avait des réponses il n'y aurait pas de philosophie / si on avait des réponses toutes faites / alors que dans d'autres matières c'est basé quand même sur un texte sur des choses qui sont écrites / en sciences c'est basé sur la science sur des choses qui sont établies et + en instruction civique ça va être basé sur l'histoire / alors qu'en philo c'est toute la richesse de la philosophie c'est que on n'a pas de réponse + + (rires)</p>
<p>37. <i>et du coup est-ce que vous pensez que le DP permet de travailler des apprentissages spécifiques pour les enfants ?</i></p>
<p>38. qu'est-ce que vous entendez par « apprentissages spécifiques » ?</p>
<p>39. <i>on dirait des compétences dans les programmes</i></p>
<p>40. oui des compétences citoyennes, ça oui c'est indéniable / après des compétences des compétences on peut en trouver / des compétences moi je vois par rapport aux objectifs que j'ai donnés c'est vraiment des compétences citoyennes / après si ce n'est parvenir à mieux s'exprimer / après il n'y a pas de compétences plus scolaires + dans le DP / c'est vraiment comme je le disais tout à l'heure arriver à cheminer dans sa pensée / arriver à structurer / à densifier sa pensée / à diversifier son langage / si on peut peut-être en trouver en vocabulaire / les différents sens d'un mot / mais je dirais que c'est vraiment des compétences générales + sur l'être en fait + + sur les savoir-être + + + en fait on va se servir de la philo pour permettre aux élèves de mettre en œuvre justement ce qu'on a appris en classe / par exemple on va apprendre dans le cadre de notre étude de la pollution de l'eau qu'il y a des comportements qu'il faut ou non avoir / et ils vont se servir de ces compétences de ce qu'on a appris dans le cadre purement scolaire + pour ensuite développer argumenter par rapport à ce qu'on fait en philo / donc en fait ça va les rendre autonomes finalement par rapport / ils vont savoir quoi faire avec le DP de ce qu'ils apprennent en classe en fait + + +</p>
<p>41. <i>et du coup est-ce que vous pensez / comme vous dites que ça va permettre de faire du lien avec ce qu'ils apprennent en classe / justement qu'il y a des choses qui se jouent à ce niveau là + du point de vue d'une articulation qu'il y aurait entre les différents apprentissages des différentes disciplines ? Autre façon de dire les choses / est-ce que vous avez l'impression qu'ils réutilisent des connaissances ou bien des informations ou bien des savoir-faire qui leur viennent des autres disciplines et qu'ils remettent + en action au cours du DP ?</i></p>
<p>42. oui complètement / alors je vais prendre un exemple tout simple / on avait vu dans le cadre de l'instruction civique + les statuts différents de l'homme et la femme au cours de l'histoire et puis aujourd'hui encore et donc lors d'un sujet de philo ils sont revenus sur ce que je leur avais dit et ils m'ont dit « ben tu sais c'est comme quand tu as dit que les femmes</p>

n'avaient pas encore les mêmes droits que les hommes / ne percevaient pas encore les mêmes salaires que les hommes etc. » / ça va être des anecdotes des choses que je vais leur expliquer dont ils vont se servir pour argumenter en fait + pour donner des exemples / des choses qu'on aura vues dans des textes sur lesquelles on est parti et qui a posé question et dont ils vont se resservir au cours des DP / quand on parle de l'actualité ils ont des questionnements par rapport à l'actualité / et ça l'actualité revient tous les jeudis systématiquement + dans les sujets / la semaine dernière ils ont beaucoup parlé / je ne sais plus le sujet / « quand les gens cessent-ils d'apprendre ? » / on est revenu sur le séisme, le tsunami au Japon et qu'ils avaient appris comment se forme le Tsunami par rapport à l'actualité / et là cette semaine « qu'est-ce qui provoque la violence ? » on est revenu sur la Lybie / je suis étonnée de voir qu'ils suivent beaucoup quand même l'actualité / oui je crois que c'est riche la philo / c'est vraiment un domaine / ça permet les échanges en classe mais surtout à la maison / ça leur permet de régler leurs conflits et il y en a / j'ai l'impression qu'ils arrivent peut-être mieux à s'expliquer qu'avant où peut-être c'était tout de suite on se pousse / on se dit des choses / là j'ai l'impression qu'ils arrivent mieux même de façon générale dans la classe à prendre la parole et à donner leur avis leur opinion / je crois que ça encourage aussi les élèves / le fait d'avoir ce temps de parole libre en début de matinée de façon régulière toutes les semaines / je crois que ça les encourage pour le reste de la journée à prendre aussi la parole quand ils sont d'accord ou pas sur quelque chose / ils savent que de toute façon si j'ai mis en place ce type de débat c'est que je suis sensible quelque part aussi aux avis de chacun / que je ne vais pas les rejeter par rapport à ça / ça a vraiment amené à mon sens un plus dans le déroulement de la journée / parfois même un petit peu trop (rire)

43. *et donc du point de vue des objectifs et des finalités du débat / de ce qu'il me semble entendre / déjà c'est un temps de parole libre / que chacun puisse exprimer son avis son opinion / parvienne à mieux s'expliquer qu'avant + et puis par ailleurs des objectifs ou des finalités proprement citoyennes / est-ce que vous pouvez préciser ce qu'on peut entendre par là ? (38'21'')*

44. par citoyen ? c'est respecter l'autre / c'est ce qu'on fait / la liberté la liberté de parole la liberté de pensée l'égalité / il n'y a pas une bonne façon de penser mais il y a des façons de penser et puis j'allais dire la fraternité / le fait qu'on respecte chacun dans sa pensée dans sa religion dans sa façon d'être / qu'il soit une fille ou un garçon / voilà en philo c'est pas bon ou mauvais / et puis je vais aussi dans fraternité essayer de comprendre l'autre / dans sa différence par rapport à moi / donc on a une petite fille musulmane dans la classe et c'est vrai que quand on a commencé à parler des sujets de violence mais aussi sur d'autres sujets et quand ça a commencé avec la Tunisie j'ai eu beaucoup de choses qui sont sorties / beaucoup de mélanges entre Al Qaïda les choses classiques les musulmans l'islam / et j'avais cette petite fille qui était au milieu / et puis qui m'expliquait des choses par rapport à sa religion / et voilà c'était aussi entendre ce qu'elle avait à dire par rapport à ça / par rapport aux femmes qui sont voilées / entendre sa version des choses puisque c'est une de leur camarade qui n'a pas la même religion et c'était intéressant de l'avoir parmi nous / j'avais un autre petit garçon qui était allé en Egypte en vacances qui nous a donné aussi un autre point de vue par rapport au statut de la femme + dans ce pays +

45. *pour vous faire préciser des choses, finalement c'est un moment scolaire ou c'est quelque chose d'autre ?*

46. alors pour moi ce n'est pas un moment scolaire non / c'est pas très bien je ne devrais pas dire ça / je crois que c'est un moment de plaisir pour eux / un moment de plaisir pour moi /

après on peut toujours trouver tout un tas de compétences du socle commun d'objectifs à donner à tout / mais c'est vraiment un moment d'échanges pour leur permettre de mieux se connaître / moi de mieux les connaître de les voir sous des jours différents / donc c'est un moment scolaire oui parce qu'il y a quand même des choses qui sont en jeu / il y a quand même des compétences / ça leur apprend des choses + mais c'est surtout un moment de plaisir et je sens que le plaisir est + partagé avec eux et + à 11 heures 30 ils viennent beaucoup me parler par rapport à ce qui a été dit / j'ai beaucoup d'échanges avec eux hors de la classe sur ces moments de philo justement / alors qu'il n'y en a pas vraiment sur le reste sur les autres matières / ou des livres / je pratique un échange de livres juste après / donc ils peuvent s'échanger des livres / il y a un petit garçon qui a rapporté un livre / je ne sais plus / c'était en rapport avec ce qu'on avait vu dans l'atelier philo / et puis il l'a présenté à la classe / je ne sais plus il faudrait que je retrouve (l'enseignante parcourt le cahier philo) / voilà là j'ai des exemples types « à quoi ça sert l'école ? » du début d'année / « à quoi ça sert d'avoir des amis ? » / « à quoi ça sert d'avoir un métier ? » / ça c'est vraiment les sujets du début de l'année pour aboutir au bout de six mois à « sommes-nous tous pareils ? » / donc il y a vraiment je trouve quand même une progression qui est intéressante + + + « peut-on parler d'amitié entre un homme et un animal ? » c'est les sujets des enfants + + +

47. *du coup est-ce que vous prenez les propositions des enfants telles qu'elles sont formulées ou est-ce que ça vous arrive de les reformuler / de devoir reformuler une question ? et puis quand il y en a deux comment le choix se fait ?*

48. en règle générale je les prends telles qu'elles sont sauf quand vraiment il y a une grosse erreur dans la construction de la phrase ou je vois avec eux comment on pourrait le reformuler en gardant bien le sens de la question / mais pour que ce soit plus juste entre guillemets grammaticalement / en règle générale comme je vous l'ai dit c'est une très bonne classe donc c'est rare qu'il y ait des difficultés par rapport à ça + + et s'il y a deux questions en fait on fait un tirage au sort et l'autre c'est pour la semaine d'après

49. *+ qu'est-ce qui vous a orientée / qu'est-ce qui vous a amenée à mettre en place des DP / par ailleurs est-ce que vous vous reconnaissez / parce qu'apparemment dans ce que je travaille il y a différents courants / est-ce que vous vous reconnaissez dans un courant ou pas du tout et + + en termes de formation est-ce que vous avez été formée ? est-ce que vous vous formez toute seule / voilà comment vous procédez ?*

50. alors comment j'ai été amenée à la philo ? moi j'ai eu un vrai coup de cœur pour la philo donc quand j'en ai fait au lycée j'avais un prof extraordinaire qui a fait que ça a vite été une passion / j'ai eu la chance d'en faire quelques temps parce que j'ai fait des classes préparatoires donc à un niveau assez important et en fait quand je suis rentrée à l'IUFM + j'ai eu un formateur en IUFM qui était très proche du mouvement Freinet en fait et des débats philosophiques / et moi ça a été une révélation / tout ce qui tourne autour de Freinet L'AJEM / toutes ces écoles ces pédagogies / comment dire / alternatives / moi j'ai eu la chance qu'il m'emmène dans une classe à Saint-Paul de Vence dans la classe Freinet à Saint-Paul de Vence en observation / après j'ai eu un parcours professionnel un peu atypique / j'ai été en SEGPA en IME donc là c'est beaucoup plus difficile de mettre ça en place sachant qu'en plus moi j'étais dévolue à des matières plutôt scientifiques / donc ça a été difficile et là quand j'ai su enfin que je retrouvais un cursus normal / pour moi ça tombait vraiment sous le sens que j'allais accorder une demi-heure à la philo / après voilà j'aimerais avoir plus de temps pour pouvoir revenir / comme j'enregistre leurs conversations / revenir sur ce qui est dit / alors je ne sais pas vraiment comment je le mettrais en place / peut-être dans les temps de classe où

Annexe n°6. Transcriptions des entretiens

<p>certaines élèves ont fini avant / ce ne serait pas non plus idéal puisque c'est souvent les mêmes qui finissent un peu avant / faudrait que j'y réfléchisse / mais pour qu'ils puissent revenir sur ce qui a été dit / peut-être que ce soit eux-mêmes qui reprennent la transcription et pas moi / voir si le protocole a été respecté / voir si les règles ont été respectées / voilà j'ai un peu une frustration par rapport à ça c'est qu'effectivement c'est cette petite demi-heure et puis on passe à un autre sujet ++</p>
<p>51. <i>et du coup quand vous découvrez les questions dans la boîte à philo qu'est-ce que vous faites ? vous les travaillez avant au cas où ou pas du tout ?</i></p>
<p>52. c'est-à-dire ?</p>
<p>53. je ne sais pas est-ce que vous faites des recherches ?</p>
<p>54. non je ne fais pas de recherche non non / je ne fais pas de recherche parce que je n'ai pas ici / je ne donne pas mon point de vue / parce qu'en étant enseignante / si je donnais mon point de vue je crois que ce serait pris pour la parole juste / donc non moi je ne fais pas de recherche / je découvre leurs observations et puis on voit ensemble / je ne fais pas de recherche / je ne prépare pas les sujets ++ et j'évite en fin de compte d'intervenir un maximum ++ alors j'ai essayé de mettre un élève reformulateur / j'avais vu ça dans un protocole / mais ça n'allait pas parce qu'à chaque fois on change toujours / déjà ils ont du mal à reformuler ce qui est dit / la pensée d'un autre / c'est très difficile pour eux et puis c'était déformé toujours / donc ça ne fonctionnait pas non plus ++ je voulais vraiment me détacher / toujours dans le sens de Freinet / que cette classe fonctionne un petit peu sans moi / alors c'est le seul moment où ça marche d'ailleurs / maintenant j'y suis arrivée ça peut fonctionner sans ma présence / si ce n'est qu'ils ont toujours l'habitude de s'exprimer en me regardant moi / donc c'est l'inconvénient aussi du dispositif frontal / quand ils parlent ils me parlent à moi</p>
<p>55. <i>oui vous vous situez où ... ?</i></p>
<p>56. moi je suis là au bureau + parce que justement je suis un petit peu en retrait / quand ils sont tous assis il y a ceux de devant qui me voient bien mais les autres / et je suis là je pourrais me mettre derrière parce que comme je faisais les retranscriptions pour pouvoir entendre ce qui est dit / et en fait j'ai essayé de me mettre derrière mais en fait ils se retournent / c'est à moi qu'ils parlent / donc c'est peut-être encore la difficulté / ça je crois que c'est du au dispositif de la classe / si on était en arc-de-cercle ou en groupe(s) ce serait différent ++</p>
<p>57. <i>il y a un usage du tableau ou pas du tout ?</i></p>
<p>58. alors oui j'utilise le tableau / pas à toutes les séances / mais souvent pour aider les secrétaires / je marque les mots-clés ou les grandes idées pour qu'on les garde à l'esprit / qu'on ait un cheminement-papier / pour aider les secrétaires parce que ce n'est pas évident quand ils n'ont pas l'habitude de prendre des notes sur ce qui est dit ++</p>
<p>59. <i>et les enfants s'y réfèrent au cours des discussions qui ont lieu ?</i></p>
<p>60. oui ils s'y réfèrent mais ce n'est pas d'un grand intérêt / ils lisent l'idée qui est au tableau : moi c'est vraiment pour les emmener quand c'est vraiment probant / « vous voyez on est parti de là et voilà où on arrive » / donc c'est vrai que ça permet de voir le cheminement ++</p>
<p>61. <i>et donc vous considérez que c'est un cheminement en commun ou bien + que c'est un cheminement individuel de chacun ou les deux ?</i></p>
<p>62. je crois que c'est un cheminement en commun parce que chacun d'entre eux / souvent on commence mais / chacun d'entre eux ont une idée sur la question / alors on est toujours sur le vrai ou le faux / le oui ou le non plus que le vrai ou le faux / c'est pour ça que je mets un petit</p>

Annexe n°6. Transcriptions des entretiens

peu moins de sujets « peut-on ? » parce que souvent c'est oui on peut ou non on ne peut pas et j'aime mieux peut-être « qu'est-ce que ? » où on peut commencer doucement à mettre simplement peut-être des mots et puis leur demander de travailler / mais ça ce sera peut-être après les vacances de Pâques / je me laisse encore quatre séances avant de commencer / je ne me souviens plus de votre question

*63. si c'était un cheminement en commun*

64. oui souvent leur réponse c'est oui ou c'est non / alors justement de voir qu'il y a d'autres façons / qu'on n'a pas tous la même façon de penser / que l'autre peut aussi avoir sur la même question un autre avis / quelque chose auquel j'ai pas pensé / et je vois certains enfants qui font « ben ah oui » / ce matin sur « qu'est-ce qui provoque la violence ? » / les  $\frac{3}{4}$  / eux quelle est la raison de la violence ils l'avaient compris comme ça / et une autre petite fille intervient et dit « la violence ça peut provoquer des blessures » et là on repart sur autre chose « qu'est-ce que provoque la violence ? » / quel est le résultat de cette violence / le cheminement il est / et puis chacun du coup intervient par rapport à ça et finalement je vois qu'ils se détachent de ce qu'ils ont écrit pour intervenir / je réponds à votre question de tout à l'heure / par rapport à ce que l'autre a dit / finalement cet écrit sert à les rassurer + + une chose que j'ai oublié de dire c'est que j'essaye quand même / je ne sais pas si c'est bien / dans mon rôle + je demande aux élèves qui s'expriment peu de s'exprimer / je les interroge / alors j'en ai quelques-uns dans la classe qui ne parlent jamais dans le reste de la classe et je veux que / dans ce moment là je leur demande « ben tiens qu'est-ce que tu en penses ? » et comme ça a été préparé c'est moins laborieux que + dans le reste de la journée

*65. et donc est-ce qu'il y a des élèves qui ne s'expriment pas du tout / qui refusent ?*

66. non ils s'expriment tous / je crois que ce matin par exemple j'ai eu un tour complet / alors c'est pas toujours le cas mais + non ils s'expriment tous / pourtant j'ai des élèves qui sont très timides et j'étais étonnée de voir certains ce matin qui levaient la main pour intervenir

*67. bon je crois que vous avez dit pas mal de choses / on va peut-être s'arrêter pour que vous ayez un peu de temps aussi / je vous remercie beaucoup pour cet entretien*

**Transcription d'entretien. Maître 3, classe 3**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. <i>Je vais vous demander tout de suite / c'est un CM2 je crois</i>
2. <i>Oui un CM2</i>
3. <i>Et vous avez combien d'élèves ?</i>
4. 21 sachant que j'en ai 20 depuis le début de l'année et puis il y a un mois une enfant est arrivée d'Algérie / elle parle le français / elle a un niveau correct / ce n'est pas non plus une primo-arrivante donc
5. <i>L'autre question c'est au niveau de la composition de la classe + socialement ?</i>
6. Socialement + alors déjà j'ai pas vraiment de mixité puisque j'ai 7 garçons et 14 filles / ensuite socialement j'ai plutôt des élèves de milieu défavorisé + c'est le quartier + et j'ai quelques élèves de milieu favorisé + j'en ai peut-être deux + trois
7. <i>Et vous savez au niveau des résultats aux évaluations nationales ?</i>
8. Au niveau des évaluations nationales + cette année on ne les a pas passées mais l'an dernier on est en-dessous pour la grande majorité des élèves / après il y en a toujours qui s'en sortent avec 60 70 % mais c'est pas l'ensemble de la classe et pas l'ensemble de la circonscription non plus / on est 4 écoles sur le secteur on a le même constat / maintenant on a quand même de très bons élèves + j'en ai 4-5 de très bons qui eux réussiront largement la sixième / après on a ceux qui s'accrochent / après j'en ai au moins 7 en grosses difficultés scolaires + même qui relèvent de SEGPA / c'est pas le centre-ville + j'ai fait les deux + mais ça va ils ont un niveau correct + et puis ils ont envie de travailler + on n'a pas de problème de violence + ils sont bavards mais rien de plus / c'est de bons gamins
9. <i>ok alors je vous laisse expliquer ce que vous faites</i>
10. alors au niveau débat philosophique + alors on a commencé au mois de novembre / alors on traite tout sujet / on a essayé de voir ce qu'était un débat philosophique + parce que certains de mes élèves n'en avaient pas fait l'année dernière / donc on a repris / le débat philosophique + tous les hommes se posent une question à travers le temps + donc + on écrit la question au tableau ++ les enfants effectuent un premier jet / donc ils écrivent leur pensée + ce cahier c'est uniquement pour qu'ils écrivent leur pensée / j'attends pas euh + c'est pour qu'ils se structurent + pour structurer les idées + je ne les vérifie pas + c'est leur cahier / ensuite nous passons dans la salle d'à côté + alors ils se placent en cercle et il y a le bâton de parole + donc on rappelle la question et là les élèves sans regarder leur cahier commencent à débattre / donc les premières séances on avait plutôt une accumulation d'idées ++ ils donnaient tous leur point de vue + ensuite au fur et à mesure des débats on a commencé à avoir des phrases avec « je ne suis pas d'accord avec untel » + « je rebondis sur + sur les propos » + on a des phrases beaucoup plus structurées + le langage oral s'améliore / donc les premières fois je ne mettais qu'une seule question et au fur et à mesure des débats je commence avec une question et ensuite je relance avec d'autres questions sur le même thème ++ en fonction de leurs réponses + on a fait notamment le débat « qu'est-ce qu'un copain ? » ++ donc pour eux c'était compliqué ami copain + donc on a du après relancer une question + quelle est la différence entre les deux « qu'est-ce qu'un ami ? » / ensuite voilà je pose différentes questions par rapport à ce thème ++ et à la fin ils repassent sur un deuxième jet +



soit pour améliorer le premier soit ils changent de position soit pour compléter une idée + et là par contre c'est vraiment leur outil je n'ouvre pas les cahiers / enfin je peux les ouvrir non pas pour voir ce qu'ils écrivent mais la syntaxe + ça me permet de voir également s'il y a progrès en écriture + en maîtrise de la langue écrite / donc j'attends d'eux lors de ces débats que chacun essaie de se lancer + donner son point de vue + une idée même si c'est un exemple + même si c'est juste pour dire qu'on est d'accord + se positionner par rapport à un sujet et puis au fur et à mesure apprendre à écouter l'autre aussi ++ parce que les premiers débats ils pensaient qu'ils avaient le droit de se dire « moi j'ai raison et toi tu as tort » / au fur et à mesure des débats ils se rendent compte qu'il n'y a pas une solution + c'est chacun a un avis et on le partage ou on ne le partage pas mais ça ne veut pas dire pour autant qu'on a raison / c'est un moment privilégié avec eux parce que on sort de la classe + ils ne sont plus sur table ils sont autour + ils ont vraiment l'impression que c'est un + un moment de discussion + c'est ça + un moment d'échange

11. *Oui c'est important ça + ce changement de salle ? 6'39"*

12. Pour eux oui + quand on leur demande « comment vous savez qu'on part en débat philosophique ? » « parce qu'on change de salle + on quitte la classe et on se retrouve disposé d'une autre manière » / on a un bâton de parole + on ne lève pas la main pour demander la parole + le bâton circule + l'enseignante n'est présente que vraiment si ça déborde + soit pour remettre le cadre + soit pour reformuler tout ce qui a été dit soit pour relancer une question + mais je n'interviens pas surtout pas dans tout ce qui s'est dit ++ le seul moment où j'interviens vraiment c'est lorsqu'on utilise un vocabulaire familier + parce qu'il faut quand même + moi je sais que certains laissent ++ enfin moi je ne peux pas non plus entendre certaines choses + donc je rectifie quelque vocabulaire + je leur demande de reformuler avec un langage plus courant et d'ailleurs ils utilisent un vocabulaire de moins en moins familier + beaucoup plus euh +++ donc on traite différents thèmes + on a vu qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce qu'un ami ? L'année dernière on a vu qu'est-ce que l'amour ? Qui peut-on aimer ?

13. *Et donc vous partez d'une question ? D'un support ?*

14. Oui on part d'une question / alors ça dépend + les premières fois c'est moi qui donnais la question + ou par rapport à une chose qui s'était peut-être passée dans la cour ou peu importe + c'est s'il y avait manque de respect dans la semaine je traitais le respect + par contre la dernière fois là on commence à attaquer les *Philofables* donc là je leur ai donné la fable de La Fontaine *Le chien et le loup* et à partir de là ils ont du dégager eux-mêmes une question philosophique + donc leur question + ils en ont dégagé une « Peut-on vivre heureux sans être libre et être libre et malheureux ? » / Donc j'ai quand même été particulièrement satisfaite de la question qui a été dégagée puisque c'est quand même pas une chose facile ++ donc on a expliqué la fable ensemble + la première fois on a expliqué la fable + donc là c'était pas vraiment le débat + qu'est-ce qu'ils comprenaient + quels étaient les deux thèmes + eh bien ils comprenaient bien qu'on avait la liberté d'un côté et de l'autre le bonheur + donc eux voulaient forcément les deux + donc il fallait qu'ils me fassent une question avec l'un ou l'autre + c'était pas possible et bon + la question qui a été dégagée + donc on ne l'a pas encore traitée + on la traitera bientôt +++ ce qui est difficile pour eux lors des DP c'est de se décentrer d'eux-mêmes et de leur maison + au début ils prenaient des exemples de l'école + ils ramènent tout à eux + et au fur et à mesure on commence à avoir des problèmes de société + les enfants sur le respect + Qui mérite le respect ? ils m'ont parlé des pédophiles etc. donc on commence vraiment à avoir des enfants qui se décentrent et qui commencent à s'ouvrir sur la vie en général + et non plus centrés sur l'école

15. *Donc vous me disiez au niveau des supports ça peut être une question ou*

16. Une question ou les *Philofables*

17. <i>Ou les Philofables donc ça pourrait être d'autres textes que les Philofables ?</i>
18. <i>Oui ça peut être un album + un album de jeunesse + l'année dernière on a traité L'agneau qui ne voulait pas être un mouton</i>
19. <i>Donc par ailleurs est-ce que vous faites d'autres débats et par ailleurs je ne vous ai pas demandé comment vous appelez le...</i>
20. <i>Débat philo ++ on fait des débats citoyens aussi on a fait quelques débats citoyens mais vraiment si ça nécessite / les débats citoyens pour moi c'est vraiment pour régler des problèmes qui se sont déroulés pendant la récréation etc. + on n'a pas à se plaindre ici donc / j'en ai fait beaucoup une année parce qu'on avait des élèves beaucoup plus durs + maintenant cette année j'en ai fait très peu mais on en fait + on en fait quelques-uns quand ça se pose / on en fait aussi + je fais aussi des débats en histoire + en français sur des débats d'interprétation des choses comme ça</i>
21. <i>Oui parce que j'allais vous demander</i>
22. <i>Oui des débats d'interprétation effectivement + aussi bien d'une œuvre / j'essaie de faire en sorte / parce que les DP j'ai connu ça avec madame X ça fait trois quatre ans que je suis ici et on a essayé de mettre en place pour eux la possibilité de débattre ailleurs qu'en DP + donc c'est échanger des idées + et on essaie de faire en sorte aussi que le fait de débattre en philo ça se transpose dans d'autres matières et inversement + donc je ne sais pas qui aide qui mais</i>
23. <i>Oui alors j'allais dire au niveau du sens dans lequel vous avez construit les choses ça d'abord été le DP ?</i>
24. <i>Disons qu'ils débattaient mais c'était pas vraiment + ils s'en rendaient pas compte + par contre le fait d'amener la philosophie ils savent que en philo on doit échanger des idées et du coup on débat et que si on n'est pas d'accord on ne doit pas hésiter à le dire etc. Et du coup avant je le faisais aussi le débat d'interprétation mais on n'appelait pas ça débat + donc pour eux ce n'était pas clair ils donnaient simplement leur avis + donc pour eux maintenant le fait qu'on leur demande leur avis et d'échanger des idées + eh bien maintenant ils disent « tiens on débat »</i>
25. <i>Et vous vous faites une différence entre débat d'interprétation et DP + ce qui n'est pas forcément une question facile</i>
26. <i>Disons que dans les DP on n'a pas vraiment de réponse + par contre les débats d'interprétation on peut avoir différentes interprétations du texte mais il y en a certaines qui sont forcément fausses + ils peuvent très bien débattre sur une question dans un texte et pour autant il va y avoir peut-être une ou deux solutions mais pas trente quoi</i>
27. <i>Et donc du côté du débat interprétatif vous travaillez sur le texte et puis alors côté DP vous verriez un moment où on bascule du débat interprétatif vers le DP ?</i>
28. <i>Non non alors en fait quand on a travaillé sur « Tirez pas sur le scarabée » s'est posé le problème de l'utilisation de produits chimiques + alors au début on était vraiment sur un débat interprétatif du texte mais après on est rentré plutôt sur un DP du fait qu'ils m'ont formulé la question / je ne l'ai plus là la question / ils ont formulé ce problème sous forme de question qui n'avait pas vraiment de réponse du coup on a basculé dans un DP on n'est pas resté que sur un débat d'interprétation mais c'est vrai que la nuance est quand même difficile / savoir quand on est dans un débat d'interprétation savoir quand on est dans un DP honnêtement je ne suis même pas sûre moi de connaître + parfois je dirais DP mais pas sûr(e) à 100 % / par contre en littérature moi je pense on serait plutôt sur des débats d'interprétation et après vraiment si ça s'ouvre à autre chose on serait plutôt sur du DP ++ maintenant quand on reste à proprement dit sur le texte on est dans le débat d'interprétation plutôt / après on commence aussi + hier on a commencé / certains ont voulu l'appeler DP certains n'étaient pas d'accord et la question c'était / parce que nous partons en semaine nature et on travaille</i>

sur l'écologie / qu'est-ce qu'un éco-citoyen ? donc certains ont dit que c'était un DP et qu'il fallait le mettre dans le cahier de philosophie [16'13''] certains ont dit que c'est plutôt un débat citoyen + pour l'instant personne ne prend position on attend (léger rire)

29. *D'accord / et alors vous vous préparez d'une manière ou d'une autre les débats ou*

30. oui oui en fait je suis obligée / les premières fois ce n'était pas moi qui menais les DP / j'entends la question + même moi je me dis qu'est-ce que je peux bien répondre à cette question + je me mettais dans la peau d'un élève + je me disais mais qu'est-ce qu'il peut bien raconter un élève / mais c'est vrai que je prépare + je lis les bouquins philo + je regarde quelles sont les différentes notions abordées si c'est le respect + j'essaie d'imaginer + de me mettre à la place des élèves + qu'est-ce qu'ils pourraient bien dire ? Qu'est-ce qu'ils pourraient dégager comme exemple + ensuite au niveau théorie le respect proprement dit ce que c'est parce qu'il y a quand même des nuances parce que quand on demande / une fois j'ai lancé le DP « qu'est-ce qu'un ami ? » auprès des enseignants + eh bien ils n'étaient pas tous d'accord + ça pose même problème au niveau des adultes parce que c'est quand même des notions difficiles à cerner + mais bon intéressantes / donc je travaille j'essaie de voir les notions clés + j'essaie de m'imaginer ce qu'ils pourraient bien dire et quelles questions je vais / quel cheminement ils vont avoir et du coup quelles questions je vais pouvoir relancer ++ alors parfois ça fait des flops + sur des sujets qui les intéressent peut-être moins que d'autres + pour l'instant ce n'est pas encore arrivé / après sur 21 élèves j'en ai 6 7 qui participent activement + les autres écoutent + on voit qu'ils ont quand même une posture d'écoute + ils ne sont pas en train de se dire « bon j'attends que ça se passe » + et d'ailleurs on le voit quand ils écrivent le deuxième jet même s'ils n'ont pas pris la parole ils ont quand même écouté les copains + souvent on voit des élèves qui complètent avec les idées des copains ou qui changent d'avis aussi + tout simplement ils disent « je suis d'accord avec » et pourtant ils n'ont pas particulièrement participé ++ maintenant c'est quand même un moment où je ne force pas les élèves à prendre le bâton de parole ils le prennent s'ils ont envie de le prendre + ils savent très bien que de toute façon on a le droit de dire ce qu'on a envie + que même à l'école on a le droit de se tromper + mais il y en a certains qui restent quand même très cartésiens qui pensent qu'il y a une réponse et comme ils n'osent peut-être pas prendre la parole / après j'en ai certains qui font des petites interventions très rapides en disant simplement « je suis d'accord avec telle personne parce que » et voilà c'est fini on ne les entend plus mais ils ont pris la parole / de toute façon vous verrez il y en a 7 souvent les garçons d'ailleurs très actifs dans le DP

31. *Et ce sont les mêmes que ceux qui interviennent habituellement en classe ou non ?*

32. Alors non parce que j'ai par exemple L. qui participe activement en classe pourtant dans le DP plus de son plus d'image + A. pareil en classe très volontaire et dans le DP ++ très bonne élève par contre j'ai des élèves en grande difficulté qui se font oublier en classe et dans le DP ils vont prendre plus facilement la parole ++ on a de tout

33. *Et ça vous semble une nécessité de faire du DP ou pas ?*

34. Eh bien avant je n'en faisais pas et donc je me suis demandé qu'est-ce qui change dans les pratiques et les DP je trouve ça intéressant dans le sens où les élèves qu'ils participent à l'oral ou à l'écrit ils doivent quand même essayer de se positionner sur des thèmes des notions qui ne sont pas forcément scolaires puisque « qui peut-on aimer ? » c'est pas forcément une question qui se pose tous les jours ou « qu'est-ce que l'amour ? » donc ça leur permet quand même de structurer de se positionner en tant que futur adulte entre guillemets et ce qui est intéressant aussi de savoir c'est que ils me disent « aujourd'hui on pense ça mais peut-être que dans dix ans on pensera autrement » eh bien oui c'est ça aussi leur faire comprendre que les avis évoluent + peut-être que ils changeront d'avis après le DP ou peut-être dans cinq ans ou peut-être qu'ils conserveront leur avis leur position et je trouve que

même au sein de la classe moi qui les fais beaucoup participer notamment en histoire quand ils étudient par deux des documents + lors de la reformulation orale devant toute la classe ils se lancent plus volontairement + c'est plus structuré et puis ils n'hésitent pas à dire « non je ne suis pas d'accord avec ceux qui ont travaillé avec moi sur les mêmes documents que moi moi je n'ai pas compris ça »
35. <i>Donc il y a des bénéfiques pour</i>
36. Pour les autres matières oui
37. <i>Pour la prise de parole</i>
38. Pour la prise de parole et puis même à l'écrit on voit qu'ils utilisent maintenant des phrases plus complexes avec l'utilisation du donc parce que +++
39. <i>Donc au niveau dont ça se déroule vous partez de la question et puis chacun intervient comme il le souhaite</i>
40. ils prennent le bâton ils se le passent
41. <i>Dans des relances ?</i>
42. Au début je laisse une dizaine de personnes parler ensuite je prends en note [23'16''] ensuite parce que parfois on s'éloigne je récupère le bâton / je leur relis et puis si je pense qu'on n'a pas fait le tour de la question on relance « est-ce que quelqu'un a d'autres idées ? » etc. ça repart on refait un tour et après vraiment si on a fait le tour du sujet / alors après j'ai préparé une série de questions on va repartir sur autre chose + toujours sur le même thème mais je vais relancer une question ++ et après on repart sur cette question-là / la première fois il n'y avait qu'une seule question c'est la question du début parce que c'était déjà difficile pour eux de se structurer sur cette première question + et d'ailleurs on a du parfois faire des études grammaticales de la question parce qu'ils pouvaient passer à côté + « Qui peut-on aimer ? » ils pouvaient me dire des objets ou des choses comme ça + donc entre le qui et le que « Que doit-on respecter ? Qui doit-on respecter ? » parce que si on leur demande « Qui doit-on respecter ? » ils vont me dire « les tables » + donc on est obligé de retravailler d'abord la question et puis au fur et à mesure où ils ont l'habitude de voir des questions on n'a pas besoin de les travailler donc après les idées viennent plus facilement et après on relance / donc là j'en suis vraiment arrivée à utiliser des fables pour l'instant + on est passé à l'étape des fables ou des albums
43. <i>D'accord oui parce que j'allais vous demander les questions c'est vous qui les choisissez ou ça peut être eux ?</i>
44. Non pour l'instant je les ai toujours imposées
45. <i>Je vous demande ça parce que je sais que dans des classes il y a des boîtes à question par exemple</i>
46. Le problème des boîtes à question c'est que après il faut les trier les questions et que il y a les questions philosophiques et après il y en a d'autres qui ne sont pas philosophiques / j'utilisais la boîte à questions uniquement quand je faisais des débats citoyens par exemple mais pour les DP pour l'instant je leur donne + mais après en fin d'année pourquoi pas mettre une boîte à question pour le DP et après ils doivent me trouver des questions sur certains thèmes et après on les trie et on essaie de voir si ce sont des questions philo ou pas / là à partir des <i>Philofables</i> ce que je fais c'est qu'ils élaborent la question mais le thème ou les deux thèmes sont encore présents c'est encore moi qui leur donne
47. <i>Et alors il y a un après élaboration de la question ? + ils la traitent la question ?</i>
48. Alors c'est la première fois où on fait la philofable + pour l'instant ils ont fait la question et on va la traiter la semaine prochaine + + +
49. <i>Alors pour vous le DP ça leur permet d'apprendre quoi aux élèves ?</i>
50. Alors + + eh bien + + il y a deux choses + il y a des compétences + du langage oral + savoir s'exprimer oralement devant les camarades en étant clair et avoir un langage

compréhensible pour tout le monde ++ ensuite il y a des connaissances + des connaissances sur des notions-clés notamment le respect ++ le bonheur / tous les thèmes que l'on peut traiter ce ne sont pas forcément des questions qu'ils se posent forcément + se demander de définir le respect ou ce qu'est le bonheur + ces choses-là c'est pas forcément des questions qu'ils se posent tous les jours / parce que si on les écoute « moi je suis heureux j'ai ma Playstation + après on essaie d'aller plus loin quand même + donc en termes de connaissances pour moi c'est vraiment ça c'est ces mots-clés essayer de définir ce que c'est + s'approcher d'une définition qui leur conviendrait le mieux / après en DP il y a la compétence + la compétence du débat + débattre échanger / cette compétence elle permet également une fois qu'on l'a acquise en DP on la retrouve aussi dans d'autres matières lorsqu'on leur demande de débattre sur un sujet sans pour autant dire débat on la transpose / c'est un peu ça aussi que je cherche à travers les DP c'est que tout ce qui touche du langage oral et cette notion de débattre qu'ils puissent la réinvestir dans d'autres disciplines ++ alors c'est sûr qu'on la retranspose pas de la même manière en mathématiques mais quand je leur demande / je les envoie à trois au tableau avec trois réponses différentes je leur demande d'essayer de me justifier + de me dire qui a raison eh bien ils sont quand même obligés de m'apporter des éléments de réponse + ils ne peuvent pas me dire « je pense que c'est lui » et c'est tout / alors effectivement on n'est pas sur du DP car de toute façon il y a une bonne réponse mais ça me permet de savoir si effectivement ils arrivent à structurer leur pensée en se disant « tiens est-ce que j'arrive à expliquer clairement pourquoi c'est lui et pas lui » ++ +

51. *Donc la structuration de la pensée /vous l'avez dit plusieurs fois en fait / ça vous semble une clé je suppose*

52. Oui parce que quand je prends / j'ai des élèves en grande difficulté de compréhension / les premières années quand je suis arrivée ici / quand on leur demandait de reformuler un texte court ça partait dans tous les sens et même en littérature j'utilise la méthode Lecteur lectrice du coup / je ne sais pas si vous la connaissez non / on a des grands thèmes le premier c'est de se faire une représentation mentale quand on lit être flexible lors de la lecture etc. et à chaque fois on demande à reformuler reformuler reformuler et c'est ce que je fais quasiment dans toutes disciplines / j'estime qu'ils ne peuvent pas écrire correctement s'ils n'arrivent pas déjà à structurer leur pensée [30'41''] ++ + d'ailleurs il y a des élèves / parce que ça m'arrive de prendre des cahiers en demandant « est-ce que tu veux me faire lire ? » / on ne comprend pas ce qu'ils écrivent + je ne comprends pas son idée et pour autant quand il va arriver en DP il va commencer à être + au début ça ne va pas être très clair mais quand on va lui dire « mais reformule correctement parce que personne n'a compris » du coup il va s'appliquer à bien reformuler + et si un élève n'a pas structuré sa pensée correctement + lors du débat je lui demande de réexpliquer jusque temps que tout le monde comprenne et que lui puisse formuler une phrase compréhensible de tous ++ + c'est quand même une activité difficile pour les enfants / j'ai une collègue qui en a fait en CP donc en CP c'est pareil ça part dans tous les sens ++ mais c'est un bon exercice parce qu'on voit que + je trouve que c'est un des exercices qui permet de voir énormément de progrès rapidement / ils sont plus à l'écoute de l'autre et du coup ils entendent des formules de phrase comme « je ne suis pas d'accord avec » / une fois qu'il y en a un qui l'a dit ça y est ils l'utilisent tous + un peu comme à la mode + « je ne suis pas d'accord » « je rebondis sur ce qu'a dit » ++ + c'est comme avec le cahier d'écrivain dans lequel ils écrivent relativement souvent + j'ai des élèves en difficulté qui m'ont quand même placé le « or » o-r et correctement alors qu'on ne l'avait pas plus vu que ça on ne l'avait pas travaillé / je me dis c'est qu'ils l'ont entendu + ils réussissent même dans des phrases complexes à utiliser des conjonctions de coordination correctement ++ + / le plus difficile pour certains qui commencent à prendre la parole c'est vraiment de se faire comprendre des autres / je pense il y en a qui n'osent pas parler parce

<p>qu'ils ont peur de ne pas se faire comprendre de tout le monde + + parce qu'ils ne sont pas encore sûrs d'eux + + + je vois par exemple quand on prend M. (l'enseignante prend le cahier d'un élève et lit à haute voix) « Qu'est-ce que le bonheur ? Le bonheur c'est aller dans un parc d'attraction » + en sortant du débat « le bonheur c'est d'avoir une famille des amis des copains c'est des bons moments avec sa famille aller voir sa famille + + +</p>
<p>53. + + <i>ça ouvrirait des perspectives + + d'échanger avec les autres</i></p>
<p>54. Oui</p>
<p>55. <i>Echanger avec les autres ça ouvrirait des perspectives qu'ils n'avaient pas d'abord ?</i></p>
<p>56. Oui oui c'est évident au début c'est vraiment ça j'avais des élèves qui pensaient que le bonheur « c'est quand ma mère elle m'achète des cadeaux etc. » puis après en discutant en entendant les copains ils se disent + il y en a une qui a dit « moi j'ai pas particulièrement de cadeau ma maman elle a pas assez d'argent et pourtant je suis heureuse parce que j'ai ma mère j'ai mon père j'ai ma famille » donc les autres se disent « ah on n'y avait pas pensé » + c'est vrai c'est pas faux quoi + c'est pour ça les DP ça permet à des élèves qui pensent autrement de d'entendre d'autres avis de s'ouvrir sur de nouveaux horizons</p>
<p>57. <i>Sinon je ne vous ai pas demandé + + vous comment vous vous êtes formée est-ce que + + vous vous rapprochez d'un courant pas du tout</i></p>
<p>58. non + non pas de courant du tout / non madame X. qui travaillait sur la circonscription a proposé des ateliers philosophiques à plusieurs classes + elle m'a demandé si j'étais intéressée je lui ai dit « oui » sachant que je ne savais pas trop la philo à l'école primaire je me disais que ça allait être compliqué + en fait on se rend compte qu'on peut l'adapter à l'école primaire donc c'est elle qui a mené certaines séances et après je me suis lancée / je ne me suis pas encore penchée à savoir comment faire de la philo autrement + + maintenant aujourd'hui je fais comme ça peut-être que demain + disons que je n'ai pas encore pris le temps de lire des bouquins de la philo à l'école primaire ou des / pour savoir si on pouvait enseigner autrement / ce que j'aime bien dans ce que j'enseigne c'est mettre en place plusieurs méthodes pas toujours la même parce que sinon après ils s'habituent et pour certains ça les lasse donc pour l'instant ça tient encore mais</p>
<p>59. <i>Alors si je vous demande + si vous associez le DP à des valeurs lesquelles ?</i></p>
<p>60. Le DP ? Je l'associe au respect notamment à l'écoute + c'est vraiment le respect parce qu'il faut quand même être capable d'écouter l'autre sans pour autant / interagir c'est bien / mettre l'autre dans une situation où on a raison et l'autre pas + + + on doit + + celle qui me parle le plus c'est quand même le respect / après là comme ça j'en verrai peut-être demain d'autres mais</p>
<p>61. <i>Et alors vous qu'est-ce que vous mettez derrière « philosophique » dans DP ?</i></p>
<p>62. Moi ce que je mets dans « philosophique » pour moi c'est la pensée + + oui c'est ça + c'est structurer la pensée + pour être après au service de l'écrit + alors pas forcément en DP + pour moi le DP c'est oui la structure de la pensée + si ça peut en plus servir à l'écrit c'est encore mieux</p>
<p>63. <i>Oui ça vous semble important le lien oral-écrit parce que le fait que les élèves aient un cahier un premier jet à l'écrit avant le débat et un deuxième jet après le débat ?</i></p>
<p>64. Ça me permet de voir s'il y a une différence entre celui qui / alors certains structurent directement la pensée je ne dis pas que tous ne savent pas structurer la pensée mais certains on voit qu'ils mettent blanc non pas parce qu'ils n'ont pas d'idée mais parce qu'ils ne savent pas comment les écrire et après en entendant les autres ils arrivent à se faire leur propre opinion et du coup à écrire leur propre pensée + donc je trouve ça intéressant d'avoir ce premier jet et ce deuxième jet / alors après le deuxième jet pour ceux qui structurent déjà leur pensée c'est essayer de se dire est-ce qu'ils ont gardé leur avis est-ce qu'ils l'ont juste modifié en entendant les autres + parce qu'ils ont approfondi leur avis mais j'ai beaucoup</p>

<p>d'élèves au début qui mettaient page blanche non pas parce qu'ils n'ont rien à dire mais parce qu'ils ne savent pas particulièrement + ils ne savent pas comment le dire / quand on demande à un élève « qu'est-ce que le respect ? » ça c'est vrai que c'était pas le bon sujet parce qu'ils ont toujours un exemple à donner mais ils vont donner des exemples justement + par contre quand on leur demande clairement « qu'est-ce que le respect ? » si on leur enlève les exemples ils ne savent plus donc voilà</p>
<p>65. <i>Je ne vous ai pas demandé non plus combien de temps durent les débats et si le débat est inscrit à l'emploi du temps de manière régulière ?</i></p>
<p>66. 45 minutes alors après si le débat peut se prolonger il se prolonge / il est inscrit à l'emploi du temps le lundi + + donc sur l'emploi du temps il est inscrit une demi-heure parce que ça rentre dans les clous mais souvent la séance d'avant se termine un peu avant et on commence le DP un peu avant + + tous les lundis sauf si je suis en retard + c'est déjà arrivé que je leur donne la question du DP mais il ne passait pas par le premier jet par exemple parce qu'il fallait / ça dépend des thèmes / après il y a certains débats on devait le couper et le reprendre la semaine suivante / c'est pour ça que je prends en note aussi / parce que s'ils estiment qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour débattre on reprend la semaine suivante [42'39''] / dans la mesure du possible c'est un par semaine + là dans la réalité des choses on en est à un tous les quinze jours avec les projets qu'on a eus en ce moment + + +</p>
<p>67. <i>Comme il y a un bâton de parole il n'y a pas de rôles répartis entre les élèves président distributeur de la parole etc. ?</i></p>
<p>68. Non pas pour l'instant par contre en fin d'année on en arrivera à avoir un secrétaire + il y aura un secrétaire qui prendra en note</p>
<p>69. <i>Et alors pourquoi vous allez mettre ça en place ?</i></p>
<p>70. C'est pour voir si les élèves réussissent à identifier les idées importantes du débat + + parce que retranscrire tout ce qui se dit c'est impossible donc il faut qu'ils fassent la part des choses + + donc souvent on en met deux + + maintenant le secrétaire il ne participe pas au débat du coup par contre si je mets en plus un + qui s'occupe du bâton de parole c'est encore une personne qui ne participe pas donc je préfère à la limite qu'ils participent / si vraiment j'avais des élèves qui n'arrivent pas à se contenir et à attendre le bâton de parole je mettrais quelqu'un mais là ce n'est pas le cas donc je trouve que quelqu'un qui donne la parole avec le bâton de parole ce n'est pas nécessaire / après peut-être que ça viendra si jamais je sors du cadre et si je sors du cercle</p>
<p>71. <i>En fait je pensais à ça parce que dans d'autres dispositifs il n'y a pas de bâton de parole et du coup c'est un élève qui distribue la parole+ dans des dispositifs qui se réclament de la pédagogie Freinet notamment</i></p>
<p>72. Oui oui le seul débat où j'avais un président de séance c'était dans les débats citoyens + pour moi je fais vraiment la différence entre le débat citoyen et le DP + je n'ai pas envie qu'il y ait de structure figée où on a un président qui donne la parole + j'estime que justement on est en situation où le débat est ouvert la parole elle part et ils savent qu'ils doivent avoir le bâton de parole + maintenant s'il y en a un qui laisse échapper une phrase tant pis c'est pas bien grave / pour les débats citoyens c'est pas pareil / avoir un président de séance soit c'est l'enseignant soit c'est un élève / mais là c'est vraiment essentiel parce que ça les touche eux le débat citoyen c'est des choses qui se sont déroulées soit dans la cour de récréation soit dans l'école ils sont très affectés par ça et donc il peut y avoir plutôt des espèces de confrontation + pour pouvoir se défendre d'une chose qui s'est passée / on a vraiment l'impression d'avoir un tribunal moi j'aime pas / c'est pour ça des débats citoyens quand j'en faisais je faisais en sorte qu'on ne se retrouve pas dans un tribunal / ça a été une grande mode pendant un temps je ne sais pas si ça se pratique encore je pense quand même / je sais que je l'ai pratiqué mais quand on voit que ça peut tourner vinaigre avec des élèves qui peuvent être</p>

très méchants avec d'autres c'est le tribunal c'est double sanction pour eux / je préfère avoir une bonne ambiance de classe et garder cette ambiance

73. *Le rôle du maître vous m'en avez parlé + je suppose un maître qui ne donne pas de réponse*

74. Ah non jamais pourtant ils tentent « et vous madame vous en pensez quoi ? » « Je ne suis pas là pour penser » donc je leur dis je ne donne pas d'avis parce qu'après ils ont tendance à prendre l'avis de l'adulte référent pour argent comptant alors que + + + non je ne donne pas d'avis + sur aucun des sujets d'ailleurs + ils ont essayé l'année dernière de savoir ce que j'en pensais je leur ai expliqué que chacun pensait comme il avait envie + que moi j'étais quand même plus âgée qu'eux et que j'avais quand même une autre façon de voir les choses + que quand on a dix ans on ne pense pas de la même manière que quand on a trente ans et qu'ils attendront trente ans pour penser autrement / après voilà ils comprennent bien que chacun pense ce / qu'on ne peut pas nous en tant qu'adulte se positionner sur des sujets / ce qui est difficile pour les personnes qui ont tendance à / moi les premières fois où j'entendais des choses sur « Qu'est-ce que le racisme ? » / quand on touche des sujets de société parfois on entend des choses qui sont dites à la maison on a envie de réagir mais en même temps on ne peut pas + enfin / après c'est les enfants qui entre guillemets débattent s'affrontent + c'est un peu de l'affrontement quand même même si c'est fait correctement et c'est eux qui finissent par faire changer d'avis l'autre et si l'autre ne change pas d'avis c'est + tant pis c'est son avis à lui / le plus difficile quand on commence le DP c'est vraiment de prendre une distance par rapport à ce que les enfants disent et ça c'est compliqué / je me suis lancée parce que que je me suis dit que peut-être je n'y arriverais pas au final / donc c'est pour ça que j'ai commencé sur des sujets qui me permettent vraiment de prendre des distances par rapport à ce que pensent les élèves / si on rentre tout de suite dans des débats tels que « Qu'est-ce que le racisme ? » c'est quand même des choses qui touchent on n'est pas insensible à ce qu'on peut entendre + donc j'ai d'abord commencé par « Qu'est-ce que l'amour ? » « Qu'est-ce que le bonheur ? » etc. au moins c'est pas des sujets moins importants mais par contre sur un sujet comme le racisme il y en a qui n'osent pas trop affronter l'autre « je ne suis pas d'accord avec toi parce que ce que tu dis c'est contre les lois etc. » et puis ils n'ont pas encore toute cette culture de lois etc. / et souvent le racisme quand je l'ai traité je ne suis pas parti sur « Qu'est-ce que le racisme ? » sur la question de but en blanc où je me suis dit ça va peut-être poser problème et on est parti de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* plutôt + au moins c'était pas la question + le racisme est sorti le mot / après en histoire on l'a vu aussi c'est eux les premiers qui me disent le racisme ça ne date pas d'il n'y a pas longtemps / ils m'ont dit aussi que quand en histoire on a fait Christophe Colomb c'est un peu du racisme parce que les amérindiens ont été décimé et après pour eux ils le prennent comme ça et la traite des esclaves noirs / on voit quand même qu'ils arrivent à réinjecter des notions à retransposer des notions des DP / pour bon nombre d'élèves c'est leur deuxième année de DP

75. *Parce que vous les aviez l'année dernière ?*

76. Oui je les avais et je les ai suivi en fait / d'ailleurs ça été assez étrange pour N. arrivée d'Algérie dans le DP elle s'est demandé ce qui se passe / elle a été très étonnée de se dire « eh bien tiens on me demande mon avis » on me dit « toi qu'est-ce que tu en penses ? » alors elle participe très peu parce qu'elle est timide en plus mais on voit qu'elle écrit elle donne elle essaie elle participe et je pense qu'elle n'a jamais vu de DP et elle est rentrée dans l'activité comme tous les autres élèves / j'ai toujours peur quand même pour la classe quand les élèves ne participent pas je me dis « est-ce qu'ils se sentent bien quand même ? » maintenant quand je leur demande « Les DP ça vous plaît parce que je sais qu'il y a des élèves qui ne participent pas ? » et en ils arrivent quand même à me dire « Oui ça nous plaît on écoute les autres on entend bien on a notre idée même si on n'a pas envie de la dire on est



d'accord parfois pas d'accord « et même s'ils ne parlent pas on voit sur leur visage qu'il y a des expressions « Mais qu'est-ce qu'il raconte lui ? Je ne suis pas d'accord avec lui » ça fait 4 ans que je le fais et pour l'instant je ne suis pas déçue je trouve que c'est une bonne pratique de classe et ça permet même au niveau de la classe d'avoir un bon climat de classe + justement là encore plus comme dans ce genre de situations ils doivent apprendre à s'écouter + + alors au début c'est dur parce qu'ils veulent tous parler en même temps et puis après au fur et à mesure ça se régule tout seul + + ils s'écoutent + au début on pouvait avoir aussi des élèves qui se moquaient + par exemple de certains + ce qu'il n'y a plus d'ailleurs

**Transcription d'entretien. Maître 4, classe 4.**

Conventions adoptées

*Interviewer*

Interviewé

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

*1. je vais vous laisser préciser quand vous avez commencé les débats philosophiques*

2. donc j'ai 20 ans d'ancienneté dans le métier / j'ai donc fait des débats philosophiques en maternelle il y a environ 5 ans de cela + maternelle grande section d'abord et puis après moyenne section + avec les élèves que j'avais à l'époque que j'ai retrouvé ici en CE2 et en CE1 pour certains / donc en maternelle c'était comme ça + vu que c'était la mode + il fallait essayer donc on a essayé les grandes discussions + ça marchait bien + les enfants comprenaient bien et puis voilà / cette année j'ai voulu en refaire parce qu'il s'avère que j'ai rencontré dans ma classe des problèmes de bagarre + mais assez violentes envers un camarade et puis après c'était récurrent ça se bagarrait pour un rien donc il a fallu trouver une solution et je me suis dit pourquoi pas refaire des DP/ j'avais un livre à la maison qui s'appelle *Les gros mots* que j'avais trouvé un jour et je leur ai lu une histoire + enfin je me suis dit je vais leur lire l'histoire et comme certains me connaissent de la maternelle + on va embrayer là-dessus et on va discuter avec le même parcours + c'est-à-dire qu'on rentre tranquillement dans une salle neutre c'est-à-dire que je choisis d'aller dans la BCD + les chaises sont donc mises en rond la pièce est un petit peu dans l'obscurité et pour la première séance j'avais simplement mis les chaises en rond + + les enfants s'assoient où ils voulaient et j'avais pris un bâton + le bâton de la parole et chacun se le passait quand ils avaient quelque chose à dire + + donc j'ai commencé la séance en leur disant que j'allais leur raconter une histoire + nous allons en discuter après + avec une voix plus posée plus douce + bon j'ai attendu que tout le monde + se mette bien dans l'écoute et donc j'ai commencé l'histoire et après nous avons discuté + + et c'est vrai que le débat a été très très riche + pratiquement tout le monde a pris la parole + ça a duré / pour moi ça devait durer une vingtaine de minutes et on a presque tenu une heure + autour du sujet de la bagarre des gros mots + donc forcément la conclusion c'était que oui c'est vrai faut arrêter + c'est pas bien du tout de dire de gros mots + bref c'est toujours la même petite morale qui revient / donc je pensais que ça allait être suivi de faits mais bon c'est encore très dur sauf que maintenant ce qui a changé c'est que + dans leurs comportements + quand il y en a un qui a fait une bagarre ou une chose qui ne fait pas plaisir aux autres tout de suite les autres interviennent en disant /mais on l'avait dit comme quoi il fallait arrêter + c'est pas bien / voilà ils s'auto-corrigent un peu tous seuls / donc il y a quelques semaines je leur ai proposé demandé s'ils avaient bien aimé + tous m'ont dit oui + s'ils voulaient recommencer + tous m'ont dit oui + sur d'autres sujets et je leur ai dit que je mettais dans le fond de la classe une boîte à pensées avec des petits papiers devant et chacun devait prendre un petit papier + enfin ceux qui voulaient prendre un petit papier pouvaient n'importe quand dans la journée la semaine + me mettre une idée sur laquelle ils voulaient qu'on discute + avec pas de prénom non rien + et puis je tirerais au sort un petit papier et puis je leur dirais sur quel sujet nous allons parler + + et donc je les ai averti la semaine dernière que j'avais repéré un sujet et comme j'ai reconnu l'écriture et comme je sais de quoi ça parle j'ai regardé la petite fille en question en disant + on parlera de ton sujet + et donc cette semaine demain nous parlons sur le sujet du divorce + + voilà parce qu'il y en a une qui a connu ça et ça la perturbe dans son travail + son comportement ce n'est plus la même petite

<p>filles donc voilà + nous allons parler de ça et alors demain je vais rajouter une lumière + une bougie au moment du débat philosophique (05'14'') / donc j'ai ramené deux livres cette fois-ci une histoire <i>Les deux maisons d'Alice</i> et puis après j'ai trouvé un livre en guise de conclusion fait par le Docteur Catherine Dolto <i>Les parents se séparent</i> + + donc là ça explique un peu plus la démarche du divorce + ça sera plus une petite conclusion</p>
<p>3. <i>et alors pourquoi vous ajoutez une bougie ?</i></p>
<p>4. la bougie c'est pour se recentrer pour vraiment qu'il y ait pas l'esprit du débat mais que ce soit vraiment quelque chose de particulier + il y aura toujours le bâton mais cette histoire de bougie on l'allume pour la séance et on l'éteint à la fin de la séance + je leur avais dit que tout restait là tout ce qui se disait pendant le débat on ne faisait pas de dessin on ne faisait pas d'écrit tout reste entre nous et donc cette histoire de bougie matérialisera encore plus le fait que ça part avec la bougie voilà + et ça ils le gardent bien en tête + la fois passée + tout ce que se gardait dans le débat restait au débat et rien n'a fuité aux parents + c'est bien resté entre nous + il y en a qui ont dit + on a parlé + à leurs parents mais les propos ont été respectés</p>
<p>5. <i>quels sujets avez-vous eu par ailleurs dans la boîte à pensées ?</i></p>
<p>6. les jeux vidéos + la bagarre + la guerre + la mocheté + la tristesse + la jalousie + ceux qui sont gâtés et pourquoi + les disputes + les gens qui lancent les déchets + la cuisine + l'électronique + voilà c'est beaucoup plus conséquent que la fois passée + j'ai des CE2 et des CE1 donc les CE2 la fois passée m'avaient mis plus de choses intéressantes et là je vois que les CE1 s'y mettent aussi et on voit que le thème de la bagarre + dans la classe ils ne savent se parler qu'en bagarrant pratiquement + c'est fou mais ils se lancent des objets + enfin bon je ne sais pas + en récréation ça n'arrête pas et donc voilà + je suis ton copain je te donne un coup de pied malgré tout enfin donc c'est vraiment un thème qui revient souvent</p>
<p>7. <i>et alors c'est peut-être un peu compliqué pourquoi cet outil là DP ?</i></p>
<p>8. eh bien parce que on discute tous ensemble / il n'y a pas le côté crayon écrire etc. qui exaspère certains et je comprends fort bien + la parole vient plus facilement que l'écriture + pour les CE1 + certains CE2 aussi et puis pas de trace + oh oui mais tu vas le montrer à mes parents + tu vas le garder voilà non on garde un dessin parce que c'est quelque chose de beau + un travail je ne suis pas sûr de moi + tu veux que j'écrive bien donc il faut que ce soit bien présenté que là la parole elle vient + ça vient tout seul + c'est libérateur et ça a pu être libérateur pour le premier débat pour certains + ils ont lâché du lest + ils ont dit ce qu'ils pensaient + que l'écriture je suis persuadée que je n'obtiendrais pas ce que j'obtiens / et puis c'est chacun pour soi l'écriture + que là ça donne aussi un esprit de classe + j'espère meilleur + d'entraide de coopération que j'ai commencé à + malgré que nous sommes fin mars + c'est un travail de longue haleine en fait + c'est vrai que le débat même moi j'ai été très surprise de leurs comportements où ils sont restés assis où vraiment ils ont écouté + ils ont levé la main + il y avait vraiment du respect que nous n'avons pas quand nous sommes derrière chacun leur bureau + là on est en groupe réunis autour de la flamme demain de la bougie c'est pas le même esprit</p>
<p>9. <i>et alors comment ça se déroule un DP ? Vous intervenez vous n'intervenez pas ? comment la parole circule + selon quelles modalités ?</i></p>
<p>10. avec le bâton + je n'interviens que rarement que pour relancer si jamais ça se calme trop + s'il n'y a plus de parole + mais avec le bâton chacun se le prête</p>
<p>11. <i>et alors le bâton fait le tour complet ou</i></p>
<p>12. non on lève le doigt et on l'amène à l'autre</p>
<p>13. <i>d'accord</i></p>
<p>14. et seulement quand on a le bâton on peut prendre la parole</p>
<p>15. <i>d'accord</i></p>

16. et ça ils ont tout de suite compris
17. <i>et tous prennent la parole ou pas ?</i>
18. non les trois/quarts et ceux qui ne prennent pas la parole ils acquiescent + non on voit qu'ils participent il y en a très peu qui n'ont pas pris la parole + et pas plus les CE2 que les CE1 / mais je ne les ai pas préparé avant comme là demain je leur dirai demain matin + le thème comme ça c'est vraiment quelque chose de / sinon j'ai peur qu'en leur disant le thème trop tôt ils en parlent à la maison et que ce ne soit plus leur parole mais la parole des parents + donc c'est vraiment leur pensée + neutre + + même moi j'interviens très peu + je ne donne pas mon avis parce que c'est aussi une parole d'adulte je ne suis là que pour les écouter et relancer le débat + et qu'ils discutent entre eux + qu'il n'y ait pas de barrière d'âge (12'20'')
19. <i>et vous avez l'impression qu'il y a vraiment des échanges entre eux</i>
20. ah oui oui oui + + tout au moins pour le thème de la fois passée oui
21. <i>et à propos des ouvrages vous pensez vous en servir à un moment particulier ?</i>
22. je commence toujours par l'histoire + j'aime bien commencer par une histoire surtout que là c'est l'histoire d'une petite fille et justement c'est une petite fille qui m'a demandé et donc je voulais vraiment trouver une petite fille + une histoire pour elle parce que ça lui pose vraiment problème et le deuxième livre je verrai si on en a besoin si + + mais commencer par une histoire pour amener le débat + + même l'autre histoire c'était sur les gros mots et vraiment ça les avait bien + sans leur montrer les images c'est seulement le texte + et la fois passée seulement à la fin je leur ai relu l'histoire + en leur montrant les images + + + que là le deuxième livre je verrai sinon je le laisse traîner sur les tables au fond de la classe comme ça ils peuvent venir le chercher éventuellement s'ils en ont besoin + après
23. <i>et donc ça fait une amorce l'histoire lue ?</i>
24. oui et après ils rebondissent oui tous seuls la fois passée je n'ai rien du dire + ils ont rebondi tout de suite + + oui surtout parler du divorce je pensais + je ne vois pas tellement l'autre manière de parler de divorce sans + + + et puis au moins un livre c'est ce qui est le plus proche des enfants + un film ils sont noyés de vidéos je ne vois pas l'utilité + l'informatique encore moins + tandis que le livre ça leur permet de s'évader de se dire + eh bien tiens il n'y a pas que moi + et si c'est écrit dans un livre c'est que c'est vrai et ça ça reste le livre reste que la parole elle reste pour nous + le livre ils peuvent se réappuyer dessus surtout que c'est un livre qui finit bien même si ça parle de divorce + au moins la petite fille là prend conscience que oui c'est un divorce mais il y a aussi du positif il y a aussi d'autres choses et c'est pas une cassure totale entre ses parents et c'est pas à cause d'elle + + + c'était ça aussi la question + pourquoi ? donc apporter par le livre une petite question et puis essayer d'y répondre + maintenant est-ce que cette petite fille prendra la parole demain je ne sais pas j'espère
25. <i>cette année vous en avez fait très peu des DP vous me disiez</i>
26. cette année oui ce ne sera que mon deuxième / en maternelle j'avais procédé pareil
27. <i>et vous pensez continuer ?</i>
28. oui
29. <i>vous pensez en instaurer régulièrement ou pas du tout ?</i>
30. oui tous les mois au moins une fois par mois + oui parce qu'il faut le temps que ça réfléchisse + comme la boîte à pensées la première fois ils m'avaient mis n'importe quoi pour certains donc j'ai sorti les mots devant eux j'ai plus ou moins dit les prénoms et je leur disais bon + il y en a qui mettent je veux parler à la maîtresse + ça il n'y a pas de souci si vous avez envie de me parler vous le mettez dans la boîte et puis en tête à tête on se parlera parce qu'il y a des CE1 qui ont des petits soucis qu'ils ne veulent pas dire devant tout le monde + donc c'était le moyen aussi pour qu'ils me disent coucou il faut que tu me parles + la première fois ce n'était pas brillant et là ça devient de plus en plus riche + l'électronique je ne sais pas mais

<p>la mocheté ou les enfants gâtés ou la jalousie la tristesse c'est des choses qui leur parlent + les jeux vidéos ceux qui sont obsédés de jeux vidéos enfin voilà la bagarre la guerre les déchets + bon ça on va en parler en sciences mais voilà / la cuisine c'est peut-être la nourriture donc voir un peu ce qui</p>
<p>31. <i>Si vous faites un débat par mois, du coup ça décale les objectifs ou les attentes que pouvez en avoir</i></p>
<p>32. j'aurais du commencer plus tôt mais déjà un cours double ce n'est pas évident à gérer c'est ma deuxième année seulement en élémentaire et puis je ne pensais pas être confrontée à autant de violence d'un coup et comment y répondre + donc c'est vrai que je pourrais peut-être en faire un peu plus maintenant il y a le programme qui est là derrière et voilà + j'attends en fait plus de cohésion entre eux plus de coopération plus d'écoute plus d'échange maintenant si moi je ne le vois pas déjà cette année tout de suite au niveau bagarre il y en a toujours autant dans la classe mais ils réagissent différemment + ils disent on l'avait dit au débat il faut arrêter + ils prennent plus la parole voilà ce que j'attends d'eux que ça les fasse réfléchir + + en faisant ça cette année j'espère que mes collègues auront envie de le faire l'année prochaine surtout que je leur en ai parlé comme quoi ça fonctionnait bien / maintenant c'est peut-être pas pour moi mais pour eux en tant qu'êtres humains et futurs adultes de se dire + voilà telle année j'ai eu ça j'ai parlé de ça c'est vrai que ça m'avait fait du bien ou voilà quoi / c'est pas pour moi c'est pour eux le bien-être + qu'ils se sentent mieux et puis voilà + + et un débat par mois c'est vraiment quelque chose qui doit rester ponctuel intense + qu'on ait le plaisir à se retrouver autour de cette flamme pour discuter d'un sujet bien précis que ce ne soit pas une vulgarisation de la discussion + que ce soit vraiment un moment intense + il n'y en a pas beaucoup donc il faut en profiter et il faut qu'on s'en souvienne / c'est pas pour moi c'est pour eux que je fais ça + + un moment magique dans le mois + + et il n'y a pas une date précise et là je vois que cette petite fille a vraiment besoin qu'on en parle et je me demandais si justement demain je n'allais pas passer un coup de fil à la maman pour lui dire on parle de ça ce soir soyez vigilante parce que là c'est quelque chose quand même d'assez sensible + voilà je pense faire ça demain sans lui dire de quoi on aura parlé mais qu'elle soit au courant qu'on en ait parlé dans la classe</p>
<p>33. <i>et alors je vais revenir à votre pratique en maternelle+ quand vous aviez mis en place des DP en maternelle</i></p>
<p>34. c'était pareil</p>
<p>35. <i>c'était la même chose</i></p>
<p>36. je lisais une petite histoire je mettais une bougie et alors tout le monde à la fin on soufflait et voilà / il n'y avait pas le bâton parce que petit on pouvait se taper dessus ou taper sur la bougie donc c'était pas le but / on levait le doigt mais là c'était plus compliqué mais ça fonctionnait bien même en maternelle ils s'écoutaient / j'en faisais aussi pas souvent + c'était l'après-midi à un moment où ils étaient plus calmes donc en début d'après-midi et c'était aussi une fois ou deux dans le mois + c'était des sujets plus légers forcément mais ça tournait autour de l'amitié entre ami copain entre le partage dans la classe + les doudous pourquoi le ramener ne pas le ramener + les câlins avec papa et maman + voilà c'était des choses plus proches des petits + c'était toujours à peu près le même rituel + + ça durait beaucoup moins longtemps</p>
<p>37. <i>donc pour vous c'était un moment de parole</i></p>
<p>38. libre oui + + et je vous avouerais que je ne retiens pratiquement rien de ce qui a été dit + je ne veux pas le retenir</p>
<p>39. <i>alors dans quel sens ?</i></p>
<p>40. parce que comme pour les enfants je m'interdis de le garder en mémoire pour moi parce que ça reste là entre nous + c'était leur échange je ne suis là que pour être le médiateur celui</p>

qui amène la bougie et le débat point + après c'est eux qui discutent c'est à eux à se former à grandir voilà c'est pour eux donc je ne garde aucune note de ce qui se passe au débat
41. <i>donc il n'y a aucune forme d'évaluation + + au sens large</i>
42. non pas d'évaluation / j'essaie de faire parler tout le monde pas la première fois mais après mais non non non / moi la philo que j'ai connue en terminale c'était vraiment un moment de plaisir où on pouvait discuter et voilà donc je voudrais qu'ils abordent plus tard la philo comme un peu un moment de plaisir pas rébarbatif + on va me juger il n'y a pas d'histoire de jugement d'évaluation ou quoi que ce soit + + un peu comme moi je le fais au sein de ma famille on faisait des heures familiales + j'ai 4 enfants et donc quand on était tous les six quand il y avait un souci on se réunissait on discutait + en fait je voudrais faire un peu voilà d'échange de liberté pouvoir prendre la parole sans se dire oh là là je ne parle pas bien français ou ce que je dis est nul comme ils ont trop tendance à le dire + toute parole est bonne à entendre
43. <i>et alors pour vous est-ce que ça peut avoir des effets sur la pensée même ?</i>
44. oui justement je trouvais que ce que l'autre a dit + dans le premier débat il y a l'élève en question qui s'est fait bien agresser + quand ils ont pris parole chacun comme ils le voulaient ils se sont regardés différemment et même après dans la cour de récréation c'est des disputes mais ils acceptent plus le fait d'être punis et puis même certains disent en classe on en avait parlé ils reviennent dessus et ils philosophent un peu entre eux ils s'interpellent non il ne faut pas / c'est plus la même chose même si on en a fait qu'un jusqu'à présent + ils voient les choses différemment malgré tout + enfin espérons que ça va continuer
45. <i>vous avez eu une formation quelconque ou pas du tout</i>
46. non
47. pas d'animation pédagogique pas de formation qui aurait à un moment enclenché les choses
48. ci j'ai eu une animation pédagogique + c'était une instit d'une autre région qui était venue nous en parler quand j'étais en maternelle mais j'avais déjà commencé j'ai lu des bouquins et voilà + j'ai vu aussi je crois à l'époque une émission sur les maternelles ils en avaient discuté donc voilà c'était plutôt de l'autoformation et puis j'aime bien discuter j'aime bien tout ce qui est discussion avec les élèves
49. <i>et vous mettez en place dans la classe d'autres discussions d'autre nature ?</i>
50. oui quand il y a quelque chose en récréation qui ne s'est pas bien passé on prend deux minutes en rentrant + qu'est-ce qui s'est passé et on ouvre le débat + tu as vu toi tu as entendu on débat et on en parle tous ensemble + + à un moment donné c'est pas n'importe quand non plus sinon on ferait que parler dans cette classe
51. <i>mais par contre est-ce que vous mettez en place des débats vous savez en lien avec les disciplines du type débat interprétatif avec les CE2 peut-être</i>
52. non je n'ai que 7 CE2
53. <i>sinon il y a dans les programmes 2002 dans les programmes 2008 ça n'apparaît plus il y avait du débat en sciences du débat interprétatif</i>
54. non en sciences ce n'est pas évident la géographie l'histoire ils le font avec ma collègue non je suis tellement toujours à la course après les cours que non je n'ai pas trop le temps / après ils viennent me parler facilement quand ils ont terminé leurs devoirs ou quand ils viennent me faire corriger leur exercice au bureau mais non je ne trouve pas le temps pour faire autre chose autrement (30'02'') et puis le parole va vite dans les classes + s'ils me voient parler d'autre chose avec un groupe d'élèves les autres s'arrêtent de travailler et ils discutent avec nous + donc il faut recadrer tout de suite et ce n'est pas évident
55. <i>cela relève de la gestion du cours double je suppose</i>
56. oui ce n'est pas évident

<i>57. je vais vous demander quel est votre parcours d'études</i>
58. j'ai un parcours assez chaotique donc après ma troisième je suis allée en BEP j'ai réintégré un bacc G tout ce qu'il faut puis j'ai fait un BTS + secrétaire de direction je ne m'y voyais absolument pas et j'avais toujours le rêve d'être instit ou prof d'histoire et donc grâce à ce BTS j'ai pu passer le concours à l'IUFM qui était à bacc +2 et j'ai été prise directement sur le terrain pendant une année en PS TPS et après j'ai intégré l'IUFM la deuxième année
<i>59. vous étiez liste complémentaire</i>
60. oui
<i>61. je vais vous demander aussi combien vous avez d'élèves combien de CE2 CE1 combien de garçons et combien de filles</i>
62. alors j'ai 20 élèves en tout 7 CE2 13 CE1 j'ai en tout 5 filles et 15 garçons j'ai 2 filles en CE2 et 3 en CE1
<i>62. et au niveau de la population scolaire de l'école ?</i>
63. très hétérogène

**Transcription d'entretien. Maître 5, classe 5.**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. *je vais vous demander le niveau de votre classe combien vous avez d'élèves combien de garçons combien de filles*

2. j'ai un CE1 de 25 élèves je crois que j'ai 11 garçons 14 filles / c'est la deuxième année que je fais des ateliers philo + j'ai commencé sur une idée de la psychologue scolaire qui nous a proposé à une collègue et à moi d'organiser des ateliers + l'objectif c'était de faire parler les enfants + les faire s'exprimer avant tout + les faire réfléchir sur des notions donc générer une réflexion + leur donner de l'assurance dans la prise de parole + les rendre autonomes aussi par rapport au regard de l'adulte + ils ont tellement l'habitude de se référer à l'enseignant que là d'un coup on les met dans une situation où c'est eux qui réfléchissent + ils sont maîtres de leur réflexion en fait + donc ce sont des ateliers qui leur demandent de savoir écouter de savoir prendre la parole de prendre conscience du droit à la parole de chacun + de réfléchir de se poser des questions et aussi on est dans le respect de l'autre et ne pas se moquer des réflexions de chacun / donc ce sont des ateliers qui se déroulent sur une petite vingtaine de minutes / lorsqu'ils arrivent l'adulte leur explique comment va se passer la séance + sur le premier atelier on les prévient mais en fait on va répéter à chaque début d'atelier un petit peu comment ça se passe / ils en font à peu près tous les quinze jours donc que ça reste dans leur mémoire / ils sont assis en rond et l'adulte leur précise qu'ils ne sont plus des élèves mais des citoyens de la terre des habitants et qu'ils ont droit de dire ce qu'ils pensent + que l'enseignant n'existe plus que l'enseignant est spectateur qu'il prend des notes donc on ne s'occupe plus de l'enseignant + + donc c'est pour ça que je me fais aider sur les deux premières séances pour qu'ils comprennent bien le principe et puis après voilà on peut gérer juste la prise de notes + + donc on leur précise aussi qu'ils doivent parler chacun leur tour qu'ils doivent se passer le bâton justement pour que ça n'aille pas trop vite + ils doivent s'écouter se respecter et qu'un enfant peut passer son tour + + ensuite on leur donne le thème + on leur explique qu'ils ont deux minutes pour y réfléchir en silence + on leur explique bien que ça ne sert à rien de lever la main parce que sinon au bout de trois secondes ils ont déjà tous la main en l'air et puis ensuite on fait commencer l'atelier qui va durer 8 minutes et qui s'arrêtera quand la sonnerie retentira donc après quand ça retentit on essaie de finir les dernières paroles on ne va pas s'arrêter net + + et puis le principe c'est que lorsque l'atelier est terminé on regagne la classe ou on reprend sa place si on était resté dans la classe et le sujet n'est pas réabordé en classe / moi avec les notes que j'ai pris je fais une synthèse que je mets dans un petit classeur donc c'est une synthèse anonyme et les enfants aiment bien la relire des fois même si l'enregistrement est bon ils peuvent réécouter la cassette mais on ne revient pas on n'apporte pas d'explication on ne donne pas + pas de jugement mais on ne dit pas il y a une bonne façon de penser ou une mauvaise + + les enfants ont exprimé ce qu'ils avaient à exprimer / on change de thème à chaque fois + + après la psychologue scolaire m'a donné une liste de choses sur les composantes de la condition humaine + la nature et la valeur des structures qui organisent la vie + les grandes valeurs qui nous guident dans la vie et les contre-valeurs qui font obstacle et les sentiments / donc dans cette liste on choisit un thème et j'essaie de toucher à différentes choses et d'avoir un thème qui n'induit pas forcément une



direction (5'45'')
3. <i>je me demande si le document que vous avez n'est pas celui que j'ai eu dans une autre école (le document est montré à l'enseignante)</i>
4. oui c'est ça / la liste évidemment n'est pas limitée + il n'y a pas d'ordre + parfois on change en vertu de ce qu'on vit dans la classe et de ce qu'on a envie de faire émerger et d'autres fois juste pour se poser la question parce qu'il y a des sujets qui peuvent être plus parlants selon l'âge + + mais de toute façon l'année dernière j'ai du faire 5 ateliers + j'ai mis un petit peu de temps à chaque fois avant de le mettre en place dans la classe
5. <i>il y a des raisons pour lesquelles vous avez mis du temps à mettre en place les ateliers ?</i>
6. non c'est une question d'organisation parce que c'est vrai qu'à chaque fois j'ai voulu que la psychologue scolaire m'aide au moins sur les deux premières séances et qu'elle n'avait pas forcément le temps + mais j'essaierai effectivement si j'ai du matériel pour enregistrer l'année prochaine de le faire plus tôt dans l'année démarrer toute seule ça c'est un projet effectivement pour pouvoir être plus libre de l'organiser sur une année entière
7. <i>en fait au départ c'est la psychologue scolaire qui vous a proposé de mettre en place des ateliers philo et pourquoi vous avez accepté ?</i>
8. parce que ça m'intéresse de + le dialogue entre mes élèves m'intéresse de toute façon + moi j'ai une façon d'enseigner où je laisse beaucoup la place à la parole des enfants + quand ils ont des questions j'essaie toujours d'y répondre et je trouvais ça intéressant d'être dans un autre contexte et de les faire réfléchir sur des situations et puis aussi parce que ma collègue l'avait fait elle m'en a parlé + je trouvais ça intéressant de voir comment étaient mis en place les ateliers et puis aussi ce qu'il en ressortait + toujours dans le but que les enfants progressent et qu'ils puissent aller chercher à la fois à l'intérieur d'eux-mêmes par rapport à des choses qu'ils savent mais qu'ils ne formalisent pas forcément et puis surtout ce que les autres peuvent leur apporter + + parce que la parole d'un enfant ils l'entendent et donc après ça mûrit + c'est ça surtout qui m'intéresse + ce que l'échange entre eux peut apporter à ceux qui en ont le plus besoin
9. <i>et alors dans les ateliers ils se répondent les uns aux autres parfois ?</i>
10. non parce que la parole se suit donc après c'est vrai qu'il peut y avoir une phrase qui répond à une phrase qui a été dite mais ce n'est pas comme dans un dialogue + c'est-à-dire que la phrase de l'un peut amener une parole chez l'autre mais ce n'est pas tiens je te dis cela parce que tu m'as dit ça
11. <i>et donc eux ne font pas un lien explicite</i>
12. non pas forcément
13. <i>mais parfois ça arrive qu'ils disent par exemple + il y a un tel qui a dit cela tout à l'heure et</i>
14. non pas du tout ils parlent toujours en leur nom en fonction du moment où arrive le bâton de parole devant eux mais c'est clair que parfois on sent que c'est parce qu'ils ont entendu quelqu'un d'autre dire quelque chose avant que soit ils reprennent la même phrase parce qu'ils ne savent pas quoi dire soit ils apportent une nouvelle version parce que comme le bâton tourne plusieurs fois il y a certains enfants qui ont tendance à répéter ce qu'ils ont déjà dit au tour d'avant alors qu'il y en a certains qui à chaque fois vont apporter quelque chose de nouveau et le fait que les choses avancent sur certains enfants ça peut faire aussi avancer les autres + c'est pour ça que c'est intéressant de faire ça dure 8 minutes pour qu'ils aient le temps de parler plusieurs fois et de les faire progresser et puis après on se dit que + ça décante et après quand c'est terminé toutes ces choses là ils les ont entendues
15. <i>et alors au niveau de la circulation du bâton de parole + ce que j'ai vu par exemple dans un atelier AGSAS c'est le bâton passer d'un élève à l'autre non pas à leur demande mais passer par tous les élèves successivement</i>
16. eh bien voilà c'est ça c'est le même principe c'est-à-dire que le bâton passe et l'enfant

peut parler ou se taire et passer à son voisin + il n'y a pas une obligation de parole
17. <i>et donc je vous demandais parce que dans un autre atelier AGSAS aussi là cette fois le bâton ne faisait pas le tour complet de tous les élèves mais c'était à la demande de chacun ils levaient le doigt et c'était celui qui avait le bâton qui allait le passer à l'autre</i>
18. moi j'aime mieux la façon dont je fais parce que justement je trouve que dans la classe il y a déjà des enfants qui ne prennent pas toujours la parole même s'ils ont envie de dire quelque chose parce que ça arrive sur certains exercices par exemple que j'interroge les enfants qui n'ont pas levé la main et qui vont quand même me dire des choses et je trouve que justement ça les met dans une autre situation où je pense que ça peut leur faire prendre conscience que de toute façon leur parole est importante quand même + alors après selon leur timidité ils ne vont pas forcément la prendre sur le premier le deuxième tour mais souvent ils finissent quand même par dire quelque chose alors que si on leur avait laissé le choix ils ne l'auraient pas prise cette parole et je trouve ça intéressant de fonctionner comme ça (11'27'')
19. <i>vous avez dit tout à l'heure que quand on met en place l'atelier on leur dit que le temps de l'atelier ils ne sont plus des élèves mais des citoyens de la terre alors qu'est-ce que vous en pensez qu'est-ce que ça apporte pour vous fondamentalement de faire ça</i>
20. je trouve que c'est bien parce qu'ils ne sont plus du tout dans une relation de ++ dans la relation enfant adulte même le respect qu'on doit à l'enseignant etc. dans lequel ils sont tout le temps depuis qu'ils sont tout petits et là ça leur donne une responsabilité à part entière comme en ce moment il y a encore des élèves de ma classe qui en CE1 ne mettent pas de majuscule à leur prénom et je leur dis + mais tu sais tu es une personne importante tu dois le montrer en mettant une majuscule + je trouve c'est un peu la même chose c'est-à-dire qu'ils prennent conscience qu'ils ont une importance alors qu'ils sont encore petits mais justement ça les aide à concevoir qu'ils ont le droit à une pensée et à les aider à imaginer qu'un jour ils seront grands et qu'ils pourront utiliser cette pensée
21. <i>par ailleurs aussi au niveau de l'espace c'est dans la classe ?</i>
22. pas toujours moi j'essaie dans la mesure du possible de sortir de la classe pour qu'on fasse bien la différence encore une fois on n'est plus des élèves on sort
23. <i>donc c'est lié les deux sont liés en fait + le fait qu'ils ne soient plus élèves mais citoyens de la terre et que l'on change d'espace</i>
24. voilà je trouve que c'est plus facile à concevoir aux premières séances + une fois qu'on a l'habitude et que ça fonctionne bien tous ces détails là on n'a plus besoin de les mettre en place parce que dès qu'ils se retrouvent assis en tailleur en rond au milieu de la classe de toute façon ils savent qu'ils vont avoir la parole mais c'est vraiment sur les premières séances + ça aide à mettre en place le processus de l'atelier justement on sort et ça aide qu'il y ait une personne extérieure qui mette en place le premier atelier aussi et on n'est plus dans la classe c'est pas la maîtresse qui nous dirige et du coup ça aide vraiment à se lâcher
25. <i>une question un peu rude peut-être + alors il y a ce dispositif là mais par ailleurs + vous en faites ce que vous voulez + mais par ailleurs il y a tout le reste du temps de la classe qui lui demeure on va dire entre guillemets plus classique finalement</i>
26. oui
27. <i>et alors pourquoi on ne bouscule pas tout ?</i>
28. sauf que moi je ne pense pas être quelqu'un de classique (rires) + c'est surtout ça déjà dans ma relation aux enfants je ne veux pas être dans une relation classique
29. <i>mais encore je peux vous en demander plus ?</i>
30. ben parce que je pense que je leur consacre une écoute et un droit de parole que tous les enseignants ne leur donnent pas et je pense que déjà dans la classe ils ont une capacité d'expression mais que tous n'utilisent pas mais ils ont cette possibilité là
31. <i>et donc là c'est un dispositif qui vient en complément ?</i>

<p>32. oui moi je trouve + c'est un plus par rapport à ce que je peux leur apporter puisque encore une fois quand je suis là il y a toujours cette relation élève qu'on est obligé d'instaurer parce que il y a des fois je le sens ça déborde dans leur façon et puis même dans le courant de l'année il y a + moi je me détends eux ils sont plus cools et il y a des fois où je dois remettre la limite en leur disant + tu sais je suis quand même l'enseignant tu es l'enfant il y a quand même des choses à respecter une façon de me parler de m'interpeller + donc c'est bien parce qu'ils ont le droit de parler qu'ils en arrivent là donc je suis obligée pour faire fonctionner la classe de garder cette distance quand même même si moi dans l'absolu j'ai plus envie d'autre chose mais sinon ça ne marche pas + j'ai déjà expérimenté ça déborde (15'50'') + + donc le fait d'avoir cet atelier c'est vraiment un moment où là ils peuvent s'exprimer sur un sujet + effectivement l'idéal ce serait qu'on en ait plus souvent et de façon peut-être moins formelle une fois que c'est mis en place + c'est pour ça que l'année prochaine faudrait que je les mette plus tôt en place pour pouvoir aborder plus de thèmes et que ça se passe plus facilement entre eux</p>
<p>33. <i>alors par ailleurs vous dites que l'objectif c'est essentiellement de les faire parler de les faire s'exprimer et puis de les faire réfléchir + alors est-ce que vous pouvez m'en dire plus sur ces dimensions de la réflexion + dans quelle mesure ça les fait plus réfléchir + si ma question est trop abstraite vous me le dites</i></p>
<p>34. ça les fait réfléchir forcément puisqu'ils entendent des choses auxquelles ils n'ont pas forcément pensé et que du coup ça peut leur ouvrir des perspectives parce qu'ils ne s'étaient pas posé ces questions là + comme ils ont tous des vécus différents des expériences différentes + il y a des enfants qui sortent beaucoup il y a des enfants qui vont dans des expos des musées forcément ils se questionnent plus que ceux qui restent chez eux devant la télé et les réflexions des uns et des autres j'espère vont leur permettre d'imaginer d'autres horizons / un peu de ce point de vue là comme un enfant qui apporterait un livre parce qu'il a lu une histoire qui l'intéresse qu'on va relire en classe ou le prospectus d'un musée ça peut donner envie à un enfant de dire à ses parents + moi j'aimerais bien aller voir ça ou de se rappeler qu'ils y sont déjà allé c'est un peu dans cette idée là + + je pense qu'il y a des enfants il faut leur montrer que c'est possible pour qu'ils imaginent une réflexion plus riche que celle qu'ils ont</p>
<p>35. <i>vous évoquiez aussi tout à l'heure le fait d'enregistrer les ateliers et éventuellement que les élèves aient accès aux enregistrements + alors est-ce que c'est aux enregistrements ou aux transcriptions</i></p>
<p>36. pour les enregistrements en fait le point de départ c'était pour me faciliter la tâche pour pouvoir retranscrire après et puis plusieurs fois à la fin de la séance ils ont voulu réentendre leur voix donc c'est vrai que dans la mesure du possible ils se réécoutaient et ils aimaient bien s'entendre parler mais l'enregistrement n'était pas fait pour eux / la retranscription est anonyme et c'est elle que je mets à disposition dans la classe pour qu'ils relisent vraiment toutes les phrases comme une histoire et pas se dire c'est untel qui a dit ça mais pouvoir se remettre en tête justement et ça m'est déjà arrivé une fois de relire les phrases tout fort parce qu'il y en a qui ne sont pas forcément très à l'aise en lecture juste pour se remémorer ce qu'on avait dit</p>
<p>37. <i>et alors pourquoi comme une histoire plutôt que chacun soit identifié ?</i></p>
<p>38. parce qu'on était plutôt parti sur le principe de l'anonymat et que je m'étais même dit qu'il y a des parents qui pourraient regarder ou même qui pourraient emmener le classeur à la maison + dans ce cas là je n'avais pas envie que les parents puissent dire c'est untel qui a dit ça</p>
<p>39. <i>plus pour préserver l'anonymat que + parce qu'on pourrait dire que à la limite aussi ça peut aller du côté de la dimension des citoyens de la terre de quelque chose d'élaboré en commun</i></p>

40. sauf que là c'est pas forcément quelque chose de commun dans la mesure où ils donnent chacun leur parole + on ne fait pas une synthèse à la fin + c'est plus comme quelque chose qui est énoncé comme un article de journal ou voilà + mais encore une fois le fait de pouvoir relire des phrases qu'ils n'ont pas dit ça peut les interpeller et faire avancer leur réflexion et dire qu'ils ne sont pas forcément d'accord + mais ils ne le disent pas comme ça en fait + ils ne donnent pas leur avis sur les choses + ils disent leur façon de voir à eux
41. <i>parce qu'en même temps on pourrait aussi se dire que ça peut être contradictoire cet anonymat sur d'autres modalités puisque l'idée c'est qu'ils soient auteurs de leur parole de leur pensée et là avec l'anonymat on</i>
42. oui je vois ce que vous voulez dire mais moi je ne le vois pas forcément comme ça et puis encore une fois il faut aussi gérer si je le mets à disposition dans la classe je dois gérer d'autres facteurs + et puis je pense qu'ils se rappellent de ce qu'ils ont dit eux et ils n'ont pas forcément besoin qu'il y ait leur prénom mais ça je ne l'ai pas vérifié
43. <i>le bâton de parole ce que vous en avez dit tout à l'heure c'était qu'il était utile ou que c'était un bon outil pour ralentir la parole</i>
44. tout à l'heure j'ai dit surtout pour que je puisse prendre des notes et c'est utile pour eux aussi
45. <i>oui c'est ça que j'aimerais bien que vous disiez</i>
46. parce que ça leur permet d'écouter un peu plus et de moins jeter sa phrase et puis de passer au suivant + on est plus dans un travail d'écoute quand ils doivent se passer le bâton et le prendre parler le passer à l'autre et effectivement je trouve que + il y a plus de respect de la parole de l'autre + + c'est un petit peu comme quand ils jouent aux dés et que si on leur met deux dés ils jouent presque simultanément alors que si on ne met qu'un dé ils sont obligés de jouer chacun leur tour + c'est un peu ce principe là
47. <i>d'accord</i>
48. si + je donne une image parce que j'ai fait des choses la semaine dernière et c'était vraiment ça
49. <i>du coup ça renvoie à un apprentissage du respect</i>
50. oui c'est quand même un travail qui est important au CE1 encore + la prise de parole on le voit dans la classe + être capable de prendre la parole de s'exprimer et surtout être capable d'écouter celui qui parle + donc c'est bien aussi de retravailler cette notion dans des ateliers + on est dans la pluridisciplinarité (sourire)
51. <i>pluridisciplinarité oui quelles disciplines vous feriez apparaître alors + + disciplines je ne sais pas s'il faut le dire comme ça + on travaille quoi avec ces ateliers philo en renvoi à des choses de l'école des programmes de ce qui se dit des disciplines ? peut-être rien</i>
52. c'est une bonne question + si on regarde on travaille effectivement le vivre ensemble avec savoir écouter devenir autonome prendre la parole et tout ça + on travaille le langage savoir s'exprimer faire une phrase + on peut travailler aussi des domaines de découverte du monde quand on parle du corps + de quoi d'autre + je regarde un peu les sujets qu'on a + c'est arrivé qu'on aborde des sujets sur le respect du corps des autres + être un adulte même + on repart forcément sur l'image d'un corps et sur le fait qu'il y ait une croissance etc. donc ça peut recouper des domaines comme ça + bon rarement les maths + oui ça recoupe forcément plusieurs compétences
53. <i>et ça vous semble important ou secondaire ou si ce n'est pas l'objet ?</i>
54. ce n'est pas le but après tant mieux si on peut faire plusieurs choses en même temps parce qu'évidemment on ne fait jamais qu'une seule chose + on ne passe pas notre temps en tant qu'enseignant + oui si je fais cette discipline + les choses elles se font d'elles-mêmes et on se rend compte à la fin de la journée effectivement qu'on a mélangé les domaines les disciplines mais on n'est pas axé dessus mais c'est juste que pour travailler écrire on met en place

forcément plusieurs compétences
55. <i>il n'y a pas d'articulation du tout entre l'atelier qui a lieu à l'oral et puis un écrit éventuel de leur part ?</i>
56. non on était parti a priori sur l'idée qu'il n'y en avait pas
57. <i>d'autant plus qu'il y a une possibilité d'accès à l'écrit de la transcription donc c'est une mémoire</i>
58. oui oui c'est plus pour en avoir la mémoire et pouvoir éventuellement le reconsulter parce que ça se passe vite et je pense que certains enfants + je le vois d'ailleurs + certains enfants sont curieux de se remémorer ce qui a été dit lors de ces ateliers + ce sont des ateliers qu'ils aiment bien + ils aiment beaucoup être dans cette situation-là et donc pouvoir relire c'est comme pouvoir revivre le moment et c'est important + c'est ce qu'on disait tout à l'heure c'est le fait d'avoir une trace c'est une façon de montrer que ce qu'ils disent c'est important + même si ce n'est pas nominatif + eux ils savent ce qu'ils ont dit je pense + le fait qu'il y ait une trace ça prouve bien que ce qu'ils avaient à dire c'était important et c'est ça que j'ai envie qu'ils comprennent + leur parole est importante
59. <i>je pense qu'on a fait le tour + vous est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?</i>
60. non ça va j'ai beaucoup parlé

**Transcription d'entretien. Maître 6, classe 6.**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, +, +, + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. *pouvez-vous expliquer comment vous en êtes venue à mettre en place des pratiques philosophiques en classe ?*

2. au départ c'est la psychologue scolaire de l'école qui m'a demandé si je serais intéressée par ces ateliers philo ++ elle savait un peu que j'allais l'être car j'aime bien toujours essayer de nouvelles choses donc je lui ai dit oui / la première année donc elle est venue j'avais un CP CE1 donc c'était il y a deux ans ++ on a commencé à la fin de l'année scolaire / elle est venue présenter le dispositif aux enfants et mener trois séances avec nous puis après j'ai continué toute seule / donc les enfants la première année ont eu environ six sept séances + ateliers que j'ai pris en notes à chaque fois et que j'ai montrées aux parents à la fin de l'année scolaire / les enfants ont vraiment beaucoup beaucoup aimé / c'était des CP CE1 et je voyais vraiment la différence par rapport aux années suivantes avec les CP ++ ils étaient vraiment très très motivés + ça leur a beaucoup plu et ça m'a donné envie de continuer / cette année j'ai moins eu le temps de les lancer au premier trimestre les ateliers donc on commence seulement maintenant et en plus je prends en décloisonnement la classe d'une autre collègue de CP / donc dans ma classe j'ai fait seulement 2 ou 3 ateliers + on va essayer d'en faire davantage à la fin de l'année / en fait la psychologue scolaire m'a proposé de suivre cette méthode entre guillemets en fait je n'ai pas eu le choix entre Lévine et un dispositif plus cartésien qu'on trouve par exemple à l'école X / les deux m'intéressaient mais comme on a lancé à l'école avec la psychologue scolaire j'ai décidé de continuer et c'est vrai que le côté psychanalytique le côté laisser la parole de l'enfant émerger sans intervenir + laisser les choses mûrir pour qu'elles accouchent petit à petit ça m'a intéressée + le silence de l'enseignant aussi + donc j'ai continué sans me poser la question de savoir si j'allais choisir l'une ou l'autre car à l'école du coup on est plusieurs à travailler comme ça et ce serait dommage qu'il y ait 36 méthodes

3. *dans l'autre école vous savez ce que c'est comme dispositif ?*

4. non je ne sais pas du tout comment elles travaillent je sais qu'elles travaillent au niveau de l'école en entier voire maternelle primaire + c'est plus large c'est lié à un travail au musée au Palais des Beaux-arts + c'est plus un travail à partir de discussions ++ le dispositif est à mon avis beaucoup plus cartésien + mais intéressant aussi / donc en fait ce qui m'a poussée à continuer c'est l'évolution que j'ai vue des enfants et leur intérêt + c'est-à-dire franchement au fil de l'année j'ai vu les enfants participer c'était presque magique + incroyable de les voir disposés en cercle après leur avoir dit + allez vous avez une minute de réflexion + c'était vraiment magique on les voyait réfléchir et puis après quand le bâton de parole circulait + on les voyait s'efforcer de s'exprimer justement puis on les voyait attendre leur tour pour dire qu'ils n'étaient pas d'accord / en fait c'était vraiment très instructif donc j'ai vraiment continué / alors là avec les CP c'est différent parce qu'il faut plusieurs séances je pense pour qu'ils se lancent + il y en a encore qui n'osent pas parler mais bon ça ne veut pas dire que même s'ils ne parlent pas ils ne participent pas c'est différent / je vais peut-être dire comment je m'y prends / ils entrent dans une classe différente de leur salle de classe + je trouve que c'est important qu'on ne soit pas en classe + on s'installe en cercle + moi je m'installe un petit peu à l'écart mais quand même près du cercle

<p>5. <i>et alors pourquoi trouvez-vous que c'est important une salle différente ?</i></p>
<p>6. parce que c'est un moment différent des moments qu'on vit en classe même si en classe il y a des discussions + il y a le respect de la parole de l'autre il y a plein de choses qui existent déjà je trouve que le fait de ne pas être en classe libère certains enfants + + ce n'est pas une matière qu'on va évaluer sur laquelle il y aura des contrôles des évaluations c'est vraiment quelque chose qu'on vit différemment + + ce n'est pas comme les mathématiques ou la lecture c'est vraiment un moment et puis déjà en classe on ne pourrait pas les installer en cercle il faudrait déjà que je démonte toutes les tables que je les mette autrement + + je n'ai pas envie non plus qu'ils soient assis à une table à une chaise pour moi c'est un moment différent + ce n'est pas un moment d'apprentissage comme un autre + même s'ils apprennent des choses ça se passe de façon différente donc voilà / donc ils sont assis en cercle + à chaque fois comme on en n'a pas fait encore énormément je leur réexplique qu'ils ne sont pas uniquement des enfants mais des citoyens qui vont réfléchir à des grands sujets + importants pour la planète enfin ce genre de choses + je leur dis qu'ils vont avoir une minute pour réfléchir + je leur donne le sujet du jour et après la réflexion celui qui a envie de commencer prend le bâton de parole et la circulation se fait au fur et à mesure avec le bâton de parole (6'52'')</p>
<p>7. <i>et avec le bâton de parole ce n'est pas un tour de table complet successif + c'est à qui veut prendre la parole ?</i></p>
<p>8. non non c'est chacun son tour + quand ils n'ont pas envie de parler ils passent le bâton de parole + s'ils ont quelque chose à dire ils savent qu'ils doivent attendre leur tour pour prendre la parole + ce qu'ils font même si de temps en temps il faut recadrer quand ils sont énervés et ceux qui ont quelque chose à redire d'ailleurs ils y pensent bien et je ne suis pas d'accord avec et voilà + + et au bout de 10 minutes en gros la séance est terminée + pendant ce temps j'ai pris les notes je les tape à l'ordinateur et elles sont mises dans un fichier qu'ils peuvent consulter qui sera vu par les parents à la fin de l'année et qu'ils apprécient beaucoup aussi + + ça les intéresse bien les parents à la fin de l'année de voir / les prénoms des enfants n'apparaissent pas donc à chaque fois que la parole change je vais à la ligne je mets un tiret mais il n'y a pas les prénoms des enfants+ + / voilà je trouve ça enrichissant pour les enfants y compris pendant tous les autres moments de la vie à l'école</p>
<p>9. <i>mais encore ?</i></p>
<p>10. à la fois au niveau de l'expression du respect des autres + de la qualité de la prise de parole et puis du fait qu'il y a une réflexion + oui ils sont capables après de + pour d'autres sujets de remettre en place cette réflexion ces questions qu'ils se posent et je pense que c'est très valorisant pour des enfants qui s'expriment peut-être moins à d'autres moments de la journée + de la classe + je pense qu'ils se sentent moins contraints plus libres + ils se sentent écoutés et que quand ils parlent il savent qu'on ne va pas se moquer d'eux qu'on va écouter ce qu'ils ont à dire / par contre ce que j'aime bien dans ce dispositif c'est le pari qu'on fait sur le fait que quelque chose se déclenche + quelque chose commence qui va être poursuivi après la séance + il y a quelque chose une réflexion qui va continuer + quelque chose qui est mis en mouvement / moi j'y crois et que c'est pas simplement 10 minutes par semaine d'expression c'est différent quelque chose qui à mon avis est lancé qui se met en place + c'est mon impression par contre + non parce que c'est vrai que ce n'est pas forcément quantifiable (10'01'')</p>
<p>11. <i>et donc c'est quelque chose qui ne pourrait pas être mis en place par d'autres dispositifs par exemple je pense au fait de travailler sur un album et de mener une réflexion ?</i></p>
<p>12. oui en littérature il y a toujours des discussions malgré tout c'est différent / mais je vois le bénéfice du travail également en littérature + et le travail qu'on a fait en littérature joue aussi en philo mais pour moi c'est différent / en littérature on serait plus du côté argumentation + recherche + c'est différent on dit tout de suite qu'on n'est pas d'accord on argumente on</p>

cherche dans le livre la réponse c'est quand même différent + + ce n'est pas un mouvement qui vient comme ça de l'intérieur / on est plus dans l'argumentation dans d'autres moments de la vie en classe même si tout est imbriqué et même si on voit les effets positifs tout le temps / je ne me verrais pas en atelier philo intervenir par exemple sur la façon de parler de l'enfant alors que peut-être en littérature ou en français je serais plus exigeante au niveau de l'expression + c'est moins la parole de l'enfant / je suis très exigeante au niveau de leur langage par exemple ils ne commencent pas leurs phrases par ben moi je + ils le savent ceci étant en atelier philo comment ils commencent je ne sais pas mais je n'interviendrais pas + là je les écoute vraiment tels qu'ils ont envie de parler tels qu'ils ont envie de s'exprimer c'est différent

13. *et est-ce que vous estimez qu'il n'y a pas d'autre moment en classe qui permette ce qui est permis par l'atelier philo justement du point de vue de l'expression propre des enfants des contenus exprimés aussi éventuellement ?*

14. très difficilement franchement je n'en vois pas parce que bon en poésie je leur donne souvent des textes très poétiques et parfois très difficiles où ils ont à parler aussi de choses qui viendraient de l'inconscient peut-être + alors là c'est le thème qui va être différent + + là pendant les ateliers philo la parole est libre mais malgré tout il y a quand même le sujet autour duquel on tourne et en poésie ce sera plus les images la sensibilité tout ça en littérature aussi / non je ne vois pas tellement d'autre moment dans la vie de la classe où il y a cette parole de chaque enfant s'il en a envie autour d'un sujet et où l'enfant a le droit de s'exprimer + comme il l'entend / en tout cas moi dans ma classe même si ils parlent même si on se pose des questions non c'est différent

15. *et alors en termes de bénéfiques pour eux de bénéfiques d'apprentissages + je ne sais pas quels termes il faut utiliser*

16. oui c'est difficile + c'est difficile je l'avais peut-être plus vu avec des enfants un tout petit peu plus grands + là où j'en suis j'ai l'impression / c'est quand même des choses difficilement quantifiables / j'ai l'impression déjà qu'ils osent plus parler qu'ils se permettent de donner des avis qu'ils s'expriment mieux qu'ils respectent mieux la parole des autres enfants + il n'y a pas de moquerie il y a de moins en moins interruption + il y a une écoute même si depuis quelques temps je les trouve agités + + + là je n'ai pas encore eu trop d'écho mais les parents me disent qu'ils en parlent à la maison + je leur dis à chaque fois parce que souvent ils n'ont pas envie de s'arrêter ils auraient envie de continuer + je leur dis non la séance est terminée mais vous pouvez en parler entre vous avec vos amis vos parents et certains le font ils en parlent à l'extérieur / mais c'est vrai que moi je me fais un peu violence pour arrêter il faudrait que j'en discute avec eux ce serait intéressant mais je respecte le dispositif + + c'est vrai qu'on a envie après d'enrichir le dialogue et de leur lire des albums + de leur montrer mais j'arrête (16'22'')

17. *alors tout à l'heure justement vous évoquiez la dimension psychanalytique du dispositif et puis l'importance de la parole donnée à l'élève et du silence du maître alors qu'est-ce que vous en pensez du silence du maître ?*

18. alors moi ça ne me pose pas de problème du tout le silence du maître + il paraît que certains enseignants ont beaucoup de mal à ne pas intervenir moi ça ne me pose pas de problème du tout / j'interviens juste car des fois j'ai du mal à écrire suffisamment vite alors je les fais répéter + quand un enfant intervient alors qu'il n'a pas le bâton de parole je dis non tu n'as pas le bâton de parole mais ça ne me gêne pas du tout de les écouter et je pense effectivement que ce silence est positif pour les enfants

19. *oui c'est-à-dire*

20. je pense qu'il est signe de confiance qu'on leur fait + dans leurs capacités + dans ce qu'ils ont à dire + ils se sentent écoutés + ils sentent qu'on leur fait confiance et que ce qu'ils disent est intéressant + qu'ils peuvent se permettre de dire des choses et elles sont effectivement



intéressantes
21. <i>est-ce que vous avez l'impression justement que dans ces moments là les enfants réussissent à sortir éventuellement des stéréotypes + + qui peuvent venir des copains des parents</i>
22. des religions aussi des parents + alors c'est vrai qu'au départ on est dans les stéréotypes parce que ce qu'ils ont envie de dire tout de suite c'est + la différence entre les filles et les garçons c'est rigolo parce que effectivement ils se lancent les filles ont les cheveux longs les garçons font du sport enfin les clichés mais petit à petit il y en a quand même qui disent oui mais moi ma maman elle a les cheveux courts et au fur et à mesure ça se nuance / alors c'est vrai que les CP c'est intéressant ce genre de sujet ou parfois c'est plus difficile
23. <i>on parle d'ateliers philo alors philo c'est-à-dire</i>
24. alors là je reprends le terme de la psychologue scolaire et de Lévine je crois qu'il dit atelier philo + je reprends bêtement le terme je ne me suis même pas posé la question / je pense que je dis atelier philo peut-être pour faire moins pompeux (rire) parce que les gens auraient peut-être tendance à dire philo si petit + peut-être qu'atelier philo ça fait plus une recherche mais oui pourquoi atelier / c'est vrai qu'en plus à l'école atelier c'est pas ce + cette façon de travailler / je ne sais pas comment on pourrait dire autrement / peut-être que philosophie ça me paraît un peu pompeux quand même (20'04'')
25. <i>alors chez Lévine je crois que c'est moi, qui ai dit atelier philo mais le nom employé est ARCH atelier de réflexion sur la condition humaine</i>
26. oui c'est cela mais il y a le terme atelier / c'est vrai que par rapport au travail à l'école c'est un terme qui ne correspond pas à ce qu'on entend habituellement par le terme atelier mais c'est vrai que moi j'ai dit atelier philo + avec atelier on voit plus le travail ou mouvement un petit peu quelque chose qui se construit + au fur et à mesure des notions qui s'affinent pour les enfants / dire philo je ne sais pas ça fait un peu lycée pour moi philo
27. <i>et alors pour vous ça a quelque chose à voir avec de la philo ou pas du tout ?</i>
28. eh bien oui + oui parce que je pense que c'est amener les enfants à se poser des questions à chercher à être un petit peu acteur + sur des sujets importants qui soient de philo + des sujets comme les différences entre les filles et les garçons le bonheur l'amour la peur la colère + oui pour moi c'est leur faire faire de la philo + des prémices c'est un début + c'est les lancer dans un travail de réflexion un travail d'écoute et puis malgré tout un travail d'argumentation malgré tout quand ils entendent une parole qui ne les satisfait pas + c'est cet aspect là de la philo bien sûr il n'y a aucun cours + c'est uniquement + une façon + + de les lancer + de les faire réfléchir de se poser des questions + c'est aussi ce n'est plus le maître ou la maîtresse qui explique une notion mais là c'est quelque chose que l'on travaille à l'intérieur de soi et que l'on partage avec les autres qu'on essaie au fur et à mesure du bâton de parole d'affiner + + et je pense que ça c'est fondamental à l'école + surtout aujourd'hui j'ai envie de dire + chercher se poser des questions aller plus loin que ce qui vient spontanément à l'esprit écouter d'autres opinions / et ils le font avec vraiment beaucoup de respect / je me souviens de plusieurs fois où la religion est entrée + je ne sais plus sur quel sujet c'était + les enfants attendent patiemment je ne suis pas d'accord + et voilà c'est impressionnant + ce serait bien que ce soit filmé que les adultes le voient + + la tolérance qui peut être manifestée lors de ces moments là
29. <i>je réfléchis parce que je connais un peu le dispositif et que j'ai déjà vu des ateliers et eu un entretien avec votre collègue</i>
30. oui toutes les deux le point de départ est le même + c'est la psychologue scolaire qui nous a lancées et c'est vrai qu'on n'a quand même pas pris beaucoup le temps de se poser et de voir toutes les trois voire toutes les quatre ce qu'il en ressort de tout ça
31. <i>au départ lorsque la psychologue scolaire vous l'a proposé qu'est-ce qui vous a poussé à accepter ?</i>
32. la curiosité déjà j'aime bien + évidemment ça m'a paru d'emblée intéressant sinon j'aurais

dit non / à la fois l'idée de la philo proposée à des petits et puis ce que ça entraîne au niveau + du langage intérieur de l'enfant + de tout ce qui se passe à l'intérieur de lui provoqué par ces questions et qui est + qu'on ne voit pas + son inconscient ou en tout cas son langage intérieur et qui est bougé par tout ça / je ne peux pas le quantifier je sens qu'il y a des choses qui bougent et le fait aussi de prendre les enfants au sérieux + de leur faire confiance + de penser qu'ils ont des choses à nous apprendre ou à nous apporter / même si dans ma classe j'essaie de faire la même chose là c'est vraiment un moment + c'est dit + ils le voient parce que je les écoute donc c'est pour tout ça que j'ai eu envie d'essayer

33. *pour vous est-ce que ça s'inscrit dans une continuité par rapport à votre façon de faire classe ?*

34. oui c'est logique dans ma façon de faire classe + tout ce que je viens de vous dire le respect des enfants le fait qu'on puisse apprendre d'eux l'importance du langage + tout ça c'est des choses que je mets en pratique dans ma classe + là il y a simplement une orientation plus philosophique parce que les sujets sont plus philosophiques et puis que du coup je les écoute plus puisque je n'interviens pas + mais c'est vrai que oui c'est un petit peu ma façon de travailler en classe / c'est un enrichissement à la limite c'est quelque chose en plus mais qui ne tombe pas comme un cheveu sur la soupe + il y a une logique + c'est des choses que je leur demande + finalement quand on lit un album + je leur demande formulé différemment ces exigences ces questions je leur pose + c'est tout au long de la journée que je + c'est un état d'esprit je ne sais pas + les amener à se poser des questions réfléchir écouter les autres c'est tout le temps / et cette volonté aussi d'ouvrir les enfants au maximum de leur apporter le plus possible et qu'ils puissent s'exprimer le plus possible de manière différente mais que chacun au cours de la journée trouve un petit moment où il a plus le loisir de dire les choses auxquelles il tient

35. *ce que je vais encore vous demander c'est votre parcours d'études et professionnel*

36. j'ai fait hypokhâgne et khâgne après j'ai fait une maîtrise d'allemand + j'ai raté le CAPES j'ai passé le concours de l'école normale et je suis enseignante depuis un peu moins de trente ans / j'ai fait pas mal de régions et j'ai eu tous les niveaux

### Transcription d'entretien. Maître 7, classe 7

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. moi je suis donc enseignante spécialisée en RASED + je suis rééducatrice donc je m'occupe plutôt des enfants qui ont des difficultés de comportements d'attitudes dans la classe / ça peut être les enfants rêveurs que les enfants inhibés que les enfants qui cassent tout qui bougent tout le temps et aussi les enfants qui n'ont pas du tout envie + en gros on parle d'enfants qui ne sont pas élèves + par élève on entend l'enfant qui a envie d'apprendre même s'il n'est pas forcément performant + il a envie d'apprendre / moi je retravaille un petit peu tout ça avec l'enfant pour qu'il prenne goût à l'école aux apprentissages + qu'il se sente bien / je travaille donc essentiellement par le jeu + je sors les enfants de la classe et je les emmène dans une salle + donc normalement une salle de rééducation + quand les locaux de l'école le permettent et se joue dans cette salle + ce que l'enfant a à dire à travers le jeu + donc ça devient un espace confidentiel + transitionnel + un peu un espace entre la famille et l'école + + tout ce que l'enfant dit fait + moi je n'en parle pas sauf bien sûr s'il me parle sévices de choses qui sont graves mais sinon ce qui se passe je n'en parle pas + je peux après dire s'il prend confiance en lui s'il va mieux + il fait plein de choses il prend des initiatives + je peux parler de l'évolution de son comportement mais de ce qu'il fait exactement je n'en parle pas / donc c'est un travail qui se fait individuellement ou en groupe / souvent quand je travaille en groupe je parlerai plutôt de groupe de prévention / le travail est moins approfondi + les problématiques moins lourdes théoriquement / le fait d'exercer ce métier je fais partie de l'association des rééducateurs de la FNAREN et la FNAREN a dans chaque département des AREN qui sont départementales et je fais partie de l'AREN 59 et la FNAREN travaille aussi avec l'AGSAS l'Association des Groupes de Soutien au Soutien / donc chaque année je me rends au congrès annuel et j'ai découvert cette association qui met en place des analyses de la pratique essentiellement / donc il y a un animateur de groupe et chacun présente un enfant avec qui on a des difficultés / l'AGSAS c'est Jacques Lévine qui l'a initiée qui est un psychanalyste qui est maintenant décédé donc ça permet cette pratique d'avoir un peu de recul + de déposer un peu notre paquet comme on dit notre difficulté + du coup on la partage et puis elle est vue par d'autres regards extérieurs qui aident beaucoup à faire évoluer la pratique / le fait de rencontrer des personnes de l'AGSAS j'ai appris aussi qu'ils mettaient aussi en place des ateliers de philosophie dans les classe + donc j'ai eu l'occasion de voir un petit film où on voit la mise en pratique de ces ateliers de philosophie + + et le fait aussi de participer à cette supervision faite par l'AGSAS quelquefois j'étais coincée avec un enfant que j'ai lâché parce que pour moi ce n'est pas de mon ressort + + ils m'avaient dit mais tu peux peut-être mettre en place d'autres choses + il n'y a pas que la rééducation (05'00'') il peut aussi y avoir des réponses d'autres aides à apporter aux enfants et du coup je me suis un peu renseigné + j'ai acheté le livre qui s'appelle + je ne sais plus + Ateliers de pratiques à la condition humaine

2. ARCH

3. voilà c'est ça je ne sais plus exactement

4. Ateliers Réflexifs sur la Condition Humaine

5. voilà c'est ça + suite à ça j'ai proposé à une enseignante avec qui je m'entends bien avec

qui il est facile de travailler parce que notre métier n'est pas toujours très clair pour tout le monde + donc je lui ai proposé ça et elle était tout à fait partante / donc ça a commencé comme ça une année c'était une enseignante de CP je tenais à travailler avec le CP car je trouve que le passage de la grande section au CP est toujours assez difficile et moi je travaillais beaucoup avec des enfants de grande section pour qui c'est vraiment très angoissant ce passage au CP on a l'impression qu'ils vont faire un grand plongeon dans le vide et ils ne savent vraiment pas ils ont peur + il y a des enfants qui arrivent à le verbaliser qui arrivent à dire le CP c'est trop dur avant même d'y être et moi j'ai l'impression que c'est un petit peu la peur de grandir la peur de lâcher papa maman parce que apprendre à lire c'est se débrouiller tout seul + c'est lâcher c'est devenir grand c'est être autonome c'est se retrouver tout seul essentiellement et ça peut faire très peur + et je me suis dit ça pourrait aider à cette fameuse transition + parce que les ateliers de philosophie selon Lévine + c'est vraiment des ateliers AGSAS que je pratique + c'est vraiment des ateliers qui développent l'estime de soi parce que l'enfant se positionne donne son avis sur un sujet sur un thème dans un groupe / donc par là même il se rend compte qu'il pense qu'il donne son avis qu'il dit quelque chose qu'il est écouté qu'il est entendu qu'il n'est pas le seul à penser ça et donc moi je me disais que si à un moment dans la semaine ils ont ça peut-être que quand ils vont se retrouver tout seul face à des apprentissages scolaires face à une feuille d'exercice ils vont se sentir rassurés ils vont se dire eh bien oui je sais penser puisque le mardi en atelier de philo je parle je dis je pense tout seul donc + ils vont peut-être se sentir moins bloqués + je trouve aussi + de toute façon c'est un des objectifs de l'atelier de philosophie que ça développe l'écoute ça développe vraiment + on n'est plus dans le moi je moi je on est aussi attentif aux autres et puis ça permet à l'enfant de se positionner dans le groupe / alors je sais que Lévine parle de moi groupal alors je ne suis pas du tout experte en la matière mais l'enfant se positionne dans le groupe et par rapport aux autres + il n'est pas tout seul à penser ce qu'il pense + ça c'est vraiment très important + et ça crée aussi si tous ces objectifs + en tout cas ces compétences + ça crée aussi une meilleure ambiance de classe + alors Jacques Lévine disait bien que ce n'était pas une remédiation aux problèmes de violence dans une classe mais ça permet / c'est plutôt de la prévention ça permet d'éviter la violence et de + créer vraiment un bon climat de classe + voilà + alors moi lorsque je pratique ces ateliers + on ne se met pas dans la classe on se met dans une salle à part + en l'occurrence la salle informatique ils ont assis sur des chaises que j'installe en rond et c'est donc fait avec toute la classe et l'enseignant se positionne en tant qu'observateur + il est en dehors du cercle + moi je me mets d'abord dans le cercle pour présenter pour leur parler + maintenant on a pris le parti de ne plus dire les règles parce que ça prend beaucoup de temps et puis ils ont tous envie de les dire ils les connaissent + alors je me dis que quand même comme c'est un temps assez long d'attention et d'écoute si déjà ça c'est enlevé ça permet d'être plus réceptif au temps de parole (10'04'') l'enseignant est là comme observateur et je le présente comme un citoyen du monde + + les enfants ne sont plus des élèves ils sont des citoyens du monde + alors tout ça je l'ai lu dans le livre de Jacques Lévine mais j'ai également eu la chance + c'est vraiment une chance + de participer l'année dernière à une formation aux ateliers de philosophie et ça ça a été vraiment très riche parce qu'on a mis en pratique un atelier de philosophie entre adultes et puis on a eu une formatrice de l'AGSAS qui est venue nous expliquer comment pratiquer les objectifs + c'était vraiment très riche et j'aimerais vraiment en faire un deuxième avoir un retour je sais qu'il peut y avoir des suites et ce serait très intéressant et donc elle insistait vraiment sur le fait que l'enfant ne se positionne plus + en fait quand on est une personne on n'est pas la même personne en fonction des lieux où on est + si on va à la boulangerie on devient un client si on est à l'école on est un élève si on est avec ses parents on est l'enfant de ses parents voilà on n'a pas toujours le même métier en tout cas la même position dans la société et quand on fait de la philosophie on est un citoyen du monde et tout le monde est sur le même + est à égalité même la maîtresse elle n'est

plus une maîtresse elle n'est pas là pour vous apprendre des choses + même moi je suis aussi une citoyenne du monde / donc je me mets donc d'abord avec eux dans le cercle + on rappelle les règles ou pas là on ne le fait plus et ensuite je leur donne le thème + que je ne donne pas à l'avance + Geneviève Chambard puisque c'est la personne qui nous a formés aux ateliers de philosophie explique que c'est important de ne pas donner le thème à l'avance parce que forcément les bons élèves les bons éléments qui sont très scolaires qui ont la chance d'avoir des parents qui s'intéressent à leur scolarité qui ont internet qui ont des livres + ils vont forcément aller chercher des choses à l'avance chez eux + ils vont forcément demander à leurs parents ou ils vont opérer des recherches et donc ils vont forcément avoir un temps d'avance sur les autres et là vraiment c'est pas le but + le but c'est vraiment que tout le monde soit à égalité qu'on ait le thème tout le monde ensemble au même moment et une fois qu'on a donné le thème on laisse un une minute de silence + et plus ça avance plus on arrive à obtenir cette minute entière de silence et de réflexion + on réfléchit à ce qu'on va dire voilà / ensuite je donne un bâton de parole et les enfants le font tourner + ils se le passent de l'un à l'autre et on peut parler ou ne pas parler on n'est pas obligé et il n'y a pas de bonne pas de mauvaise réponse + ça ça les rassure vraiment et le bâton tourne dix minutes exactement + c'est vraiment très strict ça s'arrête au bout des dix minutes même les enfants qui n'ont pas eu le temps de parler une deuxième fois ce n'est pas grave on s'arrête c'est vraiment la règle + ça dure uniquement dix minutes parce que c'est l'AGSAS en fait qui nous explique que de toute façon après le temps d'attention se perd + finalement on redit toujours les mêmes choses et puis finalement ce n'est pas très grave parce qu'on n'est pas là seulement pour créer des + on ne va pas conceptualiser / moi à la fin je ne dis pas voilà aujourd'hui on a parlé de la liberté voilà ce que c'est que la liberté c'était ça qu'il fallait donner comme réponse + ce n'est vraiment pas ça c'est vraiment les enfants qui donnent leur avis sur + le thème sur la liberté sur des thèmes philosophiques divers et variés et vraiment c'est eux qui pensent c'est eux qui disent c'est leur avis à eux et la maîtresse après ne revient pas dessus / là ce qu'elle fait l'enseignante avec qui je travaille elle tient un cahier de philosophie donc moi je lui envoie le compte-rendu de ce qui a été dit et elle le colle dans un cahier et les enfants peuvent quand ils ont terminé un travail dessiner ou bien dire ce qu'ils n'ont pas eu le temps de dire + donc ça je leur dis que même s'ils n'ont pas le temps de dire leur idée ce n'est pas très grave + de toute façon l'important c'est d'avoir son idée et on peut continuer le débat dans la cour de récré + à d'autres moments si on en a envie + et aussi pour soi se faire une idée + réfléchir seul c'est aussi important ou alors aussi écrire son idée dans le cahier si on a l'occasion de le faire + voilà ça c'est quand même assez frustrant parce qu'il y a des enfants qui gardent très longtemps le bâton il y en a qui en jouent qui aiment bien + les règles en tout cas en CP + je n'ai jamais pratiqué avec d'autres élèves + c'est très très long à se mettre en place + au bout de la quinzième séance là cette année l'année dernière c'était la 17<sup>ème</sup> on a vraiment l'attention l'écoute on a encore rires des ricanements des enfants qui vont provoquer qui vont essayer de tester un petit peu mais ça a vraiment été flagrant cette année au bout de la 15<sup>ème</sup> séance on a vraiment eu des enfants + voilà ils savent maintenant alors qu'il y a eu des moments où on était franchement un peu désespéré avec la maîtresse mais on sait toutes les deux c'est aussi une chance de travailler avec cette maîtresse là qui n'est pas du tout dans l'attente de performances ou d'objectifs vraiment ciblés + elle sait qu'il faut du temps et que l'objectif n'est vraiment pas d'en faire des robots ou des enfants comme on a envie qu'ils soient + il faut du temps de la patience + j'insiste là-dessus parce que ce n'est pas toujours si facile quand on est un enseignant d'accepter cela + c'est rare que ça vienne des enfants + les apprentissages c'est plutôt descendant ça vient de l'adulte et du coup on a remis ça en place cette année c'est la deuxième année avec l'enseignante + elle m'a demandé d'en remettre en place + elle est en attente de cela + elle reconnaît qu'il y a des progrès fulgurants chez les enfants

6. <i>donc ça n'a pas été mis en place par rapport à un ou des enfants au départ</i>
7. non pas du tout (16'42'') / ça a été mis en place parce que moi j'avais envie de le mettre en pratique ça n'a pas été une réponse à un problème de départ / c'est quand même il ne faut pas le cacher non plus un milieu difficile une école qui est en RRS donc il y a des enfants de foyers des enfants qui viennent de milieux familiaux où les situations ne sont pas du tout + sont précaires sont difficiles et dans ce groupe-classe il y a des enfants avec qui je travaille moi en individuel
8. <i>ah</i>
9. donc parce qu'il ne faut pas se leurrer l'atelier de philosophie ça ne règle pas une problématique lourde qui va empêcher un enfant d'apprendre à lire de penser d'agir /ça peut prévenir des difficultés des blocages des peurs mais ça ne va pas résoudre les problématiques graves / c'est vraiment un atelier de réflexion
10. <i>si par ailleurs vous ne prenez pas en individuel des enfants de cette classe-là est-ce que vous pourriez mettre en place l'atelier philo ?</i>
11. ah oui
12. <i>et est-ce que vous le feriez par exemple ?</i>
13. je le ferais si j'avais des créneaux par exemple dans cette école avec les enfants de CM2 + moi je trouve que c'est + on a eu l'occasion de le mettre en place l'an dernier dans une classe de CM1 justement explosive et on s'est dit c'est peut-être une réponse possible en faisant des demi-classes / alors je l'avais fait avec ma collègue qui est maître E alors on prenait des demi-classes à deux mais ça a été un échec / déjà ça a été plaqué comme ça à partir du mois de janvier ou même très tard dans l'année je ne sais plus et c'était une classe réellement explosive avec une dizaine d'éléments problématiques qui ont des problématiques graves d'abandon + de + c'est vraiment je ne vais pas dire des jeunes délinquants mais des enfants qui troublaient la classe constamment / donc du coup ça a même accentué et l'enseignante en venait à angoisser quand arrivait le moment de la philosophie parce que le retour en classe était horrible / donc l'atelier de philosophie n'est pas une réponse à un problème / c'est vraiment de par ce que j'ai vécu et de par ce que j'ai lu / c'est plus vraiment un travail en amont de la prévention et ça permet de mettre en mots sa pensée et ça c'est fondamental et d'ailleurs il y a quelqu'un qui a écrit quelque chose là-dessus / je ne sais plus son nom / qui a montré qui a prouvé que les ateliers de philosophie de type AGSAS développent le langage chez l'enfant + alors c'est quand même formidable d'entendre que l'adulte ne prend pas la parole mais l'enfant développe le langage le vocabulaire sans que l'adulte parle + c'est quand même + parce que je pense qu'il se retrouve tout seul + il n'y a personne pour lui dire ce qu'il a à dire et il est obligé / obligé pas du tout / justement il n'est pas obligé je pense que ça aussi c'est important / il n'est pas obligé de parler et en tout cas s'il parle il dit les mots qu'il veut tout en respectant l'autre bien sûr il y a des règles / mais il y a plein d'objectifs transversaux qui se jouent ou qui se travaillent + la capacité d'écoute la capacité d'attendre son tour et puis prendre la parole devant tout le monde + tout le monde ne le fait pas + alors selon les thèmes on a des enfants on a tout le monde qui prend la parole / ça dépend du thème ça dépend des humeurs / je ne sais pas si je peux donner des exemples mais moi je me souviens de l'année dernière un enfant avec qui j'avais travaillé en grande section c'était un enfant vraiment inhibé que j'avais pris avec un autre petit garçon et qui + dans la classe on entendait jamais le son de sa voix et il était très très lent au travail et + l'année dernière il était donc au CP on a mis en place les ateliers de philosophie et lui + il prend toujours la parole après + je demande toujours à la fin à ceux qui n'ont pas parlé s'ils ont envie de nous dire pourquoi ils n'ont pas parlé et lui prend toujours la parole pour dire que son idée s'est envolée + encore cette année il est encore là parce qu'il a été maintenu au CP et je me souviens qu'un autre enfant a pris la parole pour dire comme C. ce fameux petit garçon et j'ai vu la banane de C. + ah eh bien mince alors il y a quelqu'un qui pense comme moi + ça veut dire j'ai des idées on peut penser

comme moi + je pense que sur cet enfant là les ateliers de philosophie ont eu un impact + léger certainement + il a des choses beaucoup plus lourdes à régler et je me souviens je le suivais encore en début d'année et en l'emmenant dans la salle de rééducation il m'avait posé une question qui pour moi était d'ordre philosophique + c'était pourquoi je suis plus grand que L. qui était un autre petit garçon avec qui je travaillais + j'ai le même âge que lui mais je suis plus grand que lui comment ça se fait et C. qui pose ce genre de question ça peut paraître anodin mais pour moi c'était super important ça voulait dire que dans sa tête il se passait des choses qu'il pensait / ce n'est pas vrai qu'un enfant ne pense pas mais des fois il s'interdit de réfléchir à ce qu'on lui a demandé parce qu'il se dit je ne suis pas capable + donc ce sont des petites choses qui sont des petites victoires si on peut parler de victoires parce que je vous dis cet enfant-là il n'est pas encore bien structuré ++ on s'accroche à des petites choses et même l'enseignante qui du coup est observatrice elle voit des choses que je n'ai pas le temps de voir puisque finalement c'est moi qui suis animatrice et elle repère tel ou tel regard tel ou tel enfant qui d'habitude ne prend pas la parole / elle est d'habitude tout le temps dans le faire dans l'agir donc c'est un moment aussi pour elle de prendre le temps de les observer (24'02'') / donc après ce temps de parole de 10 minutes on demande donc aux enfants qui n'ont pas parlé s'ils ont envie de parler et aussi on demande à tout le monde comment ça s'est passé pour eux et ils nous expliquent + alors moi je leur demande d'essayer de ne pas répéter ce qui a déjà été dit parce que sinon ça prend un temps fou + donc ils donnent leur avis sur comment s'est passé l'atelier de philosophie et + alors si le temps le permet et si on sent que l'attention est encore là on peut aussi faire un résumé de ce qu'ils ont dit donc redire + et je dirais que c'est un moment difficile parce que l'AGSAS propose vraiment de généraliser la pensée / on ne va pas reprendre les propos tels qu'ils ont été dits mais on va ++ c'est un des objectifs aussi + l'enfant va se rendre compte que sa pensée est généralisable + c'est un concept on conceptualise + par exemple s'il a parlé de sa propre famille + là aussi dans les règles on ne donne pas de nom on ne dit pas je mais toujours on on généralise + donc déjà ça les aide à généraliser à donner une pensée générale + on ne va pas commencer à raconter ses petits soucis à soi + mais après s'il y a eu des énumérations ce qu'il y a énormément en CP surtout au début on va généraliser en disant / par exemple sur le thème de grandir il y en a qui vont dire quand on mange des carottes on grandit + un autre quand on mange des tomates on grandit enfin ils vont faire l'inventaire des légumes + je vais dire eh bien voilà vous pensez que quand on mange des légumes on grandit + c'est vraiment ça reprendre une pensée générale et ça aussi ça construit l'estime de soi parce qu'on se rend compte qu'on n'a pas que sa petite idée à soi on fait partie du monde en fait

14. *donc oui la généralisation c'est l'enseignant qui s'en charge*

15. non l'enseignante

16. *non l'enseignante pardon vous*

17. oui / la généralisation je la fais si vraiment je sens l'attention et quand j'ai pris des notes suffisamment claires sinon je l'écris et je l'envoie par méil et l'enseignante le lit à toute la classe après mais de toute façon c'est lu à un moment même si ce n'est pas à la fin de l'atelier / pour Jacques Lévine ce n'était pas prioritaire ce n'était pas ça le plus important / alors souvent je leur demande si je n'ai rien oublié et ils disent mais si tu n'as pas dit ci tu n'as pas dit ça parce qu'on n'a pas redit exactement leurs propos et ils ont du mal à comprendre que ça puisse être la même chose / l'enseignante pourrait tout à fait mettre en place cet atelier dans sa classe toute seule sans enseignant spécialisé ça serait possible mais beaucoup moins riche pour elle et je pense qu'elle n'aurait pas le regard extérieur et la chance de pouvoir observer sa classe

18. *la chose quand même très très troublante pour moi ce qui n'est pas une évidence par rapport à ma connaissance de l'école primaire + c'est que ça veut dire que l'atelier philo remplit vraiment une fonction qui n'est remplie par rien d'autre par aucun dispositif autre*

<i>mais si c'est ça d'une certaine manière entre guillemets c'est consternant</i>
19. (rires)
20. <i>j'exagère mais</i>
21. je suis bien d'accord oui
22. <i>c'est-à-dire il n'y a pas de parole possible à aucun moment</i>
23. non non non c'est vraiment un espace + ça donne aux enfants un espace de parole + alors oui de ce qu'on pense ce n'est vraiment pas un espace de parole où on va parler de nos soucis personnels + parce qu'il y a des enseignants surtout en maternelle en CP et dans cette classe là je sais qu'il y a un coin regroupement où elle lit des histoires donc je pense que c'est aussi à ce moment là des moments d'échange où l'enfant peut dire ce qu'il a pensé de l'histoire de faire référence à ce qu'il a vécu peut-être un moment d'échange plus important que dans un moment d'apprentissage pur mais c'est vrai que quand on regarde comment ça se passe à l'école non les moments où l'enfant n'est pas jugé ou en tout cas n'a pas à dire de bonne réponse c'est très très rare + on est quand même dans une pédagogie descendante on demande rarement l'avis des enfants et Geneviève Chambard disait que c'est important dans les petites classes + le bâton circule c'est plus simple mais à partir du cycle 3 l'enfant s'il a envie du bâton il lève la main et même si l'enfant a envie de rebondir sur quelque chose qui a été dit il peut demander le bâton et ça on commence à le voir au CP cette année + il y en a un qui parle et spontanément il y en a un qui donne son avis ben non mais là t'as pas parlé du thème mais si tu dis ça alors + et du coup je me retrouve parfois un peu coincée le bâton tourne c'est pas son tour de parler mais il est en train de dire quelque chose d'important et ça j'avoue que ça vaudrait peut-être le coup un jour qu'ils lèvent le doigt qu'ils demandent la parole et que le bâton ne circule pas forcément en rond mais qu'on essaie de le donner à ceux qui ont besoin de dire de parler (32'08'') / l'atelier de philosophie n'est pas facile à mener c'est-à-dire qu'on n'exclut pas les enfants c'est-à-dire un enfant qui va perturber l'atelier c'est tout on va arrêter l'atelier + on va dire il y en a qui ne sont pas prêts à faire de la philosophie aujourd'hui on arrête / ça je n'ai jamais réussi à le faire + même peut-être quelquefois j'aurais du pour marquer + la règle la loi qui n'a pas été respectée ou même si quelquefois il y a des propos choquants qui peuvent être dits il faut arrêter l'atelier parce qu'il ne faut pas laisser les enfants qui peuvent être choqués là-dedans + du coup pas être traumatisés mais perturbés par ce qui a été dit / c'est vrai que j'ai quelquefois un peu tendance à m'adresser directement aux enfants peut-être trop directement + en leur disant + si ça ne va pas tu peux sortir 5 minutes si tu n'es pas prêt tu peux sortir 5 minutes mais normalement on est dans le groupe + c'est le groupe qui n'est pas prêt à + + ça change aussi de ce qui peut se passer dans la classe où l'enfant qui perturbe qui n'est pas prêt à apprendre il est isolé il est puni il y a une sanction = là le but c'est pas l'enfant en tant qu'individu qui est sanctionné + c'est tout le groupe qui n'est pas prêt à faire de la philosophie
24. <i>alors toujours pour poursuivre sur le fait que c'est un dispositif spécifique par exemple quelle différence vous feriez entre l'atelier de philo et puis un Quoi de neuf ? dans l'idée de préciser les spécificités de l'atelier philo</i>
25. déjà le <i>Quoi de neuf ?</i> on parle de soi + on fait référence à un vécu qu'on a eu + on va parler d'une personne en particulier d'un camarade en particulier d'un événement particulier et puis + + c'est un enfant qui présente ce qu'il a à dire et les autres rebondissent dessus + on parle de ce thème-là + c'est pas déjà forcément un thème d'ordre philosophique + ça peut être un fait de la vie courante un fait de tous les jours et il n'y a pas de temps imparti de parole + il n'y a pas les 10 minutes et le bâton qui circule + c'est si on a quelque chose à dire on lève le doigt + pour moi c'est différent on rebondit sur un fait qui a existé + dont un enfant a envie de parler / je ne sais pas comment se passent les <i>Quoi de neuf ?</i> selon les classes et selon l'enseignant + quelquefois c'est un enfant qui ramène un objet qui va parler de cet objet particulier parce qu'il a un côté affectif pour lui et qu'il a envie d'en parler à ses camarades +



<p>+ après il y a des choses qui se rejoignent + pour moi prendre la parole en groupe + mettre en mots sa pensée + il y a des choses qui se recourent inévitablement mais on ne devient pas un citoyen du monde + on est tout seul face au groupe et on présente on dit ce qu'on a à dire + mais on n'est pas dans le moi groupal + c'est beaucoup moins généralisé je pense</p>
<p>26. <i>et alors le thème philo c'est essentiel pour vous ?</i></p>
<p>27. si j'écoute Geneviève Chambard de l'AGSAS non c'est vraiment + moi je les choisis mais franchement je n'anticipe pas + ils nous ont donné une liste de thèmes possibles + donc en général je zyeute juste avant l'atelier de quoi on va parler aujourd'hui + + et puis c'est vrai qu'il y a des thèmes qui sont plus porteurs que d'autres pour les enfants + + je sais que le dernier en date c'était la peur je pense + je pense que la peur c'était très très porteur + ça fait beaucoup parler / alors on nous a déconseillé dans les petites classes de parler des thèmes trop affectifs comme la mort et l'année dernière on avait parlé de l'amour et donc ça avait fait beaucoup d'émulation et il y a un enfant qui avait tenu pour le coup des propos choquants + alors est-ce qu'il aurait fallu arrêter l'atelier je me pose encore la question parce qu'il avait parlé + il avait vu à la télé des gens qui faisaient l'amour des gens qui s'embrassaient les fesses donc tout le monde avait + c'était scandale éclats de rire + mais l'enseignante dans la classe avait remis repositionné en demandant à l'enfant ce qu'il avait vu exactement + maintenant tout est assez érotisé + + mais du coup moi je sais que j'avais rencontré un papa pour le suivi d'un enfant et il m'avait dit que son enfant avait été choqué par ces propos et que lui-même avait été choqué et j'avais repositionné j'avais du vraiment redire dans quel contexte ça avait été dit et peut-être qu'il aurait fallu arrêter l'atelier de philosophie à ce moment-là et vraiment que la maîtresse en parle dans la classe et que ce soit mis à plat + mais bon ça a été fait après / donc c'est vrai qu'on évite les thèmes trop affectifs mais quelquefois l'enfant va mettre de l'affectif là où on ne s'y attend pas forcément / ah oui il y avait le thème de la vérité ou du mensonge je ne sais plus lequel j'avais choisi mais en tout cas il y a un enfant qui avait dit + ben mon père il a du mal avec la vérité + voilà il y a toujours des choses qu'ils ont à dire qui sortent et c'est tout c'est entendu et c'est posé</p>
<p>28. <i>et est-ce que vous faites un lien avec la philosophie la discipline philosophie ou pas du tout</i></p>
<p>29. eh bien je ne suis pas du tout philosophe moi-même et donc (rire) je n'ai pas trop lu de grands philosophes donc + + non j'avoue personnellement non</p>
<p>30. <i>la question est en fait pourquoi on appelle ça des ateliers philo ?</i></p>
<p>31. c'est surtout les thèmes qui sont d'ordre philosophique c'est surtout ça mais il n'y a pas d'apport théorique + après moi je pense que c'est assez frustrant parce que les enfants qu'on fait partir au CE1 n'ont plus d'atelier philo + si j'avais des créneaux j'en ferais un pour chaque niveau + je suis persuadée que par contre s'ils y ont réfléchi avant ils seront plus réceptifs arrivés au lycée même si ça se continue au collège bien sûr + pour moi les enfants seront plus réceptifs aux grandes pensées philosophiques aux philosophes + ils auront plus envie + moi-même j'étais archinulle en philo + je suis persuadée que si j'avais eu cette occasion de réfléchir déjà avant à tout ce qu'on allait me balancer parce que c'est vraiment le mot + au lycée on nous les envoie c'est quand même pas violent mais quand même on n'a pas trop le temps au lycée puisqu'on nous parle du bacc on a tellement d'autres choses à faire que la philo c'est un peu trop tard quoi (40'00'')</p>
<p>32. <i>en ce qui concerne le rôle du maître vous n'intervenez pas en fait ?</i></p>
<p>33. j'ai oublié de dire que je me mets dans le cercle au moment de présenter de dire bonjour à tous et au moment où le bâton de parole circule je me retire et je me remets dans le cercle à la fin quand on discute ensemble de + en fait pour les petits il est conseillé de faire ça c'est plus rassurant le fait de venir se mettre avec eux + c'est un plus non pas maternant ce n'est pas le mot mais pour qu'ils se sentent sécurisés + on fait partie du cercle on est avec eux</p>
<p>34. <i>est-ce que pour vous il y a des valeurs qui sont en jeu ?</i></p>

35. ce sont essentiellement des valeurs humaines de respect de l'autre + + on respecte l'autre parce que même quelquefois quand les enfants donnent leur avis sur l'atelier ils vont donner le nom d'un enfant qui a dit une bêtise ou pour eux c'était n'importe quoi + + je dis toujours tu ne dis pas de nom + tu dis certains enfants ont dit des bêtises certains enfants ont fait trop de bruit et vraiment + on n'est pas là pour stigmatiser les enfants qui ont du mal à se situer dans un groupe à prendre leur place dans un groupe + on est le groupe en fait et inévitablement être avec les autres il faut apprendre à vivre avec eux et on est obligé de les respecter

36. *et donc ça veut dire qu'il y a une dimension de socialisation ?*

37. ah oui inévitablement + + on respecte on écoute et on s'appuie sur l'autre pour donner sa pensée + c'est rigolo les enfants disent parfois il m'a volé mon idée + eh bien non il a juste pensé pareil que toi on a le droit de penser la même chose ce n'est pas parce qu'on pense la même chose qu'on a volé l'idée + mais c'est vrai que les enfants agissent encore maintenant essentiellement par imitation + c'est je pense comme truc je pense comme machin et c'est comme ça qu'on apprend aussi + qu'après on se positionne c'est d'abord en imitant l'autre même nous en tant qu'adultes on va nous mettre dans un apprentissage de quelque chose on va d'abord faire comme celui qui sait faire et puis après on va se distinguer et se positionner en tant que sujet indépendant pensant et différent des autres + mais on ne triche pas sur l'autre ce n'est pas une tricherie

38. *les fils qu'on voit aussi apparaître c'est le fait que ce soit dans une salle à part de la salle de classe + que les élèves ne soient plus élèves mais citoyens du monde on est à chaque fois dans une espèce de rupture avec le scolaire et en même temps c'est paradoxal parce que l'objet c'est d'inscrire les enfants dans le scolaire en réalité*

39. ce n'est pas une critique ni vraiment une rupture je dirais que c'est un passage + ça pourrait se faire dans la classe c'est plus que la classe est connotée on est là pour apprendre on est là pour donner la bonne réponse et puis aussi question matérielle s'il fallait commencer à tout installer et tout réinstaller après ce serait un peu compliqué et puis il y a un lien qui se fait parce qu'il y a ce fameux cahier de philosophie qui est là qui est un peu fil conducteur finalement et on n'est pas en totale rupture parce que quelquefois on parle de ce qui s'est passé dans la classe avant même que l'atelier ne commence + il y en a qui disent aujourd'hui c'est l'anniversaire de truc elle a ramené un gâteau + il y a machin qui s'est fait mal dans la cour il a un gros bleu là + on parle de ce qui s'est passé + je n'utiliserais pas le mot rupture ce n'est pas une rupture complète + pour moi s'il fallait parler de matière c'est vraiment une matière à part entière et qui fait partie / d'ailleurs elle a du le mettre dans son emploi du temps je n'ai pas regardé mais pour moi ça fait partie du langage et + + + des objectifs transversaux qu'on peut rencontrer dans les prép' des enseignants écouter respecter l'autre prendre la parole à bon escient + c'est pas vraiment une rupture c'est vraiment le passage c'est la salle où on va faire un atelier de philosophie / ce n'est pas toujours évident parfois il y a des gens qui rentrent il y a des élèves qui viennent se changer pour aller au sport mais c'est une école où je savais que l'accueil était à 100%

**Transcription d'entretien. Maître 8, classe 8.**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. en fait pour commencer je vais parler des constats + pourquoi en tant que maître de classe parce que je l'ai été pendant plusieurs années et après professeur spécialisé + j'en suis arrivée à faire des ateliers de philosophie avec les classes de cycle 2 et en tant que maître spécialisé

2. *vous êtes maître E*

3. je suis maître E voilà et je suis amenée à faire des observations en classe d'élèves donc forcément je suis dans la classe et je vois un peu les pratiques les interactions entre les élèves entre les élèves et le professeur donc tout ça ça m'interpelle / donc déjà une première chose en tant que professeur et même encore en tant que professeur spécialisé je constate que pour les enfants faire une tâche c'est toujours faire vite et faire à tout prix et si je peux je fais bien mais il faut le faire + + donc en fait il est où le temps de la réflexion le temps où on s'arrête et on réfléchit + là déjà premier constat je me disais mais comment les ralentir + deuxième constat c'est que tout le monde le sait il y a une grande hétérogénéité dans les classes + c'est vrai qu'on constate qu'il y a ces enfants qui réussissent à l'école pour qui c'est relativement facile + il y en a d'autres qui ont une appartenance un peu limitée à l'école et d'autres qui se sentent exclus / on sent vraiment ces trois profils d'élèves dans les classes donc il y a cette hétérogénéité et bien sûr après il y a d'autres facteurs biologiques sociologiques là ils le disent aussi épistémiques et tout ça fait une hétérogénéité et comment on fait justement pour gérer cette hétérogénéité dans la classe / c'est quelque chose qui m'interpellait parce que chaque élève est singulier et comment l'accepter l'accueillir parmi les autres + c'était vraiment aussi une grosse interrogation et puis + troisième constat aussi que j'ai fait dans ma propre classe comme dans la classe des autres collègues + c'est en ce qui concerne les interactions entre enfants + elles sont pauvres quoi qu'on en dise même s'il y a quelquefois des activités de groupe + je trouve que les enfants ne sont pas habitués à interagir entre eux + l'interaction avec les professeurs là aussi il y a quelque chose qui est à remarquer c'est qu'il y a des interactions entre élèves et professeur mais elles ne sont pas les mêmes + par exemple on sait qu'un professeur ne va pas interroger de la même façon un élève qui réussit par rapport à un élève qui ne réussit pas + même moi je le faisais j'étais plus amenée à interroger un élève qui est en difficulté pour lui faire dire des rappels + des choses plus concrètes en fait pour ne pas le mettre encore plus en difficulté et finalement interroger les meilleurs en leur demandant une réflexion plus poussée / même là au sein de la classe je me suis rendue compte de comment je les faisais avancer finalement ces élèves / c'est de constater toujours ces choses + + je me suis dit mais comment je peux faire pour répondre à ça / bien sûr il y a partir des besoins des élèves partir de leurs représentations + travailler sur les conflits sociocognitifs / il y a tout ça mais pour moi ce n'était pas suffisant il me manquait quelque chose et en fait grâce à la formation spécialisée à l'IUFM et grâce au travail au sein du RASED avec un psychologue scolaire et un maître G j'ai commencé vraiment à aborder toutes les notions de savoir-être / on croit toujours comprendre les enfants avoir des clefs pour répondre aux problèmes de savoir-être et là j'ai vraiment pu m'interroger et me dire qu'est-ce qu'on va avoir comme remédiation concrète pour aider ces élèves et là en fait c'est une collègue qui m'a dit que l'AGSAS proposait une formation animée par Geneviève Chambard sur les

ateliers de philosophie donc je me suis dit pourquoi pas (05'00'') donc on s'est inscrites elle m'a passé cette formation et de là j'ai trouvé que c'était plus qu'intéressant j'ai trouvé que ça répondait à beaucoup de mes interrogations + donc j'ai voulu le mettre en place dans des classes de cycle 2 puisque moi je travaille essentiellement avec des classes de cycle 2 / donc je l'ai proposé à plusieurs professeurs dans différents groupes scolaires à savoir que certains professeurs ont dit oui pourquoi pas tandis que d'autres ça ne leur parlait pas + je ne dirais pas que ça ne les intéressait pas parce que je pense qu'en tant que professeur de classe ordinaire justement il y a tellement de matières de disciplines à enseigner que là il n'y a pas si longtemps que ça j'ai même un enseignant qui m'a dit + mais attends ça rentre dans quoi je vais le mettre où ? + voilà pour eux c'est comme si il y avait encore de l'anglais des sciences des mathématiques c'est encore quelque chose qu'ils perçoivent comme ça / donc les ateliers de philosophie c'est vrai qu'il faut avoir une formation pour bien comprendre ce que ça apporte à l'enfant à l'élève / donc après tous ces constats j'ai voulu aller plus profondément dans la connaissance des ateliers et réfléchir aux objectifs + quels sont les objectifs finalement + quels objectifs on va travailler chez l'enfant chez l'élève / alors là il y en a j'ai été étonnée moi-même + j'ai fait des lectures Jacques Lévine j'ai repris mes notes de Geneviève Chambard j'ai regardé aussi sur internet ce que disaient Tozzi Lipman les différents courants on va dire et là j'ai vraiment pu plus préciser et mieux comprendre parce que ce n'est pas facile les objectifs qu'ils travaillaient / alors déjà je vais dire une chose qu'a dit Lévine et qui est quand même assez incroyable + il dit que cet atelier et c'est son objectif fondamental à Lévine + lui dit que cet atelier privilégie le débat interne qui correspond à la confrontation du sujet avec sa propre pensée et ça si on rejoint un peu Vygotski c'est un conflit intra-personnel quoi après avoir été confronté avec d'autres enfants à l'interpersonnel on arrive dans l'intra et ça dans tout apprentissage forcément l'enfant est amené à avoir ce conflit cognitif + auparavant conflit sociocognitif puis conflit cognitif débat interne / donc là je me suis dit oui c'est vrai que c'est un objectif fondamental dans tout apprentissage / autre objectif aussi c'est savoir s'appuyer sur la pensée d'autrui pour pouvoir penser soi-même et c'est là où on est parmi les autres confronté aux autres + je vais devoir me décentrer je ne serai pas tout en accord avec les autres + est-ce que moi-même je vais être en accord avec ce que les autres disent et est-ce qu'il ne va pas falloir que je dépasse ce que moi je pense pour pouvoir avancer dans la connaissance c'est-à-dire la restructurer la faire évoluer donc ça c'est un des objectifs encore de l'atelier de philosophie que j'ai trouvé très intéressant et tout ça est toujours en lien avec ce qui se passe dans la classe / ensuite autre objectif aussi je les lis parce qu'ils sont difficilement explicables je trouve que les mots là sont des mots bien choisis / il dit c'est permettre d'apprendre à extérioriser mais aussi à intérioriser sa pensée et donc à explorer les rapports entre la pensée et le langage / parce que là aussi on aura un objectif qui est le langage oral à travers les ateliers de philosophie + donc je reviendrai en dernier aux objectifs qui sont d'ailleurs dans le socle commun pour l'école / ensuite des objectifs que moi je perçois de plus en plus quand je fais les ateliers au cycle 2 dans une classe de CE1 c'est qu'on offre vraiment un espace de parole à tous les élèves + pas seulement à certains et on sait ça / des psychanalystes ou des psychologues peuvent le dire que les enfants ont un besoin intense de parler de dire des choses et on ne leur laisse pas cet espace et je trouve ça très important / ensuite autre objectif ils disent qu'on accueille en fait la façon de penser de l'enfant on donne à l'autre le droit de penser et de penser à sa façon donc c'est une espèce de liberté de pensée c'est-à-dire qu'on accueille cet enfant avec ce qu'il est et comment il pense et de ce fait là découle un autre objectif qui est c'est qu'on donne de la valeur à la parole de l'enfant et Lévine parle de la parole d'en-bas par rapport à la parole d'en-haut des adultes + c'est-à-dire qu'à un moment donné il est à égalité avec la parole d'adulte et il est tellement à égalité qu'à l'intérieur de l'AP on parle des problèmes fondamentaux qui préoccupent les hommes de génération en génération c'est-à-dire des questions essentielles à la vie et à la civilisation / ça

les adultes s'interrogent et là les enfants sont à égalité avec les adultes donc accueillir donner de la valeur à la parole de l'enfant ça c'est énorme + parce que dans la classe finalement ça ne se passe pas trop comme ça il faut le dire / autre objectif aussi en abordant ces différents thèmes sur les problèmes qui préoccupent les hommes ils sont amenés à mettre de l'ordre dans leur pensée sur le monde c'est-à-dire à faire un travail permanent de dépassement des réponses qu'ils ont acquises à remettre en cause les choses et même à prendre conscience de la complexité de penser / penser n'est pas facile il faut aussi avoir ce retour autoréflexif sur soi-même + se dire oui ce n'est pas facile de penser + + / ce qui est aussi très très important dans ces ateliers c'est qu'on permet à l'enfant aussi + on l'amène vers un autre rapport au savoir + le rapport à l'école et au savoir comment le travailler + on va toujours trouver des remédiations pour le travailler autrement mais pourquoi pas dire aussi faire autre chose parce que l'autrement oui et aussi il y a le autre chose à faire et justement à travers ces AP et Lévine le dit très bien ce rapport au savoir doit apparaître comme la réponse que les hommes ont apportée aux interrogations quotidiennes + c'est-à-dire il faut en fait donner sens à ce savoir donc c'est une autre façon de travailler le rapport au savoir / et puis après à travers ces ateliers il y a aussi le fait que ça renforce l'estime de soi / il y a un autre rapport aussi à la classe et à soi dans la classe donc je dis une phrase de Lévine qui est belle que j'ai vraiment aimée il dit que « la classe est un enfant à élever » en fait « porteuse d'une histoire et qui grâce à chacun est en train de se développer » / chaque enfant par la « prise de conscience de ce langage oral interne qu'est la pensée » c'est important c'est un facteur d'enrichissement de l'image de soi + l'enfant a + donne + a possibilité d'une nouvelle image de soi dans les AP / chose aussi très importante et qu'on constate + Lévine le dit aussi c'est une raison d'être chez l'enfant c'est ce besoin d'apporter à la collectivité + l'enfant va lever le doigt il veut toujours apporter quelque chose et ça ce qui est très bien dans les AP c'est que tout le monde peut se le permettre donc finalement c'est aussi se revaloriser se faire connaître soi dans sa singularité parmi les autres / et donc si j'en reviens maintenant aux objectifs du socle commun là j'ai pris des notes je me situe dans les compétences sociales et civiques dans le chapitre vivre ensemble vivre en société pardon + en ce qui concerne les attitudes on en vient au respect + la conscience que nul ne peut exister sans autrui + dans la maîtrise de la langue française c'est savoir lire écrire et parler français + en ce qui concerne les connaissances on est dans s'exprimer à l'oral + prendre la parole en public + prendre part à un dialogue et à un débat + prendre en compte les propos d'autrui + faire évoluer son propre point de vue + tout ça ce sont des objectifs que j'ai donnés aux enseignants de la classe qui étaient un peu perdus + + et au niveau des attitudes c'est l'intérêt de la langue comme instrument de pensée et d'insertion et en même temps la volonté de développer la justesse dans l'expression orale + tout ça est dit dans les objectifs du socle commun à quoi l'AP répond comme remédiation (15'35'') / G. Chambard nous avait donné le nom d'une personne Carole Calistri qui a fait une thèse sur l'évolution du langage oral publiée au CRDP de Nice et en fait elle dit que sans l'intervention de l'enseignant les enfants progressent + et moi j'ai déjà fait ce constat que certains élèves quand il y a une discussion syntaxique sont très à l'aise / en ce qui concerne le dispositif déjà on va parler des partenaires les enfants le maître de classe le maître spécialisé dans cette situation particulière car ce serait bien que ce soit le maître de classe qui mette en place des AP dans sa classe + on a demandé bien sûr l'accord du directeur des parents de l'IEN / les modalités c'est avec la classe entière + on peut faire ces ateliers de la grande section voire même avant grande section CM après ça se poursuit au collège / le lieu moi j'ai une salle polyvalente donc les enfants se déplacent + vont dans une autre salle / le calendrier c'est de septembre à juillet sur une année + si les élèves passent en CE2 et qu'il y a des possibilités de poursuivre avec eux ce serait formidable mais on ne sait pas et l'horaire c'est une fois par semaine le lundi de 11h à 11h30 le temps que les enfants s'installent 30 mn' à peu près

4. au niveau des propositions que vous avez faites aux enseignants et de la mise en place cela

*renvoie à une initiative de votre part ou il y avait une demande de leur part*

5. non non c'est une initiative de ma part et j'ai même rencontré un petit souci avec un enseignant qui voulait et un directeur qui ne voulait pas donc moi dans mon BO n°19 du 9 mai 2002 il est dit « les aides mises en place dans la classe ou en dehors » sont des interventions simultanées de l'enseignant spécialisé ou du psychologue scolaire et du maître de classe et font partie des modalités d'aide pouvant être mises en place selon les objectifs qu'ils se sont fixés + donc j'ai ma place au sein de la classe / c'est donc mon initiative et avec ma collègue on a constaté qu'il n'y avait pas d'AP mis en place + et je ne vous cache pas que j'ai regardé une émission où j'ai vu que les AP se font dans des établissements d'excellence + là oui on fait de la philosophie et je me suis dit pourquoi pas chez nous + + et je vais continuer à faire des propositions + chaque fois que je vois un professeur on tisse des liens on apprend à se connaître et j'essaie de lui dire pourquoi tu ne voudrais pas faire des AP on peut manger un midi ensemble en discuter mais ce n'est pas évident parce que quand je discute avec des collègues ils n'arrivent pas à tout mettre dans l'emploi du temps et parler d'AP à un moment donné quand on ne l'a pas vécu quand on n'a pas eu la formation c'est compliqué pour un enseignant + je pense qu'il faut avoir des petits espaces de parole entre enseignants et j'ai oublié de vous dire l'enseignant a aussi une place en tant qu'observateur + il voit sa classe différemment + il sent les choses différemment / alors au début quand on fait un AP les professeurs ont tout de suite envie de revenir sur le contenu même de l'AP alors que là non on ne vise pas à faire de la philosophie à revenir sur le contenu loin de là et + il faut un certain temps pour qu'ils puissent le comprendre + c'est qu'il faut amener ces enfants à penser à s'appuyer sur la pensée des autres à oser à avoir cette liberté de pensée à avoir tous les objectifs que j'ai cités auparavant / donc si je reviens au dispositif succinctement + + il y a une première phase + on dit phase de réflexion donc le maître présente le cadre le dispositif + les élèves sont installés en cercle + le maître n'est pas dans le cercle quand l'atelier se déroule sauf en grande section où il est obligé + donc moi je leur dis nous allons faire de la philosophie + c'est quoi la philosophie + maintenant ils répondent d'eux-mêmes ils n'ont plus besoin de moi ils savent très bien que c'est réfléchir sur les questions qui intéressent les hommes depuis très très longtemps sur le monde + ils le disent avec leurs mots + ensuite on fait un rappel des règles parce qu'il y a certains enfants + élèves on va dire + qui en ont encore besoin + de se les entendre dire ou de les dire eux-mêmes + c'est-à-dire qu'on respecte la parole d'autrui on ne se moque pas + ils ont le droit de rigoler sur certaines petites choses mais c'est vrai que pour certains on sent que ça peut être une moquerie donc nous adultes on est quand même garant du cadre même si on n'intervient pas dans l'atelier + on a le droit de parler et de ne pas parler et puis on parle en général on ne cite pas de nom / donc après ce rappel des règles on précise que pendant le temps de cet AP nous professeurs nous ne sommes plus des professeurs + vous élèves vous n'êtes plus des élèves on est tous des personnes du monde ou citoyens du monde + voilà ils se situent seulement maintenant comme personnes du monde et le professeur et moi nous n'intervenons plus pendant que le bâton de parole et que la parole circulent / donc on a instauré un bâton de parole pour que cette parole puisse circuler + toujours dans le même sens et on précise bien + comme dit Lévine que l'énoncé du thème comme le bâton de parole et la circulation de la parole pendant 10 minutes c'est fondamental + pendant 10 minutes je chronomètre + moi je me retire du cercle et le professeur aussi + je prends des notes + si les enfants ont besoin d'un rappel je leur dirai s'ils n'en ont pas besoin + on voit en fonction de comment s'est passé l'AP + on donne le thème donc le thème choisi avec le professeur + je sais que ça pourrait venir des élèves + qu'il pourrait y avoir un autre support + ça pourrait venir d'une lecture mais là c'est vrai que Lévine tient à l'énoncé d'un thème + souvent il aime bien avoir un mot parce qu'il dit qu'à l'école dans les classes on pose trop de questions et que ça rappellerait aux enfants qu'ils sont dans l'obligation de donner une réponse et on ne veut pas ça + on veut que l'enfant soit libre

de penser qu'il ne sente pas ce devoir de répondre + donc on énonce un thème qui est choisi avec l'enseignant moi aussi je fais des propositions + on leur laisse une petite minute pour réfléchir à savoir selon leurs réactions si on sent que c'est trop anxiogène ou si vraiment ils sont en train de réfléchir + on n'est pas obligé de le faire comme disait Geneviève Chambard et puis pendant 10 minutes ça tourne ça passe / alors elle avait précisé qu'avec des cycle 3 on pouvait avoir une circulation libre mais là avec des enfants de cycle 2 il est préférable d'instaurer ce temps + ça prend plus de temps ça permet à chaque enfant de s'approcher progressivement de la pensée de l'autre + que ce ne soient pas toujours les mêmes qui parlent + même si un enfant n'a pas envie de parler + de dire ce qu'il pensait + je pense qu'il sait que le bâton de parole va arriver + il prend des choses + il se sent avec les autres + + puis quand ces 10 minutes sont passées le professeur et moi-même revenons dans le cercle + on pose la question + est-ce que les enfants qui n'ont pas parlé veulent nous expliquer pourquoi ou pas + + là de plus en plus des enfants prennent le bâton disent + je n'ai pas eu d'idée + je ne savais pas + je n'avais pas envie + puis ensuite on demande comment l'AP s'est déroulé + comment ça s'est passé et à la fin je fais une restitution une réécoute en fait de ce qui a été dit et principalement je reste dans le on / alors la trace écrite je propose + je dis au professeur si tu as envie de mettre un cahier en route dans la classe ou autre chose + toutes les idées sont les bienvenues pourquoi pas + donc souvent je lui envoie les propos des enfants et après c'est le professeur au sein de sa classe qui dispose des écrits des enfants et puis soit / souvent je leur dis selon la disposition des élèves soit quand ils ont fini leur travail si quelqu'un a envie de faire un dessin pourquoi + là moi je n'interviens plus le professeur est libre de choisir (28'45'') / donc je pense avoir dit ce que j'avais à dire sur le dispositif / là Lévine j'écris ses phrases à chaque fois + l'invitation à penser + un moyen de donner des chances identiques pour le développement des compétences des élèves + c'est vrai que les élèves sont divers pas égaux à la fin mais au moins on leur donne des chances identiques pour pouvoir développer leurs compétences / on se situe vraiment dans l'estime de soi dans la pensée la liberté de pensée dans la réflexion + prendre le temps de réfléchir + + et je constate encore avec des élèves je travaille en groupe de remédiation avec 5 voire 6 élèves ces élèves qui + + se précipitent + qui n'osent pas + beaucoup d'enfants n'osent pas + je n'ai pas le droit de penser comme moi je pense et de dire ce que je pense + si un enfant sent ça à la base comment peut-il construire ses savoirs + comment peut-il rentrer dans la pensée des autres et il se dévalorise + c'est une interaction de tellement de paramètres donc dans mes groupes on ralentit et on donne une place énorme à la parole de l'enfant

6. *là ce sont des groupes de remédiation qui ne sont pas liés à la classe où vous faites des AP*

7. alors là comme je suis maître E je suis à dominante pédagogique donc en fait souvent je dois apporter des remédiations majoritairement en lecture écriture / mais je ne perds pas de vue pourquoi cet enfant n'apprend pas dans la classe à lire à écrire à compter c'est qu'il a quelque chose qui l'empêche qui le parasite donc je ne peux pas avoir un levier et lui dire je vais régler ton problème intérieur mais je sais que je peux lui donner une place différente et c'est déjà pas mal / les AP là c'est la classe entière

8. *ce qui apparaît me semble-t-il c'est qu'on est en écart ou en décalage par rapport au dispositif traditionnel à la classe + on va dans une autre salle que la salle de classe + les enseignants vous l'avez dit ne sont plus dans leur rôle d'enseignant vous non plus +*

9. on est un peu en rupture + comme dit Geneviève Chambard il y a plusieurs points de rupture + 1 on n'est plus dans la classe 2 on énonce un thème on ne pose plus de question 3 on n'est plus des professeurs on est à égalité avec les enfants mais tout ça moi je pense que c'est nécessaire pour permettre à l'enfant de pouvoir penser parler et le fait que cette parole circule ils vont s'enrichir de la pensée des autres + tout concorde pour que l'enfant puisse oser penser + ça va prendre plus de temps chez les uns que chez les autres + même les enfants qui ne parlent pas + vont pouvoir penser avec le groupe + ils ne vont plus être en retrait avec leur

mal être ou leurs différentes difficultés donc c'est vrai qu'elle situait ça comme des ruptures nécessaires pour que cet atelier puisse fonctionner comme eux l'entendent + parce qu'ils ont mis je ne sais plus + 15 ans Lévine et elle à avoir cette réflexion sur cette conception de l'AP donc quand on pense au temps qu'ils ont mis pour accoucher de ça je me dis qu'il faut essayer de respecter au plus près ce qu'ils disent de faire et je me suis posé des questions + il y a des choses dans l'AP et je me suis demandé comment le transférer dans la classe

10. *il y a un moment où on se dit qu'il faut / je ne sais pas s'il faut / qu'il y ait un lien*

11. je pense qu'un enfant qui va se dire je peux oser penser devant ma maîtresse + je peux dire ce que je veux je suis libre de penser et puis c'est avec la classe entière + après dans l'enseignement d'une discipline pourquoi il n'oserait pas à un moment donné comme dans l'AP pourquoi il n'oserait pas dire avec le professeur dans la classe / ça ne s'arrête pas là comme ils sont tous en train de penser sur la même chose + se dire je fais partie du groupe et l'on m'accepte même si je suis quelqu'un de singulier / quelque chose qui est à faire dans la classe avant tout début toute séance d'apprentissage + on dit toujours partir de la représentation des enfants donc c'est toujours par l'écrit + il faut aussi je pense donner une place à l'oral et ça c'est à faire aussi dans une séance d'apprentissage partir de ce que les enfants pensent + on dit toujours partir des représentations des conceptions oui je suis d'accord mais quelle forme on donne à ces représentations ces conceptions / si l'AP travaille à un moment donné on peut permettre oser avoir l'audace et puis être libre de dire vraiment où j'en suis + avec le désir commun de construire le savoir + il n'y a pas que le prof qui construit le savoir pour la tête des enfants + les enfants c'est eux qui construisent + alors oui on parle de la démarche scientifique oui on parle des situations-problèmes + du travail de groupe avec les conflits sociocognitifs mais est-ce que l'enfant vit vraiment ça + ce sont des mots en fait + mais comment on le fait vraiment vivre dans la classe parce que quelque chose qui est quand même incroyable dans ces ateliers c'est qu'après avoir fait plusieurs séances je me suis arrêtée je les ai regardé et je me suis dit pendant 10 minutes ils sont tous seuls ils n'ont plus besoin de nous ils pensent ensemble et ça on ne le voit pas dans une classe et ce qui est bien c'est que même un professeur qui est imprégné de ça à un moment donné lui ne va pas se dire aussi je les vois penser ils sont riches de plein de choses et ça il faut que dans la classe ça apparaisse mais je crois que c'est de l'ordre du ressenti et progressivement ça va un peu modifier le rapport à l'école le rapport au savoir le rapport à l'apprentissage / c'est difficile mais ces ruptures sont nécessaires pour permettre à cet AP de fonctionner d'acquérir les objectifs qui ont été dits + avec le temps ces enfants qui + je pense à D. / elle a vu la psychologue scolaire + tout va bien elle a les capacités cognitives mais elle a un vécu familial très compliqué et D. au sein de la classe elle est très particulière très singulière + alors en plein milieu d'une séance de travail elle peut se lever et commencer à se promener ou à sauter dans la classe ou à faire semblant de jouer d'un instrument de musique elle est totalement déconnectée + elle est dans sa bulle dans son monde et là en AP au départ dès qu'elle avait le bâton de parole elle racontait des choses totalement hors propos + plus les séances passent plus les autres ne doutent plus de ce qu'elle dit plus elle est en interaction avec eux et plus elle commence à s'autoréguler + alors quelquefois elle répète ce que d'autres ont dit + cette enfant s'ouvre au monde perçoit des choses et les autres perçoivent comment est D et qu'elle peut être avec eux et que D. peut penser peut parler (40'36'')

12. *il y a quelque chose qui m'étonne c'est comme s'il fallait ce dispositif du DP pour faire finalement bouger des pratiques*

13. c'est un des moyens parmi d'autres / si on fait pas la retranscription de ce qui a été dit ça prend 20 minutes qu'est-ce que c'est que 20 minutes un vendredi en fin de journée + il y a les ateliers mythologie de Serge Boimare / là on va faire une formation sur les ateliers de psychologie c'est aussi l'AGSAS qui les fait + + ensuite il peut aussi y avoir des lectures au sein de la classe + on n'est pas obligé tout le temps d'avoir un thème / il n'y a pas que l'AP



<p>loin de là / je crois que c'est un des outils qui peut aider une classe / le gouvernement actuel c'est on va essayer d'actionner le levier des rythmes + on est tout le temps en train de faire réforme sur réforme et finalement est-ce qu'il ne faut vraiment pas injecter autre chose comme ils disent et pour moi les AP en font partie et je pense qu'il faut faire vraiment un lien avec la classe / parce que quand je suis en observation dans une classe il y a combien d'élèves qui sont là assis qui semblent écouter et puis le temps de parole d'un enfant dans une classe il est pauvre et alors on ne voit ce qu'il fait qu'à travers sa production écrite + on ne l'entend pas penser c'est-à-dire parler + on ne l'entend pas / alors ceux qui se rapprocheraient le plus de cela c'est la pédagogie institutionnelle la pédagogie interactive le courant Freinet c'est tout ce qui va se rapprocher de ce que Lévine veut faire avec ses AP qui s'adresse aux classes dans le scolaire / je pense que je n'ai pas encore tout compris et qu'il y a encore des choses qui vont m'apparaître / ce qui est assez étonnant c'est qu'avec les enfants on n'a pas de chaise dans cette salle on fait une ronde et on s'assoit et c'est une école où il y a des personnes de la cantine qui doivent passer vu que cet atelier se fait de 11h à 11h30 + et ils ne nous prennent pas au sérieux je le vois ils se permettent de nous interrompre en passant + ils nous regardent en rigolant + même moi l'an dernier j'ai commencé avec un professeur de CP qui m'a dit non moi j'arrête + elle ne voyait pas du tout à quoi ça allait lui servir + je pense qu'il faut une formation / on reste vraiment sur les disciplines les fondamentaux et on ne travaille pas ce qu'il y a en amont de tout ça</p>
<p>14. <i>ce qui est en même temps étrange c'est que les disciplines en principe sont autant de grilles de lecture du réel et qu'on viserait idéalement au travers de la maîtrise des disciplines sur tout le cursus par les élèves qu'ils aient une lecture du réel qui soit diverse multiple et là à l'inverse on a l'impression que les disciplines vont à l'encontre de cette logique</i></p>
<p>15. oui</p>
<p>16. <i>ou en tout cas que les enseignants ne les font pas jouer comme ça et avec un autre aspect les disciplines qui empêchent de penser alors qu'on peut aussi envisager que les disciplines forment peut-être la pensée + + c'est là où c'est quand même assez étonnant</i></p>
<p>17. je suis d'accord avec vous + j'ai toujours l'impression que c'est coupé de la réalité + c'est complètement décontextualisé ça ne fait pas sens ça ne fait pas de lien et on apprend / souvent on est en frontal il ne faut pas se voiler la face et oui même si on peut donner des situations-problèmes on en reste vraiment à le maître est là c'est la parole d'en-haut + c'est lui qui dit qui nous donne ça donc moi je dois faire ou si je ne sais pas faire je vais regarder un peu sur les autres / quel sens ça a + non / ce n'est pas dans un projet ce n'est pas dans une tâche complexe + il n'y a pas de lien avec le monde qui nous entoure / donc à partir de là c'est oui je pense ça mais je ne le mets aucunement en lien avec le reste + c'est totalement décontextualisé / les enfants ont appris à apprendre comme ça c'est-à-dire après on entend beaucoup de professeurs dire + je ne comprends pas on a fait des leçons dans la classe + ils ne réinvestissent rien + alors les exercices d'application ça va + dès qu'on les met en production d'écrit ils ne généralisent pas ils ne transfèrent pas / je pense et Lévine le dit + quand il dit que le savoir doit apparaître comme la réponse que des hommes ont apporté aux interrogations quotidiennes + déjà quotidiennes c'est bien ce qui se passe autour de soi dans le monde / Boimare lui parle de nourrissage culturel de projet transdisciplinaire dans lequel il fait des maths du français de la lecture de l'écriture de la grammaire / ça ne fait plus sens parce qu'après les enfants ne font plus sens avec ce qu'ils vivent dans la vie / l'AP voilà on leur pose des questions sur des choses de la vie et ils ont droit de penser au même niveau que le professeur et ça il faudrait le rattacher à des choses étudiées en classe / pour permettre eux enfants de métaphoriser leurs craintes Boimare se sert de la culture des mythes des légendes des contes + il fait du lien avec ce que les hommes ont créé ont pensé</p>
<p>18. <i>ce qui n'est pas forcément le cas là au niveau de l'AP sur le modèle de Lévine</i></p>
<p>19. voilà si je prends AP c'est estime de soi place parmi les autres et prendre le temps de</p>

penser oser penser liberté de pensée / ça je trouve que c'est déjà énorme / alors après Boimare ou d'autres auteurs pour ceux qui sont empêchés d'apprendre mais les AP ne vont pas régler pour ces enfants / de même les AP ne vont pas résoudre les problèmes de violence de classe bataille / alors est-ce qu'il faut revoir la formation des enseignants + ne plus être centré sur de la pédagogie de la didactique mais être centré aussi non pas sur du cognitif mais du conatif + tout ce qui est de l'ordre de l'émotionnel de l'affectif / (57'00'')

**Transcription d'entretien. Maître 9, classe 9.**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. je m'appelle X je suis directeur de l'école Y et donc j'ai mis en place il a y a à peu près + 4 ans des ateliers philo (AP) au sein d'une école maternelle ++ j'étais à ce moment là enseignant en classe multi âge TPS PS MS / donc pourquoi comment est venue cette envie là + ça vient d'une animation pédagogique faite au sein de la circonscription qui avait été lancée par la conseillère pédagogique et en fait il y avait une école qui avait mis en place des ateliers philo avec des GS donc on a eu une petite intervention et c'est vrai que ça m'a quand même bien plu et je me suis dit pourquoi pas essayer avec des petits parce qu'elle faisait ça seulement avec des grands / alors donc je suis arrivé un peu tout feu tout flamme avec plein d'envie et j'étais parti du support Pom d'Api *Les petits philosophes* et je suis arrivé ++ ma première séance j'étais assez stressé et donc la question c'était + de mémoire + que peut-on faire quand on est grand et inversement que peut-on faire quand on est petit et qu'on ne peut pas faire quand on est grand ? et en fait j'étais parti de l'illustration du livre et ça a été un grand flop parce qu'à partir du moment où j'ai sorti cette illustration les enfants sont restés à parler sur l'illustration donc ça ne marchait pas ++ la séance d'après je n'ai pas montré d'illustration mais je n'avais pas assez préparé ma séance c'est-à-dire que je posais ma question de départ et j'étais un peu parti sur les grands principes + faire de la philo c'est quelque chose d'ouvert d'universel + on va donner des réponses et on va partir et je ne vais pas intervenir + un peu comme Lévine je vais laisser les enfants parler et puis voilà et en fait je me suis rendu compte en tout cas qu'en maternelle avec des petits c'était compliqué de partir comme ça / donc j'ai encore changé mon fusil d'épaule et j'ai préparé des questions pour nourrir ma séance pour la faire vivre sachant que c'est le schéma que j'ai encore aujourd'hui + donc pour préparer ma séance je réponds pendant 5 minutes la question moi + qu'est-ce que je pense qu'est-ce qui rend heureux qu'est-ce que je répondrais ? c'est comme quand on est avec des plus grands on essaie de faire l'exercice de maths avant de leur donner pour voir si déjà + bon bref et donc j'ai préparé + par exemple sur qu'est-ce qui rend heureux ? toute une cartographie de questions pour explorer finalement avec qu'est-ce qui rend heureux ? qu'est-ce qui rend malheureux ? est-ce que ça te rend heureux à chaque fois ? est-ce que ce qui nous rend heureux nous peut rendre heureux quelqu'un d'autre ? c'était une manière en fait de préparer ma séance pour relancer le débat et je suis rentré dans une démarche où finalement l'enseignant n'est pas là pour un espèce d'idéal philosophique mais plus comme quelqu'un qui va être là présent mais pour juste ouvrir les portes donc après c'est vrai que je me suis inspiré au niveau de la méthodologie de tout ce qui était fait par Jean-Charles Pettier Pascaline Deviani + c'est des ouvrages que j'avais pas mal potassés à l'époque et Anne Lalanne donc après cette étape où j'ai commencé à préparer ma séance avec une cartographie de questions ça a été beaucoup mieux / alors la forme c'est-à-dire comment classiquement je mets en place un atelier eh bien j'ai fait plein de choses parce que déjà je le faisais avec des petits + avant je faisais en classe entière + en tout cas aujourd'hui je le fais par demi-classe donc c'est des groupes de à peu près 12 enfants MS et GS qui passent de manière hebdomadaire

2. *MS et GS mélangés pas séparés* ?(05'15'')

3. oui il y a deux classe de MS et GS dans l'école et en décroissement je fais AP et je prends une moitié de classe / la forme + on s'installe + pour la mise en place j'ai toujours fait ça en dehors de ma classe + quand avant j'avais des petits et que c'étaient mes élèves propres on allait dans la BCD + je trouvais ça important en fait cette ritualisation du moment parce qu'on est quand même dans quelque chose qui n'est pas comme les autres + on en reparlera tout à l'heure c'est quand même une séance vraiment différente + donc le fait de changer de lieu me paraissait très important et donc j'ai ritualisé ça un petit peu avec le classique de la bougie / je le réutilise maintenant à d'autres moments j'ai utilisé des petites lampes rigolotes et la bougie ça marche assez bien / donc on allume la bougie on rappelle les règles de base + on essaie de ne pas se couper la parole + qu'est-ce qu'on est venu faire pourquoi et puis je lance une question + on y répond pendant à peu près 10 à 12 minutes voire 15 minutes quand ça se passe bien puisque finalement les séances sont assez aléatoires et ensuite on finit avec la petite histoire + des petites marottes + *Les Petits Philosophes* et là on ne réagit plus + l'histoire on la gardera pour soi + qu'il reste comme des pointillés après la séance parce que les histoires sont assez bien faites ça fait une manière de rappeler peut-être à chacun des choses qui ont été dites pendant la séance mais ça on n'intervient plus dessus + et donc je prends presque pas de support d'affiches après selon les thèmes des fois je fais des lectures réseau + on discute dessus + il peut y avoir une trace écrite donc ça dépend vraiment du type de séance et puis voilà + donc pendant cet atelier-là + après que la question ait été posée vu qu'on a vu que la préparation c'était répondre soi-même à la question + préparer la cartographie + pendant la séance le maître + il a un rôle + il reformule donc il fait un feedback correctif déjà parce + c'est un peu décousu ce que je vais dire + l'AP déjà à la base je pensais que c'était vraiment une espèce d'ouverture de réflexion et je me suis rendu compte que c'est un atelier + un outil très très efficace en ce qui concerne la construction du langage + donc on n'est plus vraiment sur un AP + moi je l'ai pris après comme outil d'atelier langagier très puissant parce que justement le maître pendant la séance va avoir un feedback correctif donc va corriger en reformulant ce qui a été dit + moi je le fais assez régulièrement parce que on travaille la syntaxe + je remobilise les enfants et puis je permets à tous d'être compris par chacun des enfants donc voilà pourquoi je reformule quasi systématiquement les phrases des enfants voilà + après pendant le débat je suis ma petite cartographie et je vois où je peux commencer à poser des questions + où le débat s'en va et donc je le nourris + je le nourris constamment pour que ça ne tombe pas à plat sans donner de réponse que ce soit la mienne + voilà j'essaie + je sais bien peut-être que j'influence à certains moments + j'essaie en tout cas d'assez peu faire / donc voilà le rôle du maître est très important parce qu'il va guider le débat et il va avoir un rôle d'exemplarité langagière quand même et après le rôle du maître est important parce qu'il faut à certains moments intervenir par exemple en cas de propos racistes ou hors la loi + je dois moi poser la loi + c'est hyper rare mais je dois dire que ça on n'a pas le droit de le dire / alors voilà pour revenir sur l'aspect langagier finalement on revient aux finalités + pourquoi les AP + forcément pour réfléchir ensemble sur des questions universelles et pourquoi ça marche très bien + c'est parce que pour une fois l'enseignant pose une question dont lui-même n'a pas la réponse et donc c'est pour ça que c'est un exercice de style tout à fait particulier et un peu compliqué à faire mais les enfants de ce fait se retrouvent dans une posture où pour une fois je ne vais pas leur dire + ce n'est pas le bon mot non l'objectif de ma séquence est de faire des relatives donc non tu ne dois pas dire ça + donc en fait ils prennent confiance donc à terme il y a beaucoup d'enfants qui prennent la parole en grand groupe / ce que j'avais vu dans mon mémoire j'avais fait des études un peu des stats et qu'il y avait une hausse des enfants prenant la parole en grand groupe et qui était beaucoup plus importante que dans des séances que je faisais en classe donc ça c'était vraiment important (10'59'') / donc voilà une des finalités en tout cas pour moi à l'école maternelle c'est la construction du langage + c'est fait par un biais qui m'intéresse un peu plus + il ne

<p>faut pas voir ça comme quelque chose soit de prétentieux soit de ++ de final mais c'est juste un atelier qui complète plein d'autres choses qui se passent à l'école et que c'est pas au-dessus d'autre chose c'est juste quelque chose + une manière d'opérer différente /</p>
<p>4. <i>avez-vous une formation ou l'accès à une formation ?</i></p>
<p>5. non je n'ai pas de formation à part l'animation pédagogique de départ et je me suis formé en bouquinant et en pratiquant + beaucoup même si je trouve que c'est toujours + même après beaucoup de séances + une des séances pour moi les plus agréables mais je ne sais jamais ce qui va se passer + des fois ça peut vraiment tomber à plat même si ça fait quatre cinq ans je n'ai pas les réponses ou peut-être que l'ambiance du groupe ne prend pas ou c'est moi qui n'arrive pas à réguler assez bien ce qui va se passer + donc c'est quand même toujours compliqué comme séance mais je prends beaucoup de plaisir en tout cas sinon je ne le ferais pas et donc voilà / après il y a des traces qui se font des fois sous forme de petits dessins et on en parle souvent avec les familles + je peux mettre des fois sur le paperboard la question philo en ce moment moyens grands / vous pouvez en parler à la maison / j'ai fait aussi à d'autres moments des petits portfolios de philo dans le coin bibliothèque avec des images des petits albums et donc il y a quand même pas mal de choses essayées</p>
<p>6. <i>donc ça veut dire que vous articulez de l'oral de l'écrit</i></p>
<p>7. oui juste pendant la séance mais la prétention première n'est vraiment pas de travailler l'écrit et après ça on fait une petite dictée à l'adulte par exemple parce qu'on veut décrire + l'exercice en lui-même il est intéressant aussi de même représenter + c'est une manière aussi de faire des retours auprès des familles / c'est le genre de séance où je ne suis pas très exigeant parce que je ne donne pas la parole aux enfants qui ne la demandent pas mais généralement c'est assez peu + je ne veux pas demander quelque chose de trop personnel sur ce genre de sujets + il y a des enseignants qui font différemment + des enseignants qui prennent parti + d'autres qui vont vraiment demander aux enfants ce qu'ils en pensent en les interpellant + voilà il y a vraiment plein de conceptions différentes en ayant un peu potassé ça pendant quelques années + des bâtons de parole pas de bâton de parole + il y a plein de choses le tout c'est de se lancer un petit peu c'est un peu tendance en plus + je pense qu'il y a de plus en plus de classes qui mettent ça en place</p>
<p>8. <i>quand vous disiez que c'est un atelier qui complète ce qui se fait par ailleurs est-ce que ça veut dire que s'il n'existait pas il faudrait l'inventer c'est-à-dire est-ce que c'est une nécessité / qu'est-ce qu'il aurait pour vous de spécifique</i></p>
<p>9. c'est l'aspect où il n'y a pas de réponse + c'est le seul moment où il n'y a pas de réponse précise + + parce que moi-même je n'ai pas la réponse donc je ne peux pas imposer quelque chose même si ça peut transpirer à certains moments donc ça veut dire que les enfants là vont prendre la parole parce qu'ils vont comprendre au bout d'un certain nombre de séances que justement on est là pour parler sans prise de parti donc le couperet de la bonne réponse il n'est pas là + donc c'est un exercice que je trouve très intéressant et c'est le seul moment où on peut faire ça même si des fois on peut faire des débats littéraires mais pas en maternelle + c'est quelque chose qui les complète je trouve</p>
<p>10. <i>parce que par exemple sur une lecture d'album il y a bien des moments d'interprétation donc effectivement on peut bien dire qu'il y a des interprétations qui ne sont pas valides etc. mais néanmoins il y a bien du côté des théories l'idée d'une construction de sens par le lecteur + il n'y a pas non plus de réponse absolument fermée donc</i></p>
<p>11. non mais toujours suggérée + si on prend certaines images ou certains albums + il y a toujours un imaginaire collectif construit derrière + là on parle d'une question pure + c'est vrai qu'il peut y avoir certains moments où on peut laisser libre cours sachant que par exemple si on prend <i>Le Petit Prince</i> + oui il y a un premier degré mais il y en a aussi un deuxième qui va se dévoiler derrière qui va se dévoiler par couches alors que là on est sur un aspect beaucoup plus sphérique + là il n'y a pas forcément de couche + la question est brute</p>

de décoffrage on a sa réponse et c'est tout ou pas alors que quelque chose où on va aller sur l'interprétation / alors après c'est vrai qu'on pourrait rapprocher de quelque chose qui est sur l'intelligence sensible sur l'imagination sur la création + là on pourrait se rapprocher de quelque chose mais on n'est pas sur une réponse humaine et quotidienne + on va être sur quelque chose qui répond à ++ je ne sais pas comment expliquer ça + c'est plus du domaine de la sensibilité

12. *comment vous choisissez les questions*

13. alors ça peut être soit en rapport avec des choses qui ont été vécues en classe ou au sein de l'école soit ça peut être des choses qui sont reliées à une thématique ambiante + par exemple qu'est-ce qu'un cadeau ? au moment de décembre + ça peut se défendre après il y a des choses qui tombent un petit peu comme ça aussi + donc il n'y a pas de logique + quand j'ai envie d'exploiter quelque chose qui ressort dans l'école ou dans la classe + on peut en parler et je le prépare + par contre au niveau du choix des questions il y a une vraie progression à avoir entre les petits moyens grands + je dirais qu'on est sur quelque chose qui serait en cercle concentrique c'est-à-dire qu'une question qui est prise chez les petits pourra être reprise aussi en MS et en GS / par contre certaines questions en GS ne pourront pas vraiment être abordées chez les petits alors que des questions vues chez les petits comme qu'est-ce qu'un ami ? pourront être extrapolées jusqu'à l'âge adulte alors que certaines questions + qu'est-ce qui est juste ? qu'on pourrait aborder en GS chez les petits ça ne passera pas + alors que ça pourra être abordé en cycle 2 et 3 + + + / après je me trompe dans les questions c'est compliqué + des fois on est surpris + la mort je pensais que ce serait très dur et en fait à chaque fois j'ai été très surpris ça a été très enrichissant + des fois on est surpris par ce qui va sortir et à l'inverse des fois on pense que quelque chose va marcher et en fait non + il n'y a rien du tout et on refait ou alors ce n'était pas la bonne question ou on l'amène différemment + on fait plus de travail en amont

14. *et une question c'est une séance + sans y revenir ?(20'20'')*

15. pas forcément c'est-à-dire il y a une flexibilité + il y a des questions qui vont amener à plusieurs séances + on va dire parce que il y a des branches des sous-parties sous-jacentes à la question principale après il y a des questions que je vais garder pour une séance parce que je pense qu'on a un peu fait le tour + ce n'est pas défini à l'avance + c'est flexible + ça va vraiment dépendre + je n'ai pas de loi + maintenant je sais à peu près avec le recul que quand on va travailler le thème du bonheur il y aura plusieurs séances qui vont être faites + donc j'ai travaillé avec des classes en faisant tous les jours pendant une semaine toutes les trois semaines par exemple + j'ai travaillé aussi comme je fais cette année de manière hebdomadaire avec une classe + il y a plusieurs manières de procéder + ça dépend / c'est un exercice tellement particulier que j'ai l'impression qu'il n'y a pas vraiment de règle à part celle qui + il faut juste se poser la question à chaque fois qu'est-ce que ça va nourrir comme nouvelle question est-ce qu'il y a encore d'autres choses à dire est-ce que ce serait plus intéressant de passer à autre chose d'y revenir à la séance d'après / il faut réagir après chaque séance et noter quelle sera la suite + il faut que ce soit flexible + des fois c'est bien d'y revenir 3 fois dans la semaine donc il faut dégager du temps et puis il y a aussi d'autres choses à faire en construction langagière

16. *en termes d'organisation au niveau des prises de parole comment ça se passe + les enfants demandent la parole interviennent spontanément ?*

17. ils interviennent spontanément oui et non j'aimerais bien + en fait en commençant mes séances avec des petits je n'ai pas pris le bâton de parole comme outil parce que au niveau de la logistique c'était trop compliqué et je voulais vraiment que les enfants parlent / oui respecter le tour de parole c'est important et c'est vrai que le bâton de parole a l'avantage de symboliser le fait que quand j'ai le bâton je parle et quand je ne l'ai pas j'écoute + ça c'est intéressant je ne le nie pas / j'ai décidé de ne pas le prendre parce que je veux que ce soit une

discussion comme les grands et je voudrais qu'on arrive à une discussion + un peu autorégulée même si je suis là je sais que c'est un leurre + et puis les enfants lèvent le doigt tout le temps en fait + c'est une telle déformation + s'ils veulent prendre la parole ils font ça et un petit regard ou je donne le prénom + par exemple cette année c'était beaucoup plus facile en début d'année parce que le temps qu'ils comprennent l'exercice et la manière dont ça se passait ils prenaient un peu moins la parole mais maintenant je me rends compte + milieu d'année + qu'ils prennent tous la parole donc il faut que je régule pas mal quand même le débat / après ils parlent

18. *mais alors ils se coupent la parole ça se chevauche ?*

19. ça dépend + non généralement quand il y en a un qui arrive je fais un petit geste de la main et il attend + si je ne suis pas là c'est anarchique comme discussion + + et ils sont quand même dans l'égoïsme donc ils ont envie de donner leur avis même si l'exercice est quand même d'argumenter + de prendre sa place dans un échange collectif + de se justifier + l'utilisation de parce que au niveau de la GS + on est sur le socle commun et des choses concrètement qui sont dans les programmes

20. *vous rattachez l'activité à des compétences du socle commun*

21. oui plus que dans les IO même si elles sont là + en maternelle je trouve que c'est plus parlant dans ce qui est maîtrise de la langue autonomie initiative et compétences sociales et civiques + je trouve que c'est à ces choses là que ça se rallie plus même si on retrouve bien dans les IO de langage la progressivité de maternelle + quasiment tout ce qui est dans « échanger s'exprimer » on peut le retrouver après il y a avoir un vocabulaire précis parce qu'on est quand même en train de travailler sur la sémantique des mots + un ami un copain c'est pareil pas pareil + on est quand même sur un travail sémantique + être heureux qu'est-ce que c'est être heureux + être bête parfois on est très étonné + être intelligent ça nous paraît assez basique comme concept en fait sous le sens du mot des fois on voit que c'est important pour certains enfants de mener ce travail là + donc le travail sur la langue est central et moi je le raccroche en tout cas à « s'approprier le langage » et aux compétences du socle commun / c'est quand même un exercice où on peut avoir une vision assez bonne si on veut évaluer un petit peu le comportement de ses élèves en échange collectif / c'est un exercice qui est assez transversal (26'52'')

22. *c'est-à-dire quand vous dites évaluation*

23. on peut avoir un regard + quand moi je filme les enfants ça me permet d'avoir ce regard + de pouvoir voir réellement parce que quand on est dans la séance c'est quand même difficile entre faire vivre le débat essayer de donner la parole à ceux qui la veulent ce n'est pas évident + quand on a filmé on peut voir des choses qu'on n'a pas le temps de voir quand on fait et c'est vrai qu'on arrive à avoir un bon portrait du comportement d'orateur de son élève + de sa posture d'orateur

24. + + *et par exemple en termes d'écoute entre eux vous avez l'impression que c'est une écoute qui va au-delà de + je ne te coupe pas la parole + que c'est une écoute qui prend en compte ce que peut apporter l'autre ou pas encore*

25. je pense que ça dépend + il y a une écoute active des enfants sachant que certains enfants ont besoin de bouger + je me suis rendu compte qu'au début je les canalisais un petit peu trop et après en voyant des films je voyais que les enfants bougeaient mais ils écoutaient parce qu'ils rebondissaient tout de suite + ils ne regardaient pas et puis ils sortaient quelque chose de pertinent et qui répondait + donc j'ai été un petit peu plus laxiste par rapport au début où il fallait vraiment que ce soit dans la posture dans les gestes et du coup il y en a qui sont en train de se balancer sur les bancs mais à partir du moment où je vois que presque tous les enfants prennent la parole / après j'ai quand même des enfants qui ne participent pas j'ai beaucoup de non-francophones qui viennent d'arriver cette année en GS + là est la limite de l'exercice est-ce que je ne les mets pas dans une situation d'échec + je peux l'entendre + est-ce que c'est un

<p>exercice de style que je ne devrais pas leur proposer je ne sais pas mais c'est vraiment une critique que je pourrais faire + certainement aussi est-ce que dans ce genre d'exercice on ne favorise pas toujours les bons parleurs + d'une certaine manière oui mais l'impression que ça favorise aussi certains petits parleurs que je n'entends pas à d'autres moments + peut-être que je suis en train de créer d'autres inégalités parce que certains sont capables de conceptualiser certaines choses / c'est aussi la limite que peut avoir ce genre de pratique</p>
<p>26. <i>alors il y a un terme qui est revenu 3 fois je crois c'est le terme d'exercice de style</i></p>
<p>27. c'est vrai c'est parce que ce n'est pas courant + on ne le fait pas à d'autres moments dans la classe le fait de ne pas savoir ce qui va arriver + quand je fais un atelier de maths généralement ou alors le soir je n'avais pas l'aide + je fais la remédiation et puis ça va + donc c'est difficile parce que c'est un exercice auquel on n'est pas formé + ça ce n'est pas très grave + pendant on a du mal à se rendre compte + parce qu'on est tout le temps actif alors que quand c'est un petit exercice de maths on a toujours un petit moment où on peut observer se décentrer de son rôle d'enseignant + là je n'ai pas le temps je n'y arrive pas et puis ça touche même pour soi des choses qui sont centrales et puis je l'ai dit plusieurs fois il n'y a pas de réponse moi je n'ai pas la réponse non plus donc forcément c'est un exercice encore à part / exercice quand même apprécié des enfants globalement + après j'ai peut-être un parti-pris et je suis peut-être naïf</p>
<p>28. <i>et vous avez déjà interrogé les enfants pour savoir</i></p>
<p>29. je le vois au fait que certains enfants parlent pendant ces séances et ils ont envie de parler de s'exprimer donc le plaisir de parler le fait d'utiliser la langue + on a envie de savoir dire des choses / après si je parlais de graphisme ils sont un petit peu moins enthousiastes parce que là c'est avec X. on va aller faire de la philo c'est sympa mais c'est peut-être complètement faussé par ma vision mais bon un enseignant fait beaucoup de choses qu'il aime / quelqu'un qui est au top en arts visuels à mon avis les enfants qui sortent de sa classe ont une qualité de regard bien supérieure + moi je suis un moins bon enseignant sur d'autres choses et c'est pas chez moi qu'ils vont être le plus performant sur certains choses aussi / On n'a pas parlé de la disposition des élèves / c'est vrai que je les mets en rond en rond ou en triangle afin que tout le monde puisse se voir + j'ai dit qu'on ne faisait pas ça dans la classe enfin cette année on fait ça dans ma classe mais on met les bancs de manière triangulaire qu'on puisse se voir chacun et je me mets avec eux et donc ça se passe dans ma classe cette année parce que c'est des enfants que je n'ai pas et je faisais ça en BCD quand c'était avec ma classe</p>
<p>30. <i>et donc vous disiez que ça vous semble important que ce soit en dehors de la classe</i></p>
<p>31. parce que j'aime à croire qu'il y a un temps différent et ce petit côté + le mot philo c'est rigolo + la bougie + ils prennent ça au sérieux et ils savent que c'est un moment différent une activité différente + ça ne veut pas dire qu'on ne va pas se servir de choses qu'on va apprendre à ce moment là pour s'en resservir + après on les retrouve + ils en parlent dans la cour dans la classe c'est intéressant parce que d'un certain côté ces élèves ils rentrent en classe ils commencent à en parler et ils en parlent avec l'autre moitié de classe / je pense que j'avais moins d'échanges avec les petits moyens alors que les grands je les vois plus en parler + à l'extérieur de la séance / après je ne sais pas c'était un milieu très très difficile là où j'étais avant + je ne sais pas</p>
<p>32. <i>et alors quand vous dites c'est un temps différent une activité différente dans quelle mesure ce n'est pas très péjoratif par rapport au reste des activités + qui prennent la majorité du temps scolaire</i></p>
<p>33. quelque chose qui est différent ce n'est pas une échelle de valeur + c'est pour ça que j'ai dit que ça se complétait avec les autres activités / on sait quand même qu'il y a énormément de choses à faire et c'est pour ça que j'ai dit que ça se complétait / c'était vraiment pas une chose à faire et que de manière angélique et supérieure on apprenait tout en philo et rien</p>



ailleurs sinon on ne ferait que ça et ça serait de notoriété publique et ce serait facile mais non / cet aspect complémentaire résume assez bien ce que je pense je crois
34. <i>donc à partir d'une question qui est posée ce qui est attendu des enfants c'est qu'ils apportent + que chacun apporte une réponse + en fait</i>
35. qu'est-ce qui est attendu des enfants moi je suis quand même sur la construction langagière + c'est quand même la base je ne peux pas attendre d'eux une certaine qualité de réflexion ce serait trop prétentieux de ma part et je ne suis pas là pour ça + moi je suis là pour leur apprendre la langue à la base et c'est déjà compliqué / qu'ils prennent la parole et les compétences des IO c'est déjà assez conséquent + argumenter questionner ça c'est dans les IO et je ne suis pas là pour leur amener un niveau de réflexion / c'était peut-être ce que je pensais à la base au tout début comme révélateur de conscience
36. <i>je ne vois pas bien ce que vous voulez dire parce que derrière qualité de réflexion on peut entendre argumenter questionner</i>
37. parce que je ne suis pas garant qu'à partir de juste pas juste ils sont en train de faire les grands principes du droit français et passer à une conceptualisation / moi j'ouvre les portes les portes que j'ouvre ne sont peut-être pas les bonnes + la marche c'est la zone proximale du penser juste au-dessus de la réflexion que pouvait avoir un enfant mais des fois ça ne marche pas / je ne suis pas de parti pris je suis juste là et au fait j'ouvre une porte et voilà / c'est pour ça que c'est compliqué parce qu'on ne sais pas et des fois on se plante totalement alors que avec l'expérience sur d'autres séances j'ai l'impression de moins me planter alors qu'en philo c'est une prise de risque plus importante + peut-être moins en élémentaire je ne sais pas / avec des petits c'est le pari aussi
38. <i>que je vous demande aussi votre formation votre parcours universitaire aussi</i>
39. j'ai fait une licence de psycho entre 1999 et 2002 et après j'ai fait deux années d'IUFM puis une année sabbatique et 5 ans à Y et je viens d'arriver ici / j'ai passé mon CAFIPEMF il y a deux ans (42'59'')

**Transcription d'entretien. Maître 10, classe 10.**

Conventions adoptées

*Interviewer*

*Interviewé*

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

<p>1. je fais des ateliers philosophiques (AP) dans ma classe de MS GS depuis environ 4 ans ++ j'ai commencé à faire ces AP suite à une conférence pédagogique que nous avons eue sur les AP et j'ai eu envie d'essayer + avec les enfants + sans vraiment encore me rendre compte de la portée + je voulais essayer je trouvais ça plutôt sympathique + donc moi j'ai souvent une classe de MS GS et je ne fais par contre d'AP qu'avec des élèves de GS donc les AP je les mets en pratique et je prends au maximum une quinzaine d'enfants + les années où je n'ai que des GS je scinde la classe en deux + cette année j'ai des moyens grands donc je fais avec 15 grands environ / donc je pratique les AP l'après-midi + souvent les AP ont lieu après la lecture d'un album + je pars souvent d'un album de littérature jeunesse qui me permet de développer un thème une question et je fais avec les enfants les AP / donc le lieu n'est pas celui de la classe + je sors de la classe avec les élèves + je leur explique auparavant ce que nous allons faire et nous profitons de ce que l'école est un petit peu en mode cocooning l'après-midi avec le dortoir pour les TPS pour installer les enfants dans le couloir + ils prennent leur chaise et nous sommes dans une ambiance un petit peu plus cosy que dans la classe + c'est un petit cocon que j'essaie de recréer + en leur expliquant qu'il ne faut pas faire de bruit parce que les petits dorment + je trouve que ça crée un climat un petit peu propice aux discussions aux confidences aux questionnements</p>
<p>2. <i>je vous interromps un instant + à propos de la conférence pédagogique que vous avez évoquée tout à l'heure c'était dans quel cadre</i></p>
<p>3. c'était dans le cadre dans le cadre d'une formation et c'était des expériences qui avaient été faites dans des écoles dans des quartiers difficiles de Paris je crois et c'était des gens qui intervenaient sur toute la France et je me demande si ce ne sont pas des personnes qui ont joué qui ont été filmées pour un des films qui avaient été faits sur les AP + le film</p>
<p>4. <i>le film</i> Ce n'est qu'un début</p>
<p>5. oui je me demande si ce n'était pas les personnes qui avaient participé à ce projet là qui étaient invitées dans le cadre de cette formation / donc les AP je les fais à l'envie je n'ai pas de rythme particulier + c'est vrai que l'idéal ce serait peut-être d'en faire 1 par mois mais je n'y tiens pas réellement + c'est quand je rencontre dans un album un thème qui me tient à cœur et qui peut susciter des interrogations chez les enfants que je l'utilise</p>
<p>6. <i>et alors comment vous procédez avec l'album</i></p>
<p>7. on lit un livre on l'exploite on l'explique on essaie de revenir dessus de faire + reformuler et après je sors un thème + je repars de là avec l'AP + par exemple je sais qu'en début d'année par contre je fais toujours un réseau avec les enfants sur l'école et je lis des albums sur l'école et après je pars sur le thème de l'école + pourquoi va-t-on à l'école ? est-ce que vous aimez aller à l'école ? + il y a des pays où on ne va pas à l'école qu'est-ce que vous en pensez ? + on part sur un thème sur un réseau / donc plusieurs thèmes que j'ai déjà choisis avec les enfants l'école je l'aborde toujours parce que je trouve intéressant qu'ils se demandent pourquoi ils vont à l'école donc je trouve ça plutôt un préalable nécessaire quand même aux apprentissages + on se rend compte que souvent les enfants qui sont au clair avec pourquoi ils vont à l'école souvent + ils sont plutôt bien à leur place à l'école parce qu'ils</p>

savent pourquoi ils y sont + donc j'aime assez me rendre compte où ils en sont de leur cheminement par rapport à cette institution par rapport à l'école + donc ensuite je choisis souvent un thème sur les peurs + l'autre jour j'ai lu un album de littérature jeunesse qui s'appelle *L'été de Garmann* et à l'intérieur de ce livre le petit garçon craint d'aller au CP et dans tout le livre on parle des craintes et lui a peur d'aller au CP donc j'ai commencé l'atelier en leur demandant + et vous de quoi avez-vous peur ? et c'est vrai que la peur du CP est revenue comme dans le livre + alors ça a effectivement influencé sans doute le livre car là ils ont parlé du CP mais c'était bien aussi qu'ils puissent s'exprimer et c'était très chouette parce que dans cet atelier là j'avais prévu en fin de compte de parler de plusieurs choses de leurs peurs et de parler aussi des peurs des adultes + est-ce que les enfants pensent que les adultes ont des peurs aussi et en fait je n'ai pu aborder que leurs peurs à eux parce que qu'on a beaucoup parlé en fait (06'08'') / il y avait des enfants qui avaient peur des enfants qui n'avaient pas peur + certains ont expliqué pourquoi ils avaient peur d'autres pourquoi ils n'avaient pas peur et à la fin il y en a qui ont pu même changer d'avis donc c'était vraiment très très riche franchement + donc je me suis arrêtée avant donc je reprendrai sur les peurs des adultes parce que ça a un intérêt aussi + dans le livre la maman a peur pour son petit garçon donc on sent dans le livre qu'il y a des craintes par rapport au papa + il y a des choses qui ne se disent pas mais des choses pressenties et donc voilà / je pars bien du postulat avec les enfants leur expliquant qu'on va discuter et que je vais leur demander leur point de vue à eux + alors j'insiste vraiment longuement en leur expliquant que moi je ne donnerai pas du tout mon point de vue qui est le point de vue d'un adulte donc ça ça me semble essentiel

8. *vous pouvez expliquer pourquoi vous trouvez essentiel qu'il n'y ait pas un point de vue d'adulte*

9. parce que moi j'ai mon vécu et puis d'ailleurs à ce propos c'est rigolo une année un petit garçon avait dit mais tu nous donneras la solution la réponse mais il n'y a pas forcément une réponse on n'est pas dans un exercice de mathématiques + il n'y a pas forcément une réponse + ce qui m'intéresse c'est de savoir ce que vous pensez d'une question ou d'un sujet mais moi j'en pense quelque chose mais moi j'ai un regard d'adulte donc je n'ai plus 5 ans et forcément tout ce que j'ai vécu dans la vie m'a fait changer + j'ai un regard différent de vous mais je pense que vous à 5 ans vous savez déjà plein de choses donc c'est ce regard là qui m'intéresse et je ne veux pas projeter + par contre je trouve ça très important qu'il y ait cette limite là parce que quand j'ai commencé les ateliers je n'avais pas vraiment d'idée + après j'ai lu des articles dessus et j'ai vu qu'il y avait des endroits dans des circonscriptions où les inspecteurs refusaient que les enseignants se livrent à des AP et ce que je peux comprendre + parce que je trouve que c'est à manier vraiment avec précaution + il faut faire attention de ne pas manipuler on pourrait facilement en profiter pour manipuler un petit peu les enfants et c'est facile après de donner son + ce qui ne serait pas le but de l'AP + ça pourrait être une dérive et il faut y faire très attention

10. *alors vous voyez quoi comme dérive imposer des pensées d'adulte ou les faire se livrer*

11. il y a les deux moi je pense parce que moi je sais que souvent quand je vais faire un AP je dis à ma collègue + j'ai le trac en fait + j'ai vraiment le trac parce qu'un enfant peut-être va se livrer et moi je ne sais pas si je suis dans ce rôle là je ne cherche pas ça + je n'ai pas forcément envie de susciter le petit truc + mais quelquefois ça arrive je sais qu'une année une petite fille a glissé + on a parlé des craintes + et je termine l'atelier et souvent après je leur demande un dessin + et cette petite fille m'a parlé de sa maman + qu'elle avait peur pour sa maman qu'elle avait peur qu'elle tombe + donc voilà elle s'est livrée mais c'était pas le but non plus enfin je n'aime pas cette démarche de voyeur + ça me dérange enfin même si les enfants le font mais il ne faudrait pas en profiter + ça je trouve c'est dangereux et aussi des pensées d'adulte de formater un enfant je trouve c'est dangereux / il faut que ça demeure un moment particulier un moment d'échange + quelquefois ça va plus loin c'est sûr mais il faut

<p>rester léger et subtil / par contre je fais ça dans un temps imparti puisque j'allume une bougie au début de la séance + ce qui leur plaît beaucoup (rire) et quand la bougie est presque terminée on souffle dessus on termine</p>
<p>12. <i>il y a une dimension symbolique de la bougie au-delà de la question du temps qui est marqué ?</i></p>
<p>13. non c'est juste une question de temps et puis peut-être un écrin + +</p>
<p>14. <i>un rituel je suppose</i></p>
<p>15. un rituel oui et puis pour les enfants utiliser le feu voilà c'est + + avec précaution on fait attention (11'22'')</p>
<p>16. <i>alors vous aviez évoqué le dessin à l'issue de l'atelier</i></p>
<p>17. oui à l'issue de l'atelier souvent je dis + voilà on a discuté maintenant j'aimerais que vous alliez me dessiner par exemple quand on parle de l'amitié eh bien vous vous dessinez avec votre meilleur copain + des choses toutes simples pour les enfants et après par contre moi je repasse derrière chaque enfant et j'écris une phrase que l'enfant me dit + là je me suis dessiné avec Anaïs parce que c'est ma meilleure copine + et ça j'aime assez aussi parce qu'il y a des enfants qui bizarrement ne prennent pas la parole pendant l'atelier et ce moment là est un moment plus intime avec moi et là il y a des enfants qui n'ont rien dit mais qui là me disent des choses c'est arrivé + ou ils n'ont pas osé devant d'autres ou aussi il leur a fallu du temps pour intégrer donc le fait qu'un enfant ne parle pas non plus ce n'est pas grave + dans ce monde où il faut toujours produire ou les plus bavards sont toujours mis en avant + il y a des enfants qui ne disent rien mais ça cogite donc justement après ce retour me permet + des fois les enfants ont besoin juste du lien avec la maîtresse et là il y a quelque chose qui arrive et des enfants qui vous donnent l'impression qu'ils ne sont pas dans ce qui se passe + au moment du dessin ils ont bien compris de quoi on parlait ils sont capables d'énoncer une phrase d'expliquer des choses donc le dessin j'aime bien l'utiliser / des fois c'est difficile parce que des fois en GS ils n'ont pas non plus tous les moyens + c'est pour ça aussi que je ne fais pas en MS je trouve que c'est plus difficile par rapport à ça + ce côté symbolique c'est difficile de produire un dessin</p>
<p>18. <i>et le fait que ce soit un moment de dictée à l'adulte vous le reliez à la question de l'écrit ?</i></p>
<p>19. pas spécialement non c'est du plaisir + non je ne vais pas aller reprendre ça pour une séquence après non pas du tout / je suis pour même des lectures d'albums plaisir sans toujours décortiquer / moi j'ai des souvenirs d'enfant où on me lisait des choses je ne comprenais pas tout mais je trouvais ça beau (rire) et je pense aussi on se construit comme ça + on n'est pas toujours en train de tout décortiquer quoi</p>
<p>20. <i>la durée de l'atelier c'est le temps d'une bougie c'est-à-dire à peu près ?</i></p>
<p>21. une vingtaine de minutes + + + mais c'est vrai que c'est un moment + comme je disais aux collègues + où je suis assez tendue parce que quelquefois je pars sur une question qui me semble évidente limite j'ai projeté quand même les réponses qu'ils vont faire et des fois je n'ai pas du tout ça et je suis obligée moi de rebondir + donc c'est assez interactif c'est compliqué parce que on ne peut pas avoir son listing de questions + après il faut faire une synthèse et puis réembrayer sur une autre question pour que ça devienne intéressant donc il faut une forte réactivité + c'est assez angoissant + il ne faut pas louper et sans à la fois donner son avis + savoir récapituler ce qu'ils disent + donc c'est quand même un moment particulier je trouve</p>
<p>22. <i>et donc vous préparez avant vous préparez des choses ?</i></p>
<p>23. je prépare des questions mais après franchement quelquefois on part pas vers autre chose / une année j'étais partie d'un livre où c'était la notion de monde idéal donc c'était une petite souris qui partait et qui cherchait + elle en avait assez de sa famille + rien n'allait elle en avait ras-le-bol + elle faisait sa crise d'adolescence + elle voulait partir et elle cherchait un monde idéal + je leur ai dit comme pour cette petite souris qu'est-ce que pour vous un monde idéal et</p>

c'est vrai que moi je projetais un monde où il n'y ait pas la guerre des choses comme ça + et pour les enfants un monde idéal c'est un monde où des sucettes poussent sur les arbres + ça reste très simple et j'ai trouvé ça super c'est vraiment leurs représentations et j'ai adoré / c'était intéressant aussi une petite fille avait évoqué les vacances l'idéal c'est les vacances peut-être que papa et maman sont disponibles et là quelqu'un d'autre avait rebondi en disant + oui mais si c'était toujours comme ça est-ce que ça serait idéal parce que c'est idéal aussi parce que c'est seulement un petit moment / on est allé loin + à 5 ans être capable de se rendre compte que c'est idéal que parce que c'est particulier et que si c'était tout le temps comme ça peut-être qu'on le remarquerait moins + j'avais trouvé que c'était allé loin et pas du tout sur ce que moi adulte j'avais projeté et donc après les dessins + ils sont partis sur les bonbons et tout le monde m'a dessiné des forêts de bonbons et puis je n'ai pas pu en démordre / des fois aussi il y a aussi ça l'effet de groupe et on se retrouve avec un discours formaté entre eux + ils partent sur quelque chose et ça y est tout le monde est convaincu

24. *et d'après vous il y a des possibilités de couper court à l'effet de groupe comme ça formatant ou pas ?*

25. peut-être en y revenant après pour ouvrir la possibilité de le faire évoluer mais sur le coup moi j'ai du mal + non je ne vois pas trop comment + après en y revenant + mais après on n'est pas là non plus pour leur torturer les méninges + il faut que ça demeure du plaisant + on n'est pas là non plus pour + je trouve ça épuisant aussi de poser des questions et puis si ça vient pas de toujours / la maïeutique socratique + aller aller aller plus loin et plus loin + c'est des enfants aussi des fois ils ne savent pas non plus et puis ils ont 5 ans / peut-être qu'il faudrait le faire je ne sais pas / des fois ils n'ont pas plus d'avis que ça mais c'est pas grave ça chemine ils entendent + + et puis c'est tout ce qui ne se dit pas qui est important aussi + voilà on est ensemble et puis je respecte celui qui ne dit rien et puis je ne coupe pas la parole et puis j'écoute et puis j'essaie aussi d'influencer / l'autre jour il y a une petite qui dit on n'est pas d'accord mais tu sais on va essayer de te faire changer d'avis / après il y en a un à propos du CP qui dit ah ben moi j'ai changé d'avis + + mais ils aiment bien ce côté je joue aussi à l'adulte / donc moi je trouve c'est très très riche (rire) et puis il ne faut pas avoir peur que cela ne le soit pas aussi / après tout si ça tombe à plat eh bien c'est tout ça fait partie des choses qui arrivent (rire) mais on aura vécu un moment du point de vue de l'effet pour la classe je trouve que c'est un moment important + partager des choses et chacun s'écouter même je pense du point de vue du + du vivre ensemble c'est génial + ils vivent quelque chose ensemble ils partagent ils écoutent ou ils ne font qu'entendre peu importe

26. *et de ce point de vue là c'est quelque chose de très différent de la classe par ailleurs ou cela rejoint d'autres*

27. ça rejoint parce que c'est l'effet qu'on essaie de donner de la classe + de se respecter de s'écouter effectivement mais là c'est dans ce qu'on a dans ce qu'on peut penser de différent on s'écoute aussi + il n'y a pas quelqu'un qui a raison + on a le droit de penser ce que l'on pense + dans la pensée pas dans les savoirs il y a une chose qui est vraie il y a une chose qui est vraie + dans la pensée on a le droit de penser des choses différentes et on s'écoute et c'est bien / je crois qu'on pourrait créer des adultes tolérants aussi comme ça

28. *du point de vue de la pensée selon vous ça change des choses pour eux ?*

29. je ne sais pas / je pense que pour certains chez eux on leur permet de penser + peut-être qu'il y a des enfants qui n'ont pas ça parce que ça n'est pas une pratique familiale et puis on n'évoque pas la possibilité que tu puisses réfléchir + oui peut-être que ça leur apporte une ouverture et quelque chose de complètement nouveau / ça participe / après je ne sais pas comment ça se passe ce serait intéressant que des instits de maternelle voient en primaire comment ça se passe si ça va beaucoup plus loin si on reste comme là

30. *et si je vous demande ce que vous voyez vraiment comme spécificités de l'AP ou du DP / quel nom d'ailleurs vous utilisez ? (24'00'')*

31. je leur dis AP / je ne sais plus quel auteur disait qu'étymologiquement ça rappelle + moi non l'atelier c'est par rapport à une activité faite en classe
32. <i>sinon si je vous demandais des spécificités de l'AP par rapport à tout ce que vous faites d'autre en en classe qu'est-ce que vous retiendriez comme très marquant ?</i>
33. ça contribue + c'est la construction de la pensée quand même + c'est pas vraiment abordé en fin de compte + parce que le vivre ensemble c'est super mais c'est fait toute la journée dans la classe mais là on est dans la construction de la pensée + alors à différents niveaux c'est peut-être des petits riens du tout mais c'est ces petits riens du tout qui font un grand tout à un moment donné
34. <i>si je vous demande d'essayer d'en dire plus sur la construction de la pensée c'est possible pas possible ?</i>
35. déjà évoquer cette liberté + qu'on puisse penser par soi-même sans l'intervention d'un adulte de papa et maman et encore ce qu'ils me disent aussi ce sont des choses qu'ils ont entendues + c'est à ce stade là au début mais de toute façon forcément mais ça se construit + je ne sais pas comment ça se construit + et de se sentir libre de dire ce qu'on veut + alors après c'est souvent le discours des parents mais c'est normal + mais leur montrer qu'il y a un petit pan de liberté + un petit espace et puis en grandissant ça va pouvoir s'accélérer ils vont pouvoir l'investir ce champ là et je pense que c'est d'autant plus important s'ils n'ont pas ça chez eux + + + et puis intéressant aussi par rapport à la maîtresse souvent qui sait tout + qui juge / là la maîtresse ne dit rien + c'est un abîme pour eux c'est particulier + ils n'ont pas du tout l'habitude + la maîtresse en maternelle c'est un peu comme papa et maman même plus des fois ils rentrent chez eux + la maîtresse a dit ça c'est parole d'évangile / là la maîtresse ne dit rien + c'est que moi j'ai la responsabilité de dire ce que je veux / mais la construction plus en détail je ne saurais pas
36. <i>alors est-ce que vous verriez encore d'autres spécificités de l'AP / à propos de la construction de la pensée vous disiez que ce ne sont pas des choses qu'on construisait vraiment en classe de manière ordinaire</i>
37. en classe des fois on applique des choses + on leur apprend à lire etc. alors effectivement il y a toute la construction qu'on fait de la littérature donc c'est pas vrai c'est quand même construit en classe mais quand même on est plus dans des apprentissages plus systématiques + + même si je leur apprend à réfléchir quand je leur lis tous les albums même si quand on fait des mathématiques on réfléchit aussi + c'est pas ça mais on est plus quand même dans du systématique + + parce que là on touche à de l'ineffable je ne sais pas comment vous expliquer + c'est aussi du ressenti par rapport aux choses et ça on a moins l'occasion de l'aborder quand même en classe
38. <i>et alors à quoi ça tient est-ce que c'est aux questions aux thèmes ?</i>
39. oui c'est les questions + la peur + qu'est-ce qu'un adulte ça on n'en parle pas vraiment en classe + parce qu'on est plus dans des questions fermées + qu'est-ce qui s'est passé ? raconte-moi + quels sont les personnages + anticipe le récit ou essaie d'imaginer / oui on va plus loin mais c'est souvent des choses plus pointues là où on est dans des choses plus simples
40. <i>et alors je vous pose la question + est-ce que vous souhaiteriez que ce soit dans les programmes ? (31'01'')</i>
41. non moi j'ai une crainte + déjà je ne sais même pas si je le fais bien + je trouve que c'est une catastrophe si quelqu'un le fait et qu'il n'a pas envie si c'est imposé il peut y avoir des dérives ou alors il faut une bonne formation + expliquer vraiment et puis je pense qu'il y a des enseignants qui n'ont pas envie de le faire qui trouvent ça difficile + il faut qu'il y ait une démarche volontaire de l'enseignant je pense / faudrait pas tomber dans la séquence qu'il faut faire parce que c'est au programme / à la rigueur que l'instit explique plus en profondeur un livre qu'il a aimé plutôt que ce soit de l'obligatoire donc non je ne verrais pas ça dans les programmes

42. <i>et à quelles valeurs vous le rattachez l'AP+ des valeurs qui seraient en jeu que vous avez peut-être déjà évoquées d'ailleurs ?</i>
43. je ne sais pas
44. <i>ça c'est le problème des questions on est susceptible d'induire des choses qui ne correspondent pas</i>
45. quel type de valeurs des valeurs humanistes des valeurs humaines quoi + on est dans ce que pensent les hommes + on touche à des choses super importantes des choses essentielles / je ne sais pas quelles autres valeurs
46. <i>des valeurs que ça leur apprend à eux et dont vous trouvez qu'il est important qu'elles soient transmises</i>
47. des valeurs humanistes + le fait qu'on soit différent qu'on puisse penser qu'on puisse réfléchir / c'est ce que fait la littérature aussi + l'art + toutes ces valeurs là
48. <i>si on reprend sur le lien avec la lecture d'album là on est dans un DP qui est d'une certaine manière ritualisé c'est-à-dire on change de lieu on a cette bougie qui marque le début la fin de l'atelier + est-ce que ça veut dire qu'on bascule dans autre chose que par rapport à une lecture d'album + est-ce que ce serait possible que les choses s'enchaînent sans marquage de lieu ou autre</i>
49. non moi je pense que c'est bien qu'il y ait cette coupure parce qu'on n'est pas que dans l'explicitation de quelque chose + les choses sont plus ouvertes + le fait de rester dans la classe avec le livre on se situerait juste au niveau du livre + de l'interprétation du livre + là c'est au-delà de l'histoire c'est des questions que des humains peuvent se poser + je profite du livre comme déclencheur mais c'est bien d'en sortir parce que la question est plus ouverte / on est au-delà du livre de la signification qu'il peut y avoir dans le livre / mais on pourrait partir d'autre chose moi c'est parce que + de leur vécu + de choses qui se passent dans la cour mais ça j'aimerais moins + c'est pas un tribunal j'aurais peur de cette dérive là donc quand je me situe au niveau de la littérature c'est dans un tout autre registre / à la rigueur la littérature et la pensée va dans ce sens + peut nous aider à régler des problèmes dans la vie de tous les jours + c'est de leur lecture de leur pensée que tout ça va pouvoir les amener à vivre ensemble à les aider dans leur vie + mais on ne prend pas un problème pour après en parler dans un AP + c'est plus inquisiteur j'aime pas et est-ce qu'on est vraiment dans l'AP ?
50. <i>oui ça c'est une question + + / on n'a peut-être pas évoqué les modalités de circulation de la parole</i>
51. moi je n'ai pas de bâton de parole + je sais que ça se fait + souvent les enfants lèvent la main parce que c'est ce qui a cours dans une classe mais parfois je n'exclus pas qu'ils ne lèvent pas la main parce qu'il y a la spontanéité aussi
52. et c'est vous donc qui leur donnez la parole + quand ils lèvent la main
53. oui globalement c'est quelque chose à gérer + quand ils lèvent la main souvent je leur donne la parole mais si un enfant prend la parole eh bien on la lui laisse aussi + on fait en sorte que les autres puissent rester en retrait parce que peut-être il faut relancer cet enfant qui n'aurait pas pris la parole mais à ce moment là c'est sorti donc attendez on va écouter / donc c'est moi qui ai ce rôle là de faire circuler la parole qui suis responsable de ça mais comme dans une classe où il faut faire attention aux gros parleurs c'est même encore plus délicat + là des fois je laisse aussi le droit de ne rien dire plus volontiers peut-être qu'en classe / c'est là où c'est compliqué c'est une séance musclée physiquement on donne de soi tout en faisant attention de ne pas apporter son regard d'adulte + des fois on en a envie + sur la peur du CP par rapport aux peurs j'aurais bien fait une synthèse pour dire c'est normal d'avoir peur + tout ce qui est nouveau nous fait peur et il n'y a rien de terrible à ça + je ne l'ai pas fait
54. <i>oui donc vous ne faites pas de synthèse</i>
55. je fais juste une synthèse pour reprendre les idées qu'ils ont émises + voilà on va bientôt s'arrêter donc si je récapitule tout ce que vous m'avez dit donc il y en a qui m'ont dit ça ou ça

est-ce que vous êtes d'accord + donc je récapitule quand même pour réorganiser un petit peu la réponse mais sans apporter un élément de réponse moi-même ou de jugement / sur le CP j'avais vraiment envie de les rassurer mais je ne l'ai pas fait + et puis c'est pas grave parce qu'entre eux il y en a qui se sont rassurés + c'était super ils ont trouvé eux-mêmes leurs réponses

*56. une précision c'est votre parcours post-bacc et votre nombre d'années d'enseignement*

57. moi j'ai fait un bacc scientifique et après j'ai fait une maîtrise lettres modernes j'ai passé le concours en 1994 donc je suis enseignante depuis une vingtaine d'années + j'ai enseigné dans plein de milieux différents / ici on est dans une mixité qui tire plutôt vers le haut + on est dans un milieu assez facile et puis j'ai été dans des milieux très difficiles

58. et au niveau des cycles et des niveaux vous avez tout fait ou fait essentiellement de la maternelle

59. j'ai fait du CM j'ai fait un peu de tout mais ça fait une dizaine d'années que je fais de la maternelle j'ai fait du CE2 du CP et ça m'intéresserait de voir des AP dans les autres niveaux de voir comment ça chemine je trouverais ça passionnant



**Transcription d'entretien. Maître 11, classe 11**

Conventions adoptées

*Interviewer*

Interviewé

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) descriptions d'aspects du comportement verbal

1. *Je vais vous demander comment vous en êtes venu à mener / je ne sais pas comment les nommer des débats philosophiques*

2. des interventions

3. *des interventions / comment ça a démarré combien il y en a eu et après on verra comment ça fonctionne*

4. la première fois que j'ai été sollicité c'était pour une classe de CM2 pour un travail sur la notion de frontière / ils avaient fait un travail ils devaient faire après un projet avec des dessins des textes pour un concours et c'était M. X qui était directeur à l'époque de l'école Y et qui savait que j'étais enseignant en philosophie et qui m'avait demandé d'intervenir / donc j'ai répondu à l'appel sans avoir d'idée préconçue sur ce que j'allais dire c'est-à-dire qu'il s'agissait de rencontrer les élèves et de réfléchir sur le concept de frontière et non pas de faire un exposé / donc la première fois j'ai été présenté comme professeur de philosophie en terminale + le directeur a un peu théâtralisé la chose / ce n'est pas du tout donner de précision sur ce qu'est la philosophie + parce que j'estimais que le terme frontière ne nécessitait pas un préalable / c'était très empirique mais je pensais que ça aurait perturbé les élèves et donc je leur ai posé directement des questions sur ce que c'était pour eux que la notion de frontière + alors bien sûr j'avais quand même une idée derrière la tête et donc je voulais partir de la frontière géographique et c'est de là qu'on est parti + ensuite à la frontière culturelle + à la frontière sociale + c'était un peu ça le but c'est-à-dire d'élargir au maximum le concept de frontière et ensuite faire des croisements entre les frontières géographiques les frontières culturelles les frontières sociales et donc on a été amené au fur et à mesure des interventions des élèves à parler d'exclusion sociale à parler des différents systèmes judiciaires et donc à se poser finalement des questions philosophiques sur ce qu'était la différence le passage de frontière + l'acculturation + alors évidemment on n'a pas employé ce terme là mais enfin c'est ce qui est ressorti petit à petit + et donc on s'est finalement questionné philosophiquement sur le concept de frontière sans vraiment même s'en rendre compte / alors la classe était disposé comme d'habitude c'est-à-dire en rangs + ce n'était pas le débat + je n'avais pas de bâton de philosophe donc ça s'est fait de manière non pas magistrale parce que les élèves ont quand même bien participé + ils ont même tous participé + mais évidemment il fallait qu'il y ait plus de reprises + alors est-ce que c'est lié à l'espace + je ne sais pas + ou alors il y avait plus de dimension magistrale parce qu'il fallait que je reprenne à chaque fois + là on a parlé de la frontière géographique maintenant est-ce qu'il n'y a pas d'autres formes de frontières et puis voilà la frontière sociale + après je faisais une synthèse et ainsi de suite / ça s'est déroulé comme ça voilà c'était la première année / alors ensuite je suis revenu + pour voir ce que les élèves avaient fait + c'était pas une reprise c'était pour assurer une forme de suivi + les dessins le projet + donc là j'ai rediscuté avec les élèves mais là de manière

individuelle en leur parlant de leur travail + là c'était moins une séance de philosophie en tant que telle / alors ensuite je suis ré-intervenu sous une autre forme / alors ça ne vient jamais de moi ce n'est jamais moi qui décide d'intervenir dans une école primaire en philosophie + c'est toujours l'instituteur qui me demande + tout simplement une question matérielle de temps et au-delà de ce côté anecdotique je pense que si c'est à la demande du professeur ça me paraît plus logique parce que je n'impose rien je n'arrive pas comme un cheveu sur la soupe + + et par exemple si c'est une demande par rapport à un travail en histoire les élèves sont préparés sans l'être c'est-à-dire qu'ils ne sont pas préparés à faire un DP / d'ailleurs les dernières interventions que j'ai faites l'enseignant n'avait pas prévenu les élèves très longtemps à l'avance + + en tout cas il n'y avait pas eu de préparation de répétition on va dire et je pense que c'était tout à fait justifié + si ce n'est que c'était en lien avec ce qu'il faisait en histoire donc le programme de la 2<sup>nd</sup>e guerre mondiale du rapport à la violence à la justice + + donc là on s'était interrogé sur + est-il toujours juste d'obéir ? + donc on a travaillé sur l'obéissance + qu'est-ce que c'était qu'obéir + donc ça nous a fait réfléchir sur l'obéissance sur la loi le rapport à la loi + on a fait des distinctions assez fines entre le légal le légitime + donc ça nous a amené à poser des questions de la moralité de la loi + est-ce qu'il y a des lois immorales ? et donc forcément comme ils avaient travaillé sur la 2<sup>nd</sup>e guerre mondiale ils ont tout de suite trouvé les exemples + les lois de Vichy des choses comme ça + ils avaient aussi travaillé sur Antigone + alors ce que j'ai trouvé très intéressant ils avaient lu un petit texte + moi je ne le savais pas + + et donc ils réinvestissent d'eux-mêmes + sans savoir qu'il fallait lire Antigone parce qu'il y a un professeur de philosophie qui allait intervenir / alors c'est un débat + les élèves sont mis en cercle

*5. cette fois les élèves sont mis en cercle*

6. cette fois voilà ils étaient en cercle + sur des chaises libres il n'y a pas de table devant eux dans leur salle de classe habituelle + cette fois j'ai fait un petit préambule j'ai expliqué + je leur ai demandé + je n'ai pas expliqué + je leur ai demandé ce que c'était pour eux que la philosophie + ils n'ont pas trop su quoi répondre ce qui est bien normal donc je leur ai demandé ce qu'était pour eux un philosophe donc ils ont répondu un penseur + un écrivain + quelqu'un qui écrit des livres quelqu'un qui enseigne et puis petit à petit j'en suis arrivé à leur faire + + enfin pas à leur faire dire parce que je n'ai rien à leur faire dire mais à ce qu'on admette ensemble que faire de la philosophie c'était se poser des questions + donc là évidemment il y a un peu de + comment dire + là je mène la chose je veux leur faire comprendre que ça consiste à se poser des questions que tout le monde peut se poser des questions et que tout le monde peut faire de la philosophie parce que tout le monde sait se poser des questions + que les enfants + bon c'est un peu + pas de la démagogie mais quand même il faut bien aussi les attirer + que tous les enfants se posaient des questions et que c'est surtout les enfants qui se posaient des questions + donc j'avais fait + une petite analyse du pourquoi sur la question philosophique + le pourquoi parce qu'on n'en avait jamais fini de se poser la question du pourquoi + vos petits frères vos petites sœurs + vous vous souvenez même vous + vous vous demandez toujours pourquoi et vous n'êtes jamais satisfaits + finalement c'est ça la philosophie + j'en suis venu à Socrate et Platon en expliquant qu'il y avait un naturel philosophe chez Platon histoire de donner quelques noms de philosophes (09'58'') / et puis donc j'avais un bâton de philosophe que j'ai toujours sur lequel j'ai collé une jaquette de livre avec la tête de Socrate et j'ai parlé de Socrate qui se promenait sur l'agora + enfin sur la place d'Athènes et qu'il posait des questions et que parfois c'était des questions dérangeantes / j'ai présenté la philosophie sur le mode du questionnement en fait

et puis j'ai posé la question que j'ai écrite au tableau et là je les ai laissé parler / donc le professeur a nommé 2 élèves en l'occurrence les délégués + un s'occupait d'un premier demi-cercle et l'autre du deuxième demi-cercle et qui étaient chargés de distribuer le bâton de parole + le bâton du philosophe + donc les élèves levaient la main et le délégué se levait prenait le bâton à celui qui venait de parler et le donnait à un autre + + et souvent sous le conseil du professeur qui connaît les élèves et donc qui répartit la parole / tous les élèves s'expriment ils ont tous tout de suite envie de répondre mais ils apprennent à + à ne pas s'impatienter et c'est là pour moi que c'est un peu un exercice de funambulisme + parce que c'est un public intéressé + il n'y a jamais eu de problème + mais pas captif c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'enjeu pour eux + c'est ce qui est intéressant mais aussi parfois difficile et il faut accepter effectivement toutes les remarques + les prendre au sérieux mais non pas non plus tout prendre au sérieux c'est-à-dire qu'il y a des élèves qui font exprès de dire des choses + ça reste des élèves + en sachant que ce n'est pas très + et donc si on prend trop au sérieux ce qui ne l'est pas trop évidemment vis-à-vis des élèves qui eux veulent prendre les choses au sérieux + c'est comme une classe de terminale en début d'année qui teste un peu + même si là ce n'est pas sur le mode du test + ce qui est difficile en tant que professeur de philosophie c'est de prendre au sérieux pour ne pas que les élèves se sentent rabroués tout en leur montrant que + il y a une espèce d'exigence et au final ça se passe bien / parfois on s'enlise un peu + je me souviens je voulais leur + on a été amené finalement à parler de la désobéissance civile + bon c'est moi qui ai introduit le concept mais parce qu'ils l'avaient trouvé par eux-mêmes + lorsqu'on trouve qu'une loi est injuste et qu'on trouve que personne ne doit respecter cette loi et qu'il faut la changer + qu'est-ce qu'on peut faire ? faut se révolter mais comment on se révolte + ils en étaient venus à trouver le concept de désobéissance civile mais sans le formuler + donc moi j'ai dit voilà ce que vous venez de trouver c'est quelque chose d'important c'est la désobéissance civile et puis on était parti sur un exemple + si on augmentait le prix du métro de manière vraiment injuste est-ce qu'on ne pourrait pas prendre le métro sans payer et ça ne venait pas de moi cet exemple et là par exemple on s'est enlisé + on pourrait prendre la voiture + alors ça dure 3 minutes mais finalement ce n'est pas bien grave il faut faire attention à ce que ça ne dure pas trop longtemps car il y a une partie des élèves qui comprend que là on ne fait plus de la philosophie finalement / donc c'est toujours pareil on est toujours un peu sur la corde

*7. vous ça vous semble important qu'on ne laisse pas les propositions le débat partir où il va quitte à ce qu'on perde le sujet qui nous occupe quitte à ce qu'on puisse se demander si c'est encore de la philo ou pas de la philo parce que ce n'est pas forcément une évidence du point de vue du statut de la parole de l'élève + + donc est-ce que c'est en tant que professeur de philosophie vraiment que vous ça vous pose problème ?*

8. en tant que professeur de philosophie oui parce que ça vient de ma pratique professionnelle que ça soit dans le premier degré ou en terminale c'est une question d'équilibre et l'équilibre se joue évidemment en fonction de la formation des individus et donc là en l'occurrence pour les enfants il y a un équilibre à trouver + aucun enfant ne doit se sentir exclu comme aucun élève dans une classe de terminale ne doit se sentir exclu + c'est d'ailleurs très important pour certains élèves de se rendre compte qu'ils peuvent intervenir oralement même s'ils ont des mauvaises notes parce qu'ils ont du mal à l'écrit et dire des choses intéressantes pertinentes qui font avancer la réflexion + + et que ça soit honnête intellectuellement de la part du professeur de le souligner sans en rajouter parce que les élèves ne sont pas dupes + donc tout le monde doit être pris au sérieux mais en même temps il y a un équilibre à trouver pour que

les élèves ne se disent pas + il suffit que je prenne la parole finalement et que je dise quelque chose pour faire de la philosophie + donc cet équilibre j'essaie de le créer pour qu'il tire les élèves vers le haut c'est-à-dire qu'avant de prendre la parole ils se disent non pas + est-ce qu'on va se moquer de moi ? parce que ça avec l'humour la bienveillance ça ça tombe vite mais se dire est-ce que je l'ai suffisamment bien formulé est-ce que je l'ai suffisamment réfléchi pour que ça apporte quelque chose au débat ou à la question / est-ce que je ne le dis pas juste pour dire le contraire de untel avec qui je ne m'entends pas ou pour dire la même chose qu'untel + pour les élèves du 1<sup>er</sup> degré en terminale c'est autre chose + et donc il faut qu'il y ait une espèce d'équilibre + un point nodal d'exigence évidemment qui change en fonction du public + + parfois il y a des élèves qui sont primo-migrants j'en ai eu qui ont du mal à parler en français mais qui comprennent et qui ont réussi à prendre la parole et il fallait vraiment le professeur à côté de moi pour qu'on comprenne mais il avait réfléchi + c'était sur la question de la frontière sur changer une culture + il a parlé et c'était intéressant + et il a pris la parole alors qu'il ne la prenait jamais + alors il ne faut pas crier victoire et je pense que ça vient de cette exigence + ou sinon il n'aurait pas pris la parole puisqu'il se serait dit ce que j'ai à dire c'est pas forcément intéressant j'ai du mal à parler donc je ne vais pas le dire mais là si j'ai quelque chose à dire qui va faire avancer la chose qui va vraiment être pertinent je vais faire l'effort même si j'ai du mal à m'exprimer à parler français en l'occurrence + c'est pour un exemple de ce point d'équilibre que j'essaie d'atteindre et qui parfois bascule forcément / alors après par rapport à ma pratique à ma conception de la philosophie parce qu'on a toujours une conception de la philosophie quoi qu'on en dise + évidemment il y a des programmes des passages obligés des auteurs et on ne fait pas n'importe quoi + mais on a quand même une conception de la philosophie et moi j'ai une conception de la philosophie qui tirerait plutôt vers l'immanence c'est-à-dire + on va faire de la philosophie pas avec tout et n'importe quoi justement mais il ne faut pas avoir peur de partir de là où l'élève se trouve + c'est à la fois une nécessité mais c'est plus qu'une nécessité parce que + + je me suis toujours méfié des systèmes philosophiques même si intellectuellement on est fasciné mais ça c'est un plaisir purement intellectuel d'historien de la philosophie et puis quand on comprend les choses complexes mais c'est quelque chose que je réserve à l'histoire de la philosophie mais pas à la pratique parce que pour moi c'est autre chose et c'est le meilleur moyen d'inhiber les élèves + de leur présenter les choses de manière un peu grandiloquente + donc moi j'ai une pratique de la philosophie assez humble + c'est pourquoi j'essaie quand même au-delà de cette humilité de tirer vers le haut pour ne pas qu'on reste au ras des pâquerettes / encore une fois en terminale c'est plus facile parce qu'il y a un programme et des exigences scolaires / mais avec les élèves du primaire c'est moins évident puisqu'encore une fois pour eux il n'y a pas d'enjeu + c'est la première fois souvent qu'ils ont affaire à un prof de philo ou à la philosophie donc ils ne faut pas non plus qu'ils se fassent de fausses idées / enfin c'est difficile à dire puisque est-ce qu'il y a une bonne idée de ce que c'est que la philosophie mais + moi c'est juste se montrer digne de l'idée qu'on se fait de la philosophie + parce que c'est quand même une petite responsabilité + quand je dis qu'il n'y a pas d'enjeu il y en a toujours quand même un peu + pourquoi prendre du temps à soi le temps des élèves pour juste venir discuter + il faut quand même qu'il reste quelque chose une fois que la séance est terminée + même si ce n'est pas des idées au niveau des concepts qui seraient marqués dans leurs esprits mais peut-être que voilà on peut réfléchir autrement à l'école + sur des choses dont on ne parle pas d'habitude + prendre plus d'exemples de la vie courante + voilà des choses comme ça qui font qu'il y a un intérêt qui se crée + mais sans renoncer pour moi au contenu c'est-à-

Annexe n°6. Transcriptions des entretiens

<p>dire + et c'est pour ça que je n'interviens qu'à la demande des enseignants parce qu'il y a un travail en amont + même si l'enseignant précise aux élèves seulement la veille qu'il va y avoir un professeur de philo qui va venir mais il y a quand même quelque chose en amont donc mon discours va tout de suite entrer en résonance + donc ce n'est pas gratuit sinon ça m'intéresserait moins</p>
<p>9. <i>donc l'idée c'est que il y a eu un travail dans une ou dans différentes disciplines qui en gros peut + faire l'objet de transfert</i></p>
<p>10 c'est ça qui peut être réinvesti</p>
<p>11. <i>de réinvestissement oui ce qui veut dire que le sujet est vraiment choisi par rapport au travail qui a été mené et donc en concertation je suppose avec l'enseignant (22'36'')</i></p>
<p>12. oui et souvent c'est lié au programme d'histoire c'est ce qui s'approche le plus + ça pourrait être les mathématiques ou la littérature mais le programme d'histoire ça s'y prête quand même bien</p>
<p>13. <i>à mon avis c'est une pratique un petit peu différente de celles que je peux avoir l'occasion de voir qui ne s'ancrent pas forcément dans un travail en amont qui est fait où le moment de philo est un moment à part du reste + donc je suppose que ça ne vous intéresserait pas du tout</i></p>
<p>14. d'être un peu le VRP de la philosophie (rires) + non non non + d'ailleurs + ce n'est pas important ni grave mais quand l'enseignant dit + ça va aussi nous permettre d'apprendre à nous écouter avec un côté un peu scolaire ça m'intéresse moins + je comprends que ce soit important + qu'il a peut-être des problèmes parfois d'attention en classe + que les élèves n'arrivent pas à s'écouter + ça je comprends très bien donc pour lui c'est évidemment aussi important mais pour moi ça m'intéresse beaucoup moins parce que je ne suis pas là pour les / je ne fais pas du dressage quoi + mais c'est plus facile à dire pour moi parce que je n'ai que des élèves de 17 – 18 ans qui ne posent pas de problème de discipline donc à la limite je peux même non pas les indiscipliner mais en tout cas intellectuellement leur faire remettre en cause le système scolaire + l'institution + l'autorité + + quand on leur demande de penser par eux-mêmes la première chose qu'ils disent + tout ce qu'on nous a inculqué à l'école est-ce que ça vient vraiment de nous et tout ce que vous allez nous dire + comment on peut savoir qu'on va penser par nous-mêmes parce que vous allez nous le demander ? + je leur dis si vous vous demandez ça c'est déjà faire de la philosophie et ensuite on enclenche / donc quand j'arrive dans le 1<sup>er</sup> degré + il y a quand même un reste de cette démarche qui m'est propre c'est-à-dire de ne pas me plier au cadre scolaire pur et dur parce que de toute façon je m'y plie dans la mesure où il y a un programme des examens + et donc de ne pas rentrer dans + ne pas trop insister + je ne veux pas être un alibi c'est-à-dire on va trouver un autre moyen de faire écouter les élèves et la philosophie viendra après le conteur après le magicien + enfin je ne sais pas + mais je comprends je suis enseignant mais ça m'intéresse moins évidemment</p>
<p>15. <i>après on peut peut-être avoir une autre approche de cette question de l'écoute qui ne serait pas de l'ordre de la discipline mais d'une écoute au sens d'une pensée qu'on construit en commun et avec cette idée qu'il y a bien une écoute de l'autre à avoir qui n'est pas disciplinaire et qui renvoie sans doute à des conceptions interactionnistes dans l'idée qu'on construit ensemble de la pensée + si tant est que ça ait un sens / je parle aussi en référence à ce que je peux entendre d'enseignants ou de ce que je peux lire + ce qui est mis derrière ces pratiques orales parfois c'est une dimension démocratique + ce serait un apprentissage de la démocratie + du débat démocratique + qui nécessite l'écoute de l'autre le respect de sa parole des tours de parole respectés + pour que ce ne soit pas la foire d'empoigne mais peut-</i></p>

<p><i>être pas au sens purement disciplinaire de l'école ou de la docilité ou du dressage imposé</i></p>
<p>16. si si c'est un apprentissage de la parole et du débat c'est-à-dire moi j'ai Kant derrière la tête c'est-à-dire penser sans préjuger, penser en se mettant à la place de tout autre et puis après avoir une pensée conséquente donc le principe du dialogue rationnel mais bien sûr je ne le dis pas aux élèves parce que + je pourrais leur dire mais bon / ça bien sûr j'ai ça et ça a un sens philosophique + l'apprentissage de la démocratie de la citoyenneté pour moi ça va de soi mais ce n'est pas l'enjeu premier / j'ai une conception un peu plus sauvage + on va parler de l'obéissance à la loi qu'est-ce que vous avez à me dire là-dessus et évidemment le fait que vous preniez la parole chacun à votre tour c'est une condition <i>sine qua non</i> ou sinon ça ne peut pas fonctionner donc c'est sûr que c'est un pré-requis qui n'existe pas forcément donc là j'ai peut-être effectivement une posture d'enseignant du 2<sup>nd</sup> degré</p>
<p>17. <i>je suppose aussi qu'il doit y avoir chez l'enseignant l'idée qu'en fait les élèves sont habitués à écouter exclusivement l'enseignant et le fait que le savoir soit dispensé par lui et donc l'idée qu'ils n'ont pas d'habitude d'une écoute mutuelle telle qu'ils prendraient au sérieux les propos des autres élèves</i></p>
<p>18. alors moi ce que je fais en terminale et peut-être que je le fais encore plus + alors je vais l'expliquer parce que c'est toujours dangereux / je reformule ce que dit l'élève parce qu'en fait il le dit avec ses mots donc il faut que je le reformule sans vouloir lui dire par là qu'il ne sait pas bien s'exprimer donc il y a des petits tics de langage mais qui sont sincères + je dis c'est très intéressant ce que tu as dit donc je vais le reformuler + tu me dis si je me trompe si je n'ai pas bien compris + et ne serait-ce que effectivement ils ont quand même parfois un peu de mal à s'écouter donc quand le professeur reprend la parole ils ont compris qu'on allait avancer dans le débat + donc je reformule quitte à rajouter une petite chose pour réorienter mais je pratique beaucoup la reformulation + avec le risque et je m'interroge en direct pendant la séance de ne pas transformer le débat en pseudo-débat c'est-à-dire à les faire parler pour qu'ils aient l'impression de parler et finalement à retranscrire leur parole à ma manière et à trahir un peu ce qu'ils disent + donc il faut les laisser mais de temps à autre il faut un point d'insertion où je réinterviens / alors j'essaie aussi de bien me souvenir de ce que tous les élèves ont dit pour parfois dire 10 minutes un quart d'heure après + je me souviens toi tu avais dit ça + parce qu'on n'a pas forcément à chaque fois quelque chose à dire sur ce que tel ou tel élève a dit parce qu'il reedit différemment ce qu'un autre élève a dit en utilisant un autre exemple donc ça montre qu'il a compris et j'essaie de valoriser tout en restant naturel + il ne s'agit pas d'être un bonimenteur + parce que les élèves qu'ils soient en terminale ou CM2 ou CM1 ne marchent pas + ils ne sont pas bêtes ils comprennent</p>
<p>19. <i>donc en terminale on est sur un format que l'inspection de philo appelle le cours dialogué et donc là vous dans le 1<sup>er</sup> degré vous avez l'impression que c'est une forme de cours dialogué que vous avez avec les élèves ou que malgré tout ça s'apparente plus au débat ?</i></p>
<p>20. c'est plus un débat mais moi l'idée n'est pas que les gens restent sur leur position c'est-à-dire qu'il faut que l'élève évolue par rapport à sa position de départ + alors pas forcément parce qu'elle était mauvaise + s'il avait une idée claire pourquoi pas ça pourrait fonctionner mais justement il faut qu'il y ait un travail intellectuel donc il ne s'agit pas de prendre la parole de bien s'exprimer de savoir écouter et puis à la fin de dire + voilà je pensais ça au début et je le pense toujours + c'est possible mais l'élève peut dire je le pense mieux parce que j'ai plus d'arguments et peut-être que là je le pensais mais ce n'était pas tout à fait juste + il faut qu'il y ait une progression / donc débat oui dans la forme parce que la parole vient des élèves donc il n'y a rien de magistral qui viendrait de moi mais il faut qu'il y ait un point de</p>

départ et un point d'arrivée + que l'élève pense mieux qu'il ait plus d'arguments ou qu'il pense différemment ou autrement parce qu'il n'avait pas d'idée ou c'était un préjugé et puis certaines remarques l'ont fait réfléchir + donc il faut qu'il y ait un point de départ et un point d'arrivée + une progression mais qui n'est pas forcément qualitative puisqu'il n'y a pas d'évaluation (32'49'') + donc c'est quand même différent c'est plus dialogué sous forme de débat avec les élèves du 1<sup>er</sup> degré / parce qu'en terminale je pratique le questionnement oral biens sûr et puis après une prise de notes active + il est hors de question + parfois avec certains classes ils peuvent ne rien écrire pendant une séance ça arrive mais c'est rare parce qu'en général je ne veux pas qu'ils ressortent du cours de philo sans rien avoir noté et je travaille sur la régularité et c'est différent tandis que dans le 1<sup>er</sup> degré comme il n'y a pas forcément de restitution + ça reste ponctuel + l'enseignant n'a pas forcément le temps

21. *ce que j'entends pas mal de la part d'enseignants c'est qu'en philosophie il n'y a pas de réponse et du coup ça implique parfois des enseignants qui sont très très effacés dans la façon dont ils mènent ou ne mènent pas les débats tandis que vous ce n'est pas ce que vous développez + en parlant d'une progressivité ou d'une progression en tout cas + mais est-ce que ça veut dire que sur une question que vous examinez + finalement vous savez où vous allez et à peu près à quelle idée vous souhaiteriez que la classe en arrive même si vous n'avez pas besoin de le préparer en renvoi à une pratique en philo telle que vous pouvez improviser avec les élèves*

22. quand je fais une présentation avant le débat je parle précisément de cette question de la bonne ou de la mauvaise réponse + je dis qu'en philosophie ce qui est bien c'est qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse + ce n'est pas comme en mathématiques et donc je leur dis + ça c'est à votre avantage parce que vous ne pouvez pas avoir bon ou faux + par contre parfois ça ennuie les gens parce que les gens aiment bien avoir des réponses et ils n'aiment pas rester sur des questions sans réponse + et donc je leur présente par là-même le paradoxe de la philosophie c'est-à-dire ce qui fait toute sa richesse + de ne pas avoir de réponse définitive absolue fait aussi sa difficulté et parfois une forme d'insatisfaction de frustration + mais évidemment je leur présente sous le bon aspect de la chose + il n'y a pas de mauvaise réponse c'est-à-dire la question que je vais vous poser n'admet pas de bonne ou de mauvaise réponse + mais comme moi je tiens à ce qu'il y ait du contenu je leur explique que se poser des questions réfléchir pendant  $\frac{3}{4}$  d'heure une  $\frac{1}{2}$  heure 1 heure sur une question qui n'admet pas de réponse définitive ça ne veut pas dire perdre son temps + ça veut dire que peut-être il y a plusieurs réponses mais que parmi toutes ces réponses il y en a de plus intéressantes que d'autres et que parmi les plus intéressantes il y en a qui sont peut-être contradictoires mais ce qui est intéressant c'est d'essayer de dégager quels sont les types de réponses les plus intéressants + + par exemple peut-on désobéir à la loi ? il ne s'agit pas de dire + oui moi je peux désobéir à la loi parce que j'aime pas la loi ça m'embête ça frustre mon désir / l'enfant ne va pas le dire comme ça / on peut considérer que c'est une réponse intéressante et c'est une mine après pour réfléchir mais l'idée c'est qu'à la fin ils comprennent quand même que quand on désobéit à la loi au nom de la liberté de l'égalité même si ce n'est pas ça que je veux leur faire comprendre c'est peut-être quand même plus intéressant que de désobéir en espérant que personne ne m'attrapera si je resquille dans le métro parce que je suis un escroc dans le rapport à la loi + alors je ne veux sûrement pas leur faire dire que + les formater mais j'ai besoin de la réponse de l'élève qui dit que la loi l'opprime que les autres il n'en a rien à faire + j'en ai besoin et c'est une bonne réponse + intelligente humaine + mais ce sera une étape + peut-être qu'il en restera là mais ça pose un problème et peut-être qu'il le sait mais qu'il a

voulu vérifier et que l'intuition qu'il avait + il en fera ce qu'il veut + il est petit quand même il a 10 ans et donc il ne s'agit pas d'arriver après à un consensus sur l'idée préétablie que j'avais / je le dis à mes élèves de terminale si vous voulez soutenir une thèse sur la justification de la violence vous pouvez mais il faut être solide au niveau de l'argumentation ++ avec des élèves du 1<sup>er</sup> degré c'est plus difficile parce qu'ils restent dans la spontanéité et là c'est plutôt de leur faire admettre que leur spontanéité est juste parce qu'après tout c'est ce qu'ils pensent mais qu'elle peut être mise à l'épreuve d'une réflexivité par le biais du débat + la parole de l'autre et puis surtout aussi par le biais d'un questionnement sur eux mêmes + qui aura lieu peut-être après ou peut-être pas mais ça on ne peut jamais savoir ou sur l'instant ++ parce que je leur explique aussi que se questionner sans qu'il y ait pour autant de bonne ou de mauvaise réponse ça sert au moins à réfléchir sur soi-même sur ce qu'on pense et donc à penser par soi-même sans pour autant rester sur sa position de départ ou si on reste sur sa position de départ en ayant plus d'arguments (40'30'')

23. *et dans le cours du débat vous leur demandez parfois justement d'argumenter + est-ce qu'il y a des règles qui sont posées ou pas sur les réponses qu'ils formulent et la nécessité de les accompagner d'une justification d'une argumentation ?*

24. alors je ne leur présente pas comme ça c'est-à-dire que ça se fait encore une fois de manière empirique ou implicite je ne sais pas mais quand un élève formule quelque chose qui va vraiment faire avancer le débat j'insiste + je lui pose une question supplémentaire + qu'est-ce que tu veux dire par là ? as-tu un exemple ? à quoi tu penses ? pour le réenclencher + qu'il aille au bout de sa pensée + pour susciter l'intérêt d'une part mais ce n'est pas purement technique c'est vraiment au niveau du fond pour qu'il aille au bout de son idée + mais parfois il ne faut pas intervenir + l'élève dit des choses il a appris + il a vu quelque chose dans une histoire + il a vu un film + un truc à la télé + il tient à le dire et il faut le laisser + après je peux le réutiliser ¼ d'heure après ou tout de suite + mais pour que l'élève argumente vraiment qu'il aille vraiment au bout de son idée + quand je sens qu'il y a quelque chose et qu'il le formule de manière un peu maladroite + je procède par petites questions + précise ta pensée + tu veux dire que + et là il me dit + non non ce n'est pas ça que je veux dire ou oui oui / donc c'est de la maïeutique au sens humble du terme et initial

25. *donc vous le rapprochez de la maïeutique socratique*

26. oui oui oui

27. *ce qui serait aussi le cas en terminale ou pas ?*

28. en terminale il y a quand même plus d'implicite c'est-à-dire qu'après c'est un rapport qu'on instaure avec les élèves / je pense que depuis que j'enseigne j'ai toujours réussi à faire en sorte que les élèves n'essaient pas de savoir ce que je pense + pour me plaire ou je ne sais pas quoi + mais je pense que j'arrive à faire comprendre aux élèves qu'au fond ça n'a pas grande importance mais ce qui m'intéresse c'est ce que eux pensent sans pour autant tomber dans la pure démagogie / avec les élèves du primaire forcément c'est différent parce qu'ils comprennent bien qu'ils sont petits et donc il n'est pas question de se confronter au sens vrai à la pensée d'un adulte ce qui n'est pas le cas + souvent les élèves de 17 -18 ans c'est intéressant qu'ils veuillent se confronter à la pensée du professeur pour montrer qu'en fait c'est un charlatan ou un rigolo / moi j'aime assez ça en début d'année + je m'appuie là-dessus d'ailleurs avec toutes les précautions à prendre pour ne pas braquer l'élève dès le départ mais ça dans le premier degré on ne le rencontre pas / enfin je ne sais pas si je réponds / enfin sur l'idée que les élèves ne savent pas ce que je pense même s'ils savent que je pense quelque chose



29. *vous pouvez préciser ce que vous mettez derrière maïeutique socratique avec les élèves du premier degré*

30. c'est-à-dire c'est un questionnement + qui leur montre qu'ils savent des choses sans forcément s'en rendre compte et que c'est juste une histoire de formulation d'approfondissement + ou qu'ils croient savoir des choses mais qui sont incomplètes ou imparfaites et qu'il faut les reformuler + c'est la théorie platonicienne de la vérité qui est déjà là et qui est juste cachée et qu'il faut faire ressortir donc c'est en ce sens là qu'il y a une forme de maïeutique et qui existe aussi en terminale mais qui est parfois biaisée parce qu'il faut un contenu et les élèves ne peuvent pas avoir passé 3 mois de cours de philo sans avoir écrit une seule ligne parce qu'on est dans une rigueur scolaire qui est ce qu'elle est / finalement la maïeutique est plus pure dans le premier degré + après c'est le contenu et le niveau de connaissance et d'exigence qui va changer + + sauf qu'il y a plus d'ironie socratique en terminale qu'en primaire où ils ne comprennent pas toujours l'ironie et ça serait souvent malvenu quand même

31. *je change de registre est-ce que ça vous arrive d'utiliser des supports + d'en prévoir à utiliser ?*

32. non je n'ai jamais eu à utiliser de support tout simplement parce que ce sont des interventions ponctuelles + si c'était un projet avec plusieurs interventions de suite avec un rendu là ce serait différent + on travaillerait peut-être plus sur des images des petits textes / il y a quand même des interventions que j'ai faites où il y avait eu des lectures de contes philosophiques auparavant mais pas en ma présence et que les élèves réutilisaient réinvestissaient mais je n'ai jamais amené de texte ou de document + c'est les circonstances / je pourrais le faire mais ce ne serait plus le même procédé / je m'adapte au format + l'idée c'est de venir c'est de poser une question + qu'on réfléchisse vraiment et que ça sorte du cadre habituel / après si ça devait être des interventions successives là je rentrerais plus dans un cadre classique d'enseignement à la demande du professeur + avec ma spécificité bien sûr mais ce serait différent

33. *et alors que mettez-vous derrière l'idée que ça sort du cadre habituel ? (48'50'')*

34. le cadre habituel c'est-à-dire qu'il va falloir qu'il y ait une restitution même si les élèves ne le formulent pas comme ça / on va de voir écrire le rendre ça va être lu noté corrigé / hors du cadre ça veut dire qu'on va faire autre chose mais c'est sérieux quand même + il y a cet équilibre encore une fois

35. *si vous souhaitez ajouter quelque chose pour conclure allez-y*

36. je ne fais vraiment de différence entre ma mission en terminale et ce que je peux aller faire dans le primaire + bon mais il y a ce côté socratique j'aime bien arriver quelque part et puis dire + tiens aujourd'hui on va se poser cette question là + le faire et puis repartir + chaque professeur a sa fantasmagorie sa mythologie personnelle + moi j'aime bien être dans l'instant même si par mon métier évidemment je suis dans la construction + le long terme avec les élèves + c'est comme lorsque je fais cours il faut qu'il se passe quelque chose pendant l'heure sinon pourquoi se lever et aller travailler pour moi et pourquoi venir en cours pour les élèves + il faut qu'il se passe quelque chose + donc il y a délibérément ce côté un peu ponctuel + évidemment au fur et à mesure ça va créer quelque chose + il faut que ça soit naturel non pas + ah aujourd'hui il faut que je trouve quelque chose d'extraordinaire à dire ou pour les faire rire + c'est toujours la situation + ce qui se passe avec les élèves du primaire quand on est en train d'inventer quelque chose entre guillemets c'est une satisfaction intellectuelle de l'instant et on n'a pas l'impression de rabâcher quelque chose et c'est comme ça que ça fonctionne /

Annexe n°6. Transcriptions des entretiens

quand on voit quelqu'un en train de penser il croit à ce qu'il dit c'est parce qu'il vient de trouver quelque chose en direct même si évidemment il a réfléchi avant s'il y a tout un parcours + donc moi c'est ça aussi qui m'intéresse / je sais à peu près où je vais aller quand j'arrive dans la salle + ce que je vais dire mais je ne sais pas comment / peut-être que je vais dire autre chose peut-être que je vais parler de choses que je n'avais pas prévues et que je vais trouver ça génial + d'avoir une intuition + ou je serai déçu parce que je l'aurai une fois le cours fini donc il y a ce côté là qui m'intéresse de mise en danger personnelle intellectuelle / ne pas être dans le ronronnement sinon c'est pas intéressant et je pense que les élèves le sentent + intuitivement + car les élèves ont une grande pratique des enseignants + ce sont les meilleurs juges souvent + on l'oublie + voilà

37. *une dernière question + les séances durent combien de temps + en moyenne ?*

38.  $\frac{3}{4}$  d'heure pas plus de  $\frac{3}{4}$  d'heure + parce qu'il y a aussi une certaine hétérogénéité dans certaines classes parfois avec des élèves qui ont de gros problèmes de comportement et je vois que le professeur doit vraiment les gérer et en fonction du nombre + ils sont souvent 25 – 27 ils ne sont 10 – 12 c'est pas évident + c'est pas la même chose le matin l'après-midi / ce n'est jamais plus de 45 minutes

## Annexe n°7. Grille d'observation de séance de DP

Classe :

Enseignant :

Modalités du DP	Lieu / Organisation	
	Organisation de l'espace	
	Animation du débat : qui ?	
	Rôles définis pour les élèves ?	
	Modalités de circulation de la parole	
Utilisation de supports	Tableau	
	Affiches	
	Textes	
	Autres supports	
Identification des élèves		

## Annexe n°8. Transcriptions des séances de classe

### Transcription de séance - Classe 1

#### Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAVo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2 élève identifié

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		:	alors vous vous rappelez que la fois dernière on a travaillé sur un thème bien précis / à partir d'un questionnaire où il y avait trois questions / "qu'est-ce qu'un prisonnier ?" / "qu'est-ce qu'un otage ?" / et la grande question "qu'est-ce que la liberté ?" / on avait travaillé au moins trois quart d'heure là-dessus avec deux idées que j'ai retenues / alors la première idée c'est que on peut être libre si on fait ce qu'on veut / ça c'était une première définition de la liberté + et la deuxième définition c'était / je peux être libre + oui + mais à condition qu'il y ait des lois + et que je respecte l'individu avec qui je travaille ou avec qui je vis / alors j'aimerais bien qu'on essaie de discuter sur ces deux phrases / je crois qu'il y a ceux qui pensent qu'on peut faire tout ce qu'on veut + et c'est ça la vraie liberté ? / et puis il y a ceux qui disent "oui mais il y a des choses qui se passent à l'extérieur et on est obligé de + suivre les lois et le respect pour les autres / alors on vous écoute / quel
	2	E	1	:	on n'est pas tout le temps libre parce que il faut des lois sinon on va être dans le chaos
	3	M		:	qu'est-ce que ça veut dire "chaos" ?
	4	E	1	:	eh bien il y aura des vols + + et tout le monde fera n'importe quoi et on est obligé d'être pas libre

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	5	E	2	: c'est obligé qu'il y ait des lois pour respecter la liberté des gens + la vie + et faire attention sur la route comme pour + comment dire ? / s'arrêter au feu rouge c'est normal parce que + il y a des voitures + il a des fois des déviations pour les camions + et des fois ça peut créer des accidents et des morts
	6	E	3	: eh bien en fait moi je pense qu'on n'est jamais vraiment libre parce que il y a toujours des lois qu'on doit respecter mais en même temps si on ne les respecte pas il y aura des morts + et beaucoup de choses
	7	E	4	: la liberté c'est bien mais dans la limite de la liberté et du respect des autres
03'38"	8	M		: je crois que c'est ce qu'on vient de dire jusque maintenant / la question qu'on pourrait se poser c'est peut-être "est-ce que l'homme est obligé d'avoir des lois?"
	9	E	2	: oui parce que s'il n'y avait pas de loi il pourrait faire tout ce qu'il veut / par exemple la police passe / il passe au même moment + il fait des bêtises / par exemple il passe au feu rouge + + il fait n'importe quoi + je ne sais pas
	10	E	5	: on est libre de faire certaines choses mais il y a des choses qu'on ne peut pas faire / par exemple quand on veut aller jouer dehors on peut mais + si on veut jouer pour tuer les autres + là il y a une limite / on peut jouer sans être dangereux ou faire ce qu'on n'a pas le droit
	11	M		: moi je voudrais poser une question / je voudrais que vous me répondiez / qui est-ce qui a décidé ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire ?
	12	E	3	: on peut faire...
	13	M		: réponds à ma question
	14	E	3	: je ne sais plus très bien...
	15	M		: c'est pas grave / vas-y
	16	E	6	: moi je pense que c'est les hommes eux-mêmes qui ont créé les lois pour se protéger + et que les autres se protègent aussi + de leur environnement autour d'eux
	17	E	4	: moi je pense que c'est un peu tout le monde parce que les hommes ont remarqué aussi que sans loi + sans loi il y a tout le monde qui se tuerait / sans loi ça va mal et on ne peut pas vraiment vivre
	18	M		: tout à l'heure il a parlé de chaos / c'est ça ?
	19	E	6	: oui
	20	E	7	: à la limite quand on joue avec ses copains c'est faire tomber / saigner / mais c'est pas "ah tu m'as fait mal + je vais te tuer" / ce n'est pas ça
	21	M		: je ne comprends pas
	22	E	7	: quand on fait tomber un copain on dit "ah pardon" et là il nous dit "c'est pas grave"/ mais s'il n'y avait pas de loi on dirait "ah pardon" et lui il voudra nous tuer / il dira "ah je vais te tuer" + il va prendre un couteau / un pistolet direct

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	23	M	:	je crois plutôt que c'est du respect que tu veux parler + c'est le respect
	24	E	2	: par exemple on joue avec ses copains / il fait quelque chose de pas bien / qui nous choque sur nous / nous on a envie de le frapper mais il y a des lois alors on doit les respecter / même dans l'école si on veut frapper quelqu'un on est obligé d'attendre quatre heures et demi / ou s'il n'y a pas ses parents ( <i>rires de l'enseignant et d'élèves</i> )
	25	E	8	: on doit respecter des lois / parce que quand on fait le pitre en classe vous / il y a Monsieur C. qui nous donne des punitions + et on ne dit pas à Monsieur C. "je vais te tuer + tu m'as donné une punition" / on ne peut pas commencer à faire des trucs comme ça parce que sinon ce serait le bordel partout + le désordre
07'05"	26	M	:	à part le gros mot / explique-moi pourquoi quand vous serez au collège il vous arrivera peut-être de dire d'un prof "ce prof me casse les pieds / on va le chahuter" / parce que ça je l'ai vu / donc je parle en connaissance de cause
	27	E	8	: c'est les élèves chahuteurs qui font ça / c'est tout le temps ceux qui veulent + "oh ça m'énerve + ça m'énerve + ça m'énerve" / en fait à peu près les bébés
	28	M	:	tout le groupe là-bas ne réagit pas alors que vous regardez là-bas / alors je vais fermer les fenêtres ( <i>l'enseignant ferme les fenêtres</i> )
	29	E	7	: aussi il y en a qui chahutent quand il y a quelqu'un / parce que peut-être qu'il y a des gens qui n'aiment pas cette matière là / alors du coup ils ne la respectent pas
	30	M	:	on s'éloigne un peu du sujet
	31	E	9	: pour moi la liberté / on est libre de ce qu'on peut faire mais il y a des lois à respecter
	32	E	10	: moi je crois que pour la liberté c'est de faire ce qu'on veut / c'est de faire ce qu'on veut mais il y a des gens qui nous disent de ne pas faire ça + ou des gens...
	33	M	:	moi j'ai vaguement l'impression qu'on reste dans le même sujet / on tourne + on tourne toujours autour de la même chose / alors dans ma tête il y avait ceux qui ne veulent pas de loi et ceux qui veulent des lois + et on a commencé à comprendre qu'on était obligé d'avoir des lois + et que c'étaient les hommes qui les avaient créées / alors je me pose la question / pourquoi il y en a qui ne respectent pas ces lois ?
	34	E	4	: mais aussi si on était tout seul il n'y aurait pas besoin d'avoir des lois / mais comme on est plusieurs / si on fait des choses pas bien + qu'on s'entretue et tout ça / on ne peut pas vivre / enfin + si on était tout seul il n'y aurait pas besoin de loi mais là il y en a besoin
	35	E	10	: s'il n'y avait pas eu de loi il y aurait des gens qui seraient déjà morts et s'il n'y avait pas eu de loi il n'y aurait personne qui serait en prison
	36	M	:	pourquoi a-t-on besoin de lois ?

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	37	E	?	: parce que / on est obligé d'avoir des lois parce que sinon on ferait n'imp... on n'aurait pas de respect / on serait
	38	M		: est-ce qu'on ne peut pas concevoir un monde où on respecte les autres et où on n'a pas besoin de loi ? Est-ce que c'est possible ? ( <i>rires de l'enseignant</i> ). Réfléchissez avant
	39	E	3	: parce que tout le monde / parce que même si tout le monde sait qu'il faut respecter les lois + tout le monde ne le fait pas
	40	M		: alors ?
	41	E	3	: il faudrait que + + + que tout le monde réfléchisse avant d'agir
	42	E	1	: les gens disent / ils vont respecter les lois / mais après quelqu'un va toujours se dire "ah ben on va essayer" et on va enfreindre les lois / quelqu'un va vouloir essayer de faire n'importe quoi
	43	M		: et pourquoi on fait n'importe quoi ?
10'34"	44	E	5	: s'il n'y avait pas de loi il n'y aurait pas de liberté
	45	M		: tu es responsable de ce que tu dis / vas-y / je voudrais voir un peu mieux
	46	E	3	: il y a quelqu'un qui a créé les lois parce qu'on a vu que / que les gens faisaient n'importe quoi / on a voulu créer les lois / d'abord il y a eu une personne + deux personnes qui ont voulu créer les lois et après / de plus en plus les gens ont créé les lois pour avoir un monde + + où on est en liberté / mais il ne faut pas dépasser les limites
	47	M		: je n'ai pas entendu E11 encore / pourtant elle a des choses à dire E11
	48	E	11	: je pense que si on veut toujours faire des bêtises ou tuer des personnes / on peut être tué nous aussi et du coup ne plus pouvoir être libre
	49	M		: si on était tué on ne serait plus libre ? Oui parce qu'on serait mort / mais on avait dit aussi / je crois que c'était E8 la fois dernière qui avait dit "peut- être que la mort c'est la liberté "
	50	E	11	: moi je ne pense pas que la mort c'est la liberté parce que quand on est mort on ne pense plus / on n'a plus de pensée / on est allongé / on ne fait plus rien
	51	M		: et puis après on est bouffé par les vers aussi ( <i>rires</i> )
	52	E	2	: moi je comprends pourquoi il y a des lois / c'est pour survivre + dans notre monde
12'07"	53	M		: vous avez entendu ce qu'il a dit / il a dit un mot important / il a dit "c'est pour survivre " / vas-y continue
	54	E	2	: pour survivre / par exemple quand on est en voiture quand l'autre passe + on se stoppe pour survivre à l'accident qui va se passer
	55	M		: oui parce que si ce n'est pas lui c'est toi ou si ce n'est pas toi c'est lui
	56	E	2	: oui
	57	E	3	: eh bien si on s'entretuait nous + tous / il n'y aurait plus personne à part les animaux et les plantes / il n'y aurait plus aucun humain / voilà

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	58	M		: là je suis en train de penser à quelque chose / les animaux + est-ce qu'ils ont des lois ? Alors comment ils font pour survivre ?
	59	E	?	: ils se défendent
	60	M		: nous aussi / oui c'est bien il faut que ce soit partagé un peu partout
	61	E	12	: les animaux pour se défendre / il y en a qui nous mangent
	62	M		: vous savez l'histoire de la petite tourterelle qui était blessée dans la cour de récréation / ce matin-là en arrivant c'était un chat qui l'avait mangée / il ne restait plus qu'un petit bout d'intestin / bon réfléchissez un peu
	63	E	1	: on est obligé de tuer pour vivre / l'humain est obligé de tuer pour vivre
	64	M		: tuer quoi ?
	65	E	1	: les animaux / d'éliminer les gens / de tuer les gens / et même si les gens disent que ce n'est pas bien de tuer / on est obligé / même si les gens disent "je ne veux tuer aucun animal " + quand ils mangent / c'est comme s'il avait aidé le chasseur pour tuer l'animal + pour le manger
14'05"	66	M		: et alors les gens qui ne mangent pas de viande ?
	67	E	1	: il y a le poisson / le poisson c'est aussi un animal
	68	M		: mais il y a des gens qui ne mangent pas de poisson / des gens qui ne mangent aucun animal ?
	69	E	1	: il y a le / il y a aussi une plante qui s'appelle le soja qui se mange / et même c'est une plante / elle est vivante / quelque chose qui pousse c'est quelque chose qui est vivant mais qui ne bouge pas
	70	M		: très bien
	71	E	13	: c'est des végétariens + ceux qui ne mangent pas de la viande
	72	M		: oui alors donc ils ne tuent pas eux ?
	73	E	13	: non
	74	M		: alors pourquoi il y a des gens qui tuent et des gens qui ne tuent pas ?
	75	E	9	: s'il n'y avait pas de loi on se tuerait et ce serait la fin du monde parce que par exemple les chats ou les chiens on ne les nourrirait plus et ils ne se nourriraient plus + et il n'y aurait plus d'animaux
	76	M		: mais dans la jungle les animaux se nourrissent d'eux-mêmes / ils n'ont pas besoin de moi
	77	E	14	: moi / il y en a qui meurent et il y a des nouveau-nés / donc quand on meurt on est + + on est libre mais quand on naît on est aussi libre parce qu'on a / on est chouchouté par les parents
	78	M		: et après on ne l'est plus ?
	79	E	14	: eh bien si parce que + on est quand même leurs enfants donc + on est toujours chouchouté
	80	M		: bon alors tu ne te sens pas libre / avec tes parents oui / mais pas avec le maître par exemple ? parce qu'il ne te chouchoute pas le maître
	81	E	?	: ça dépend qui
	82	E	12	: ceux qui n'ont pas envie d'obéir + ils n'ont pas de respect



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

83	M		:	attends parce que je n'entends rien du tout / il y en a un qui parle dans mon dos
84	E	12	:	ceux qui n'ont pas envie d'obéir + ils n'ont pas de respect
85	M		:	oui et alors ?
86	E	12	:	on ne voit pas pourquoi les gens tuent des autres personnes et après il y en a qui retrouvent d'autres gens dans la Deûle
87	M		:	ça ça te tracasse cette histoire de gens qu'on retrouve dans la Deûle + ça te tracasse
88	E	4	:	aussi si on revient à la question de tout à l'heure / c'est parce qu'il y en a qui sont végétariens qu'ils n'ont pas besoin de manger de viande / mais nous on en a besoin sinon on meurt / et aussi ce que je voulais dire c'est que les animaux / en fait leur truc c'est la chaîne alimentaire / pour vivre ils se tuent et pour vivre ils se défendent avec ce qu'ils ont / par exemple avec leurs cornes ou les griffes / en fait ils font ce qu'ils peuvent / c'est ça quoi
89	M		:	l'être humain ce n'est pas un animal ?
90	E	4	:	ça descend du singe ( <i>rires de l'enseignant et d'élèves</i> )
92	M		:	et alors tu peux me répondre ? l'être humain est un animal ou ce n'est pas un animal ?
93	E	4	:	c'est un être évolué de l'animal
94	M		:	mais quelle est la différence entre un être humain comme nous et un animal ? qu'est-ce qu'on a de plus que l'animal ?
95	E	4	:	on parle et puis on a de la civilisation
96	M		:	on a une histoire / on a un passé / on parle surtout / et puis qu'est-ce qu'il y a là-dedans qui est important ?
97	E	?	:	l'intelligence
98	M		:	l'intelligence oui mais les animaux sont intelligents
99	E	2	:	oui mais ils ne savent pas ce qu'ils font parce qu'ils ont des réflexes
100	M		:	mais nous on n'a pas de réflexe ? Quand je te donne une baffe c'est pas un réflexe ça ?
101	E	2	:	si mais les animaux quand on va les chasser + ils savent qu'on va les chasser / alors c'est normal eux ils savent ce qu'on fait
102	M		:	et nous on ne sait pas ce qu'on fait ?
103	E	2	:	si et nous on sait ce qu'ils vont faire sur nous
104	E	3	:	les animaux
105	M		:	les animaux
106	E	3	:	les animaux ils se nourrissent de fruits qui poussent des arbres
107	M		:	nous aussi / quand tu manges une banane ça a poussé sur un arbre
108	E	3	:	oui mais + on est presque pareil que l'animal

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	109	M		: c'est pour ça que je vous demande / il y a une différence + laquelle ? On a parlé du langage / on a parlé de ce qu'il y a dans la tête / il y a ce qu'on appelle le cerveau d'accord / mais ça nous donne quoi le cerveau ?
	110	E	11	: nous on peut parler / on a l'intelligence + et aussi + + on peut faire cuire notre repas aussi
	111	M		: et alors ?
	112	E	11	: eux ils le mangent cru comme ça
	113	M		: tu sais il y a très très longtemps on n'avait pas découvert le feu et on mangeait notre repas + cru
	114	E	11	: et puis nous on s'habille
	115	M		: nous on s'habille et les animaux ne s'habillent pas / et leurs poils c'est quoi ?
	116	E	?	: c'est leur <.....?>
19'25"	117	M		: oui / on va essayer de réfléchir un petit peu parce que ça me paraît sensé ce que je dis / j'aimerais bien qu'on réfléchisse à ça / l'animal + il se défend contre celui qui l'attaque / d'accord / l'homme c'est pareil + il se défend contre celui qui l'attaque / alors pourquoi moi je suis un homme ? pourquoi lui c'est un animal ? / j'ai la parole / il n'a pas la parole mais il peut s'exprimer / les abeilles + elles ont des danses particulières pour montrer l'endroit où il y a du pollen / les fourmis ont un langage aussi + et puis qui se comprend / les dauphins savent discuter entre eux bon / mais nous on a quelque chose de plus que l'animal + + en dehors du fait que nous parlions
	118	E	11	: nous nous habillons / on s'habille
	119	M		: oui + + je t'ai répondu tout à l'heure que le lion + il a son poil / je ne sais pas si c'est un critère de civilisation + l'habillement / en Amazonie ils vivent nus et alors ils sont très bien
	120	E	4	: nous on marche debout aussi
	121	M		: et l'ours ?
	122	E	4	: eh bien oui mais il n'est pas tout le temps debout
	123	M		: nous non plus / quand on est bébé on est à quatre pattes / quand on dort on est couché
	124	E	4	: oui mais on peut tout le temps être debout / c'est possible
	125	M		: là je suis assis
	126	E	11	: le singe peut rester debout
	127	M		: oui tu vois on te répond / donc est-ce que le fait d'être debout c'est un signe d'humanité ? alors ?
	128	E	8	: nous on peut créer / on peut créer des choses
	129	M		: vous entendez ce qu'il a dit ? on peut créer des choses / continue c'est vachement bien ce que tu dis

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	130	E	8	:	on peut faire des choses que les animaux ne peuvent pas comme / je ne sais pas / de la poterie que des animaux ils n'arriveraient pas à la faire / comme créer une armoire / faire des ballons ou tout ça / personne n'y arriverait
	131	M		:	donc on a la création / on a notre parole et on a encore deux choses que j'aimerais bien qu'on trouve / dont on parle ensemble
21'36"	132	E	7	:	eh bien aussi les animaux ils peuvent quand même créer / par exemple les fourmis peuvent faire des fourmilières
	133	M		:	là on vous a répondu
	134	E	5	:	les mammifères +++ par exemple +++ les / je ne sais plus
	135	M		:	je vais t'aider / les nids des oiseaux c'est quoi ? Ce n'est pas une fabrication ? Donc c'est pas suffisant / donc on a encore deux choses que les animaux n'ont pas + + + et que vous avez vous
	136	E	2	:	des consoles / on a une télé
	137	M		:	non mais ça c'est des produits fabriqués / c'est nous qui les avons fabriqués ces produits
	138	E	4	:	on a un toit nous / on a un lit
	139	M		:	l'animal il a son toit aussi / c'est une grotte / c'est un nid / ce n'est pas ça
	140	E	3	:	on va à l'école et on apprend des choses
	141	M		:	pourquoi ? Tu crois que le petit lionceau n'a pas appris de sa maman qu'il y a certains animaux qu'il peut approcher mais que d'autres il ne vaut mieux pas ?
	142	E	3	:	si mais ils n'apprennent pas les mêmes choses que nous / ils apprennent des choses mais ils n'apprennent pas + par exemple + comment conjuguer certains verbes
	143	M		:	ils n'ont pas la parole + ils ne peuvent pas
	144	E	3	:	oui dans leur langage / leur école c'est par exemple l'école des petits lionceaux / l'école de la chasse / nous on apprend / tout le monde apprend / mais pas toujours les mêmes choses
	145	M		:	on a parlé tout à l'heure de création / quand on fait quelque chose on a besoin de ses mains / on a besoin d'un produit pour le transformer / qu'est-ce qu'on a nous les êtres humains qu'on utilise ? Quand je fais un dessin ?
	146	E	?	:	les yeux ?
	147	M		:	non
	148	E	11	:	nous on peut écrire / on se sert de nos mains
	149	M		:	vous ne comprenez pas ce que je veux dire / on utilise notre génie créatif d'accord / mais on l'utilise avec quelque chose que les animaux n'ont pas + + + qu'est-ce qu'on a en nous qui nous permet de créer ?
	150	E	?	:	un cerveau
	151	M		:	en dehors de ça / tout le monde a un cerveau même l'animal
	152	E	3	:	l'imagination

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

153	M		:	c'est pas important l'imagination ?
154	E	?	:	si très
155	M		:	eh bien voilà
156	E	3	:	disons que dans le futur peut-être il y a des choses qu'on n'a pas encore inventées mais avec notre imagination on pourrait l'inventer / par exemple on dit que dans le futur / je ne sais pas moi / il pourrait y avoir des trottinettes qui volent ou des planches à roulettes qui volent + et que peut-être on ne sait pas comment il faut faire / que par exemple on pourrait régler et on pourrait faire ça
157	M		:	oui alors si je résume un petit peu ce qu'on vient de dire / alors on s'est éloigné parce qu'on a ouvert plein de portes / on a ouvert la porte de l'animal / on a ouvert plein de portes / notre sujet c'était la liberté + on est bien d'accord / on ne peut pas faire ce qu'on veut parce qu'on a besoin de lois + sinon ce serait le chaos + + ce serait comme disent certains l'anarchie / pas de loi / c'est ça que ça veut dire anarchie / et on a ouvert une grande porte entre l'animal et l'homme et on s'est dit / l'animal n'a pas l'imagination qu'a l'homme pour créer / d'accord ? / je crois qu'on va arrêter là parce que ça suffit / il y en a qui ne sont plus attentifs / je vais vous proposer une deuxième chose on va arrêter là / la deuxième chose qu'on va faire maintenant / vous allez construire un tableau sur une feuille / on va toujours partir du mot liberté et on va dire "si la liberté était une couleur " quelle couleur vous lui donneriez et pourquoi vous choisissez cette couleur / je vois que E12 a compris / est-ce que les autres vous comprenez aussi ?
158	E		:	oui ( <i>en chœur</i> )
159	M		:	alors je vais répéter au cas où / si la liberté était une couleur / quelle couleur je choisirais / mais ce qui m'intéresse surtout c'est pourquoi je choisirais cette couleur / et je vais vous donner plusieurs mots / il y aura couleur + personnage + etc. / d'accord ? donc maintenant on va rentrer + on va travailler / je vous conseille de mettre votre feuille dans le sens paysage et de vous calmer très vite / au bruit que j'entends sans vous voir je sais ce que vous êtes en train de faire / on considère que blanc et noir sont des couleurs / ça va ? alors le tableau que vous voyez au tableau / il a donc une deux trois quatre cinq six lignes d'accord / j'ai écrit tout en haut / si la liberté était une couleur / moi je choisirais quelle couleur / ensuite / si la liberté était un sentiment / déjà la liberté est un sentiment mais quel sentiment ça nous donne d'être libre / si c'était un instrument de musique / l'instrument de musique qui vous paraît être le plus le symbole de la liberté / un personnage célèbre / quelqu'un qui aimait la liberté ou qui / c'est plus difficile / et alors après / un paysage où on se sent libre / ça va ?
160	E		:	oui ( <i>en chœur</i> )

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

31'41	161	M	:	mais attention la troisième partie c'est la plus difficile / "pourquoi ?" / je vais vous expliquer pourquoi on fait ce tableau / c'est pour la prochaine fois dans huit jours / à partir de ce tableau on va établir un débat entre nous à partir de ce que vous avez écrit / d'accord ? donc je vous laisse maintenant le temps pour le faire et aussi huit jours et dans huit jours on repart de ce tableau / ça va / c'est parti
-------	-----	---	---	---

**Transcription de séance - Classe 2**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

	1	M		: alors donc j'ai besoin d'un président de séance + allez E1 tu ne l'as jamais fait ? E1 ? Qui ne l'a jamais fait et aimerait le faire ? E2 allez viens / j'ai besoin d'un + donneur de parole / allez E3 /tu vas chercher la boîte aussi / j'ai besoin d'un dessinateur / allez E1 / et est-ce que c'est bon ? on est au complet ?
	2	E ?		: <.....?>
	3	M		: eh bien oui il nous manque deux secrétaires + E4 et E5 / alors tu nous notes le sujet au tableau s'il te plaît E2 ? / alors le sujet c'était + "peut-on tout dire ?"
01'26"	4	E 2		: E6
	5	E 6		: ben non on peut pas tout dire parce que + il y a des choses qu'on ne peut pas dire + comme par exemple quand un adulte + quand on a envie de lui dire quelque chose / qu'on ne peut pas le dire parce que ça peut vexer / parce que si c'est quelque chose de méchant ça peut le vexer / alors on ne peut pas tout dire
	6	M		: et est-ce que tu peux expliquer ce que tu as voulu dire ?
	7	E 6		: on ne peut pas tout dire parce que + quand on dit quelque chose à un adulte et qui peut être vexant + ça se fait pas de dire quelque chose à un adulte + et c'est comme ça qu'on ne peut pas tout dire
	8	E 2		: E7
	9	E 7		: oui on peut tout dire car + quand + quand on va au tribunal + parce que quand on a tué quelqu'un on doit dire la vérité et quand on ment aussi on doit aussi dire la vérité à nos maîtres ou à nos parents
	10	E 2		: E8
	11	E 8		: on ne peut pas tout dire non plus parce que si on a une copine et que la personne éprouve des sentiments pour sa copine + il est pas obligé de le dire

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	12	M		: c'est-à-dire ?
	13	E	8	: je ne sais pas + + par exemple il y a quelqu'un qui a une copine + mais qui éprouve plus que des sentiments pour l'autre donc alors ça / il ne peut pas le dire tout de suite parce que ça / il n'aurait pas assez de courage pour le dire
	14	M		: d'accord / est-ce qu'on peut tout dire ?
	15	E	8	: non + enfin ça dépend
	16	E	2	: E9
	17	E	9	: en fait ça dépend des mots grossiers ou de politesse + parce que si on veut / par exemple si une personne nous embête / eh bien on ne va pas lui dire + que des mots de politesse / on va lui dire pousse-toi / laisse-moi tranquille ...
04'52"	18	M		: tu t'arrêtes comme ça en plein milieu de ta phrase ?
	19	E	9	: je ne sais pas
	20	E	2	: E10
	21	E	10	: non on ne peut pas tout dire / on ne peut rien dire des autres / on ne peut pas dire lui il n'est pas gentil / lui il n'est pas intelligent / on ne peut rien dire des autres et on ne peut pas non plus mentir
	22	M		: pourquoi on ne peut rien dire des autres ?
	23	E	10	: eh bien parce que on ne sait pas comment ils sont
	24	M		: c'est-à-dire ?
	25	E	10	: <.....?>
	26	M		: pourquoi on ne peut rien dire des autres ?
	27	E	10	: je ne sais pas
	28	E	2	: E11
	29	E	11	: eh bien moi je dis qu'on ne peut pas tout dire parce que par exemple les secrets des copines / si on dit les secrets + on n'aura plus d'amitié / on / ça mettra en danger l'amitié
	30	M		: peux-tu t'expliquer ?
	31	E	11	: moi je dis qu'on ne peut pas tout dire /par exemple les secrets de copines / on ne va pas dire ce que l'on sait parce que ça va mettre en danger notre amitié
	32	E	7	: non on ne peut pas tout dire aussi / parce que quand on est marié et qu'on trompe sa femme + on ne va pas le dire / on va le cacher
	33	E	?	: (rires) quel secret oui
06'57"	34	E	13	: moi je dis qu'on peut tout dire parce que dès que + + par exemple on sait parler / qu'on a le langage on peut tout dire mais on doit quand même respecter des règles / par exemple des paroles irrespectueuses + des mensonges

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

07'17"	35	M		: alors c'est intéressant ce que dit E13 parce qu'il nous dit / écoutez bien le sujet / rappelez-vous ce que je vous avais dit / quand on a un sujet en philosophie d'abord on étudie bien tous les termes du sujet / peut-on tout dire ? / PEUT-on tout dire ? / E13 dit "oui quand on a le langage on peut tout dire" / est-ce que c'est vrai ?
	36	E	?	: oui
	37	M		: oui à partir du moment où on a le langage on peut tout dire + dans notre langue le français / si on dit maintenant "doit-on tout dire ?" est-ce que c'est différent ? Est-ce qu'on a deux choses différentes ?
07'48	38	E	13	: oui + parce qu'on ne doit pas dire des gros mots et "peut-on tout dire ?" on peut tout dire
	39	M		: alors qu'est-ce qu'on a entendu ce matin ? Est-ce que vous répondez à la question "peut-on tout dire ?" ou "doit-on tout dire ?" ? Vous voyez là c'est intéressant / on a une autre dimension / est-ce que on peut tout dire ? Oui on peut tout dire / si on sait parler on peut tout dire / qui d'autre + veut intervenir ?
08'21"	40	E	6	: on peut tout dire du niveau du langage mais aussi + je veux dire + s'il y a des trucs + + par exemple d'un point de vue scientifique en fait on ne sait pas si les martiens existent ou s'ils n'existent pas / on ne peut pas dire s'ils existent ou s'ils n'existent pas / pareil pour d'autres trucs
	41	M		: d'accord / vous avez compris ce quelle a dit ? Vous avez entendu ? Est-ce que tu peux répéter juste un peu plus fort pour qu'ils t'entendent bien ?
	42	E	6	: d'un point de vue scientifique on ne peut pas tout dire / par exemple on ne peut pas dire si les martiens existent ou pas
	43	M		: donc on ne peut pas dire quoi ? Les choses qu'on ne ...
	44	E	6	: les choses qu'on ne sait pas
	45	M		: E6 nous dit "je suis d'accord avec E13 / on peut tout dire du point de vue du langage mais elle nous dit du point de vue scientifique on ne peut pas dire ce qu'on ne sait pas / on ne sait pas si les martiens existent
09'42"	46	E	8	: en fait à l'hôpital non plus on ne peut pas tout dire parce que par exemple quand une personne a un cancer et qu'il s'est fait opéré / qu'il va quand même mourir / on ne va pas lui annoncer "oui tu vas quand même mourir" avec un grand sourire / on va essayer de lui expliquer autrement / parce qu'on ne va pas / il y a des choses comme mourir / ça on ne peut pas le dire d'une façon / on ne peut pas le dire directement + après l'opération / lui il va se dire "j'ai passé du temps à prendre des médicaments / ça sert à rien / alors on ne peut pas tout dire quand on va mourir / les médecins à l'hôpital ne peuvent pas tout dire
	47	M		: quand ça concerne la mort / alors pour toi c'est différent
	47	E	2	: E7



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	48	E	7	: non aussi on ne peut pas tout dire / parce que par moments il y a des gens qui ne veulent pas le dire / comme + il y a quelqu'un qui va pousser sa sœur par la fenêtre / il ne peut pas le dire / il va dire qu'elle est tombée toute seule / et si on doit le dire quand même + + parce que quand même ça c'est un petit peu trop grave
	49	E	14	: eh bien pour des bébés par exemple / il veut s'exprimer mais nous on ne comprend pas / du coup on a l'impression qu'il ne fait juste
	50	E	?	: que parler
	51	E	14	: que s'exprimer mais nous on ne comprend pas alors il ne peut pas tout dire
	52	M		: donc ça dépend de l'âge
	53	E	14	: oui
	54	M		: alors j'aimerais bien entendre E15
	55	E	15	: on ne peut pas tout dire parce que + parce que on ne peut pas dire de gros mots / par exemple si on est à l'école on ne va pas dire de gros mots à la maîtresse ou au maître
	56	M		: ça me paraît évident / E16 qu'est-ce qu'il en pense ?
	57	E	16	: ( <i>absence de réponse</i> )
	58	E	17	: moi je dis que c'est pareil que E14
12'56"	59	M		: Et E18 ?
	60	E	18	: nous on peut garder ses secrets dans sa tête ou dans un journal intime / parce que parfois on peut regarder ses colères dans sa tête / parce que quand on te dit + par exemple + "elle est chiant" / on ne peut pas le dire devant une personne / parce qu'on a peur de <.....?> / parce qu'on a peur aussi de dire du mal à une personne proche + qu'on connaît / par exemple une amie ou une maîtresse
	61	E	6	: en fait on ne peut pas tout dire parce que quand on a vu quelque chose + dans la rue + et que c'est une personne qu'on connaît / on ne va pas lui dire "oui je t'ai vu faire ça" / ça peut être vexant / donc on ne peut pas tout dire
	62	E	?	: je suis d'accord avec E18 E6 et tout ça parce que si on vexe quelqu'un + qu'on ne doit pas le dire / ça ne se fait pas quand même parce que si on dit des gros mots à sa famille / à ses proches comme dit E18 / eh bien ça va le vexer / donc + après on va se dire dans sa tête "pourquoi j'ai fait ça ? je m'en veux"
14'48	63	M		: j'aimerais bien entendre E19 aussi
	64	E	19	: eh bien on ne peut pas tout dire parce que quand on a une copine et que la copine nous dit un secret / on ne peut pas le répéter à des autres
	65	M		: toi c'est comme E12 / et quoi d'autre encore ?
	66	E	19	: et après c'est tout
15'18"	67	E	2	: E11

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

68	E	11	: eh bien moi je trouve qu'on n'est pas obligé de tout dire / on ne peut pas tout dire parce que par exemple quand on est handicapé / qu'on a par exemple un handicap du cerveau / on n'arrive pas à bien parler / on a un trouble on n'arrive pas à bien parler / et quand on est sourd on n'arrive pas à entendre ce que disent les autres / donc on n'arrive plus à parler / donc ils ne peuvent pas tout dire les handicapés
69	E	2	: E12
70	E	12	: eh bien moi je dis qu'on ne peut pas tout dire parce que il y a des fois il vaut mieux ne pas tout dire ou il faut mentir / parce que en France il y a des lois et + + et si on dit des choses qu'on n'a pas le droit de dire dans les lois / on peut aller au tribunal et être / je ne sais pas comment dire / et être en prison
71	M		: quel genre de choses tu n'aurais pas le droit de dire ?
72	E	12	: eh bien comme E20 on n'a pas le droit de dire / E20 il n'est pas né dans notre pays / eh bien on n'a pas le droit de dire ce qu'on ressent pour E20 /
73	M		: <.....?>
74	E	12	: eh bien on n'a pas le droit de dire que lui il est né dans un autre pays / ça ou une autre chose de méchante
75	M		: est-ce que tu crois que tu n'as pas le droit le droit de le dire ? Est-ce que tu penses que si tu lui dis tu vas aller en prison ou ...?
76	E	12	: eh bien non pas à notre âge mais quand on est plus grand on peut + + on peut aller en prison
77	M		: ah alors ça fait réagir / alors E21 / regarde car elle est juste à côté / E21
78	E	21	: eh bien alors c'est quand on est raciste / par exemple E20 on dit qu'il est né dans un autre pays / eh bien on ne l'apprécie pas / sa couleur de peau par exemple elle n'est pas comme nous / eh bien c'est les racistes souvent qui disent quelque chose de mal / eh bien tous les hommes naissent égaux en droit + et en tout en fait
79	E	22	: c'est pas parce qu'on est différent qu'on est / qu'on n'est pas de la même / je ne sais pas trop comment exprimer ça / c'est pas parce qu'on n'a pas la même couleur de peau + que l'on est différent
80	M		: alors par rapport à notre sujet / qu'est-ce qui te fait réagir ? / est-ce qu'on peut tout dire ?
81	E	22	: eh bien non on ne peut pas tout dire parce que sinon ça pourrait blesser les autres / comme par exemple si on dit à quelqu'un qui est d'une autre couleur de peau que nous + t'es raciste / ça pourrait le blesser
82	E	2	: E6
83	E	6	: quand quelqu'un nous bouscule dans la rue on a envie de lui dire quelque chose mais on ne le dit pas parce que on ne le connaît pas et on ne sait pas ce qu'il pourrait faire / donc on ne peut pas tout dire

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

19'36"	84	M	:	il y a quelque chose moi qui m'a semblé intéressant / tout à l'heure E12 a dit qu'il y a des situations où on ne peut pas tout dire / il vaut mieux parfois mentir / qu'est-ce que vous en pensez de ça ? / avant qu'on clôt le débat ? Tiens E23
	85	E	23	: on peut mentir mais pour des raisons personnelles / comme il y a quelqu'un de notre famille qui est mort ou quelque chose comme ça / c'est secret c'est personnel il faut le garder
	86	M	:	est-ce qu'il peut y avoir des situations / là on bascule un peu sur un autre sujet de philo / est-ce qu'il y aurait des situations où on ne peut pas tout dire + et + où on est autorisé entre guillemets à mentir ? est-ce qu'il y a des situations où parfois il vaut mieux mentir que de dire la vérité ? E12
	87	E	12	: eh bien moi ma mère elle travaille dans un lycée où elle a un enfant : et il a sa maman / elle est très malade et maman elle est obligée + de mentir pour ne pas le faire souffrir parce que / elle lui dit qu'il faut avoir confiance et qu'elle ira mieux / mais en fait elle n'ira pas mieux
	88	M	:	donc est-ce que là c'est une situation où on peut pardonner le mensonge ?
	89	E	12	: eh bien oui
	90	M	:	oui pourquoi ?
	91	E	12	: parce que c'est pour ne pas qu'il pleure et pour ne pas le faire souffrir qu'elle ment
21'20"	92	M	:	on en revient finalement un peu à ce que vous m'avez dit ce matin / c'est toujours un peu la même chose / on ne peut pas tout dire parce qu'il y a des choses qui pourraient blesser l'autre / il y a des choses qu'on ne peut pas dire parce qu'elle peuvent blesser / alors on va s'arrêter là / E6 tu veux dire une dernière chose ?
	93	E	6	: eh bien c'est un peu vrai et je suis d'accord avec E12 des fois c'est un peu vrai / le mensonge ça sert à quelque chose / parce que la dernière fois le petit frère de R. il pleurait parce que R. s'était cassé la jambe / eh bien moi je lui ai dit que ça n'était pas grave et que ça allait s'arranger / et que ça s'est arrangé
	94	M	:	est-ce que tu as menti ?
	95	E	6	: oui quand même / il pleurait et il croyait que sa sœur n'allait plus jamais guérir de sa jambe
22'09"	96	M	:	là c'est pas vraiment un mensonge / c'est pas la même chose que ce que nous a dit E12 / alors les filles vous viendrez mettre votre cahier de brouillon sur la table et E1 tu viens nous montrer ton dessin
	97	E	2	: il y a aussi les mensonges de Noël
	98	M	:	ah attendez / il y a autre chose qu'elle veut nous dire qui est intéressant / dis-nous / vas-y tu peux y aller
	99	E	2	: il y a aussi les mensonges de Noël + de Pâques et tout ça

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	100	M		: c'est-à-dire ? E2 elle s'inquiète / elle se demande si elle ne va pas briser des rêves ce matin / qui est-ce qui croit au papa Noël ? Qui est-ce qui croit au lapin de Pâques ? Vas-y parle sans crainte (rires des élèves)
	101	E	2	: eh bien par exemple pour le père Noël c'est les parents qui mettent sous le sapin et tout ça / pour les Pâques c'est pareil ils mettent dans le jardin / ils cachent
	102	M		: c'est vrai ? (rires) / mais alors pourquoi est-ce qu'on ne dit pas tout dans ce cas-là ? chut chut écoutez
	103	E	2	: c'est un mensonge + un bon mensonge / c'est pour les enfants et tout ça /
23'40"	104	M		: d'accord / effectivement on avait oublié E1 / E1 tu viens ? / donc est-ce qu'on peut tout dire finalement + il y a des choses qu'on ne peut pas dire pour le bien de l'autre + en fait / on ne va pas dire à un petit enfant "eh bien non papa Noël il n'existe pas / c'est moi qui amène les cadeaux / d'accord ? parce qu'il serait trop déçu / alors montre-nous un petit peu / explique-nous ce que tu as dessiné
	105	E	1	: là c'est un garçon / il n'ose pas dire qu'il aime la fille
	106	M		: alors là on a la première étiquette celle de E8 / on ne peut pas tout dire / il y a un garçon et une fille avec un petit cœur au milieu / il est marqué "j'ose pas te dire que je t'aime"
	107	E	1	: là c'est au tribunal / comme elle avait dit E7 on est obligé de tout dire
	108	M		: on est obligé de tout dire et ...
	109	E	1	: "avouez-moi tout" et là c'est une mère <.....?> et là elle dit "je ne dirai pas les problèmes de ma famille" et là c'est un scientifique
	110	M		: là on est dans un laboratoire / c'est un scientifique
	111	E	1	: il ne sait pas si les martiens existent
	112	M		: on ne pas tout dire + on ne sait pas si les martiens existent
	113	E	1	: là c'est une fille avec sa copine et c'est "je ne dirai pas les secrets des copines"
	114	M		: d'accord
	115	E	1	: là c'est ...
	116	M		: une voiture de police
	117	E	1	: c'est une femme qui raconte "je déteste les chinois" et la police lui dit "je vous condamne à cinq ans de prison"
	118	M		: eh bien dis-donc c'est cher payé / très bien / merci / alors pour la semaine prochaine / j'ai des sujets pour la semaine prochaine / alors on va prendre une main innocente / E11 / lis-nous
	119	E	11	: "est-on obligé de faire quelque chose ?"
29'33"	120	M		: "est-on obligé de faire quelque chose ?" / alors on y va / vous prenez votre feuillet vert

**Transcription de séance – Classe 3**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAVo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		:	Alors vous allez écouter ? Je vais vous demander de vous rapprocher d'enlever les chaises qui ne sont pas utilisées + en les levant + c'est bon ? Je vais juste vous demander de relire ce que vous avez écrit ce matin / ( <i>lecture silencieuse des élèves</i> ) / alors je vous donne la question + une question que vous avez sortie ce matin / qu'est-ce que le racisme ?
02'40"	2	E	1	:	eh bien pour moi le raciste c'est quelqu'un qui n'aime pas les gens différents de lui
	3	E	2	:	je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 / pour moi le racisme + euh + on ne doit pas se moquer des personnes + différentes d'une autre façon
	4	E	3	:	je suis d'accord avec E1 mais je vais compléter un petit truc dans + ce qu'il a dit / eh bien ce n'est pas que détester + c'est ne pas accepter / si par exemple quelqu'un est noir ou faible ou petit ou quelque chose comme ça handicapé + c'est peut-être pas qu'il ne les aime pas mais qu'il ne les accepte pas
	5	E	4	:	pour moi le racisme c'est quand par exemple quelqu'un / il n'a pas la même couleur de peau que nous / on le rejette parce qu'il n'est pas comme nous + il est différent / c'est pas bien de faire ça
	6	E	2	:	je suis d'accord avec ce que dit E3 et E4 / le racisme c'est quelque chose + par exemple les personnes qui ont des maladies qui ont + qui ont + qui n'ont pas la même couleur de peau que nous + voilà + qui ont + qui font ++ je suis d'accord avec ce que dit E4

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	7	E	4	: aussi c'est quand on se moque d'un handicapé + on rigole de lui + mais c'est pas bien parce que si on était comme lui + ben les gens rigoleraient de nous + ça nous ferait mal au cœur
	8	E	3	: je suis d'accord avec E4 + parce que + si jamais là + + nous par exemple on n'est pas handicapé et qu'on a un handicapé dans la rue et qu'on se moque de lui + et si jamais plus tard il devient handicapé + eh bien là je ne crois pas trop qu'il va se moquer de lui-même
	9	E	1	: moi je suis d'accord avec ce qu'ils avaient dit + mais + pour moi ils ont oublié un truc parce que + si on est raciste on tient toujours des propos racistes et c'est pas bien
	10	M		: c'est pas bien ?
	11	E	1	: c'est pas bien parce que + c'est un peu comme se moquer ou
	12	E	2	: je suis d'accord avec ce que dit E1 Comme + + un jour E5 il avait dit que l'Afrique c'était un pays de + +
	13	M		: de ?
	14	E	2	: un pays de merde et + alors que en Afrique il y a plusieurs pays + il y a des pays arabes il y a des pays de plusieurs origines + je passe le
	15	M		: et donc ta conclusion par rapport à ça ?
	16	E	2	: c'est un peu un propos raciste
	17	E	4	: il y a des gens + ils disent qu'ils ne sont pas racistes mais quand ils voient + il y a quelqu'un + ils aiment pas parce que il + ils l'aiment pas ils le rejettent + mais ils disent qu'ils ne sont pas racistes alors qu'ils sont racistes
	18	M		: est-ce que tu peux donner un autre exemple ?
	19	E	4	: eh bien par exemple j'ai un tonton handicapé + je dis que je suis pas raciste + mais la dernière fois + j'ai vu un + handicapé et j'ai rigolé de lui
	20	M		: donc ?
	21	E	4	: c'est pas bien parce que si on était à sa place + eh bien les gens ils se moqueraient aussi de nous
	22	M		et donc tu en conclus que toi tu es raciste alors + c'est ça que tu voulais dire ?
	23	E	4	: oui
	24	M		: quelqu'un voudrait
	25	E	3	: je suis pas trop d'accord avec E4 parce que être raciste c'est ne pas accepter la différence à plein temps donc + donc E4 pour moi c'est pas un raciste + enfin pas complètement mais il ne se moque pas de tous les gens différents

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	26	E	1	:	moi je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E4 parce que il n'est pas raciste + + il s'est moqué une fois d'une personne + donc c'est pas vraiment un raciste + mais si c'était un raciste il serait + s'il voyait quelque chose + il serait tout le temps à se moquer de lui et il dirait des choses pas bien
08'08"	27	E	2	:	souvent être raciste c'est aussi se moquer de la religion + se moquer de + + quand il y en qui ont des problèmes + des maladies et tout + qui sont homosexuels + voilà pour moi raciste
	28	E	6	:	tout à l'heure je suis d'accord avec ce que dit E3 parce que tout à l'heure il a dit E4 c'est pas un raciste parce que son meilleur ami c'est E7 et E7 c'est comme un arabe des fois il y en a ils disent "sale arabe" et tout + ça c'est du racisme
	29	E	4	:	je suis d'accord avec ce qu'a dit E2 parce que tout le monde a au moins une religion + c'est pas bien de se moquer + comme eux les musulmans pour eux c'est Allah nous on n'a pas le même + + Dieu
	30	E	1	:	moi je suis d'accord avec ce qu'a dit E4 parce que c'est pas bien de se moquer des religions + c'est pas bien et après si on se moque d'une religion alors qu'aussi on est d'une autre religion c'est pas bien
	31	M		:	alors tout à l'heure E6 tu as dit que être raciste c'était tenir des propos négatifs d'accord + sur les personnes de couleur / est-ce que le racisme ce n'est que ça ? + + essayez de donner des exemples
	32	E	3	:	euh + + pour moi être raciste c'est pas que être raciste de la couleur de peau + après ça peut être être raciste des manières + si les autres sont pas grands alors qu'ils sont adultes + se moquer des handicaps et puis plein d'autres défauts et différences
	33	E	4	:	je suis d'accord avec ce qu'a dit E3 parce que il y en a ils sont homosexuels et il y en a ils se moquent parce que pour eux c'est pas bien + c'est quelque chose de pas normal
	34	E	2	:	je suis d'accord avec ce qu'a dit E4 par exemple être homosexuel on a le droit c'est autorisé + mais il y en a qui se moquent et
	35	E	3	:	euh + + ah oui + pour moi au lieu de se moquer devant les personnes ça serait mieux de soit pas se moquer soit se moquer dans sa tête ou soit de se moquer discrètement mais le mieux ça serait de ne pas se moquer
	36	M		:	alors est-ce que tu es dans la question ? Non là tu essaies de dire autre chose

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	37	E	1	: je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E3 parce que il avait dit si on voit quelqu'un de pas normal comme nous + on va se moquer + il a dit de se moquer en cachette alors que c'est pas bien / c'est comme si tu étais handicapé et imagine + moi dans la rue + je te vois et je commence à te traiter c'est pas bien
	38	E	3	: ben + tout à l'heure j'ai dit + mais le mieux c'est de ne pas se moquer + justement + comme ça au moins la personne en question qui est différente + elle ne va pas se sentir mal et tout
	39	M		: tu dis en fait + on a le droit de penser ce qu'on veut
	40	E	3	: non
	41	M		: mais on ne doit pas se moquer ouvertement des gens
	42	E	3	: le mieux c'est pas de faire "euh il est handicapé" ( <i>rires d'élèves</i> ) donc + le mieux c'est de rester discret + mais le truc le plus + meilleur c'est de ne pas du tout se moquer + je trouve
	43	E	7	: je ne suis pas d'accord avec ce que dit E3 + normalement on ne se moque pas du tout même si on le traite d'handicapé on est discret on ne lui dit pas on est discret
	44	M		: alors on va essayer de se mettre d'accord + vous êtes en train de dire que le racisme c'est se moquer + moi je vous pose la question + est-ce que tous ceux qui se moquent sont forcément racistes ?
13'45"	45	E	4	: non ce n'est pas forcément être raciste parce que la dernière fois + comme il y avait quelqu'un dans la rue + il marchait bizarrement mais il n'était pas handicapé + ben moi je me suis moqué de lui mais je ne suis pas raciste
	46	E	2	: je suis d'accord avec E4 c'est pas parce qu'on se moque d'une personne que tout le monde est raciste + c'est parce que + quand on se moque c'est parce que souvent elle n'est pas pareille que nous
	47	M		: tu peux donner une raison
	48	E	2	: ben il y en a qui ont des maladies + par exemple moi j'ai déjà vu un monsieur qui avait + qui travaillait à Wattignies il avait + il marchait + sa jambe elle était comme ça et je ne me moquais pas mais dans ma tête je me disais
	49	E	4	: quand on se moque de quelqu'un faut pas se moquer faut se dire plutôt c'est malheureux pour lui qu'il est comme ça + il aurait pu être comme nous



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

50	M		:	donc tu ne réponds pas à la question + la question c'était + se moquer est-ce que ça veut dire être raciste ? Parce que depuis tout à l'heure être raciste c'est quelqu'un qui se moque des différences des autres
51	E	3	:	pour moi être raciste c'est que se moquer assez souvent de personnes différentes
52	E	5	:	je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E3 parce qu'il dit + être raciste c'est se moquer souvent des handicapés et de ceux qui z'ont un problème + eh bien il y en a d'autres ils ne sont pas de la même religion ils peuvent traiter notre religion
53	M		:	est-ce que tu pourrais reprendre parce que tes copains n'ont pas compris
54	E	5	:	E3 il a dit + être raciste c'est que se moquer des autres + des handicapés / moi je lui dis non parce que pour moi on peut aussi avoir des maladies + la couleur de peau + la religion
55	M		:	d'accord
56	E	3	:	tout à l'heure quand je disais des personnes handicapées c'était tous ceux qui étaient différents + j'ai pas fait attention
57	E	1	:	pour moi c'est quelqu'un qui + + pour moi + + quand j'ai vu à la télé avant il a fait un truc pour rire et il a imité un aveugle et après moi dans ma tête moi j'ai cru que c'était raciste mais en fait c'était pas raciste parce qu'il l'a fait pas beaucoup de fois le monsieur
58	E	2	:	je ne suis pas d'accord avec ce que dit E3 / c'est pas parce qu'on est handicapé + quand il y a des personnes qui sont handicapées comme il y en a ils ont d'autres religions ils ne sont pas handicapés
59	E	3	:	j'ai répondu tout à l'heure à E5 j'ai dit que quand je voulais dire des personnes handicapées j'ai pas fait attention je voulais dire toutes les personnes différentes
60	M		:	tu donnais un exemple parmi d'autres
61	E	3	:	voilà quoi
62	E	4	:	je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 parce que dans des émissions comme ça ils rigolent ils font des choses comme ça comme + pour faire rire les gens mais c'est pas être raciste c'est juste pour le fun
63	E	3	:	euh pour moi euh s'il y a quelqu'un qui imite + je vais reprendre l'aveugle de E1+ s'il y a quelqu'un il imite + ça c'est se moquer + mais après comme à la télévision là c'est un petit peu raciste je trouve + un petit peu

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	64	E	4	: je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E3 parce que des fois on peut faire ça mais c'est juste pour rigoler c'est pas raciste
	65	E	1	: comme maintenant j'ai repensé à ma question que j'ai dit + pour moi dans ma tête je trouve + en repensant je trouve que E4 il a tort et moi aussi j'ai tort parce que il a dit que c'est pour rigoler mais si on serait un aveugle et on pourrait pas voir toute sa vie on serait malheureux et on se serait dit c'est pas bien ce serait un peu raciste
	66	M		: si tu te mets dans la peau d'un aveugle ça te pose problème
	67	E	1	: oui
	68	E	2	: pour moi ma sœur elle m'avait dit souvent quand j'avais entendu des propos racistes + elle m'avait dit que c'était pas trop des propos racistes mais des choses qu'il ne fallait pas se dire + qu'il fallait pas dire + pas des propos racistes mais
	69	M		: tu as un exemple ?
	70	E	2	: non
	71	E	5	: tout à l'heure + je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E4 parce qu'il dit comme il a dit à E1 + quand on regarde la télévision parfois ils disent des choses c'est raciste + + c'est comme par exemple au foot il peut avoir mal quelque part et après on peut se moquer de lui + comme il dit que c'est fun quelques fois c'est réel
	72	E	4	: je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E5 parce que quand on se fait mal au foot et qu'on se moque de quelqu'un c'est pas être raciste + c'est juste + quand il est tombé et qu'il s'est fait mal + pour nous ça a été marrant + c'est nous qui l'avons vu.
	73	M		: c'est la situation
	74	E	4	: oui
21'31"	75	E	3	: je suis d'accord avec E4 parce que être différent + c'est être soit très malade soit très petit + avoir des défauts + mais glisser au foot c'est pas être handicapé ou quelque chose comme ça donc + je suis d'accord avec E4
	76	E	2	: quand + c'est vrai + je reprends l'autre question + par exemple si on se moque d'un handicapé c'est pas trop raciste c'est pas trop être raciste mais c'est un peu comme aux temps modernes les nègres + les européens ils les prenaient un peu comme des racistes
	77	M		: oui comme des esclaves
	78	E	2	: oui comme des esclaves
	79	M		: donc pour toi les européens aux temps modernes

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	80	E	2	:	pour moi aux temps modernes les européens c'étaient un peu des racistes
	81	E	7	:	je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E2 parce qu'il a dit quand on voit un handicapé et on le traite c'est pas très raciste + moi je suis pas d'accord parce que c'est raciste parce que si toi tu serais handicapé et que toi il t'aurait traité tu serais mal dans ta peau
	82	E	1	:	moi raciste + quelqu'un qui dit des propos racistes c'est pas vraiment un raciste + ben parce qu'un jour j'avais entendu un monsieur + il avait dit un mot raciste + et moi je ne savais pas + j'ai demandé à ma mère ça veut dire quoi + après ma mère elle m'a dit + regarde dans le dictionnaire + et comme je ne savais pas je lui disais + ma mère elle a dit que c'était raciste
	83	E	2	:	E7 j'ai pas dit que quand on se moquait / déjà j'ai pas dit le mot traiter / j'ai dit juste se moquer j'ai pas dit traiter
	84	E	4	:	je suis d'accord avec ce qu'a dit E2 parce que quand on rigole + on se moque d'un handicapé c'est pas être raciste / pour moi être raciste c'est juste la couleur de peau qu'on a / c'était pas quelqu'un qui a notre couleur de peau
	85	E	6	:	il y en a plein qui se moquent des gens en fauteuil roulant et la dernière fois je me suis fait mal + j'avais une entorse + j'avais un plâtre j'étais en fauteuil roulant et il y a une personne / il y en a ils se moquaient de moi + pour rigoler + mais ils ne sont pas racistes mais ceux qui se moquent du handicapé en fauteuil roulant + eux ils sont racistes
	86	E	5	:	je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E4 + il dit le racisme c'est la couleur de peau + il n'y a pas que ça + si + comme j'ai dit tout à l'heure
	87	M		:	est-ce que tu connais d'autres formes de racisme ?
	88	E	5	:	les maladies + quand on est handicapé + l'homosexualité
	89	M		:	quelles sont les différentes formes de racisme ?
	90	E	4	:	je ne suis pas trop d'accord avec ce que dit E3 parce que souvent c'est + quand on est raciste + quand on se moque d'un handicapé c'est pas obligé qu'on est raciste
	91	M		:	non j'ai posé une question + quelles sont les différentes formes de racisme ? E5 n'est pas d'accord avec E4 + E4 a dit que c'était exclusivement la couleur de peau et E5 dit non
	92	E	5	:	il y a aussi l'homosexualité

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	93	E	1	:	je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit E4 parce qu'il a dit le racisme c'est que le + la couleur de peau alors que ça peut être plusieurs trucs comme à la deuxième guerre mondiale ils se moquaient des juifs + c'est une religion et aussi des handicapés et tout
	94	E	2	:	je suis d'accord avec ce que dit E1 / à la deuxième guerre mondiale c'était un peu la traite des juives euh des juifs + on les prenait pour des + + des gens
	95	M		:	des sous-hommes
	96	E	2	:	oui ils se moquaient un peu / il y en a qui ne se moquaient pas tous des juifs mais il y a certains comme Hitler lui il arrêta pas de faire des + + sortes de dictatures / il voulait absolument avoir des guerriers aux yeux bleus avec des cheveux blonds
	97	M		:	allez on finit là-bas avec E6
	98	E	6	:	il y a des types de race / il y a l'obésité + il y a ceux qui sont juifs + il y a la couleur de peau
	99	M		:	allez tu lui donnes
	100	E	4	:	tout à l'heure j'ai dit que la couleur de peau mais il y a aussi des autres choses + que j'ai pas dit la religion + la couleur de peau + l'homosexualité + des choses comme ça
28'09''	101	M		:	alors je vais vous demander de reprendre votre cahier et en classe d'écrire le deuxième jet et de répondre à nouveau à la question

**Transcription de séance - Classe 4**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00"	1	M		:	(Lecture d'album). J'ai le bâton de parole et je vous le fais passer à celui qui veut prendre la parole + qui veut prendre la parole?
	2	E	1	:	ben le divorce pour les enfants c'est mal parce que ça fait mal au cœur + et puis après ils sont tristes + les parents aussi
	3	E	2	:	en fait le divorce c'est mal parce que les parents l'enfant ils sont pas contents ça fait mal au cœur et quand ils partent chez l'un de leur parent il leur manque l'autre + donc en gros si l'enfant part chez sa mère et qu'il aime les deux + il va penser à son père + comme le cas d'Alice et quand elle va aller chez son père + sa mère elle va la manquer / donc en fait elle a besoin d'avoir une petite image de sa mère ou sa mère / c'est pour ça qu'elle a découpé la photo et qu'elle l'a placée chez son père et qu'elle a découpé la photo de son père pour la placer dans la maison de sa mère pour pouvoir les voir tout le temps
	4	E	3	:	aussi quand on divorce c'est pas trop bien parce que après l'enfant est triste et quand il va dans une autre maison il n'aimera pas que quelqu'un lui manque
	5	E	4	:	aussi les enfants qui ont des pères séparés / des parents séparés / ils ont mal au cœur
	6	M		:	ça revient toujours ça / les enfants ont toujours mal au cœur / est-ce que vous avez autre chose à dire / qui veut parler ?
	7	E	5	:	c'est nul de faire le divorce parce que ++ le truc + il y en a un + il va ++ à force que quelqu'un il lui manque ++ l'enfant a un moment + il ne va plus aimer ses parents et puis après les parents vont se remettre pour qu'il les aime
	8	M		:	donc tu crois que + les enfants peuvent ne pas aimer leurs parents exprès + pour qu'ils se remettent ensemble
	9	E	5	:	eh bien + c'est une bonne technique

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	10	M		:	tu crois que c'est une bonne technique
	11	E	5	:	oui
	12	M		:	tu connais des gens qui ont fait ça ?
	13	E	5	:	non
	14	M		:	non + c'est ce que tu penses
	15	E	6	:	je n'ai pas envie
	16	M		:	bon E6 pourquoi tu lèves le doigt ?
	17	E	7	:	eh bien + quand les parents ils se séparent + les parents ils s'aiment très beaucoup et après les parents ils vont revenir
	18	M		:	mais E7 nous dit que les parents s'aiment beaucoup quand ils se séparent / est-ce que c'est vrai ?
	19	E	?	:	non ( <i>en chœur</i> )
	20	E	?	:	ils réfléchissent
	21	M		:	E8
	22	E	8	:	ils ne s'aiment plus
	23	M		:	ils ne s'aiment plus donc ils se séparent ?
	24	E	8	:	oui
	25	M		:	c'est pour ça qu'ils se séparent + + parce qu'ils ne s'aiment plus ?
	26	E	8	:	oui ils se battent
	27	M		:	ils se battent ? Est-ce que forcément ils se battent ? E8 tu as déjà entendu des gens qui se battaient donc ils se sont séparés ?
	28	E	8	:	non mais c'est ce que je pense
	29	M		:	c'est ce que tu penses + parce qu'ils se battent ils se séparent
	30	E	6	:	E8 il a peut-être faux
05'35"	31	M		:	vas-y pourquoi ?
	32	E	6	:	parce que / si les parents ils divorcent c'est parce qu'il y a une raison
	33	M		:	il y a une raison + oui + quelle peut être la raison ? D'après toi ?
	34	E	6	:	je pense que + + c'est parce que + + il y a quelqu'un qui + la maman elle dit d'arrêter de faire trop de choses pas bien et comme le papa il ne veut pas arrêter + ils se sont divorcé pour se faire leur idée elle-même + comme ça la maman elle peut faire ce qu'elle veut et le papa ce qu'il veut
	35	M		:	d'accord oui / E7
	36	E	7	:	ben
	37	M		:	parle plus fort + on ne t'entend pas
	38	E	7	:	en fait ils divorcent parce que soit ils se battent tout le temps soit ils ne s'entendent pas bien
	39	M		:	qu'est-ce que vous voulez dire par battre + se battre ?
	40	E	7	:	ils disputent tout le temps
	41	M		:	est-ce que se disputer et se battre c'est la même chose ?

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	42	E	?	:	<i>oui (en chœur) / (chevauchements d'intervention) non</i>
	43	M		:	E9 tu veux prendre la parole ?
	44	E	9	:	mais aussi quand les parents se séparent ils essaient de ne plus se croiser
	45	M		:	oui mais on en est à pourquoi / tu as dit non les parents + se battre et se disputer ce n'est pas la même chose
	46	E	9	:	non
	47	M		:	alors vas-y
	48	E	9	:	eh bien parce que se disputer c'est pas forcément avec des gestes
	49	M		:	c'est avec quoi alors ?
	50	E	9	:	plutôt des paroles
	51	M		:	plutôt des paroles et se battre ?
	52	E	9	:	c'est plutôt avec des coups
	53	M		:	avec des coups des gestes / et donc d'après toi est-ce que les parents se battent + se disputent plus ou se battent + + quand on ne s'aime plus
	54	E	9	:	ils se disputent plus
	55	M		:	ce qui voudrait dire qu'à force ils veulent divorcer
	56	E	9	:	oui
	57	M		:	est-ce que tu as d'autres raisons ? Non / E 3
	58	E	3	:	c'est pas pour parler + c'est parce qu'en fait j'ai une punaise dans ma chaussure
	59	M		:	E10 tu veux parler ?
	60	E	10	:	ben moi je suis d'accord avec E6 parce qu'il y a bien forcément tout le temps une raison et en général des fois les parents ils se disent des gros mots + du coup ça déclenche la bagarre + + et c'est tout
	61	M		:	mais d'après vous pourquoi il y a des disputes qui se déclenchent justement ?
	62	E	2	:	en fait les parents ils peuvent se séparer parce qu'ils se battent + il y a toujours une raison quand les parents se battent + soit il y en a un qui se croit supérieur + soit il y en a un des deux qui a fait une chose mal et l'autre il ne veut pas + et ça fait des bagarres + ça fait des gros mots + et quand ils ont des enfants + du coup les enfants voient sans cesse leurs parents se disputer + et ils aimeraient bien que ça cesse + parce qu'ils en ont marre de voir leurs deux parents se disputer tout le temps + à se dire des gros mots des méchancetés et du coup + et après le divorce les parents ne veulent plus se parler / s'il y a un enfant ils laissent l'enfant parler avec l'autre mais ils ne veulent pas lui parler + parce que l'autre il leur a fait du mal + et le divorce ça permet + ça permet d'être dans son coin + que l'autre n'embête plus + tu peux aller où tu veux / c'est tout
	63	M		:	donc c'est une forme de liberté

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

64	E	2	:	oui c'est une certaine forme de liberté
65	M		:	d'accord + donc là on a parlé au niveau des parents + et au niveau des enfants
66	E	2	:	bah les enfants ils sont traumatisés
67	M		:	traumatisés + qu'est-ce que ça veut dire traumatisé ?
68	E	2	:	ben je veux dire ils sont + ils sont très tristes de voir leurs deux parents qui se disputent sans cesse + ils aimeraient bien que ça s'arrête et que + la vie elle redevienne normale + qu'ils s'aiment comme avant + parce que là les parents ne s'aiment plus à force des bagarres / c'est comme des enfants à l'école + s'ils n'arrêtent pas de se bagarrer et qu'ils sont amis ils ne seront plus amis + et s'ils sont copains ils ne seront plus copains / c'est presque la même chose + c'est tout
69	E	1	:	eh bien si + + comme les enfants qui se bagarrent + moi je suis d'accord avec E2 mais aussi s'il y a les parents qui se bagarrent l'autre il va être blessé et puis l'autre il va aller au commissariat + et puis comme ça ça va déclencher quelque chose / l'autre quand il va sortir du commissariat + l'autre il va le frapper parce qu'il a été en prison
70	M		:	et alors ?
71	E	1	:	eh ben après + quand les enfants ne vont plus voir leur papa comme E2 + là ça sera triste parce qu'ils ne vont plus jamais le revoir + qu'ils ne vont pas savoir où il est comme quelqu'un qui était là Marie/ son père il a fait pareil et il n'est plus jamais revenu
72	M		:	là c'est autre chose encore
73	E	11	:	je ne suis pas d'accord avec E1 parce que si
74	M		:	tu n'es pas d'accord avec E1 ?
75	E	11	:	non
76	M		:	d'accord parce que je n'ai pas entendu
77	E	11	:	parce que si on va au commissariat c'est pour rien
78	M		:	c'est pour ? Article +
79	E	11	:	c'est pour rien + c'est juste pour dire une chose + pour porter plainte
80	M		:	pour porter plainte d'accord
81	E	11	:	parce que la personne elle l'a frappé et il va aller porter plainte + pour avoir frappé + qu'il l'a frappé et + après dès qu'il sera parti il va le taper et là ça va déclencher + + la dispute / ça va déclencher des grosses disputes / après ils vont se frapper et après ils auront des bleus
82	M		:	vous parlez toujours au niveau des parents mais les enfants qu'est-ce que vous en pensez ?



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	83	E	11	:	les enfants + ils vont être tellement traumatisés + ça veut dire qu'ils vont avoir tellement peur qu'ils vont partir chez leur mamie et papi + mais pas chez leurs parents parce que leurs parents ils sont trop violents et ils n'ont pas envie aussi de se faire frapper + comme les parents qui se sont disputé
	84	E	5	:	ben moi + j'ai une idée de pourquoi ils divorcent les parents + parce que il y en a un qui n'a pas assez d'argent + pour payer le loyer par exemple et puis après ben + quand ils ont fini de gagner de l'argent ils se remettent à deux + pour pouvoir rester à deux + parce que sinon s'il y en a un qui ne peut pas payer + l'autre ne va pas payer à sa place + et c'est à lui de payer / quelqu'un qui n'a pas encore parlé + toi tu as déjà parlé deux fois
	85	M		:	il y a E12 qui n'a pas encore parlé
	86	E	12	:	des fois quand des parents divorcent ils peuvent avoir des autres amoureux
	87	M		:	ah oui / tu as raison mais qu'est-ce que tu peux en dire de plus ?
	88	E	12	:	je ne sais pas
	89	M		:	tu ne connais pas ?
	90	E	12	:	E8 n'a pas encore parlé
	91	E	8	:	je suis d'accord avec E12 / mais les enfants tellement qu'ils ont peur ils veulent aller chez leur mamie et papi + + après ils ne vont plus aller chez leurs parents
	92	M		:	alors tu es d'accord avec E12 parce que E12 vient de nous dire + comme quoi les parents quand ils divorçaient ils pouvaient avoir un autre amoureux ou une autre amoureuse / est-ce que c'est une maîtresse ?
	93	E	?	:	oui / non ( <i>en chœur et en partie inaudible</i> )
	94	M		:	non c'est E8 qui parle / donc E8 est-ce que d'après toi ça s'appelle une maîtresse quand les parents ont divorcé et qu'ils ont chacun un amoureux + est-ce que ça s'appelle une maîtresse ?
	95	E	8	:	oui
	96	M		:	pourquoi ?
	97	E	8	:	parce qu'après ils peuvent avoir des enfants ensemble
	98	M		:	oui
	99	E	8	:	et après l'autre il ne va pas être content
	100	M		:	quel autre ?
	101	E	8	:	le papa ou la maman
16'10"	102	M		:	le premier mari + le premier amoureux
	103	E	8	:	ma mamie mon tonton
	104	M		:	eh bien ?
	105	E	8	:	ils avaient un amoureux et ils se sont séparé
	106	E	6	:	je ne suis pas d'accord avec E8

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	107	M		:	pourquoi ?
	108	E	6	:	parce que ça s'appelle pas une maîtresse
	109	M		:	pourquoi ?
	110	E	6	:	parce que + je ne sais pas mais ça ne s'appelle pas une maîtresse
	111	M		:	et tu les appelles comment toi ?
	112	E	6	:	euh
	113	M		:	tu ne sais pas
	114	E	6	:	si
	115	M		:	on t'écoute
	116	E	6	:	un ex
	117	M		:	un ex ++ ça c'est quoi l'ex ?
	118	E	6	:	c'est soit la femme du mari ou soit le mari de la femme
	119	M		:	oui + et c'est avant le divorce ou après le divorce ?
	120	E	6	:	avant + ou après + après
	121	M		:	après le divorce + d'accord + très bien / E9 donne à E9
	122	E	9	:	moi je ne suis pas d'accord avec E6 parce que ça ne s'appelle pas une ex
	123	M		:	qu'est-ce que tu appelles une ex toi ?
	124	E	9	:	par exemple que c'est la femme d'avant + et pas la femme
	125	M		:	et pas la nouvelle femme voilà
	126	E	13	:	je suis d'accord avec E9 parce que ça s'appelle pas une ex ça s'appelle un amant parce que
	127	M		:	quand est-ce qu'on appelle amant ?
	128	E	?	:	(inaudible)
	129	M		:	chut qu'est-ce que c'est un amant ?
	130	E	13	:	quand on est mort
	131	M		:	dis-le et puis on va voir ensemble si ça peut être ça / E13 elle pense que
	132	E	13	:	quand on est mort
	133	M		:	quand on est mort un amant c'est
	134	E	13	:	c'est ++ par exemple ++ c'est ++ par exemple le monsieur il meurt / la femme c'est son amant
	135	M		:	ce serait un testament
	136	E	13	:	non un amant
	137	M		:	donc c'est quand le monsieur meurt
	138	E	13	:	ou la madame
	139	M		:	ce n'est pas tout à fait ça / alors ce serait quoi un amant ?
	140	E	2	:	un amant c'est une personne qu'on aime
	141	M		:	oui

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	142	E	2	:	et je voulais dire aussi que + il y a des gens + ils ont un ex + ils sont avec quelqu'un et ils divorcent avec la personne et là ils se remettent avec leur ex + ça peut arriver ça / en fait une maîtresse c'est dans un cas où + par exemple tu es en couple avec quelqu'un mais en fait tu es avec une autre personne
	143	M		:	en même temps
	144	E	2	:	oui c'est ça une maîtresse et la maîtresse ou le / je ne sais pas comment on dit avec les hommes / c'est la personne qu'on préfère
	145	E	?	:	le maître
	146	E	2	:	non
	147	M		:	la maîtresse c'est pour la femme et le
	148	E	?	:	l'amant
	149	M		:	l'amant / on écoute E2
	150	E	2	:	ah oui / en fait les enfants s'il y a un seul parent qui est violent et qu'il y a un divorce et qu'ils doivent aller chez les deux parents ils ne voudront pas en fait aller chez le parent méchant + ils voudront rester avec la personne qui est gentille
	151	M		:	oui
	152	E	2	:	et ceux qui sont méchants ils disent que / ils rejettent la faute sur l'autre alors que c'est pas eux et les gentils se défendent et après + quand il y a la séparation + au bout d'un moment il n'y a plus de contact et celui qui est méchant il reste tout seul et les autres ils font leur vie
21'24"	153	M		:	et il y a toujours un méchant et un gentil ?
	154	E	2	:	non parfois ce sont les deux qui sont méchants donc ils se battent ils se battent ils se battent et l'enfant n'est pour personne et donc du coup il veut aller chez quelqu'un d'autre par exemple de sa famille sa mamie son papi son tonton
	155	M		:	est-ce que l'enfant a le droit de vouloir aller vivre ailleurs ?
	156	E	?	:	oui / non ( <i>en chœur</i> )
	157	E	2	:	l'enfant il en a le droit + il a le droit d'avoir envie de vivre ailleurs
	158	M		:	ah il a le droit d'avoir envie d'aller vivre ailleurs mais est-ce qu'on a le droit de lui dire oui ?
	159	E	2	:	non
	160	M		:	est-ce qu'il peut aller vivre ailleurs ?
	161	E	2	:	non il n'a pas le droit + non on ne peut pas
	162	M		:	est-ce que l'enfant peut décider ?

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	163	E	2	:	non ce sont les parents qui décident + c'est pas l'enfant qui décide + donc si le père ou la mère dit non l'enfant ne peut pas partir chez quelqu'un d'autre + + et parfois même les parents peuvent ne plus avoir de très bonnes relations juste pour un seul problème qui est passé et parfois ça peut se passer très très mal et + + + il y en a un qui meurt / qui n'a pas encore parlé ?
	164	E	?	:	(chevauchement d'interventions - inaudible)
	165	E	5	:	je suis d'accord avec E13
	166	M		:	c'est bon ? Attends parce que là il y a beaucoup d'enfants qui bougent + les doigts ne se lèvent qu'à la fin + on redevient un peu plus calme + ça ne va plus je vois que vous avez beaucoup de choses à dire mais il faut s'écouter / tout le monde peut parler à condition qu'on se calme
	167	E	5	:	je suis d'accord avec E13
	168	M		:	qu'est-ce qu'elle a dit E13 ?
	169	E	5	:	je ne sais plus / sur l'amant
	170	M		:	l'amant / tu pensais + c'est quoi pour toi ?
	171	E	5	:	les hommes et les femmes sont disputés
	172	M		:	d'accord et alors ?+ + tu ne sais plus ?
	173	E	14	:	moi je ne suis pas d'accord avec E11 parce que la prison ça peut être la mort aussi et après c'est que + + l'homme et femme + que la femme perd un peu de l'argent + eh bien l'homme il en gagne un petit peu de plus que la femme
	174	E	6	:	moi je ne suis pas d'accord avec E1 et E11 parce que + E7 il n'avait pas raison parce qu'il avait pas + il a dit la prison on peut rester jusque la mort mais en fait on peut aller dans la prison jusque sa mort si c'est très grave mais c'est pas très grave + mais E1 elle dit que si on a tapé c'est grave mais non + il y a des choses plus pires que être tapé / être tapé ça peut se régler tout seul mais autre chose on aura besoin d'aide
	175	M		:	d'accord
	176	E	13	:	je ne suis pas d'accord avec E11 et E1 parce que aller au commissariat ça sert à rien parce que + c'est pas les affaires des policiers et des gendarmes parce que c'est entre les parents
	177	M		:	donc E13 nous disait que aller au commissariat ça ne servait à rien / si vous écoutez / parce que ça doit se régler entre le papa et la maman
	178	E	13	:	et c'est des affaires personnelles
	179	M		:	d'accord
	180	E	13	:	c'est qu'entre les parents l'enfant
	181	M		:	d'accord

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	182	E	9	:	moi je ne suis pas d'accord avec E2 parce que des parents quand ils sont séparés ils peuvent prendre des décisions tout seuls + par exemple la maman peut prendre une décision que le papa ne prend pas
	183	M		:	E2 a parlé des décisions prises pour les enfants / est-ce que les parents peuvent prendre quand ils sont divorcés des décisions tout seuls pour les enfants ?
	184	E	9	:	ben souvent oui souvent non
	185	M		:	c'est-à-dire
	186	E	9	:	par exemple si le papa est à côté et que la maman dit oui et que le papa n'est pas d'accord ça ne va pas aller + du coup leur enfant ne va pas rester devant leurs parents + il va aller dans une autre pièce
	187	M		:	E15 n'a pas encore parlé + alors qu'est-ce que tu veux nous dire E15 ?
	188	E	15	:	par exemple s'il y a deux qui sont déjà amoureux et qui se séparent et qu'ils trouvent un autre amoureux et qu'ils se revoient ça va faire des disputes encore en plus
	189	M		:	oui tu penses même s'il n'y a pas d'enfant
	190	E	15	:	oui
	191	E	8	:	je suis d'accord avec E15 parce que c'est vrai qu'après il y aura plus de disputes quand ils vont se remettre ensemble alors qu'ils en auront un nouveau et après s'ils vont avoir des enfants et après il y aura de plus en plus d'enfants et après ils ne seront pas d'accord
	192	M		:	moi je voudrais savoir maintenant + on a vu pourquoi les parents pouvaient divorcer + on a vu que les enfants étaient très malheureux + maintenant je voudrais avoir votre point de vue
	193	E	?	:	ça veut dire quoi un point de vue ?
	194	M		:	votre idée votre opinion sur le fait que + est-ce que comme à la fin du livre d'Alice + Alice nous dit qu'être heureux dans deux maisons c'était possible + est-ce que d'après vous c'est vrai ou est-ce que ça n'est que dans les livres ?
	195	E	13	:	ben c'est vrai parce que + si on aime nos deux parents et qu'ils se séparent + on peut avoir une photo d'eux et on la met dans notre chambre ou quelque part pour + + + les avoir en tête
	196	E	16	:	moi avant je voulais dire quelque chose + je voulais dire qu'entendre toute la "divorçation" ça fait mal au cœur
	197	M		:	entendre tout ça ça te fait mal au cœur ?
	198	E	16	:	oui
	199	M		:	pourquoi ?
	200	E	16	:	parce que c'est triste
	201	M		:	c'est triste le divorce

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

202	E	17	:	moi c'était parce que + c'est bien d'avoir deux maisons parce que comme ça on pourra les voir mais en train de ne pas se disputer et comme ça ils ne pourront pas se disputer
203	M		:	E18 n'a pas encore parlé
204	E	18	:	c'est bien d'être dans une autre maison parce que comme ça on peut découvrir l'autre maison
205	E	11	:	ça serait déjà beaucoup mieux de découvrir deux maisons parce que si tu vis dans une seule maison et que tu t'ennuies dans une seule maison et que l'autre doit être super bien + tu as envie de découvrir l'autre et tout ça et après de dormir dedans pour voir si c'est mou ou pas mou
206	E	?	:	(rires en chœur)
207	M		:	il y a E19 qui a dit quelque chose d'intelligent
208	E	19	:	on s'en fout que c'est mou
209	M		:	on s'en moque que ça soit mou
210	E	11	:	après si le père il vit dans la deuxième maison et la mère dans la première ou la mère avec le fils il s'ennuie et si la mère elle va avec le père et le père et la mère ils commencent à + ils se disputent + ça va faire + la mère elle va + elle va crier et tout ça et elle va repartir chez elle elle va prendre son enfant et elle ne va plus le laisser aller chez le père + + pour ne plus qu'il s'embête et pour que le fils il soit bien tranquille dans sa vie
211	M		:	d'accord / chut c'est plus possible on attend
212	E	9	:	moi je ne suis pas d'accord avec E11 parce que si les parents se séparent il y a un des parents qui ne va pas pouvoir garder la maison
213	M		:	oui et qu'est-ce qui arrive alors dans ces cas-là ?
214	E	9	:	ils vont devoir vendre la maison et avant de vendre la maison ils vont devoir chercher soit une autre maison soit un appartement
215	M		:	chacun
216	E	9	:	oui et
217	E	?	:	(brouhaha)
218	M		:	chut + elle n'a pas fini E9 + vous la laissez finir
219	E	9	:	et je suis aussi d'accord avec E13 que l'amour on peut l'avoir dans les deux maisons parce que si on aime les deux on peut aller vivre dans les deux maisons et dans ce cas-là tout va mieux
220	M		:	à E1/ attendez / attends / tu peux y aller

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	221	E	1	:	moi je suis d'accord avec E9 parce que l'amour ça se trouve dans les deux maisons avec sa mère et son père alors + on n'est pas obligé de se disputer c'est vrai que si on perd sa mère et qu'on vit dans l'autre maison ça fait mal au cœur et sinon si c'est son père ça fait mal au coeur parce que c'est sa première famille quand elle est venue au monde alors s'il la perd il va faire triste et puis voilà et puis aussi je suis d'accord avec E13 parce qu'il y a aussi c'est vrai la maison + mais aussi quand quelqu'un est triste voilà + s'il est triste on ne peut pas le calmer parce que sa mère elle va partir ou son père + alors on ne pourra pas le retrouver + c'est comme ça et je ne suis pas d'accord avec E11 si c'est mou ou pas mou + c'est n'importe quoi + mais aussi l'amour ça se trouve dans les deux maisons et aussi moi j'aime pas le divorce + j'aime pas + parce que il y a soit soit la maman ou mon père ou le papa mais que ma mère ou mon père
36'12"	222	E	10	:	moi je pense que la bagarre dans la récré + ça déclenche à cause des jeux vidéo parce que en général s'il y a un enfant qui fait trop de jeux vidéo genre de guerre et tous les trucs dans le genre + eh ben après il devient de plus en plus violent et après ils peuvent jouer des trucs de plus violent de plus violent et après ils donnent des coups de pied sans faire exprès et après ça déclenche de la bagarre
	223	M		:	c'est pour ça que les parents divorcent ?
	224	E	10	:	ben non parce qu'après + + ils vont le dire ils vont demander à tout le monde pour qu'il se batte contre l'autre et l'autre qu'il se batte contre l'autre et après les parents ils vont dire t'arrête de faire des jeux vidéo parce que ça te rend plus énervé et tu es plus sur les écrans au lieu de faire tes devoirs + du coup ils vont arrêter les jeux vidéo et après fini
	225	M		:	il y a E18 qui voudrait parler
	226	E	18	:	et aussi des fois pas qu'il dort dans le même lit parce que ils peuvent se disputer
	227	M		:	les parents ?
	228	E	18	:	oui
	229	M		:	et donc ? Il vaut mieux avoir deux maisons ?
	230	E	18	:	oui
	231	M		:	j'attends + d'abord le cercle était plus grand donc vous vous reculez et immédiatement / j'ai simplement une dernière question à vous poser / il y a E5 qui nous a dit tout à l'heure que le divorce pouvait parfois s'arrêter parce que les parents redeviennent amis et redeviennent amoureux donc ils vivent à nouveau ensemble / est-ce que d'après vous tous les divorces
	232	E	?	:	sont pareils + + sont pas pareils
	233	M		:	finissent toujours par redevenir amoureux ou

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

234	E	?	:	non ( <i>en chœur</i> )
235	M		:	chut + E9 et après E9 donnera à E12 qui est sage sur sa chaise
236	E	9	:	bah non
237	M		:	non quoi
238	E	9	:	pas tout le monde
239	M		:	et est-ce qu'on peut quand même être heureux même si vos parents restent toujours divorcés ?
240	E	9	:	oui + on se sentira mieux dans les deux maisons
241	M		:	si tu as fini tu peux donner à E12 / E12 après ce sera à E7 / E7 à E10 et E10 à + E3 puis E3 à E2
242	E	12	:	des fois ils divorcent et dans toute leur vie ils restent tout seuls
243	M		:	qui ça
244	E	12	:	les parents + un parent reste tout seul jusqu'à la mort / c'était à qui ?
245	E	7	:	moi à la question d'avant aussi on peut + se sentir bien dans les deux maisons parce que on peut savoir que c'est bien qu'ils se sont séparés et si ils sont contents + ils ne se disputent plus
246	E	10	:	moi pour la question d'avant j'étais d'accord avec E10 qui / que leurs parents + demandent à leurs enfants qu'ils arrêtent de jouer aux vidéos parce qu'après ils peuvent faire des cauchemars
247	E	3	:	mais si les grands-parents ils font pareil que
248	M		:	attends attends parce que ça repart de l'autre côté
249	E	3	:	si les grands-parents font pareil que leurs enfants + ils se disputent + et que après il y a un grand-parent qui se dispute et que après + si la maman du grand-parent + si elle divorce pareil ça va encore faire plus de dispute
250	E	2	:	alors je suis un peu d'accord avec E15 parce que quand les adultes ils se disputent + les enfants aussi à l'école ils se disputent et s'il y a un enfant qui se dispute à l'école et que ses deux parents n'arrêtent pas de se disputer + c'est pas un bon exemple pour l'enfant que ses deux parents se disputent + ça l'encourage à se disputer + avec les autres + et je ne suis pas d'accord avec E13 que ça ne serve pas d'en parler à la police parce que ça peut aller + ça peut avoir beaucoup mal donc du coup il vaut mieux en parler à la police que de continuer à subir des gros coups et des gros mots tous les jours, 24h sur 24
251	E	?	:	il dort



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

252	E	2	:	non mais c'est une expression + tout le temps et on peut être heureux avec un seul parent + ça aussi c'est possible parce que s'il y a un parent qu'on n'aime pas on préfère être avec l'autre mais on peut être heureux avec les deux parents par exemple s'il y a un des parents qui a aimé une autre personne tu ne vas pas vraiment lui en vouloir + c'est meilleur que de frapper un des parents donc là tu peux être heureux avec les deux parents et E11 sur son matelas c'est hors-sujet + on parle du divorce + le plus intéressant c'est le divorce c'est pas d'avoir un matelas confortable
253	E	?	:	(chevauchement d'interventions)
254	M		:	E5
255	E	5	:	je ne suis pas trop d'accord avec E1 parce que les divorces des fois ça ne revient pas
256	M		:	oui
257	E	5	:	parce que des fois on se fait tellement de disputes que les parents ils se revoient jamais jusqu'à leur mort + je ne suis pas d'accord avec E9 et E1 pour que ça + + ne se termine pas et qu'ils se retrouvent les parents
258	E	16	:	je suis comme E6 / je dirais aussi que E1 / moi je dirais comme E6 parce que E1 elle avait dit un petit peu des choses qui étaient hors-sujet et comme les parents quelquefois forcément ça se marie ça se marie plus et après on divorce et on divorce plus et après dès qu'ils partent au tribunal eh ben c'est bon ils sont divorcés mais après ils trouvent une autre amoureuse et après ils se marient avec et après ils la quittent dès qu'ils sont trop méchants et après ça va faire que ça aller-retour + aller-retour mais après aussi E6 comme il avait dit + E6 il avait raison parce que il avait dit des bonnes choses qui n'étaient pas pareilles que la chose + qu'on allait porter plainte quand on allait se frapper 24h sur 24 + en fait si on se fait frapper c'est grave surtout si on se fait frapper on peut mourir à cause des coups + des coups et blessures et après si la personne il peut la mettre quelque part où personne ne peut la retrouver et il va la laisser comme ça pendant des mois et des mois et des siècles / à un même
259	M		:	c'est bien + tu peux donner à E5
260	E	5	:	je trouve que c'est nul le divorce parce que aussi tu + tu te sens comme si tu étais seul au monde et que tu étais un petit point entre tes deux parents qui + ils se fichent de toi +ils ne savent pas que t'es malheureux et puis de toute façon à un moment à force de + à force de te voir qui + + es malheureux il va + les parents il y en a un il va devenir gentil mais l'autre il va redevenir gentil et ils vont se remettre ensemble
261	M		:	d'accord
262	E	5	:	et aussi c'était quoi la question de maintenant ?

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

48'50"	263	M	:	on va s'arrêter là / je ne savais pas que vous aviez plein de choses à raconter comme ça + chut + je vais finir la séance par un autre livre donc on se rassoit correctement + ce n'est pas une histoire + là ça explique le divorce ce que je vais vous lire + la bougie oui je la laisse là
--------	-----	---	---	---

**Transcription de séance - Classe 5**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		:	Vous êtes prêts ?
	2	E	?	:	oui ( <i>en chœur</i> )
	3	M		:	donc le thème d'aujourd'hui c'est la différence fille-garçon + donc je vous laisse deux minutes + vous réfléchissez + + allez c'est parti deux minutes pour réfléchir + + chut + on réfléchit dans sa tête / ( <i>au bout d'une minute: 02'03"</i> ) alors je rappelle que vous êtes assis en tailleur et que moins on bouge moins ça fait de gêne sur l'enregistrement / aujourd'hui la différence fille-garçon
02'45"	4	E	1	:	la différence entre une fille et un garçon ben c'est que la fille elle elle peut faire des bébés quand elle est plus grande et que le garçon non / et autre chose + la fille elle + quand elle est petite elle est beaucoup plus petite que le garçon + enfin pas très beaucoup + et voilà
	5	E	2	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que souvent les filles elles ont des cheveux longs et les garçons des cheveux un peu plus courts
	6	E	3	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que la fille + la fille et le garçon n'ont pas les mêmes sexes et euh + il y a + c'est un peu comme E2 + il y a à peu près un garçon sur cinq qui a les cheveux longs et environ quatre filles sur cinq qui ont les cheveux longs
	7	E	4	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que + c'est que les filles ça aime bien dessiner et les garçons jouer au foot
	8	E	5	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que les garçons ils aiment plus jouer au foot que les filles elles aiment plus faire des dessins et euh faire des jeux + entre copines
	9	E	6	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que + en fait + les filles ça n'a pas de zizi et les garçons ça a des zizis

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	10	E	7	:	la différence entre les garçons et les filles + les filles font plus de dessin et les garçons jouent au foot
	11	E	8	:	la différence entre les filles et les garçons c'est euh + c'est que + les filles + elles peuvent soit faire des dessins ou des petits jeux de société + ou très rarement du sport et les garçons très rarement des dessins mais plus souvent des sports
	12	E	9	:	la différence entre un garçon et une fille c'est que la fille peut souvent faire des + des + coiffures et les garçons souvent ne peuvent pas faire des coiffures et les filles mettent des serre-tête, des barrettes et les garçons mettent presque jamais des barrettes et tout cela
	13	E	10	:	je trouve que la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles elles mettent plus de rose et de violet
	14	E	11	:	moi entre une fille et un garçon + les filles font plus de dessin + + et aussi qui jouent aux Barbies au lieu qu'il y a des garçons qui jouent au Carré magique et au foot et il y en a des autres qui jouent à leur tablette
	15	E	12	:	moi la différence entre un garçon et une fille c'est que les filles peuvent mettre plus de choses que les garçons comme habits
	16	E	13	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles et les garçons ça n'a pas la même passion
	17	E	2	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que souvent les garçons et la fille ils n'ont pas le même visage
	18	E	3	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que la fille + met plus souvent des + des jupes et des + pantacourts que les garçons + en tout cas les garçons + je n'ai jamais vu un seul garçon avec une jupe
	19	E	14	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que les garçons ils aiment jouer aux jeux vidéos et les filles aiment jouer plutôt aux poupées
	20	E	4	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles ça aime porter des robes et des jupes et les garçons des pantalons et des tee-shirts
	21	E	5	:	la différence entre une fille et un garçon + que les filles ça fait du lait et les garçons ne font pas du lait
	22	E	6	:	la différence entre un garçon et une fille c'est que + les garçons + + ça a une voix plus grave et les filles ça a une voix plus aigue
	23	E	15	:	pour moi + fille garçon + c'est quand euh un homme et une femme sont dans la rue et qu'ils se rencontrent + et un jour ils font un mariage + et un jour la femme elle fait un bébé

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	24	E	7	:	moi pour moi une fille et un garçon ben des fois des filles aiment pas jouer au foot + des garçons n'aiment pas jouer + veulent pas faire des dessins
	25	E	8	:	entre une fille et un garçon je trouve que les garçons sont + un peu plus brutal que les filles et les filles un peu moins
	26	E	16	:	une fille et un garçon ça a la différence + + c'est que les filles aiment bien des poupées et jouer aux Barbies et les garçons aiment bien jouer au foot que des poupées
	27	E	9	:	pour moi la différence entre un garçon et une fille + c'est que la fille fait des jeux un peu calmes et le garçon beaucoup plus + beaucoup plus brutes et les filles + font moins de bêtises que les garçons
	28	E	10	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est qu'une fille ça met du maquillage et les garçons ça n'en met pas
	29	E	11	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que + les filles + parfois jouent aux jeux de garçons et parfois les garçons jouent aux jeux de filles et sinon + pour du vrai c'est l'inverse
	30	E	17	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que soit les filles préfèrent jouer aux poupées ou faire du sport et que les garçons ils préfèrent faire des jeux des activités et du sport
	31	E	18	:	pour moi une fille et un garçon / les garçons ont beaucoup plus de passions que les filles et les filles beaucoup moins
	32	E	19	:	pour moi la différence entre les garçons et les filles c'est que + les filles peuvent avoir les + les mêmes passions que les garçons et les garçons les mêmes passions que les filles
	33	E	13	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles elles font un peu des choses un peu plus calmes et un peu aussi pipelettes et que les garçons ils sont un peu excités mais quand même aussi bavards
	34	E	2	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que souvent les filles + aiment bien rester tranquilles et les garçons sont toujours en activité
13'45"	35	E	3	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles quand on est à la cantine les filles / il y a beaucoup plus de filles qui restent dans la salle que ceux qui vont au sport et il y a beaucoup moins de garçons qui vont dans la salle qu'au sport et les + souvent les filles ont des noms de fille et les garçons des noms de garçon
	36	M		:	on va bientôt s'arrêter / on refait un dernier tour jusque E13

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	37	E	14	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles + les garçons ils sont plus forts que les filles beaucoup moins que les garçons
	38	E	20	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles + ben ça aime les sandalettes les ballerines et les bottes et les garçons ça aime bien les baskets et aussi il y a des fois + il y a des gens qui sont garçon manqué
	39	E	4	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que un garçon ça aime bien jouer au carré magique et les filles plutôt à dessiner
	40	E	5	:	les garçons + les garçons préfèrent mieux rester devant la télé avec des jeux vidéos que des filles faire des activités calmes comme dessiner rigoler jouer
	41	E	6	:	la différence entre une fille et un garçon en fait c'est que les filles + ça porte + elles ne peuvent pas avoir de barbe et les garçons peuvent avoir des barbes quand ils sont grands
	42	E	15	:	pour moi pour une fille et un garçon + c'est quand une fille rentre super tard et l'homme commence à se disputer avec sa femme et que + et demain matin + que les filles déménagent
	43	E	7	:	moi pour moi un homme et une euh + + pour moi une fille et un garçon + un garçon c'est plus turbulent et les filles c'est plus calme que les garçons
	44	E	8	:	pour moi un garçon et une fille + + souvent les filles ça peut être des garçons manqués et les garçons ça peut être des filles manquées + les garçons manqués ça peut être des des + des filles mais qui normalement devraient être un garçon et c'est l'inverse pour les garçons + normalement ça devrait être une fille
	45	E	16	:	la différence entre une fille et un garçon euh + les filles ils peuvent être un peu amoureux des garçons et les filles elles aiment bien jouer un peu aux Barbies et les garçons il peut + il peut être un peu « ..... ? » et puis c'est tout
	46	E	9	:	la différence entre un garçon et une fille c'est quand + quand la fille elle devient grande + elle devient une femme elle a des seins + des seins plus gros que les garçons et les garçons + des tout petits seins
	47	E	11	:	entre une fille et un garçon / les filles ça peut + + porter que des habits pour garçon et parfois il y a des garçons qui peuvent porter les habits pour fille et aussi il y en a des qui + qui a deux garçons et les deux garçons se marient ensemble et après + il y en a un qui + des garçons + qui font un bébé
	48	E	12	:	pour moi une fille + + ça peut faire un bébé quand elle est grande et aussi la fille elle aide plus sa maman que le garçon

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	49	E	19	:	pour une fille + + et les garçons ils peuvent partager la même vie mais la fille s'occupe plus de ses + la mère s'occupe plus des enfants que le père
	50	E	1	:	la différence entre une fille et un garçon c'est que la fille est plus peureuse que le garçon + le garçon lui n'a pas peur + a moins peur des choses que les filles ont peur / aussi je voulais dire que les filles elles quand elles sont enceintes elles ont très très très très très mal par rapport aux garçons + eux ils ne peuvent pas faire des bébés et quand les garçons se marient ensemble ils ne peuvent pas faire des bébés et on appelle ça des homos comme les filles qui se marient ensemble
	51	M		:	E13 et on arrête
22'55"	52	E	13	:	pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les garçons parfois il fait de la bagarre ou fait un peu plus de sport et que parfois on peut + ils font des choses dangereuses et par rapport aux filles + + ils font quelque chose d'autre

## Transcription de séance – Classe 6

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		:	Le bâton de parole va circuler + vous avez le droit de ne pas parler / alors je rappelle que pendant les ateliers philo vous réfléchissez aux grandes questions que se posent les hommes et que avant de parler vous allez réfléchir + c'est-à-dire que vous allez en silence vous demander comment répondre à la question + vous dire + tiens je vais dire ça etc. / vous êtes prêts ?
	2	E	?	:	oui ( <i>en chœur</i> )
	3	E	?	:	est-ce qu'on a le droit de faire une chanson sur les prénoms ?
	4	M		:	à ton avis ? Est-ce qu'on est en musique ? Alors je vous rappelle la durée 10 minutes / alors aujourd'hui vous allez réfléchir autour d'un sujet /alors j'attends le silence / La colère / donc pendant une minute vous réfléchissez dans votre tête en silence / je ne crois pas que tu sois en train de réfléchir E1 / E2 tu as envie de commencer ? Qui veut commencer ?
03'55"	5	E	3	:	se disputer
	6	E	4	:	énervé
	7	M		:	les enfants on arrête là 30 secondes + je n'ai pas dit qu'on disait un mot + j'ai dit qu'on parlait de la colère / qu'est-ce que vous avez à dire autour de ce sujet de la colère ? Tu as compris E5 ?
	8	E	5	:	oui mais je n'avais pas encore eu le temps
	9	E	6	:	se battre + bagarre
	10	E	7	:	je ne me souviens plus
	11	E	8	:	couteau
	12	E	9	:	espèce de con
	13	E	?	:	( <i>rires d'élèves</i> ) c'est pas drôle
	14	E	10	:	je ne sais pas



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	15	E	2	:	j'ai les yeux rouges
	16	M		:	comment ?
06'00"	17	E	2	:	j'ai les yeux rouges
	18	E	11	:	je me tire les cheveux
	19	M		:	alors les enfants + je crois que vous avez mélangé deux choses + l'atelier philo on ne l'a fait que deux fois mais essayez de vous souvenir / je donne un sujet + ici la colère et vous dites ce que + ce que le sujet évoque pour vous + ce que vous avez envie de dire à propos de ça + mais je n'ai pas demandé un mot ou une expression / j'aimerais que ce soit vous qui réfléchissiez et que vous disiez ce que vous pensez de la colère / est-ce que c'est clair ? / alors est-ce que vous vous souvenez des ateliers philo
	20	E	?	:	oui (en chœur)
	21	M		:	ça y est ça vous revient / alors le premier c'était sur la différence entre les filles et les garçons et le deuxième c'était sur la peur / ça y est / donc on n'est pas en train de faire un travail de vocabulaire et de chercher + + vous avez le droit de dire ce que vous voulez sur la colère / on n'est pas en train de faire l'affiche avec des mots + vous comprenez ? oui ? allez on recommence / 10 minutes
	22	E	12	:	quand on est en colère on est tout rouge
	23	E	9	:	on a les yeux rouges quand on est en colère
	24	E	10	:	je me tire les cheveux
	25	E	2	:	quand je suis en colère je suis toute rouge
	26	E	1	:	« ..... ? »
	27	E	11	:	j'enlève tout ce qui est dans ma chambre quand je suis en colère
	28	E	13	:	je me bagarre avec E11
	29	E	14	:	je claque la porte et je casse
09'16"	30	E	15	:	con
	31	M		:	je n'ai pas entendu E15
	32	E	15	:	con
	33	E	16	:	je casse tout la maison ( <i>rires d'élèves</i> )
	34	E	17	:	éclair
	35	E	18	:	quand je suis en colère je crache du feu
	36	E	3	:	quand je suis en colère je casse tout
	37	E	5	:	je ne suis plus le copain de E6
	38	E	8	:	noir
	39	E	9	:	rouge
	40	E	19	:	quand je suis en colère je casse tout

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	41	E	10	:	je ne suis plus le copain de E17
	42	E	1	:	je pète toutes les planètes ( <i>rires d'élèves</i> )
	43	E	?	:	il a dit quoi ?
	44	M		:	repassse le bâton de parole à E1 / chut c'est E1 qui parle
	45	E	1	:	je vais péter toutes les planètes ( <i>rires d'élèves</i> )
	46	M		:	chut + chut
	47	E	11	:	quand je suis en colère je suis toute rouge et je crie
	48	E	13	:	quand je suis en colère je mets le bazar
	49	E	14	:	quand je suis en colère je crie très fort
	50	E	15	:	quand je suis en colère je dis à tout le monde "sale clochard" ( <i>rires d'élèves</i> )/ ben qu'est-ce qu'il y a ?
	51	E	16	:	quand je suis en colère je jette des météorites sur un bâtiment
	52	E	20	:	rouge
	53	E	17	:	couteau
	54	M		:	( <i>quelques rires</i> ) arrêtez
	55	E	18	:	ah j'ai oublié
	56	E	3	:	je crie par mon frère
12'19"	57	E	5	:	quand je suis en colère j'ai envie de déménager
	58	M		:	( <i>rires d'élèves</i> ) bon vous arrêtez de rire à chaque fois
	59	E	4	:	quand je suis en colère j'ai envie de me disputer avec ma sœur
	60	E	6	:	quand je suis en colère je fais la bagarre avec mon frère
	61	M		:	je rappelle que c'est celui qui a le bâton de parole qui parle
	62	E	7	:	quand je + je jette des livres dans la terre
	63	E	21	:	quand je suis en colère parfois je pleure
	64	E	12	:	sale cafard ( <i>rires d'élèves</i> )
	65	E	8	:	quand je suis en colère je me bagarre avec mon grand frère
	66	E	9	:	sale mouche ( <i>rires d'élèves</i> )
	67	E	10	:	quand je suis en colère je dis que des gros mots
	68	E	2	:	quand je
	69	M		:	attends une seconde E2 + + + c'est bon
	70	E	2	:	quand je suis en colère je tape du pied
	71	E	1	:	je pète des roues
	72	M		:	stop + c'est bon E1
	73	E	11	:	quand je suis en colère je déchire tout + je crie et + je tape ma sœur
	74	E	13	:	quand je suis en colère je casse tout
	75	E	14	:	quand je suis en colère je jette tous mes jouets par terre

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	76	E	15	:	quand je suis en colère quand ma télé marche pas je casse l'assurance de ma télé ( <i>rires d'élèves</i> )
	77	E	16	:	quand je suis en colère + ben je défonce sur mon frère
	78	E	20	:	quand je suis en colère je tape ma sœur
	79	E	17	:	quand je suis en colère
	80	E	18	:	quand je suis en colère je fais n'importe quoi
14'43"	81	E	3	:	quand je suis en colère j'embête mon frère
	82	E	5	:	quand je suis en colère je détruis tout je casse tout
	83	E	4	:	quand je suis en colère je me tape moi-même
	84	E	6	:	quand je suis très très en colère je tape ma sœur / encore plus fort
	85	E	7	:	quand je suis en colère je deviens une statue
	86	E	12	:	j'aime pas mon frère
	87	E	8	:	quand je suis en colère je tape mon petit frère
	88	E	9	:	quand je suis en colère je casse une table ( <i>rires d'élèves</i> ) ben c'est vrai ça je l'ai cassée chez moi
	89	E	19	:	quand je suis en colère je déchire les rideaux
	90	E	2	:	quand je suis en colère je déchire les affiches de mon frère
	91	E	1	:	espèce d'araignée
	92	E	?	:	c'est pas drôle
	93	E	13	:	quand je suis en colère je me tire les cheveux
	94	E	15	:	quand je suis fâché contre quelqu'un je le traite de la merde ( <i>rires et étonnements</i> )
	95	E	16	:	quand je suis en colère ben je monte sur l'escalier et je casse l'ordinateur
	96	E	20	:	quand je suis en colère je me tire les cheveux
	97	E	17	:	quand je suis en colère je ( <i>inaudible</i> )
	98	E	18	:	quand je suis en colère je pince ma maman
	99	E	3	:	quand je suis en colère je déteste mon frère
16'47"	100	E	5	:	quand je suis en colère je mange tout ce qu'il y a sur mon passage
	101	M		:	comment ? Je mange ?
	102	E	5	:	je mange
	103	M		:	stop les enfants
	104	E	?	:	oh ( <i>de déception</i> )
17'48"	105	M		:	la règle quand l'atelier de philosophie est terminé c'est que moi je ne vous en reparle pas + quand c'est fini mais vous avez le droit d'en parler « ..... ? »

**Transcription de séance – Classe 7**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		: Alors on va attendre que tout le monde soit prêt +++ alors bonjour à tous
	2	E		: Bonjour ( <i>tous les élèves en chœur</i> )
	3			: on se retrouve donc pour notre atelier de philosophie du mardi après-midi + comme tous les mardis à 13h30 / qu'est-ce que tu veux dire E1 ?
	4	E	1	: <i>inaudible</i>
	5	M		: ah oui vous voulez dire les règles + mais on avait dit qu'on ne les disait plus parce qu'on les connaissait bien / d'accord ? / donc je te remercie / qu'est-ce que tu veux dire E2 ?
	6	E	2	: on n'empêche pas ++ l'atelier de philosophie de se dérouler
	7	M		: voilà + on n'empêche pas l'atelier de philosophie de se dérouler + ça c'est aussi une règle à respecter mais on a dit qu'on ne les disait plus parce que maintenant on les savait bien / alors comme d'habitude je vais vous donner le thème et vous laisser un petit temps pour réfléchir + donc je vais attendre que tout le monde soit bien prêt à faire de la philosophie ++ qu'on soit bien assis comme E3 comme E4
	8	E	5	: comme moi
	9	M		: comme E5
	10	E4		: comme moi
	11	M		: comme E4 ++ comme beaucoup d'enfants / est-ce que E6 tu peux mettre ton pull derrière pour être sûre / merci E6 et E1 aussi comme ça tout le monde est bien prêt à faire de la philosophie
	12	E	?	: c'est où qu'on parle ?
	13	M		: tu parles normalement / là il y a un micro qui enregistre d'accord + on le passe comme le bâton de parole de d'habitude / ça y est + donc je vais vous donner le thème d'aujourd'hui / alors aujourd'hui on va vous demander de réfléchir sur ++ la naissance

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	14	E	?	: aah
	15	M		: la naissance c'est être né + quand on sort du ventre de sa maman
	16	E	?	: <i>inaudible</i>
03'45"	17	M		: chut + maintenant c'est le moment où on réfléchit à ce qu'on va dire + chut
	18	E	?	: <i>inaudible</i>
04'37"	19			: chut on va commencer + alors je rappelle le thème + la naissance
	20	E	7	: moi j'étais bien quand j'étais né
	21	E	8	: quand j'étais bébé eh bien j'aimais bien tenir le petit doigt à ma mère
	22	E	9	: quand j'étais né j'étais tout petit et j'étais blond
	23	E	10	: quand j'étais bébé j'étais bien dans le ventre de ma maman
	24	E	11	: quand j'étais bébé j'aimerais + j'aimais bien quand ma mère elle me portait
	25	E	12	: moi quand j'étais bébé je mangeais des araignées
	26	E	?	: oh oh
	27	M		: chut
	28	E	6	: <i>(ne dit rien)</i>
	29	E	?	: eh bien parle
	30	M		: est-ce que vous pouvez parler un peu plus fort parce que par exemple E12 je n'ai pas du tout entendu ce que tu as dit + alors tu vas reprendre le bâton et tu vas bien dire et parler fort parce que sinon on ne va pas vous entendre
	31	E	12	: eh bien quand j'étais bébé je mangeais des araignées
	32	E	?	: qu'est-ce qu'il a dit ? <i>Brouhaha</i>
	33	E	4	: quand
	34	M		: chut / attends E4 on va attendre que tout le monde se remette en position / chut et maintenant on va écouter uniquement E4 celui qui a le bâton de parole / vas-y
	35	E	4	: j'aime bien quand j'étais né
	36	E	14	: quand j'étais bébé j'étais une star
	37	M		: attends je n'ai pas entendu ++ il faut que tu parles plus fort
	38	E	14	: quand j'étais bébé j'étais une star
	39	E	15	: quand j'étais bébé ++ quand j'étais bébé ++ j'aimais bien aller dans le ventre de ma maman
	40	E	2	: quand j'étais bébé + quand j'étais bébé j'aimais bien m'amuser avec maman et tiendre son doigt
	41	E	?	: j'ai pas entendu
	42	M		: tu peux répéter et puis quoi t'amuser avec maman et ?
	43	E	2	: je ne me suis amusée qu'avec ma maman + et c'est tout + après j'avais dit un autre truc

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	44	E	16	: quand j'étais bébé j'aimais bien que ma maman me berçait
	45	E	17	: quand j'étais né +++ quand j'étais né j'aimais bien que ma maman + elle me faisait des biberons
	46	E	4	: quand j'étais bébé + j'aimais bien que ma maman + elle me donnait mes biberons / j'aimais bien m'amuser avec mon papa / j'aimais bien m'amuser avec ma sœur et mes frères / j'aimais bien m'amuser avec mon papa / j'aimais bien jouer avec mon chien / j'aimais bien jouer avec mes chats + + mais le plus important quand j'étais né + mes chats ils arrêtaient pas de me mordre + + +
	47	E	?	: vas-y E6 on perd du temps
11'56"	48	E	4	: quand j'étais né + j'étais bien dans mon ventre à ma maman + après quand j'étais né eh bien j'étais bien dans le ventre à mon pa / j'étais bien en train de faire un câlin à mon papa
	49	E	18	: quand
	50	M		: parle bien fort E18
	51	E	18	: quand j'étais né j'aimais bien quand ma maman elle me portait
	52	E	7	: moi j'aimais bien quand j'étais bébé que ma maman elle me touchait mes pieds
	53	E	8	: quand j'étais bébé j'aimais bien que maman elle me racontait une histoire
	54	E	19	: j'aimais bien quand ma maman elle me faisait des bisous sur la joue
	55	E	9	: quand j'étais né je m'amusais avec mon chien et quand j'étais petit tout petit j'avais les ( <i>inaudible</i> ) bleu
	56	M		: alors attends car il y a des enfants qui n'écoutent plus / alors est-ce que tu peux te positionner comme il faut s'il te plaît E18+ voilà / il reste 1 minute / alors vas-y essaie d'être rapide car il y a des enfants qui ont des choses à dire + ils ne vont pas avoir le temps
	57	E	9	: quand j'étais bébé mon chien il me mordait + + et quand j'étais tout petit j'allais quand même à l'école et il m'avait poussé à terre
	58	M		: alors un dernier et puis on arrête
	59	E	?	: (en chœur) oh
	60	E	20	: quand j'étais bébé j'aimais bien quand ma maman elle me donnait des biberons
	61	E	10	: quand j'étais bébé j'aimais bien que ma maman elle me donnait à manger
14'25"	62	M		: merci
	63	E	?	: oh non

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

64	M		: on va arrêter pour aujourd'hui parce que les 10 minutes sont passées + on n'a pas eu le temps de faire les deux tours mais vous aviez beaucoup de choses à dire / je vais juste me remettre / hop tu me donnes une petite place / tu peux reculer un petit peu / attention au doigt de E8 ( <i>la maîtresse E se remet dans le cercle</i> ) / voilà / alors / non non laissez vos pulls sur le côté / vous savez bien qu'on reste encore un petit peu et qu'on dit un petit peu ce qu'on a pensé de l'atelier / tu le reprendras après E21 / voilà / alors comme chaque fois je vais demander aux enfants + aux enfants qui n'ont pas parlé / ça y est E22 ? / E16 tu te retournes / alors est-ce que les enfants qui n'ont pas parlé ont envie de nous dire pourquoi ils n'ont pas parlé / alors E6
65	E	6	: parce que mon idée s'est envolée
66	M		: E23 + tu as levé le doigt E23 ? Oui alors vas-y
67	E	23	: mon idée s'est envolée
68	M		: E24
69	E	24	: parce que j'étais timide
70	M		: alors redis bien fort
71	E	24	: parce que j'étais timide
72	M		: E14
73	E	?	: elle a parlé une fois
74	M		: elle a parlé E14 alors il ne faut pas lever le doigt si tu as parlé + moi je ne me souviens plus / E 21 et ensuite E1
75	E	21	: moi quand j'étais bébé
76	M		: ah non non non maintenant tu nous dis pourquoi tu n'as pas parlé
77	E	21	: mon idée elle s'est envolée
78	M		: d'accord alors à E1
79	E	1	: mes idées se sont envolées
80	M		: alors on essaie de / on parle si on a une autre idée pour essayer d'éviter de répéter la même chose parce que pour ceux qui écoutent ça peut être un petit peu long / E22 pourquoi tu n'as pas participé ?
81	E	22	: parce que j'avais peur
82	M		: E18 a participé E16 a participé E11 aussi E25 n'a pas parlé + elle va dire pourquoi parce qu'elle a envie de le dire
83	E	25	: j'ai perdu mon idée
84	M		: d'accord
85	E	?	: quoi ?

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

86	M		: elle a perdu son idée / maintenant je vais demander / je vais vous demander / ( <i>brouhaha</i> ) alors je peux poser la question ? / est-ce que vous êtes encore prêts ? / E5 assied-toi bien je sais qu'il fait très chaud c'est difficile / comment ça s'est passé pour vous cet atelier de philosophie / donc je redis on essaie de ne pas trop toujours redire la même chose + si ça a déjà été dit on ne le répète pas sinon ça va être beaucoup trop long + d'accord en plus il fait très chaud / alors E16
87	E	16	: ça s'est bien passé
88	M		: tu veux nous dire pourquoi ? Non ?
89	E	16	: mon idée s'est envolée
90	M		: maintenant on demande comment ça s'est passé pour toi + je ne te demande pas pourquoi tu n'as pas parlé + tu as parlé en plus
91	E	16	: ça s'est bien passé parce que il y a des personnes qui m'ont fait rire
92	M		: alors E4 comment ça s'est passé pour toi ?
93	E	4	: ça s'est pas bien passé
94	M		: pourquoi ?
95	E	4	: parce qu'il y en a qui ne se tenaient pas bien + il y en a qui faisaient rire tout le monde et il y en a qui faisaient du bruit
96	M		: d'accord
97	E	4	: comme E25
98	M		: non on a dit qu'on ne disait pas de nom + merci E4 + E 21 + comment ça s'est passé pour toi ? Euh excuse-moi E18
99	E	18	: ca s'est bien passé
100	M		: est-ce que tu veux nous dire pourquoi ?
101	E	18	: parce que + parce que il y en a qui me faisaient rigoler
102	M		: euh + en même temps on ne vient pas dans l'atelier de philosophie pour rigoler + donc on ne peut pas dire que ça s'est bien passé si ça vous a fait rire / vous pouvez dire : "j'ai passé un bon moment" + mais le but de l'atelier de philosophie ce n'est pas de faire rire / alors E7 comment ça s'est passé pour toi ?
103	E	7	: ça s'est super très bien passé
104	M		: alors pourquoi ?
105	E	7	: parce qu'ils ont été très bien les idées et en plus ils ont très bien parlé du thème
106	M		: qui veut encore nous dire comment ça s'est passé aujourd'hui ?
107	E	?	: moi ( <i>en chœur</i> )
108	M		: alors E10 + E11 et après on voit s'il reste du temps / excuse-moi aujourd'hui je me trompe vraiment de prénoms / alors vas-y E2 dis-nous comment ça s'est passé
109	E	2	: ça s'est très bien passé



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

110	M		: pourquoi ?
111	E	2	: parce que tout le monde a bien parlé du thème
112	M		: d'accord / alors on a dit après E12
113	E	11	: c'était E10 que tu avais dit
114	M		: on fera E10 après si elle a quelque chose à dire
115	E	11	: ça s'est bien passé
116	M		: tu peux nous dire pourquoi ou ça a déjà été dit
117	E	11	: non je vais le dire
118	M		: vas-y
119	E	11	: parce que il y en a qui étaient bien + qui ont parlé bien du thème + et qui m'ont fait rire
120	M		: oui mais j'ai dit on ne vient pas à l'atelier de philosophie pour rire et donc toi ça t'a plu / alors E10 tu avais quelque chose à dire ? Vas-y
121	E	10	: ça s'est bien passé
122	M		: tu veux dire pourquoi ? Non ça a déjà été dit peut-être ? Euh E9 après E19
123	E	9	: ça s'est très bien passé
124	E	?	: ( <i>brouhaha</i> )
125	M		: je sens que ça devient difficile alors on écoute E9 puis E19 et après on arrête
126	E	9	: ça s'est très bien passé
127	M		: tu veux nous dire pourquoi ?
128	E	9	: parce que il y en a qui se sont bien assis / y en a qui ont parlé vraiment du thème et il y en a + il y en a qui ont parlé du vrai thème
129	M		: alors E5 tu voulais dire quelque chose parce que E19 n'avait rien à dire et après on arrête / vas-y
130	E	5	: ça s'est très bien passé
131	M		: tu veux nous dire pourquoi ? Ca a déjà été dit peut-être
132	E	5	: ça a déjà été dit
133	E	?	: moi ( <i>en cœur</i> )
134	M		: allez E24
135	E	24	: ça s'est bien passé on a bien parlé du thème
136	M		: d'accord alors E15 si ça a déjà été dit vous ne le répétez parce que là vraiment
137	E	15	: ça s'est bien passé on a parlé du thème
138	M		: on l'a déjà dit ça
139	E	15	: et une fois qu'ils étaient + + + ça s'est bien passé

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

22'55"	140	M		: voilà on va s'arrêter là pour aujourd'hui parce que le temps passe et je vous remercie j'envoie donc le compte-rendu à votre maîtresse et je vous donne rendez-vous mardi prochain à la même heure pour le prochain atelier de philosophie / votre maîtresse va choisir des enfants qui vont ranger les chaises
--------	-----	---	--	---

**Transcription de séance – Classe 8**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		: Alors nous nous retrouvons aujourd'hui comme tous les lundis dans notre atelier de philosophie / alors qu'est-ce que la philosophie ? quelqu'un a envie de le dire ? oui
	2	E	1	: la philosophie c'est des choses qu'on dit mais on ne doit pas rigoler
	3	M		: la philosophie on se souvient que c'est s'interroger sur des choses sur les hommes depuis
	4	E	1	: depuis le Moyen-âge
	5	M		: oui depuis très très longtemps / alors tu rappelles les règles ?
	6	E	1	: il faut pas se moquer des autres
	7	E	2	: il n'y a pas de mauvaise réponse ou de bonne réponse
	8	E	3	: on ne doit pas rigoler des autres
	9	E	4	: on ne dit pas "on"
	10	M		: ah si justement on dit
	11	E	4	: ah on dit "on" on ne dit pas les prénoms
	12	M		: voilà
	13	E	5	: on ne doit pas jouer avec ses chaussures
	14	M		: oui
	15	E	6	: on ne doit pas + quand il y a quelqu'un + il parle + si on on ne doit pas couper la parole
	16	M		: d'accord alors
	17	E7		: quand on est bien assis + que il y a quelqu'un qui parle + on ne doit pas faire de bruit avec ses chaussures
	18	M		: je reprends le bâton de parole / là on en a dit 3 + il y en avait une quatrième + la quatrième je vais la dire + c'est donc ou quelqu'un peut la dire / alors c'est "on a le droit de parler ou de ne pas
	19	E	?	: parler ( <i>en chœur</i> )

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	20	M		: voilà / alors on se rappelle que pour le temps de l'atelier de philosophie + vous n'êtes plus des élèves + nous ne sommes plus des maîtresses nous sommes des personnes
	21	E	?	: du monde ( <i>en chœur</i> )
02'48"	22	M		: voilà + donc le thème d'aujourd'hui je le donne /on va réfléchir pendant une petite minute / c'est + les animaux pensent
	23	E	?	: les animaux pensent
03'30"	24	M		: les animaux pensent + est-ce que les animaux pensent ? Chut + + + (03'30")on peut y aller ? Vous êtes prêts ? Alors je passe le bâton de parole à E5
	25	E	5	: je ne sais pas
	26	E	8	: les animaux pensent à manger
	27	E	6	: les animaux ils pensent + ils pensent à + + les animaux + ils pensent avoir une maman
	28	E	9	: les animaux ils pensent à / par exemple si + si sa maman elle est morte eh bien il pense à elle quand il dort
	29	E	10	: ben les animaux ils pensent à jouer
	30	E	11	: les animaux ils pensent à avoir une amoureuse
	31	E	12	: donc ben les animaux ils pensent d'abord un rêve et ça se peut qu'il se réalisait
	32	E	13	: les animaux ils pensent et + et + ils veulent le faire + mais ils ne pourront pas le faire parce que ce sont des animaux et + ils rêvent de quelque chose qu'ils ont envie de faire
	33	E	14	: les animaux ils pensent à se promener
	34	E	15	: les animaux ils pensent à leur enfant
	35	E	16	: les animaux pensent que c'est un humain mais ce n'est pas un humain c'est un animal
	36	E	17	: les animaux pensent à boire
	37	E	18	: les animaux pensent + + pensent à + + pensent + = pensent être un humain
	38	E	2	: les animaux ils pensent à leur santé
	39	E	3	: les animaux + quand ils dorment eh bien ils peuvent rêver + par exemple de leur maman + si c'est un adulte et + ils pensent + à se nourrir + ils pensent à boire + ils pensent à se promener + ils pensent à tout faire
	40	E	4	: les animaux + les animaux ils pensent à des choses qui sont bien
	41	E	5	: les animaux ils pensent à + à manger
07'00"	42	E	8	: et les animaux pensent à leur santé
	43	E	6	: les animaux ils pensent à + + à mourir
	44	E	19	: en fait les animaux ils pensent à + à avoir un enfant

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

45	E	10	: les animaux ils pensent à dormir
46	E	11	: les animaux ils pensent à avoir des enfants
47	E	12	: un animal + un animal il faut le respecter quand on achète un animal / un animal il faut prendre soin de lui
48	E	13	: les animaux ils pensent à beaucoup de choses et ils ont envie de les réaliser
49	E	14	: les animaux + ils pensent + + ils pensent à + avoir un maître
50	E	16	: être un animal c'est bien parce que + tu peux faire plein de choses différentes + par rapport aux humains
51	E	17	: les animaux ils pensent + + par exemple il y a quelqu'un qui achète un animaux + il doit prendre soin de lui ou sinon il va mourir
52	E	18	: un animaux il faut prendre vraiment soin de lui ou sinon + pour qu'il + + pour qu'il est intelligent et qu'il pense à tout + + + à manger etc. etc.
53	E	2	: un animal pense à bien se nourrir + à qui va l'acheter + + ils pensent à leur maman + à tout quoi
54	E	3	: les animaux ils pensent à leur santé / quand il y a des personnes qui vient ( <i>viennent</i> ) + les regarder à la ferme ou quelque part d'autre + eh bien il doit les laisser les caresser + eh bien si il mord ça veut dire qu'il est méchant l'animaux
55	E	4	: les animaux il faut prendre soin d'eux parce que si on ne prend pas soin d'eux + ils pensent qu'on est méchant avec eux
56	E	5	: les animaux ben il faut prendre soin d'eux quand ils sont petits
57	E	8	: il faut prendre soin d'un animal parce que si tu ne prends pas soin d'un animal l'animal il va penser que tu t'en fous de lui et il va te faire du mal
58	E	19	: en fait les animaux ils font un rêve + après ils pensent avoir une maison
59	E	10	: un animal pense qu'il est heureux + que sa famille elle est bien et puis que il va avoir une bonne vie + et voilà et puis + un animal il faut prendre soin de lui parce que sinon + si tu t'en fiches de lui il va + il peut être méchant avec toi et si tu ne lui donnes pas qu'est-ce qu'il veut + enfin presque tout qu'est-ce qu'il veut + il va te manger + enfin il va te croquer ta main et te faire mal
60	E	13	: les animaux il faut bien prendre soin d'eux ou sinon ils sont méchants avec toi et + ils sont méchants avec les autres
61	E	14	: il faut être gentil avec les animaux + il faut / les animaux ils peuvent penser au / ils pensent avoir un bon maître qui prend bien soin de lui et + + qui lui donne une + tout le temps à boire et à manger
62	E	16	: être un animaux c'est bien parce que tu peux être sauvage avec les autres

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	63	E	17	: être un animaux c'est bien parce que tu pourras manger des autres animaux + qui n'ont pas de défense et pour le loïn c'est bon
	64	E	18	: euh + + les animaux + + en fait ils pensent à tout + à tout ce qu'ils veulent et si + mais si tu leur fais une petite promenade + il t'obéit pendant une semaine + ou deux mais si tu leur promènes pas + ils vont être + ils pensent que + que tu seras un animal de compagnie ou + et que il va rester tout le temps à la maison ou à l'appartement + donc il faut lui faire une promenade
14'15"	65	M		: les 10 minutes sont passées + alors comme d'habitude nous allons demander aux enfants qui n'ont pas parlé s'ils veulent nous expliquer pourquoi ou s'ils ne veulent pas + alors + qui n'a pas parlé déjà ? On va leur donner / E 20
	66	E	20	: moi je n'ai pas parlé parce que je n'avais pas d'idée
	67	E	21	: moi aussi je n'ai pas parlé parce que vous avez tout dit
	68	E	22	: moi je n'ai pas parlé parce que je n'avais pas d'idée
	69	E	23	: je n'ai pas parlé parce que tout le monde avait pris mes + mes idées
	70	M		: alors + comment s'est déroulé cet atelier de philosophie ? Comme beaucoup d'enfants ont des choses à dire on va le faire passer comme d'habitude / allez on le fait passer / E4
	71	E	4	: moi j'ai trouvé que ça s'est bien passé parce que + parce que il y avait plein de personnes qui parlaient de ce que les animaux ils pensaient + donc je dis que c'était super
	72	E	3	: moi j'ai trouvé que cet atelier de philosophie s'était bien passé / personne ne jouait avec ses chaussures + personne ne rigolait + personne ne parlait avec son voisin et j'espère que lundi prochain il n'y aura même personne pour bêtise d'autre
	73	E	?	: j'ai trouvé que la philosophie elle s'était bien passé
	74	E	2	: j'ai trouvé que l'atelier de philosophie il s'est bien passé mais il y en avait quand même ils faisaient plein de bruit
	75	E	18	: moi je dis que ça s'est totalement bien passé et aussi un petit mal + passé parce qu'en fait il y en a qui parlaient + qui parlaient entre les autres et qui ne regardaient pas + qui parlaient + donc moi je dis que ça s'est un petit peu mal passé
17'32"	76	E	17	: moi je trouve que ça s'est un peu mal passé parce qu'il y en a ils disaient tout le temps les mêmes choses mais moi après je trouve que ça s'est bien passé parce qu'il y en a ils disaient des trucs qu'il fallait + après je dis que ça s'est très bien passé
	77	E	16	: moi je trouvais que ça s'est bien passé parce que il y en a qui n'ont pas dit trop les mêmes choses et il y en a un petit peu qui ont dit les mêmes choses

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

78	E	15	:	moi j'ai trouvé que ça s'est bien passé parce que personne ne dit la même chose
79	E	14	:	moi je trouvais que c'était bien passé + parce que il y en a + ils disaient des choses qu'il fallait
80	E	13	:	moi je trouvais que ça s'était bien passé parce que il y avait presque tout le monde qui avait dit des mots + et c'était des bons mots + et ça parlait bien des animaux
81	E	11	:	ben moi je trouve que c'était bien passé + même ceux qui n'ont pas parlé ou qui ont parlé moi je trouvais que c'était bien et puis ils n'ont pas joué avec leurs chaussures + ils ont respecté les autres + ils n'ont pas rigolé et ils ont + des fois ils ont commencé par "on" des fois non et quant même c'est bien parce que on peut apprendre plein de choses quand on fait ça + et voilà
82	E	22	:	moi j'ai trouvé que ça s'est bien passé mais le prochain ce sera encore meilleur
83	E	19	:	moi j'ai trouvé que ça s'est bien passé même s'il y en a qui ont joué avec leurs baskets
84	E	7	:	moi je croyais que c'était un petit peu mal passé parce que il y en a qui + + + qui + + qui parlaient et + + et + +
85	E	8	:	j'ai trouvé que ça s'était un petit peu bien passé parce que il y en a qui parlaient des animaux mais + ils ne répondaient pas à la question + donc j'ai un petit peu aimé
86	E	5	:	moi j'ai trouvé que ça s'est un petit peu bien passé parce que il y en a qui disaient les mêmes choses mais sinon il n'y avait personne qui jouait avec les chaussures et qui coupait la parole
87	M		:	voilà merci / alors maintenant je vais redire ce qui a été dit dans le groupe aujourd'hui sur le thème "les animaux pensent" + alors certains ont dit que les animaux pensaient à manger + pensaient à jouer pensaient à boire + pensaient à leur santé + pensaient à dormir + pensaient à des choses qui sont bien + pensaient aussi à avoir des amoureuses une amoureuse et à avoir un enfant + + ils pensent aussi qu'ils peuvent avoir un rêve et se réaliser + ils pensent aussi à se promener + ils pensent que + attendez + que ça peut être un humain mais qu'en fait ça n'est pas un humain + + un animal il faut prendre soin de lui + un animal pense à beaucoup de choses et a envie de le réaliser + il pense aussi à avoir un maître + + être un animal c'est bien car tu peux faire plein de choses différentes par rapport aux humains + + c'est aussi prendre soin de lui pour qu'il soit intelligent + c'est aussi prendre soin de lui autrement ils pensent qu'on ne les aime pas + c'est aussi prendre soin de lui si tu ne prends pas soin

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

24'05"	88	E	?	:	( <i>en chœur</i> ) merci
--------	----	---	---	---	---------------------------



**Transcription de séance – Classe 9**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	E	1	:	on fait toujours la philosophie ?
	2	M		:	ben oui
	3	E	1	:	ben moi j'aime pas la philosophie
	4	M		:	ah bon ? C'est vrai ? Pourquoi ?
	5	E	?	:	ben moi j'aime bien la philosophie
	6	E	?	:	(chevauchements d'interventions)
	7	M		:	on y va + on y va / alors on va rappeler juste les règles de + de la séance / qu'est-ce qu'on doit faire ? Qu'est-ce qu'on doit éviter de faire peut-être déjà ?
	8	E	2	:	couper
	9	M		:	couper quoi
	10	E	2	:	la parole
	11	M		:	éviter de se couper la parole
	12	E	2	:	« ..... ? »
	13	M		:	comment ?
	14	E	2	:	« ..... ? » La philosophie
	15	M		:	oui la philosophie /on va se poser une
	16	E	2	:	question
	17	M		:	une question / très bien E2
	18	E	?	:	(chevauchements d'interventions)
01'00"	19	M		:	on y va / l'amour qu'est-ce que c'est ?
	20	E	1	:	les amoureux et y s'embrassent
	21	M		:	les amoureux s'embrassent
	22	E	2	:	se marient
	23	M		:	ils se marient
	24	E	?	:	ils se marient

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	25	M		:	tu es d'accord ? D'accord
	26	E	3	:	moi je suis pas d'accord
	27	M		:	E3 et après E4
	28	E	3	:	quand une femme qu'un garçon plaît / eh bien quand il lui fait un bisou sur la joue + il rougit et après il s'évanouit s'il lui fait un bisou
	29	M		:	d'accord + alors quand une femme et un garçon se plaisent + si le garçon fait un bisou sur la joue de la fille elle peut s'évanouir / toi tu n'étais pas d'accord pourquoi ?
	30	E	4	:	parce que
	31	E	5	:	moi je suis d'accord
	32	M		:	toi tu es d'accord avec qui ?
	33	E	5	:	avec E3
	34	M		:	tu es d'accord avec E3+ pourquoi ?
	35	E	5	:	« ..... ? »
	36	M		:	qu'est-ce que tu as dit E3 ?
	37	E	3	:	j'ai dit + ben + si une fille embrasse un garçon + eh ben il va rougir et après il va s'évanouir
	38	M		:	il va s'évanouir + qu'est-ce que c'est s'évanouir ?
	39	E	3	:	c'est tomber à terre ( <i>chevauchements d'interventions</i> )
	40	M		:	tomber à terre
	41	E	6	:	il tombe à terre + après il ferme les yeux après il se relève + les yeux + ouverts
	42	M		:	c'est ça s'évanouir + d'accord / E4
	43	E	4	:	je ne sais pas quoi parler
2'53"	44	M		:	tu ne sais pas quoi dire / parce que tu m'avais dit que tu n'étais pas d'accord / alors + oui effectivement l'amour il y a les amoureux + + est-ce que certains de vous avez des amoureuses + des amoureux ?
	45	E	?	:	( <i>chevauchements d'interventions</i> )
	46	M		:	E6
	47	E	?	:	( <i>chevauchements d'interventions</i> )
	48	M		:	E7
	49	E	7	:	moi c'est E3
	50	E	?	:	( <i>chevauchements d'interventions</i> )
	51	M		:	alors attendez + on va essayer d'éviter de parler tous ensemble + E1 tu attends d'accord / vas-y E8
	52	E	8	:	moi c'est Chaïma
	53	E	9	:	moi j'ai une amoureuse c'est E6
	54	E	6	:	non

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	55	M		:	alors voilà / par exemple E9 il dit / vas-y redis-le
	56	E	9	:	E6
	57	M		:	et toi ?
	58	E	6	:	moi je suis pas amoureuse
	59	M		:	est-ce qu'on est + + quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligé d'être amoureux ?
	60	E	?	:	(chevauchements d'interventions)
	61	M		:	attends il avait commencé à répondre / vas-y E8
	62	E	8	:	« ..... ? »
	63	M		:	des gâteaux des guilis des fleurs tu as dit
	64	E	8	:	oui
	65	M		:	à son amoureuse ?
	66	E	8	:	oui
	67	E	4	:	ou un bouquet
	68	M		:	ou un bouquet + un bouquet de fleurs / mais vas-y E3
04'16"	69	E	3	:	s'il le rencontre un jour eh ben il lui donne un bouquet de fleurs
	70	M		:	si tu rencontres ton amoureux tu lui offriras un bouquet de fleurs + E10
	71	E	10	:	moi j'ai déjà vu avec ma maman + une voiture + une voiture de mariés
	72	M		:	ah la voiture des mariés / qu'est-ce que c'est la voiture des mariés + E10 ?
	73	E	10	:	(ne dit rein)
	74	E	?	:	je sais il y a des fleurs au-dessus de la voiture
04'50"	75	M		:	il y a des fleurs sur la voiture / pourquoi et ça sert à quoi un mariage ?
	76	E	3	:	il va se marier + il va se marier avec sa
	77	E	9	:	avec une fiancée
	78	M		:	avec sa fiancée d'accord + mais ça sert à quoi de se marier ?
	79	E	?	:	(chevauchement d'interventions)
	80	M		:	E11
	81	E	11	:	ça sert à faire un bisou sur la bouche
	82	M		:	ah ça sert à s'embrasser + sur la bouche / vas-y E2 / parce qu'il avait commencé à parler
	83	E	11	:	ça sert à faire des bébés
	84	M		:	ça sert à faire des bébés de se marier
	85	E	4	:	ça sert à s'aimer pour toujours
	86	M		:	ça sert à s'aimer pour toujours d'accord / est-ce que + est-ce que quand on est amoureux c'est pour la vie ?

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	87	E	?	:	oui ( <i>en chœur</i> )
	88	E	4	:	et moi je crois que c'est pour toujours
	89	E	3	:	mais des fois on se déteste
	90	M		:	ah des fois on se déteste + pourquoi ? Vas-y E3
	91	E	3	:	parce que sinon si quelqu'un est méchant + et que l'autre est gentil + et que la gentille elle déteste le méchant mais que le méchant aime la gentille + eh ben quand le méchant lui dit "est-ce que tu veux sortir avec moi" + eh ben elle le déteste
	92	M		:	donc la question était "est-ce qu'on peut s'aimer pour la vie ?" + qu'est-ce que tu penses toi ?
	93	E	4	:	oui
	94	M		:	laisse E3 répondre
	95	E	3	:	oui et non
	96	M		:	oui et non d'accord / E6
	97	E	6	:	eh bien mon papa des fois il aime ma maman des fois il l'aime pas parce que une fois il a dit à ma maman si elle serait président + eh ben mon papa il ne votera pas pour elle
	98	M		:	ah d'accord + d'accord / E12 tu voulais intervenir
	99	E	12	:	on met des fleurs sur les voitures
	100	M		:	bah c'était pour le mariage + oui on en a parlé tout à l'heure + et est-ce qu'on peut s'aimer pour la vie donc il y en a qui disent oui et non / E9
	101	E	9	:	eh ben une voiture de mariés on peut mettre des fleurs dessus
	102	M		:	oui
	103	E	9	:	et on peut se marier avec une fiancée
	104	M		:	attends / on n'était plus sur cette question-là + on est en train de chercher à savoir si l'amour ça durait toute le vie
	105	E	?	:	euh ( <i>en chœur</i> )
	106	E	4	:	peut-être que non ou peut-être que oui
	107	M		:	c'est dur de répondre à cette question / E1
	108	E	1	:	eh ben il est amoureux + eh ben il est amoureux / il y a une voiture bleue
	109	M		:	oui on parlait des voitures des mariés + mais là tu sors un petit peu du sujet / c'est vrai que savoir si on peut s'aimer toute la vie vous n'allez pas l'air d'être + d'arriver à répondre / c'est une question difficile / qu'est-ce que c'est se quitter ?
	110	E	6	:	ça veut dire quelqu'un il part + il part et l'autre il part dans un coin

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	111	M		:	ça veut dire on part chacun de son côté / E8 vas-y
	112	E	8	:	on part chacun de son côté
	113	M		:	pourquoi on se quitte ?
	114	E	3	:	parce qu'on se déteste
	115	M		:	parce qu'on se déteste
	116	E	4	:	et qu'on est méchant avec l'autre
	117	M		:	c'est vrai que ça arrive ça
	118	E	?	:	(chevauchement d'interventions)
	119	M		:	E3 puis E8
	120	E	3	:	peut-être que c'est parce que ils se sont menti eux deux + qu'ils se quittent
	121	M		:	peut-être / E8
	122	E	8	:	(ne dit rien)
08'30"	123	M		:	tu ne sais plus / comment sait-on qu'on est amoureux ?
	124	E	1	:	parce que (incompréhensible)
	125	M		:	l'amoureux c'est la fiancée + tu ne réponds pas exactement / comment sait-on qu'on est amoureux ?
	126	E	4	:	parce que c'est écrit
	127	M		:	où ça ?
	128	E	4	:	sur la porte
	129	E	5	:	sur une feuille
	130	M		:	sur la porte sur une feuille + c'est ça qui dit qu'on est amoureux + vous êtes d'accord ? Non ?
	131	E	3	:	moi je suis amoureuse du garçon parce que je le sais et parce que je sais qu'il est beau et qu'il est + et qu'il est gentil + et qu'il a une mèche comme ça + c'est pour ça que je l'aime bien
	132	M		:	d'accord + alors avec ça tu réponds à la question pourquoi tu l'aimes + d'accord là tu as répondu à cette question-là pourquoi tu aimes ce garçon / mais comment ça fait dans notre corps + quand on est amoureux ou on va être / quand on aime bien quelqu'un ?
	133	E	4	:	tu te maries avec lui / faut grandir
	134	M		:	faut grandir / est-ce qu'on peut être amoureux quand on est petit ?
	135	E	11	:	non
	136	M		:	non ?
	137	E	4	:	des fois oui mais des fois non
	138	M		:	E11 vas-y / tu coupes beaucoup la parole E4
	139	E	4	:	des fois oui mais des fois non

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	140	M		:	a-t-on le droit d'être amoureux quand on est petit ?
	141	E	4	:	euh oui
	142	M		:	E11
	143	E	11	:	non
	144	M		:	toi tu dis qu'on n'a pas le droit d'être amoureux quand on est petit + pourquoi ?
	145	E	4	:	si
	146	M		:	alors on va laisser E11 répondre
	147	E	11	:	parce qu'il faut être grand
	148			:	il faut être grand + pourquoi il faut être grand ?
	149	E	11	:	il faut être grand pour se marier
	150	M		:	E6 tu voulais dire quelque chose ? Peut-on être amoureux quand on est petit ?
	151	E	6	:	nous on n'a pas le droit mais nous on aime bien
	152	M		:	ah donc toi tu dis "on n'a pas le droit d'être amoureux + on a juste le droit d'aimer bien + quand on est petit
	153	E	6	:	non c'est juste qu'on aime bien quand on a des amoureux
	154	E	3	:	on ne doit pas se marier parce que sinon eh ben c'est quand on est grand qu'on a un bébé et quand on est petit on n'a pas de bébé alors on ne peut pas se fiancer et alors on ne peut que s'aimer
	155	M		:	d'accord / E8
	156	E	8	:	(ne dit rien)
	157	E	4	:	et si on était amoureux pour toujours ?
11'25"	158	M		:	qui ça ? Alors là on a beaucoup parlé des amoureux et je voulais vous demander aussi + qu'est-ce que c'est être jaloux ?
	159	E	1	:	jaloux c'est « ..... ? »
	160	M		:	c'est pas pour / ça c'est une question difficile
	161	E	6	:	c'est quand quelqu'un il a quelque chose et que l'autre il ne l'a pas + après il est jaloux
	162	M		:	quand quelqu'un a quelque chose que l'autre n'a pas alors il est jaloux + d'accord / E3 et E4 après
	163	E	3	:	je me demande si une fille peut être une star alors que l'autre fille est une star et que elle elle reste comme ça et quand elle danse et qu'elle ferme ses yeux et qu'elle les rouvre + elle ouvre ses yeux elle voit personne autour d'elle et après elle voit devant elle qu'il y a des autres femmes autour de l'autre aussi et après eh bien elle devient jalouse
	164	M		:	alors vas-y E10 tu voulais dire quelque chose
	165	E	10	:	si quelqu'un il a + il a + une fleur + l'autre il est jaloux

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	166	M		:	oui c'est ça la jalousie quand quelqu'un a quelque chose qu'il n'a pas + si quelqu'un a une fleur qu'on n'a pas / pourquoi je parle de ça alors qu'on est en train de parler de l'amour / qu'est-ce que c'est la jalousie en amour ? E4
	167	E	4	:	c'est parce que si on voit quelqu'un on court chez lui et on est jaloux
	168	M		:	E1
	169	E	1	:	« ..... ? »
	170	M		:	qu'elle est belle / je n'ai pas tout compris E1
	171	E	1	:	
	172	M		:	attends on était sur autre chose / je vois que tu es dans la discussion c'est bien mais j'essayais juste là pour finir de voir pourquoi j'ai parlé de la jalousie alors qu'on parlait de l'amour / est-ce que ça a un rapport ?
	173	E	?	:	<i>(chevauchement d'interventions)</i>
	174	E	3	:	oui ça a rapport
	175	M		:	pourquoi ? Est-ce qu'on peut avoir tout ce qu'on veut quand / est-ce qu'on peut être amoureux de tout le monde ?
	176	E	?	:	<i>(chevauchement d'interventions)</i>
	177	M		:	parce que regardez / vous vous souvenez un petit peu de cette image-là <i>(une illustration de Pom d'Api est montrée)</i>
	178	E	?	:	<i>(chevauchement d'interventions)</i>
	179	M		:	on ne va pas tous parler en même temps / E4
	180	E	4	:	lui il a donné une fleur à lui mais lui il a arraché la fleur à lui et lui il est parti + il ne veut pas être amoureux de l'autre
	181	M		:	elle ne veut pas être amoureuse du lapin bleu
	182	E	4	:	parce que elle
	183	M		:	pourquoi ?
	184	E	4	:	elle est jalouse
	185	M		:	oui c'est ça
	186	E4		:	et c'est pour ça que
	187	M		:	peut-être que le lapin jaune
	188	E	3	:	peut-être que le lapin bleu il était jaloux que ses copines
	189	M		:	je t'arrête
	190	E	3	:	parce que lui il fait (incompréhensible) parce que lui il a arraché sa fleur il ne veut pas jouer avec lui
	191	M		:	c'est un petit peu plus compliqué mais on en reparlera parce que la notion de jalousie en amour c'est intéressant aussi / alors je vais souffler / on va juste faire la petite histoire

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

16'15"- 20'06''				<i>(la bougie est soufflée. Lecture ensuite de Pom d'Api avec utilisation d'une marionnette).</i>
--------------------	--	--	--	---



**Transcription de séance - Classe 10**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M		:	(Lecture d'album en classe entière puis changement de salle pour un atelier de philosophie avec les élèves de grande section). Alors je vais vous poser des questions pour qu'on réfléchisse / d'accord ? / vous allez dire ce que vous pensez des questions que je vous pose + d'accord les enfants ? / chacun a le droit de parler /
	2	E	?	:	(inaudible)
	3	M		:	surtout on ne se coupe pas la parole + chacun se respecte
	4	E	?	:	on lève le doigt
	5	M		:	celui qui veut prendre la parole a le droit de prendre la parole / alors je vais allumer la bougie / lorsque notre atelier philosophique sera terminé on soufflera la bougie
	6	E	?	:	(brouhaha tandis que l'enseignante éprouve des difficultés à allumer la bougie)
	7	M		:	chut chut on peut y aller chut / alors je vous ai lu ce livre / chut chut chut vous écoutez regardez-moi / dans le livre à un moment lorsque Garmann discute avec Johanne + il lui dit "moi j'ai peur d'être adulte" / moi j'ai une question à vous poser / pour vous qu'est-ce que ça veut dire être adulte ? c'est quoi un adulte ? alors E1 c'est quoi un adulte ?
	8	E	1	:	en fait c'est comme les papas et les mamans
	9	M		:	d'accord pour toi c'est les papas et les mamans
	10	E	2	:	en fait la maman elle lave et tout + le papa il va travailler+ la maman elle fait le ménage et après elle va retravailler
	11	M		:	tu as dit beaucoup de choses / E3 pour toi c'est quoi un adulte ?
	12	E	3	:	(ne dit rien)
	13	E	4	:	un papa va travailler et une maman reste

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

03'08"	14	M		:	qui veut expliquer ce que c'est qu'un adulte autrement ? E5
	15	E	5	:	moi je crois qu'un adulte c'est un grand
	16	M		:	oui
	17	E	5	:	c'est un grand qui s'occupe des enfants quand ils sont petits
	18	M		:	tu penses que c'est ça être adulte + un adulte c'est quelqu'un qui est grand + qui s'occupe des enfants /alors des fois il y a des grands +
	19	E	2	:	qui sont minuscules quand même
	20	M		:	qui n'ont pas d'enfant /alors est-ce qu'ils peuvent quand même être adulte ?
	21	E	?	:	oui ( <i>en chœur</i> )
	22	M		:	alors qui a une autre idée + qui veut donner son avis sur ce que c'est qu'un adulte ?
	23	E	2	:	des fois il y a des papas qui sont minuscules et des mamans qui sont grandes
	24	M		:	pourquoi un adulte c'est que + c'est quoi + c'est que la taille + c'est quoi alors ?
	25	E	5	:	des fois c'est l'âge ( <i>chevauchement d'interventions</i> )
	26	M		:	c'est quoi ?
	27	E	5	:	c'est l'âge
	28	M		:	d'accord
	29	E	5	:	parce que c'est l'âge qui compte c'est pas la taille / parfois la maman elle peut être plus jeune et elle peut être plus grande que le papa
	30	E	2	:	si le papa il arrive là et la maman elle arrive là c'est pas pareil
	31	M		:	E6 c'est quoi pour toi un adulte ? T'as pas d'avis ? Tu ne sais pas ?
	32	E	6	:	non
	33	M		:	E7 + + tu veux nous dire ? + C'est quoi un adulte ? + + Tu sais pas ? Est-ce que vous avez des adultes autour de vous ? Est-ce qu'il y a des adultes autour de vous ? Alors
	34	E	?	:	( <i>chevauchement d'interventions</i> ) Il y a toi
	35	M		:	alors pourquoi moi je suis une adulte ?
	36	E	5	:	parce que t'as grandi
	37	M		:	parce que j'ai grandi + d'accord
	38	E	?	:	( <i>chevauchement d'interventions</i> )
	39	M		:	écoutez ce qu'elle dit E8
	40	E	8	:	un adulte c'est quelqu'un qui peut se marier
	41	E	5	:	moi je ne suis pas d'accord

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	42	M		:	alors pourquoi tu n'es pas d'accord ?
	43	E	5	:	parce que + moi je ne suis pas d'accord parce que il y a des adultes qui ne peuvent pas avoir d'enfant donc qui se marient
	44	E	9	:	mais il y a des parents qui se marient mais ils ne font pas d'enfant
	45	M		:	et est-ce qu'ils sont adultes ?
	46	E	9	:	ben oui quand même /
	47	E	?	:	(chevauchement d'interventions)
	48	M		:	chacun son tour / c'est très intéressant tout ça
	49	E	9	:	même quand on ne se marie pas on est quand même des adultes
	50	E	1	:	eh bien il y a des enfants qui se marient hein
	51	M		:	des enfants qui se marient ?
	52	E	?	:	non (en cœur)
	53	M		:	moi je ne sais pas / E1 qu'est-ce que tu veux dire ?
	54	E	1	:	en fait moi ma marraine elle n'a pas d'enfant
	55	M		:	et ta marraine est-ce que tu penses qu'elle est adulte ?
	56	E	1	:	oui
	57	M		:	d'accord + + alors pourquoi elle est adulte ? Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est adulte ?
	58	E	1	:	puisqu'elle est grande
	59	E	10	:	elle a un enfant
	60	M		:	non c'est sa marraine / E4 qu'est-ce que tu veux dire ?
	61	E	4	:	en fait ma marraine elle s'est mariée + + parce qu'elle est une adulte
	62	E	2	:	mais aussi quand moi / ma maman elle dit quand on se marie on va avoir des enfants et mais Pauline elle s'est pas mariée et elle a eu un enfant
	63	M		:	et est-ce que Pauline est une adulte ?
	64	E	2	:	oui
	65	M		:	qu'est-ce qui fait que Pauline est une adulte ?
	66	E	2	:	eh bien en fait parce que
	67	M		:	bien / alors vous m'avez dit qu'être adulte / je vais essayer un petit peu / vous allez me dire si vous êtes d'accord / vous m'avez dit un petit peu tout le monde qu'un adulte c'est quelqu'un qui est grand / c'est ça ? / mais ce n'est pas qu'une question de taille / c'est ça que vous m'avez dit ? / voilà
	68	E	2	:	c'est une question d'âge

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	69	M		:	vous m'avez dit une question d'âge / alors moi j'ai une autre question à vous poser / pour vous / essayez de réfléchir / quand est-ce que l'on devient un adulte ? Quand devient-on adulte ? Quand est-ce qu'on peut dire qu'on est un adulte ?
	70	E	8	:	quand on est grand
	71	E	11	:	quand on a 30 ans
	72	E	5	:	un adulte c'est à partir de 18 ans
	73	M		:	pourquoi 18 ans + c'est quoi 18 ans + pourquoi 18 ans tu me dis ? Attends E9 E2 + elle t'a écouté tu l'écoutes aussi / bien alors vas-y
	74	E	5	:	parce que 18 ans c'est à la fin de l'adolescence
	75	M		:	d'accord / donc toi tu penses qu'il y a un âge précis où on devient adulte + c'est à 18 ans à la fin de l'adolescence / E9 toi tu en penses quoi ?
	76	E	9	:	moi je connais Jessica qui a déjà 20 ans qui n'était pas adulte et qui est devenue adulte
	77	M		:	alors pourquoi elle est devenue adulte ? Ça veut dire quoi ?
	78	E	9	:	eh bien parce que elle est encore un petit peu adolescente et elle est un petit peu adulte
	79	M		:	à quel moment d'après toi va-t-elle devenir une adulte ? Quest-ce qui va faire qu'elle va devenir adulte ?
	80	E	9	:	je ne sais pas
	81	M		:	pourquoi toi tu penses qu'elle n'est pas encore adulte ?
	82	E	9	:	c'est parce que elle n'a pas encore l'âge
	83	M		:	c'est une question d'âge tu penses / pourtant elle elle me dit à 18 ans on est adulte toi tu me dis elle pourtant elle a 20 ans et elle est à demi adulte
	84	E	2	:	moi je trouve que quand on devient grand c'est à 25 ans
	85	M		:	et qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi 25 ans ?
	86	E	2	:	parce que c'est l'âge qu'on a un bébé
	87	M		:	ah
	88	E	2	:	Pauline elle a eu un bébé à 25 ans
	89	M		:	toi tu penses / alors est-ce qu'on devient adulte quand on a un bébé mais ça
	90	E	11	:	non parce qu'on est déjà adulte
	91	E	5	:	il y a des gens qui se marient plus tôt
	92	E	?	:	oui et il y a des gens qui font d'abord leur bébé et après ils se marient
	93	E	2	:	moi Pauline elle va se marier mais quand

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	94	M		:	bon alors est-ce que quelqu'un a une autre idée / E3 quand est-ce que tu penses que l'on devient adulte ? / + + ou qu'est-ce qui fait que l'on devient adulte ? / E10 est-ce que tu as une idée ? E4 tu as une idée ?
	95	E	4	:	quand on est grand
	96	M		:	eh bien oui mais qu'est-ce qui montre qu'on est grand + à part la taille + on a dit
	97	E	5	:	avoir quel âge
	98	M		:	qui est-ce qui a une autre idée encore ? E8 ? Ah vas-y
	99	E	8	:	quand on est amoureux
	100	M		:	quand on est amoureux on devient adulte c'est ça ?
	101	E	?	:	non ( <i>à plusieurs</i> )
	102	M		:	pourquoi ?
	103	E	?	:	il y a des gens amoureux et pas adultes
	104	M		:	alors maintenant j'ai une dernière question à vous poser et on s'arrêtera là parce que ouh là là je ne sais pas si on va même réussir à aller jusqu'au bout / arrête de jouer avec ça + tu es encore capable d'écouter un tout petit peu / j'ai juste une dernière question + dans l'histoire Garman et Johanne ils discutent + dans leur monde de secrets et Garmann lui dit "ben moi j'ai peur de devenir adulte " + est-ce qu'il y en a d'entre vous qui ont peur de devenir adulte ou est-ce qu'il y en a qui ont hâte de devenir adulte ?
	105	E	2	:	moi j'ai peur parce que
	106	M		:	non on essaie de prendre la parole / attends E2
	107	E	2	:	moi j'ai peur parce que quand on devient vieux on meurt aussi
	108	E	9	:	non mais adulte elle dit
	109	M		:	adulte est-ce que j'ai dit vieux ? J'ai dit adulte
	110	E	6	:	moi j'ai peur d'avoir un bébé
	111	E	8	:	moi aussi
	112	E	9	:	moi aussi
	113	M		:	E5
	114	E	5	:	moi je suis pas d'accord avec E2 parce que même des enfants ils peuvent mourir
17'00	115	M		:	mais là je vous pose une question / est-ce qu'il y en a d'entre vous qui ont peur de devenir adulte ou est-ce qu'il y en a qui ont hâte qui ont vraiment envie de devenir adulte / essayez de me dire pourquoi / E9
	116	E	9	:	moi j'ai pas envie de devenir adulte
	117	M		:	pourquoi ?
	118	E	9	:	je ne sais pas

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	119	M		:	tu ne sais pas + tu n'as jamais réfléchi / E6
	120	E	6	:	moi j'ai pas envie de devenir adulte
	121	M		:	pourquoi ?
	122	E	6	:	parce que j'ai peur d'avoir un enfant
	123	M		:	c'est que pour ça ?
	124	E	2	:	Emilie elle va avoir un enfant
	125	M		:	tu sais E8 était en train de parler
	126	E	8	:	je veux pas avoir un enfant
	127	M		:	alors vous dites toutes pareil + vous pensez toutes la même chose
	128	E	4	:	eh bien moi j'ai peur d'être adulte
	129	M		:	pourquoi tu as peur d'être adulte ?
	130	E	4	:	moi j'ai pas envie
	131	M		:	pourquoi tu n'as pas envie ?
	132	E	4	:	parce que c'est dur à trouver quelqu'un
	133	M		:	c'est-à-dire + c'est dur à trouver quelqu'un ?
	134	E	2	:	han la bougie elle s'éteint toute seule
	135	M		:	c'est pas grave / on ne s'en occupe pas on ne s'en occupe pas / je vais écouter E4
	136	E	4	:	moi j'ai très très peur de devenir adulte
	137	M		:	pourquoi est-ce que tu sais ?
	138	E	4	:	parce que
	139	M		:	parce que quoi ?
	140	E	4	:	parce que moi je voulais pas devenir adulte
	141	M		:	et est-ce qu'il y en a qui ont envie de devenir adulte parce que là pour l'instant c'est / E3 + tu n'as pas envie de devenir adulte ? / qu'est-ce qui serait bien si tu étais un adulte ?
	142	E	9	:	t'aimerais être tout seul dans ta chambre ?
	143	E	3	:	pourquoi ?
	144	E	9	:	non parce que il y a des parents qui sont avec eux/ ils sont à deux
	145	E	?	:	(inaudible)
	146	E	9	:	parce qu'ils se sont disputé et ils se sont plus aimé / tu me l'as dit à la cantine
	147	E	8	:	de quoi ?
	148	M		:	eh bien écoute / qu'est-ce qu'elle t'a dit à la cantine ?
	149	E	9	:	tu me l'as dit à la cantine
	150	E	8	:	quoi ?
	151	E	9	:	oui mais elle m'a dit que son père et sa mère ils se sont disputé et qu'ils se sont plus aimé

*Annexe 8. Transcriptions des séances de classe*

	152	E	2	:	mais moi j'ai peur qu'il y ait un voleur qui rentre dans ma maison
	153	M		:	bon
	154	E	2	:	moi j'ai une alarme dans mon couloir et dans mon jardin
	155	M		:	alors regardez-moi + vous avez vu / je ne sais même pas le temps / je pensais que la bougie était plus grande que ça / tu la laisses ici E2 s'il te plaît / puisque la bougie est éteinte l'atelier s'arrête / ce que je vais vous donner maintenant
	156	E	2	:	une feuille blanche
21'25"	157	M		:	voilà je vais donner une feuille et je vais vous demander de dessiner / de vous dessiner vous / vous allez imaginer comment vous allez être quand vous serez adulte et vous allez dessiner ce que vous aimeriez faire ou ce que vous aimeriez devenir lorsque vous serez adulte / ou son métier ou quelque chose que l'on aimerait faire parce qu'on est adulte et qu'on a le droit de le faire

**Transcription de séance – Classe 11**

Conventions adoptées

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

00'00"	1	M	1	:	je ne vais pas faire une nouvelle présentation de ce qu'est la philosophie + les philosophes + je l'ai déjà un peu fait la dernière fois + juste vous répéter que la philosophie ça consiste à se poser des questions sur différents thèmes et avec cette idée qu'il n'y a jamais de bonne ou de mauvaise réponse / c'est pas comme les maths ou c'est bon ou c'est faux + la philosophie il y a plusieurs réponses autour de chaque problème et ce qui nous intéresse c'est de confronter les réponses que chacun d'entre vous ici va pouvoir apporter / donc il ne faut pas avoir peur de prendre la parole pour nous soumettre une idée un exemple puisque de toute façon ça ne peut pas être faux / c'est pour ça que c'est intéressant que ça peut être aussi déroutant mais ça s'était très bien passé la dernière fois donc c'est encore la même chose cette fois-ci / alors c'est moi qui ai choisi le thème aujourd'hui sur lequel on va réfléchir évidemment avec Mr X qui est en lien avec ce que vous avez fait en cours notamment en histoire mais évidemment vous pouvez utiliser toutes les références tous les exemples votre expérience personnelle toutes les questions que vous vous posez qui vous passent par la tête + d'accord ? / donc je vais mettre la question au tableau pour que tout le monde l'ait bien sous les yeux et puis on va commencer à réfléchir / donc je vous donne la parole au fur et à mesure / je vous demanderai de préciser certaines choses au fur et à mesure si c'est nécessaire + de temps en temps on fera un petit point pour que chacun puisse avoir un peu les choses au clair dans sa tête et puis ainsi de suite comme la dernière fois c'était parfait / alors aujourd'hui on va s'interroger sur la question suivante que j'écris au tableau + faut-il vouloir la paix à tout prix ? / c'est une grande question à la fois facile et pas facile + parce que vous voyez que dans la question il y a plusieurs termes qu'il faut prendre en considération + + alors pour commencer vous pouvez soumettre ce qui vous passe par la tête pour qu'on puisse
--------	---	---	---	---	--



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

				commencer à réfléchir ensemble / alors est-ce que quelqu'un a une première idée ? alors vas-y E1
	2	E	1	: oui et non parce que comme ça il n'y aurait plus de problème comme les guerres ou etc. et non parce que des fois + par exemple un vol + si on voulait la paix à tout prix il(s) gardera(en)t l'argent et il(s) ne ferai(en)t rien
	3	M		: oui donc pour toi c'est oui et non + très bien / oui vas-y
	4	E	2	: comme l'a dit E1 c'est pour ne pas avoir de problème et avoir une meilleure entente avec les gens et éviter moins de guerres + ah j'ai oublié
	5	M		: oui + ce que tu viens de dire c'est ce à quoi on pense pour commencer + il semble qu'il faut vouloir la paix
	6	E	3	: oui parce que parce qu'il y a des guerres qui sont mauvaises où il faut essayer de lutter contre quelque chose alors c'est pour ça qu'il y a cette guerre mais il y a aussi des guerres qui sont mauvaises alors il faut essayer d'avoir la paix
	7	E	4	: oui et non parce que la paix peut aussi être une bonne paix c'est-à-dire avoir + faire en sorte qu'il n'y ait plus de conflit et de guerre mais non aussi parce que la paix elle peut avoir aussi une forme mauvaise + par exemple il peut y avoir la paix entre plusieurs pays et que + + et qu'en fait il y ait des mauvaises choses qui se passent voilà

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	8	M		: alors je vais te demander de préciser un peu + tu veux dire la paix effectivement c'est bien ce que disait E3 et tes camarades mais qu'il peut y avoir des paix qui soient des mauvaises paix mais alors qu'est-ce que ce serait une mauvaise paix ?
	9	E	4	: par exemple quand + à la deuxième guerre mondiale + quand + + la France et l'Allemagne n'étaient plus en guerre + le régime nazi a pris une partie de la France et on était en paix mais on faisait des choses mauvaises par exemple l'extermination des juifs
	10	M		: très bon exemple + je crois que c'est quelque chose que vous avez travaillé en histoire + est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose + peut-être E5
	11	E	5	: moi je pense que oui il faut vouloir la paix mais moi ce qui m'intrigue dans la question c'est les mots à tout prix + parce que par à tout prix moi j'entends même si je dois faire quelque chose de mauvais pour ça + par exemple même si je dois mourir ou voilà je veux la paix + mais ça veut dire que + au final si on veut mourir c'est qu'on n'a pas la paix avec soi-même ou des choses comme ça + donc moi c'est ces mots là qui m'intriguent
	12	M		: ah ça vous l'avez compris c'est une autre dimension de la question aussi très intéressante / dans le à tout prix il y a deux formes peut-être du à tout prix + c'est important qu'on se souvienne de ça pour essayer après de progresser
	13	E	6	: moi aussi / en effet à tout prix ça peut poser problème parce que dans ce cas là il y a des personnes qui disent oui et non + ils ne font pas attention au à tout prix + si jamais c'est oui c'est à tout prix donc on est sûr + si jamais c'est oui et non on n'est pas sûr + donc c'est pas forcément à tout prix et puis sinon pour dire par exemple des mauvaises guerres enfin des mauvaises paix pardon comme a dit E4+ par exemple on peut se battre pour se défendre eh bien dans ce cas là c'est une mauvaise paix parce que si jamais on ne se défend pas on est un peu mort + par contre on peut aussi se battre pour défendre les autres par exemple admettons pour l'esclavage + par exemple il y a des personnes qui faisaient des manifestations contre l'esclavage mais donc en gros ils créaient des conflits mais pour le bien pas pour gagner des territoires ou quelque chose comme ça
10'17"	14	M		: donc si je vous suis bien dans vos réflexions finalement + faut-il vouloir la paix à tout prix ? oui et non et c'est pour ça que c'est difficile de répondre à la question et si on va plus loin comme vous l'avez très bien fait il y aurait des mauvaises paix + vous êtes d'accord avec ça c'est ce qui ressort de vos interventions différentes et il y aurait finalement des bonnes guerres + c'est ce que disait un peu E6
	15	E	6	: des fois on a raison de se battre

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	16	M		: des fois on a raison de se battre / alors la question maintenant c'est comment savoir si on a raison de se battre et comment être sûr que faire la guerre qu'on estime juste pour finalement faire la paix c'est quelque chose dont on peut être sûr / comment être sûr qu'on se bat pour une bonne + c'est difficile ça / alors vas-y
	17	E	7	: je pense qu'il y a certaines guerres qui sont vraiment bien mais les bonnes guerres par exemple c'est quand on nuit à l'humanité + on tue des gens sans savoir ce qu'ils ont fait des gens qui sont innocents et après c'est des mauvaises guerres + et après il y a des bonnes guerres justement c'est pour éviter qu'il y ait ces situations là
	18	E	8	: eh bien moi je suis d'accord avec E7 parce que c'est vrai que des fois il y a des guerres c'est fait pour protéger des gens qui n'ont absolument rien fait qui n'ont rien demandé et il y a des guerres pour gagner du territoire et là c'est pas une bonne guerre + c'est juste pour le pays mais au final ça ne va rien apporter aux autres pays ça ne va pas apporter la paix
	19	E	9	: ça peut être une bonne raison de se battre si c'est pour l'intérêt d'une communauté par exemple comme la France contre l'Allemagne + les français se sont battus pour récupérer la France donc pour une communauté donc ça peut être bien de faire la guerre + enfin au sens propre du terme
	20	E	10	: pour donner un exemple de la bonne guerre dont il faut + + enfin la bonne guerre + imaginons c'est une guerre entre deux présidents + c'est une bonne guerre entre deux concurrents pour le président de la France + ça servira plus tard à la France pour être son président pour le guider dans ses choix donc ça c'est une bonne guerre + si on ne la fait pas + je sais que ce n'est pas vraiment une guerre au vrai sens mais c'est un peu comme ça
	21	M		: alors je vais reprendre juste un peu + vous voyez que c'est quand même bizarre cette histoire parce qu'on avait commencé en disant tous il faut la paix puisque personne n'aime vivre en guerre alors qu'est-ce qu'on recherche dans la paix ? alors peut-être une forme de sécurité de bonheur de bien-être et puis au fur et à mesure des réflexions on en est venu et vous êtes tous d'accord c'est ça qui est bizarre + à dire que finalement faire la guerre c'était bien + qu'il y avait des bonnes guerres / alors j'exagère j'exagère + on en est quand même venu à soutenir un peu le contraire + de ce qu'on disait au départ donc ça ça veut dire qu'on progresse dans la réflexion parce que sinon il suffirait de répondre oui mais vous avez bien compris que ce n'est pas suffisant + donc on a bien compris qu'il y avait des guerres justes et des guerres injustes et les guerres justes c'est quand on se bat pour une idée
	22	E	11	: pour ses propres intérêts

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	23	M		: alors vas-y + pour ses propres intérêts est-ce que tu es sûr de ça ?
15'09"	24	E	11	: eh bien on se bat pour sa liberté + par exemple si tu vois une injustice aujourd'hui tu peux faire des manifestations / avant tu ne pouvais pas parce qu'il y avait la police et tu te faisais arrêter
	25	M		: alors est-ce que tu as des exemples ?
	26	E	11	: on a lu un livre <i>Léon</i> et en fait parce qu'il était noir il s'est fait tuer + enfin ses parents se sont fait tuer enfin son père précisément + juste à cause de sa couleur de peau moi je trouve ça injuste + moi si j'étais noir + tu as moins d'intérêt que les autres + les blancs prenaient les places dans le bus + c'est grâce à Rosa Parks qu'on a avancé
	27	E	?	: et Martin Luther King
	28	E	7	: il y a aussi de la discrimination dans les guerres / par exemple dans la seconde guerre Hitler il disait que les allemands étaient une race supérieure et qu'il fallait tuer tous les autres + alors par exemple il peut y avoir un allemand il est complètement nul et un français il est complètement intelligent + c'est un peu bête et aussi pourquoi se battre et faut-il se battre ?
	29	M		: très bonne remarque qui rejoint ce que disait tout à l'heure E5 sur le + à tout prix + est-ce que ça vaut le coup de risquer sa vie en se battant pour la paix ce qui est paradoxal puisque je risque de mourir pour arriver à la paix et donc c'est un peu ce que vient de dire E7 alors faut-il se battre ? est-ce que vous avez une réponse à ça ?
	30	E	12	: eh bien moi je pense que ce n'est pas possible d'avoir la paix car rien que pour avoir la paix tu te bats pour avoir la paix donc c'est pas vraiment possible
	31	E	13	: et aussi pendant la première guerre à la fin il y a eu l'armistice mais pourtant quand ils ont déclaré la paix les allemands n'étaient pas convaincus + ça veut dire une paix que l'autre personne peut se venger et aussi c'est pour ça + il y a eu la seconde guerre ça a tout changé la paix
	32	E	2	: par exemple à la première guerre mondiale + les allemands et les français ils étaient obligés de signer l'armistice puisqu'après une guerre les pays qui étaient en confrontation ils devaient faire la paix
	33	E	14	: pour avoir la paix + il y a beaucoup de personnes qui vont mourir mais aussi s'il y a des sacrifices ce ne sera pas pour rien ce sera pour une paix qui va durer des années et des années donc il vaut mieux chercher la paix que de continuer

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	34	E	15	:	tout le monde se bat pour quelque chose + les allemands se battaient pour des territoires mais des personnes se battent pour de bonnes choses et des personnes se battent pour de mauvaises choses / les allemands quand ils se battaient pour des territoires ou pour des richesses ça leur apportait rien puisqu'ils avaient déjà tout ça + + quand les français se battent pour se défendre ils cherchent leur liberté et leur terrain + ben tout le monde se bat pour des bonnes choses et des mauvaises choses
	35	M		:	alors je vais + E16 vas-y
	36	E	16	:	moi je pense qu'on ne peut pratiquement jamais faire la paix parce que quand on fait la paix il y a à chaque fois des personnes qui vont être contre cette idée et des personnes qui vont être avec cette idée et la défendre mais il y en a qui vont dire + non moi je ne suis pas d'accord et je vais continuer + alors par exemple + + + on est en guerre avec un pays ensuite on déclare la paix mais il y en a toujours + il y a toujours des gens à la fin qui vont dire moi je m'en fous je vais quand même toujours être en guerre avec eux pas forcément des guerres avec des armes et tout mais voilà
	37	M		:	alors là vous voyez qu'on a évolué + alors on pourrait croire qu'on s'écarte un peu de la question mais non parce qu'on se pose la question finalement de y a-t-il des bonnes et des mauvaises paix des bonnes et des mauvaises guerres ? et puis on en est arrivé à la question + pourquoi l'homme se bat + pourquoi l'homme fait la guerre / alors on a dit pour ses intérêts parfois + quand les intérêts sont mauvais c'est qu'il s'agit de mauvaises guerres comme vous avez donné les exemples avec la seconde guerre mondiale et quand ses intérêts sont bons ses idéaux sont bons comme la liberté comme la justice on dit que la guerre est juste donc ça effectivement on a compris / alors si on se pose la question sur la nature des hommes ça revient à se demander + est-ce que les hommes sont naturellement violents + quand tu disais on évitera jamais la guerre + ça revient à dire peut-être que l'homme par nature / alors c'est bizarre ce par nature il faudrait qu'on s'interroge / que l'homme a une forme de violence en lui + alors c'est très pessimiste + il y a des philosophes qui pensent ça et il y en a beaucoup + par exemple il y a un philosophe au 17ème siècle qui s'appelle Thomas Hobbes qui disait que "l'homme est un loup pour l'homme" alors qu'est-ce que ça veut dire + ça veut dire que l'homme se comporte envers ses semblables parfois avec violence pour essayer de s'accaparer ses richesses ses possessions ce genre de choses / mais évidemment on ne peut pas s'en tenir à ça il y a peut-être d'autres propositions qui considèrent que l'homme n'est pas aussi violent que ça / donc ce que j'aimerais maintenant c'est que vous réfléchissiez un peu sur cette violence naturelle de l'homme les moyens d'y remédier

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

				ou peut-être que certains pensent que l'homme n'est pas violent mais que c'est autre chose qui peut parfois le rendre violent / donc j'aimerais que vous nous disiez ce que vous pensez là-dessus
	38	E	8	: moi je pense + l'homme quand il naît + quand on naît on n'est pas violent envers les autres sauf quand on ne sait pas ce qu'on fait quand on est tout petit mais on ne sait pas ce qu'on fait + par contre on peut prendre un exemple de deux personnes qui sont dans la même classe ou au même travail elles peuvent ne pas s'aimer selon leur caractère et puis des fois ça peut créer des conflits et dans ces cas là on ne peut pas appeler ça une guerre mais on est violent à cause de quelque chose qui nous entraîne à être violent envers quelqu'un
25'11"	39	E	17	: quand on naît on est bon mais on peut devenir violent en fonction de notre entourage + parce qu'il y a des personnes autour de nous qui l'ont été qu'on a vues et plus jeune on pouvait trouver ça amusant même si en vrai ça ne l'est pas et on peut aussi être violent parce que des choses tristes + + nous sont arrivées et certaines personnes peuvent se moquer et ça peut nous provoquer de la colère
	40	E	7	: la violence qu'est-ce que c'est ? pour moi il y a la violence extérieure on frappe les gens mais il y a aussi la violence intérieure on peut critiquer les gens et ça ne paraît pas mais on peut faire mal aux gens sans le savoir on peut blesser les gens et je reviens sur la paix + à la fin de la première guerre les français ont frimé puisqu'ils avaient gagné la paix + ils ont commencé à critiquer les allemands et ça ça peut vexer les allemands et ils peuvent prendre ça pour une violence

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

41	E	6	: déjà je veux dire deux choses + première chose faut-il vouloir la paix à tout prix ? + à tout prix dans ce cas là c'est forcément non ça ne peut pas être oui ou non parce que à tout prix c'est toujours + on ne peut pas dire oui et non à la fois parce que si jamais on dit non + voilà pas forcément mais si on dit oui c'est pour toujours donc on ne peut pas dire les deux / sinon l'autre chose que je voulais dire c'est au sujet des bonnes guerres et des mauvaises guerres etc. + par exemple une bonne guerre ça peut être pour le bien des autres surtout mais par exemple si jamais il faut se défendre ça peut être pour nous + par exemple si c'est nous qui commençons parce que telle chose est mauvaise + dans ce cas là ça peut être une bonne guerre / par contre si jamais il n s'est rien passé et que nous-mêmes on décide de créer un conflit parce que j'ai envie d'avoir ça ou ça + dans ce cas là c'est une mauvaise guerre parce qu'on ne pense qu'à soi ou alors c'est même pas pour se défendre quoi + c'est + c'est pas forcément juste + il faut que ce soit pour les autres et pour nous mais d'un bon côté parce que si jamais on ne se bat que pour notre propre intérêt pas pour se défendre se protéger etc. dans ce cas là c'est une mauvaise guerre donc voilà
42	E	4	: c'est aussi parce qu'il y a certaines personnes qui ont dit que la paix on ne pourrait jamais l'avoir parce que si on se bat pour avoir la paix on n'a pas la paix / moi je ne suis pas trop d'accord parce qu'on peut se battre pour la paix sans tuer des gens par exemple faire des manifestations ou accrocher des affiches
43	M		: alors je vais reprendre juste + alors vous avez dit plein de choses intéressantes + je vous avais posé la question est-ce que l'homme est naturellement violent ? vous avez dit c'est E8 je crois qui a expliqué qu'effectivement + vous en avez tous fait l'expérience dans la cour de récréation / alors évidemment ce n'est pas au même niveau + il suffit d'écouter la radio d'allumer la télé pour se rendre compte que l'homme a une capacité à être violent et que peut-être il a en lui cette chose qui fait qu'il peut être violent parce qu'il veut ce qu'il n'a pas ou alors il essaie de se défendre et tout de suite après / je vous avais parlé de ce philosophe anglais qui disait que l'homme est un loup pour l'homme Hobbes et tout de suite après c'est E17 je crois qui a dit que non l'homme était bon mais que ce qui le rendait violent c'était les conditions dans lesquelles il vivait quand il avait vu de mauvaises choses ou quand on avait été violent avec lui ou quand il vivait comme les allemands finalement alors il s'agit pas de trancher une question historique mais effectivement après l'armistice comme tu disais tout à l'heure de la première guerre mondiale ils se sont sentis humiliés alors peut-être que là il y a eu un contexte qui a fait qu'après la violence pouvait arriver et est arrivée + donc ce que je

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

				veux vous faire comprendre c'est qu'il y a un autre philosophe français que vous connaissez sans doute c'est Jean-Jacques Rousseau + je crois que vous m'en avez parlé + Jean-Jacques Rousseau pour faire simple c'est le contraire de Hobbes même si c'est plus compliqué parfois + il pense que l'homme est naturellement bon et que ce qui le rend mauvais c'est les circonstances
	44	E	?	: ce qui l'entoure
	45	M		: c'est ça ce qui l'entoure la manière dont il est éduqué donc on a ici peut-être une solution de vouloir la paix à tout prix en s'appuyant sur la nature de l'homme qui est parfois violente mais qui peut-être ne l'est pas au départ mais qui peut devenir violente si les conditions ne sont pas bonnes et alors ce qu'a dit E6 était très intéressant puisqu'on était parti de oui et non et E6 a dit non + effectivement on ne peut pas vouloir la paix à tout prix parce qu'il y a certaines situations qui sont inacceptables
	46	E	?	: ça dépend des situations
	47	M		: voilà + maintenant la question que je voudrais vous soumettre c'est + comment faire pour lutter contre une partie de la nature humaine qui est violente et comment faire pour savoir jusqu'où on peut aller dans la volonté de vouloir la paix et à quel moment on dit stop + non il faut peut-être être violent peut-être faire la guerre + comment savoir en fait + alors qui veut ( <i>ici l'enseignant de la classe intervient pour distribuer la parole</i> )
	48	E	3	: moi je pense que l'homme il n'est pas naturellement violent mais encore une fois que c'est son entourage et qu'on peut vraiment vouloir la paix + mais moi je veux revenir sur un exemple de la première guerre mondiale à l'armistice + où on a déclaré la fin de la guerre et pour faire ça on a déclaré la paix mais en quelque sorte c'était une drôle de paix parce qu'en déclarant la paix les français ont humilié les allemands voilà enfin
	49	E	9	: je voulais revenir sur un sujet bien avant sur + je ne sais plus trop + en fait on ne peut pas avoir la paix si on se bat pour avoir la paix + je crois que ça a été déjà dit et puis je reviens sur sa question + oui je ne pense pas que l'homme est réellement violent mais je pense que c'est dans + en fait oui il est violent mais c'est plus pour se défendre + comme arriver à survivre dans la vie ( <i>intervention de l'enseignant de la classe pour désigner les tours de parole E17 E18</i> )
	50	E	17	: moi à la question + faut-il vouloir la paix à tout prix ? + ma réponse ce serait non mais j'ai une question + pourquoi à tout prix ?



Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

51	E	18	:	mon idée c'est pas sur ce que tu viens de dire c'est que l'humain possède un instinct de survie c'est-à-dire que s'il se sent en position de + s'il se sent attaqué ou blessé il va forcément vouloir se défendre il va vouloir se protéger + je pense que c'est aussi un instinct + de se battre
52	E	1	:	moi comme l'a dit E18 quand on est genre dans une situation critique genre il y a quelqu'un il veut te voler quelque chose + t'as pas envie de lui donner tu préfères encore te battre que de lui donner + moi je dis que ça c'est un petit peu un instinct animal parce que on peut aussi + les animaux et les hommes ça se ressemble un petit peu parce que ça se bat ça vole aussi
53	E	7	:	pendant les guerres on ne sait pas jusqu'où ça peut aller on commence on ne peut plus s'arrêter + c'est lui qui a fait ça + c'est moi qui ai fait ça + c'est lui c'est lui c'est lui + après on ne peut plus s'arrêter on se défend pour son pays le pays se défend pour lui-même alors après on ne peut plus s'arrêter
54	M		:	alors ce que viennent de dire vos camarades au fond E1 parle d'une situation d'homme à homme et E7 il a dit la même chose mais de pays à pays et effectivement on pourrait faire un peu la comparaison + ce qui intéressant dans ce que vous avez dit c'est que / tout à l'heure on disait l'homme est naturellement violent / mais là vous avez apporté une distinction essentielle c'est que vous avez parlé de l'animal / l'homme est un animal c'est ce que vous avez dit + donc l'homme a une forme d'animalité en lui et c'est ce pourquoi parfois il peut se comporter violemment mais est-ce que + un homme seul lorsqu'il se défend de par son instinct violent animal on va dire peut faire autant de mal qu'un pays tout entier quand il décide de faire la guerre et d'organiser la guerre / c'est quand même différent et deuxième chose est-ce que l'homme n'est qu'un animal + oui mais est-ce qu'il n'est que ça ou est-ce que finalement l'idée c'est de passer d'une forme d'animalité à autre chose + et cette autre chose qu'est-ce que c'est ? + alors il y a deux questions différentes que je pose en même temps + on y répondra au fur et à mesure si vous voulez
55	E	13	:	et aussi l'homme n'est pas pareil que l'animal parce que l'homme a plus d'intelligence que l'animal parce que si on est à l'école sinon on ne serait pas à l'école parce qu'on a plus d'intelligence de capacités

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

	56	E	15	: quand la France déclara la guerre à l'Allemagne parce que l'Allemagne avait pris des territoires la Pologne la France se sentait menacée parce que si l'Allemagne prenait la Pologne et des pays autour c'est normal qu'après elle veuille prendre la France + c'est normal qu'elle se sente menacée et qu' elle veuille se défendre + si ça se trouve l'Allemagne n'aurait rien fait mais ça avec grand étonnement + la France s'est défendue ça je pense que tout le monde aurait fait ça
	57	E	19	: je reviens sur une question d'avant c'était pourquoi faut-il vouloir la paix à tout prix + déjà ça dépend de la raison parce que comme a dit E8 si on se bat juste pour un territoire ça sert à rien + après si un pays veut combattre un autre pays là c'est sûr qu'on va défendre son pays + après je reviens aussi sur E1 il dit + je ne m'en rappelle plus ( <i>intervention de l'enseignant de la classe pour distribuer la parole à E18 E5</i> )
40'10"	58	E	5	: je reviens sur une remarque que plusieurs personnes ont fait + on ne peut pas avoir la paix parce que pour avoir la paix on doit se battre mais personne n'a dit pourquoi on ne pourrait pas avoir la paix en se battant mais moi je dis quand on se bat on n'a pas la paix parce que même si on se bat pour avoir la paix finalement on ne l'aura pas puisqu'on doit se battre + c'est ne pas avoir la paix
	59	E	18	: mais on ne peut pas se battre forcément pour une cause + on peut se battre pour une idée aussi + Hitler il se battait pour son idée de race pure de blonds aux yeux bleus tout ça + en ce moment j'en ai parlé ce midi avec mon père il y a eu des batailles entre des groupes d'extrême gauche et d'extrême droite c'est pareil ils se sont battus pour leur idée
	60	E	8	: je reviens à la question est-ce que c'est pareil de se battre quand on est 1 à 1 ou un pays contre un pays + ben c'est la même chose mis à part le nombre parce qu'on peut blesser autant une personne qu'un pays tout entier donc si moi je me battais même avec que des mots avec une autre personne de la classe je pourrais la blesser autant que si la France se battait avec l'Allemagne
	61	M		: alors c'est juste ce que dit E8 mais il y a quand même cette différence et je reviens sur ce que disait E13 + E13 a dit oui l'homme est un animal donc c'est pour ça qu'il a des accès de violence mais l'homme n'est pas qu'un animal + alors vous n'avez pas forcément relevé mais c'était très important puisque E13 a parlé de l'école c'est-à-dire que peut-être la nature de l'homme c'est d'être un animal mais c'est aussi peut-être de sortir de cette animalité + c'est-à-dire évidemment de ne pas rester un animal et de passer à la réflexion à la raison à l'apprentissage / vous comprenez ce que je veux dire + et ça nous permet c'est ce qu'on vous apprend à l'école dès l'école maternelle dans la cour de

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

				<p>récréation de + refreiner un peu la violence qu'on a parfois en nous + on apprend à réfléchir on apprend à parler + par exemple quand on parle on peut être violent en paroles mais c'est déjà mieux que physiquement et petit à petit on essaie de lutter donc il y a cette idée que l'homme n'est pas seulement un animal et c'est surtout un animal qui a vocation à devenir autre chose qu'un animal en se servant notamment de son intelligence + c'est pour ça que vous êtes ici et que vous allez à l'école / et à partir de là quand on fait la guerre quand même c'est différent que quand on se bat pour défendre sa seule personne parce que si vous regardez la seconde guerre mondiale que vous avez étudiée en classe + ils ont quand même réfléchi c'est-à-dire qu'on se sert de sa raison + avec quoi on fait la guerre ? avec des armes il y a la science il y a la technique donc ici il y a quand même quelque chose de compliqué + on se sert de sa raison pour faire la guerre donc c'est pas la même chose que de se laisser aller à une impulsion violente où on frappe quelqu'un / c'est pas la même chose pas le même type de violence + ça c'est une distinction importante qu'il faudra que vous compreniez bien pour justement ne pas confondre les choses et il y a une dernière chose avant qu'on ne termine + c'est quelle solution on peut apporter pour + vous l'avez dit ça c'est un point important + c'est-à-dire que parfois on est obligé de faire la guerre quand il y a des situations intolérables donc le à tout prix on répond non parce que parfois c'est intolérable + il faut passer par la violence mais comme l'a dit E5 c'est un peu stupide parce qu'on est violent pour combattre la violence et où ça s'arrête donc il faudrait trouver une solution pour qu'on soit sûr encore une fois que la violence soit légitime c'est-à-dire qu'elle soit juste qu'on sache où s'arrêter et alors l'idéal ce serait de ne pas passer par la violence et c'est la dernière question qu'on pourrait se poser + comment avoir la paix sans avoir à faire la guerre ? ça ça serait l'idéal / vas-y (<i>intervention de l'enseignant de la classe pour répartir la parole entre E14 E9 E6 E19</i>)</p>
45'26"	62	E	14	<p>: d'abord on fait pas d'alliance on fait rien du tout et ça va se dérouler vite fait bien fait sans qu'il y ait une guerre et des fois il y a des choses qui arrivent qu'il y a des pays qui se font la guerre et qu'ils n'arrivent pas à trouver la paix / je ne sais pas si j'ai répondu à la question mais comment dire + + si on a plein d'alliances on n'a pas de guerre et si on a des alliances on a de la guerre</p>

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

63	E	6	:	d'abord je veux dire je ne suis pas du tout d'accord avec E13 sur les hommes sont beaucoup plus intelligents que les animaux parce que premièrement elle peut dire ils sont plus intelligents parce qu'ils peuvent faire plus de trucs mais les animaux ils n'ont pas de main ils ne tiennent pas sur 2 jambes ils sont à 4 pattes / donc je suis pas d'accord avec elle parce qu'elle pourrait me dire qu'ils ne savent pas parler mais ils ont leur propre langage + ils arrivent à communiquer + ils peuvent se dire à propos des humains dans leur propre langage + les humains ils ne savent pas parler + donc on ne peut pas dire que les animaux sont bêtes + ils sont aussi intelligents que nous mais d'une autre manière
64	M		:	ta camarade n'a pas dit ça mais je comprends ce que tu veux dire + c'est un peu à côté mais tu as bien fait de la préciser
65	E	7	:	quand on dit l'homme est un animal moi ça me fait penser directement à un lion qui se bat avec un autre lion + un lion qui chasse un troupeau de gazelles et on dit aussi l'animal est-il un vrai animal et rien d'autre + il y a aussi l'intelligence animale + un animal c'est pas parce que ça ne peut pas marcher sur 2 jambes et que ça ne peut pas parler l'humain que c'est bête
66	M		:	alors sur la question des animaux je comprends que ça vous intéresse beaucoup / c'était pour faire une comparaison mais c'est important la notion d'animalité dans l'homme pour expliquer pourquoi l'homme fait la guerre pourquoi il est violent + mais sur les animaux en particulier c'est une autre question mais juste avant de terminer je voulais insister sur la question comment trouver une solution pour parvenir à la paix mais sans forcément faire la guerre en fait ( <i>intervention de l'enseignant de la classe pour répartir la parole entre E9 E19</i> )
67	E	9	:	donc je vais juste revenir un petit peu sur est-ce que l'humain est un animal + et moi je dis que peut-être l'humain est dans ses ancêtres un animal mais maintenant c'est plus un animal parce que de se rendre compte qu'on est un animal prouve notre intelligence + + et sur votre question pour lutter contre cette forme de violence on peut résoudre des problèmes avec les mots
68	E	19	:	alors c'était pour répondre à la question faut-il vouloir la paix à tout prix + je vais donner juste un exemple + si quelqu'un va voler des bijoux dans une bijouterie il y a certaines personnes qui réagissent tout de suite et certaines personnes qui ne réagissent pas + parce que d'abord avant de faire la chose ils réfléchissent + ça se trouve ce qu'ils vont faire va être encore plus pire que eux ont fait + donc avant d'être contre la personne qui a volé faut toujours réfléchir parce que par exemple dans les infos ils disent ça mais la personne qui a volé elle a fait moins pire que celle qui s'occupe de la bijouterie + voilà

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

69	E	17	:	on a eu une question c'était + est-il possible de faire la paix sans passer par la violence ? Ben moi je pense que non parce que si on fait la paix c'est bien qu'il y a eu quelque chose avant de faire la paix + + et donc moi je pense que faire la paix sans passer par la violence c'est impossible
70	M		:	alors voilà je vais m'appuyer sur ce que dit E17 pour terminer + finalement on a compris que si la question se posait faut-il vouloir la paix à tout prix ? en fait on veut quelque chose qu'on n'a pas + en fait ça veut dire que si on veut la paix c'est parce que malheureusement on est dans des situations parfois de violence ou de guerre même si nous là aujourd'hui ce n'est pas le cas ça n'est pas comme ça dans tous les pays et ça n'a pas toujours été comme ça dans l'histoire / donc si la question se pose c'est parce que précisément on est toujours finalement potentiellement menacé par des situations de violence donc c'est pour ça qu'il faut réfléchir à la question + ce n'est pas une question gratuite + on a vu que parfois il fallait réagir violemment pour mettre fin à une violence qui était encore pire on va dire donc en philosophie on appelle ça la violence légitime qui est par exemple celle qu'on donne à l'Etat c'est-à-dire que l'Etat + l'Etat français par exemple + il a le droit d'être violent avec certains citoyens quand eux-mêmes ont une attitude intolérable + donc on donne le droit à quelqu'un d'être violent parce qu'on estime que c'est juste + donc parfois la violence bizarrement elle peut être juste mais ce par quoi on a terminé c'est que l'idéal est de ne pas passer par la violence pour arriver à la paix donc ça veut dire que la paix ça se prépare tout le temps en permanence / vous comprenez + et c'est ce qu'a dit E9 je crois on peut préparer la paix sans faire la guerre sans être violent + avec des mots et c'est ce qu'a dit E19 préparer la paix avec des mots sans être violent c'est réfléchir et donc ce que disait tout à l'heure E5 sur l'idée que l'homme est peut-être naturellement bon + il peut être violent mais il peut être bon + comment on fait pour que l'homme devienne bon + on l'éduque on lui apprend des choses
71	E	?	:	à l'école

Annexe 8. Transcriptions des séances de classe

55'45''	72	M	: à l'école si tu veux / on lui apprend à discuter + je voudrais juste terminer par une référence à un philosophe qui s'appelle Emmanuel Kant donc c'est un philosophe du 18ème siècle + le siècle des Lumières + le même siècle que Rousseau + le siècle de l'humanisme + donc on essaie de montrer que l'homme est d'abord un être de raison avant d'être un être de violence et il disait qu'en fait pour + pouvoir amener / alors il a aussi beaucoup réfléchi sur la paix / mais que les choses reposaient sur le dialogue c'est-à-dire que tout d'abord pour penser il fallait penser sans préjuger c'est-à-dire qu'il ne fallait pas avoir des idées toutes faites sur les autres d'accord / penser qu'ils sont méchants voleurs qu'ils sont ceci cela / dernière chose il fallait penser en se mettant à la place de tout autre + c'est ce qu'on vient de faire + on s'est écouté parler on a essayé de comprendre ce que l'autre disait pour réfléchir soi-même sur ce qu'on pensait et c'est le meilleur moyen de ne pas faire la guerre et c'est le meilleur moyen de ne pas faire la guerre de se mettre à la place de l'autre / peut-être que si les français avaient fait ça avec les allemands peut-être que ça aurait changé à la fin de la première guerre mondiale et dans un dernier temps il fallait penser de manière cohérente rationnelle + aller au-delà de sa violence de sa volonté parfois d'avoir raison à tout prix y compris en étant violent / voilà donc merci à vous ça a été encore très intéressant
---------	----	---	--

## Annexe n°9. Synopsis des séances de classe

### Synopsis d'une séance de classe - Classe 1

Repères en tours de paroles	Niveaux	Description
<b>1-1</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
	1.1.	Récapitulation des acquis de la séance précédente et présentation par l'enseignant du sujet à traiter : discuter de deux définitions alternatives de la liberté. La liberté, c'est faire ce qu'on veut <i>versus</i> on est libre à condition qu'il y ait des lois et à condition de respecter les autres
<b>2-156</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
2-7	2.1.	Examen de la nécessité des lois, qui sont aussi des limites à la liberté
8-57	2.2.	Examen à partir d'une question de relance de l'enseignant du besoin des lois et de qui en décide
58-93	2.3.	Examen à partir d'une question de relance de l'enseignant de la question de la survie des animaux et des hommes en lien avec les lois
94-156	2.4.	Examen à partir d'une question de relance de l'enseignant de la différence entre l'être humain et l'animal
<b>157-161</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
157-157	3.1.	Synthèse de la discussion par l'enseignant : pas de liberté sans loi L'imagination distingue l'homme de l'animal
157-161	3.2.	Présentation du travail de la semaine suivante Sujet proposé : réaliser un portrait chinois de la liberté

Annexe 9. Synopsis des séances de classe

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 2**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
1-3	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
	1.1.	Distribution des rôles aux élèves pour le débat. Rappel par l'enseignant du sujet à traiter : « Peut-on tout dire ? »
4-104	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
4-33	2.1.	Examen du devoir de tout dire <i>versus</i> du devoir de ne pas tout dire
34-45	2.2.	Examen du pouvoir de tout dire conféré par le langage et du pouvoir de tout dire en lien avec la connaissance ou son absence et distingué du devoir de tout dire
46-68	2.3.	Examen des raisons de dire ou non dans diverses situations
69-83	2.4.	Examen du droit ou non de tout dire
84-103	2.5.	Examen du droit de mentir comme droit de ne pas tout dire
104-117	<b>3.</b>	<b>Présentation par le dessinateur de ses illustrations de la discussion (six vignettes)</b>
118-120	<b>4.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
	4.1.	Présentation du sujet de la semaine suivante : « Est-on obligé de faire quelque chose ? »



Annexe 9. Synopsis des séances de classe

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 3**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-1</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
	1.1.	Enoncé de consignes comportementales : écouter, se disposer dans l'espace
	1.2.	Enoncé du sujet à traiter : « Qu'est-ce que le racisme ? »
<b>2-100</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
2-30	2.1.	Premières définitions du racisme
2-4	2.1.1.	Définition du racisme par <b>comment</b> être raciste : des attitudes, des comportements, des actes
5-8	2.1.2.	Définition du racisme par <b>qui</b> est objet du racisme
9-16	2.1.3.	Nouvelle définition du racisme par <b>comment</b> être raciste : tenir des propos racistes
17-26	2.1.4.	Examen du racisme, objet d'aveu à soi-même ou de déni
27-30	2.1.5.	Définition du racisme par <b>ce qui</b> est objet de rejet
31-86	2.2.	Centration sur l'examen d'un comportement : le racisme, c'est se moquer
31-35	2.2.1.	Définition du racisme par l'attitude de moquerie
35-50	2.2.2.	Examen de la moquerie comme problème moral
50-56	2.2.3.	Reprise de la définition du racisme : se moquer comment, de qui, de quoi

*Annexe 9. Synopsis des séances de classe*

57-73	2.2.4	Etude de cas : l'imitation pour rire est-elle racisme ?
74-86	2.2.5.	Réexamen pour déterminer si se moquer est une attitude raciste
87-100	2.3.	Dernière tentative de clarification-définition du racisme
87-100	2.3.1.	Essai de définition du racisme par qui et par quoi
<b>101-101</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
	3.1.	Indication de la fin du débat par un changement d'activité Consigne formulée d'écrire dans le cahier de philosophie la définition du racisme que chacun retient pour lui-même

*Annexe 9. Synopsis des séances de classe*

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 4**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-1</b>	<b>1-</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
	1.1.	Organisation des échanges par l'enseignant par l'énoncé des modalités de circulation du bâton de parole
<b>2-262</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
2-16	2.1.	Caractérisation du divorce par une approche morale et par ses effets sur les parents et sur les enfants
16-64	2.2.	Examen des raisons du divorce
65-85	2.3.	Examen des effets du divorce sur les enfants et des raisons du divorce des parents alternativement
86-149	2.4.	Travail du vocabulaire autour du divorce (maîtresse, ex, amant)
150-163	2.5.	Examen des droits des enfants dans le divorce
164-191	2.6.	Examen des violences et décisions dans le divorce
192-262	2.7.	Examen de la possibilité pour les enfants d'être heureux dans deux maisons et avec des parents séparés
<b>263-263</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
263-263	3.1.	Annonce de la lecture d'un livre explicatif du divorce

Annexe 9. Synopsis des séances de classe

Synopsis d'une séance de classe – Classe 5

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-3</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
1-2	1.1.	Question injonctive de l'enseignant autour de la capacité des élèves à entrer dans l'activité, en termes comportementaux et réponse des élèves
3-3	1.2.	Enoncé par l'enseignant de modalités de déroulement du débat et du sujet à traiter : « La différence fille-garçon »
<b>4-50</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
4-7	2.1.	Caractérisation de la différence fille-garçon suivant trois catégories : différence sexuelle, différence d'apparence physique, différence des activités
8-28	2.2.	Variations autour des trois catégories élaborées et introduction d'une nouvelle catégorie : différence dans les attitudes et comportements
29-29	2.3.	Mise en question des stéréotypes au travers de l'évocation de l'inversion des activités des garçons et des filles
30-43	2.4.	Variations autour des stéréotypes suivant les catégories élaborées
44-50	2.5.	Nouvelles mises en question des stéréotypes différenciateurs des filles et des garçons et introduction de la catégorie de la différence des rôles
<b>51-52</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
51-51	3.1.	Annonce de la clôture de la séance par l'enseignant et distribution de la parole pour une dernière intervention d'élève
52-52	3.2.	Enoncé par un élève de son point de vue

*Annexe 9. Synopsis des séances de classe*

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 6**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-4</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
1-2	1.1.	Rappel de modalités de déroulement du DP
3-4	1.2.	Rappel de modalités du DP et énoncé du sujet à traiter : « La colère »
<b>5-102</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
5-18	2.1.	Evocation de la colère par les élèves par un mot ou une expression en procédant par association d'idées
19-21	2.2.	Recadrage par l'enseignant qui présente de nouveau l'activité et repasse les consignes
22-102	2.3.	Variations dans l'évocation de la colère par les élèves par un mot ou une expression, qui désignent un état, une émotion, un acte en procédant par association d'idées
<b>103-105</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
103-104	3.1.	Annonce de la fin de la discussion et déception des élèves
105-105	3.2.	Annonce de l'absence de retour du maître sur la discussion et du droit des élèves d'un retour entre eux

*Annexe 9. Synopsis des séances de classe*

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 7**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-13</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance</b>
1-11	1.1.	Accueil et rappel des modalités et du DP
12-13	1.2.	Explications de modalités matérielles et énoncé du sujet à traiter : « La naissance »
<b>13-63</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
13-63	2.1.	Variations d'énoncés autour de la naissance
<b>64-139</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la discussion et retour sur la discussion qui vient d'avoir lieu</b>
64-85	3.1.	Premier retour sur le DP, sur la base du volontariat, des élèves qui n'ont pas parlé : dire pourquoi ils n'ont pas pris la parole
86-139	3.2.	Deuxième retour sur le DP : dire comment on estime que le DP s'est passé
<b>140-140</b>	<b>4.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
140-140	4.1.	Remerciements des élèves et fixation de la prochaine séance de DP

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 8**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-24</b>	<b>1</b>	<b>Ouverture de la séance</b>
1-4	1.1.	Rappel en commun de ce qu'est la philosophie
5-21	1.2.	Rappel des règles et des modalités du DP
22-24	1.3.	Enoncé par l'enseignant du sujet à traiter : « Est-ce que les animaux pensent ? »
<b>25-64</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
25-46	2.1.	Elaboration de trois thématisations autour de la pensée animale : penser à, penser que, penser quelque chose
47-64	2.2.	Réorientation partielle de la discussion avec l'introduction de deux sous-thèmes : le soin du à l'animal, la valorisation de l'animalité
<b>65-86</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la discussion et retour sur la discussion qui vient d'avoir lieu</b>
65-69	3.1.	Premier retour sur le DP, sur la base du volontariat, des élèves qui n'ont pas parlé : dire pourquoi ils n'ont pas pris la parole
70-86	3.2.	Deuxième retour sur le DP : dire comment on estime que le DP s'est passé. Alternance de propos concernant les comportements et les idées émises
<b>87-88</b>	<b>4.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
87-88	4.1.	Reprise par l'enseignant sous la forme d'une synthèse des idées proposées par les élèves  Remerciements aux élèves

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 9**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-19</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
1-6	1.1.	Commentaires d'élèves autour de la pratique de la philosophie
7-18	1.2.	Rappel en commun des règles et des modalités du DP
19-19	1.3.	Enoncé par l'enseignant du sujet à traiter : « L'amour qu'est-ce que c'est ? »
<b>20-188</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
20-43	2.1.	Définition de l'amour par des actes
44-58	2.2.	Examen de la question de relance de l'enseignant : « Avez-vous des amoureux ? »
59-74	2.3	Echec de l'examen de la question de relance de l'enseignant : « Quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligé d'être amoureux ? » et variations autour de l'amour
75-85	2.4.	Examen de la question de relance de l'enseignant consacrée à la fonction du mariage
86-108	2.5.	Examen de la question de relance de l'enseignant, de savoir si l'amour dure toujours avec digressions
109-122	2.6.	Examen de la question de relance de l'enseignant : « qu'est-ce que se quitter ? » et pourquoi ?
123-133	2.7.	Examen de la question de relance de l'enseignant : « comment sait-on qu'on est amoureux ? »
134-157	2.8.	Examen de la question de relance de l'enseignant : « Peut-on être amoureux quand on est petit ? »



*Annexe 9. Synopsis des séances de classe*

158-174	2.9.	Examen de la question de relance de l'enseignant : « Qu'est-ce qu'être jaloux ? »
175-188	2.10	Examen de la question de relance de l'enseignant de savoir si l'on peut être amoureux de tout le monde à la lumière d'une image précédemment exploitée
<b>189-191</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
189-191	3.1.	La bougie est soufflée et une histoire est lue sans reprise

*Annexe 9. Synopsis des séances de classe*

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 10**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-7</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
1-6	1.1.	Rappel des modalités et des règles du DP par l'enseignant
7-7	1.2.	Enoncé par l'enseignant du sujet à traiter : « Qu'est-ce qu'être adulte ? »
<b>8-155</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
8-13	2.1.	Définition de l'adulte par le travail
14-23	2.2.	Définition par la qualité « être grand »
24-39	2.3.	Déterminations de la qualité avec mise en question des stéréotypes autour de la taille et de l'âge
40-68	2.4.	Examen de la définition de l'adulte par la capacité de se marier et d'avoir des enfants
69-103	2.5.	Examen de la question de relance de l'enseignant: « Quand devient-on adulte ? »
104-154	2.6.	Examen de la question de relance de l'enseignant autour de la peur ou de la hâte à devenir adulte
<b>155-157</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
155-157	3.1.	Fin fixée du DP avec l'extinction de la bougie  Consigne passée de dessiner ce qu'on souhaiterait devenir à l'âge adulte

**Synopsis d'une séance de classe – Classe 11**

Repères en tours de parole	Niveaux	Description
<b>1-1</b>	<b>1.</b>	<b>Ouverture de la séance de débat</b>
	1.1.	Rappel par l'enseignant de ce qu'est la philosophie Rappel par l'enseignant des modalités du DP Enoncé par l'enseignant du sujet à traiter : « Faut-il vouloir la paix à tout prix ? »
<b>2-71</b>	<b>2.</b>	<b>Discussion</b>
2-6	2.1.	Premières réponses proposées à la question reposant sur la distinction entre de bonnes paix <i>versus</i> de mauvaises guerres
7-10	2.2.	Introduction de la distinction entre de mauvaises paix <i>versus</i> de bonnes guerres
11-14	2.3.	Analyse de termes du sujet : « à tout prix »
15-27	2.4.	Examen de la question de relance de l'enseignant autour d'une guerre faite pour une bonne cause et une bonne paix
28-36	2.5.	Examen d'un paradoxe : se battre pour avoir la paix
37-46	2.6.	Examen d'une question de relance de l'enseignant : « Y a-t-il une violence naturelle de l'homme ou pas ? »
47-60	2.7.	Variations autour des questions de relance l'enseignant à propos de la lutte contre une partie violente de la nature humaine et d'une volonté à tout prix de paix
61-71	2.8.	Examen d'une question de relance de l'enseignant : « Comment avoir la paix sans avoir à faire la guerre ? »
<b>72-72</b>	<b>3.</b>	<b>Clôture de la séance</b>
	3.1.	Introduction d'une référence philosophique en conclusion et remerciements adressés aux élèves

## Annexe n°10. Etude de la régulation des échanges par classe

### **La régulation des échanges dans la classe 1**

L'analyse quantitative a permis d'établir un taux de tours de parole élevé pour l'enseignant de la classe 1, pour un volume de langage sensiblement moins important comparativement. Le taux de densité du questionnement magistral est parmi les plus élevés, ce qui indique que le format de la communication scolaire reste très inspiré du modèle dégagé par Sinclair et Coulthard en 1975. Le maître ne s'efface pas, dirige et oriente les échanges, dans un dialogue pédagogique qui demeure très inégal (François, 1990), sans autonomisation des échanges entre élèves, ce que confirme le taux de densité des échanges entre élèves, avec une majorité de tours de parole de deux échanges entre élèves en continu, lorsqu'ils existent, c'est-à-dire qu'ils sont peu nombreux (10 pour 161 tours de parole).

L'étude qualitative de la dynamique globale de l'interaction montre que celle-ci est aux mains du maître, qui assure les différentes fonctions afférant à la régulation des échanges et qu'il s'assure constamment une position haute. L'ensemble ne favorise pas l'autonomie des échanges entre élèves.

Le maître prend en charge la régulation des échanges par l'ouverture de la séance et sa clôture. En ouverture, il récapitule le travail et les acquis de la séance précédente et présente le sujet du jour à traiter : discuter de deux définitions contradictoires de la liberté : la liberté, c'est faire ce qu'on veut *versus* on est libre, à condition qu'il y ait des lois et à condition de respecter les autres (1, M). Il prend ainsi en charge la fonction de finalisation, en formulant le l'objet et le but de l'interaction et la fonction de développement, en prenant l'initiative thématique de l'alternative à discuter. La clôture de la séance consiste dans une reformulation de quelques acquis de la discussion et prioritairement dans l'annonce et la présentation du travail de la séance suivante, un portrait chinois de la liberté, dont l'enseignant a seul la maîtrise (157, 159, 161, M). La fonction de finalisation est ainsi exercée.

## Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe

En ce qui concerne la dynamique et l'ordre des différentes unités séquentielles, le maître en a la maîtrise, tant du point de la finalisation que de la séquentialisation même, en ayant le monopole des initiatives thématiques et des orientations.

La première unité séquentielle (TP 2-7) est marquée par l'enchaînement de quelques interventions en continu d'élèves, après quoi se met en place pour l'essentiel un schéma traditionnel de format de communication : intervention du maître / réponse de l'élève / nouvelle intervention du maître, qui pèse sur l'ensemble des échanges.

A partir de la deuxième unité séquentielle, c'est l'enseignant qui a le monopole des initiatives thématiques, qui constituent des actes directeurs, souvent en rupture avec les propos des élèves, en ne s'appuyant pas sur eux et les mettant en situation de produire des actes subordonnés :

7, E4 : la liberté c'est bien mais dans la limite de la liberté et du respect des autres

8, M : je crois que c'est ce qu'on vient de dire jusque maintenant / la question qu'on pourrait se poser c'est peut-être "est-ce que l'homme est obligé d'avoir des lois?"

10, E5 : on est libre de faire certaines choses mais il y a des choses qu'on ne peut pas faire / par exemple quand on veut aller jouer dehors on peut mais + si on veut jouer pour tuer les autres + là il y a une limite / on peut jouer sans être dangereux ou faire ce qu'on n'a pas le droit

11, M : moi je voudrais poser une question / je voudrais que vous me répondiez / qui est-ce qui a décidé ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire ?

32, E10 : moi je crois que pour la liberté c'est de faire ce qu'on veut / c'est de faire ce qu'on veut mais il y a des gens qui nous disent de ne pas faire ça + ou des gens...

33, M : moi j'ai vaguement l'impression qu'on reste dans le même sujet / on tourne + on tourne toujours autour de la même chose / alors dans ma tête il y avait ceux qui ne veulent pas de loi et ceux qui veulent des lois + et on a commencé à comprendre qu'on était obligé d'avoir des lois + et que c'étaient les hommes qui les avaient créées / alors je me pose la question / pourquoi il y en a qui ne respectent pas ces lois ?

36, M : pourquoi a-t-on besoin des lois ?

38, M : est-ce qu'on ne peut pas concevoir un monde où on respecte les autres et où on n'a pas besoin de loi ? Est-ce que c'est possible ? (*rires de l'enseignant*). Réfléchissez avant

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

La troisième unité séquentielle est ordonnée à une question posée par le maître, qui constitue un déplacement thématique majeur, par un saut de l'objet du discours des hommes aux animaux :

57, E3 : eh bien si on s'entretenait nous + tous / il n'y aurait plus personne à part les animaux et les plantes / il n'y aurait plus aucun humain / voilà

58, M : là je suis en train de penser à quelque chose / les animaux + est-ce qu'ils ont des lois ? Alors comment ils font pour survivre ?

Ce déplacement thématique mène à un autre, plus radical encore, engagé par le maître et par lequel le sujet initial de la définition de la liberté est définitivement abandonné :

88, E : aussi si on revient à la question de tout à l'heure / c'est parce qu'il y en a qui sont végétariens qu'ils n'ont pas besoin de manger de viande / mais nous on en a besoin sinon on meurt / et aussi ce que je voulais dire c'est que les animaux / en fait leur truc c'est la chaîne alimentaire / pour vivre ils se tuent et pour vivre ils se défendent avec ce qu'ils ont / par exemple avec leurs cornes ou les griffes / en fait ils font ce qu'ils peuvent / c'est ça quoi

89, M : l'être humain est un animal ou ce n'est pas un animal ?

La dernière unité séquentielle, qui explore cette orientation thématique, est marquée par une modification majeure du fonctionnement du questionnement. Le maître attend une réponse extrêmement précise à la question pourtant ouverte qu'il pose et repose inlassablement, écartant les propositions successives des élèves, les mettant en situation d'avoir à trouver la réponse à ce qui ressemble à un jeu de devinette :

93, E4 : c'est un être évolué de l'animal

94, M : mais quelle est la différence entre un être humain comme nous et un animal ? qu'est-ce qu'on a de plus que l'animal ?

117, M : oui / on va essayer de réfléchir un petit peu parce que ça me paraît sensé ce que je dis / j'aimerais bien qu'on réfléchisse à ça / l'animal + il se défend contre celui qui l'attaque /

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

d'accord / l'homme c'est pareil + il se défend contre celui qui l'attaque / alors pourquoi moi je suis un homme ? pourquoi lui c'est un animal ? / j'ai la parole / il n'a pas la parole mais il peut s'exprimer / les abeilles + elles ont des danses particulières pour montrer l'endroit où il y a du pollen / les fourmis ont un langage aussi + et puis qui se comprend / les dauphins savent discuter entre eux bon / mais nous on a quelque chose de plus que l'animal + + en dehors du fait que nous parlions

145, M : on a parlé tout à l'heure de création / quand on fait quelque chose on a besoin de ses mains / on a besoin d'un produit pour le transformer / qu'est-ce qu'on a nous les êtres humains qu'on utilise ? Quand je fais un dessin ?

149, M : vous ne comprenez pas ce que je veux dire / on utilise notre génie créatif d'accord / mais on l'utilise avec quelque chose que les animaux n'ont pas + + + qu'est-ce qu'on a en nous qui nous permet de créer ?

Par cette façon de réguler les échanges, qui consiste à reposer la même question catégorielle, à partir d'une réorientation thématique de l'interaction, qui fait passer abruptement de la question de la liberté à celle de la différence entre l'homme et l'animal, à valider les propositions des élèves tout en les tenant pour rien, le maître s'assure une position haute, celle que confère, en apparence, l'autorité du savoir et une hauteur de vue quant à la visée de l'interaction, dont les apprenants seraient privés, à être des apprenants. Un jeu de dupe a cours en réalité, qui tient au format de la communication mis en place par le maître, qui ne permet pas à une véritable réflexion suivie entre élèves de se déployer.

Le genre DP, tel qu'il est mis en œuvre par cet enseignant présente certaines caractéristiques qui relèvent du format de la communication scolaire ordinaire et du dialogue didactique de la leçon ordinaire, par la maîtrise de la dynamique globale de l'interaction qu'il conserve et par la position haute dont il s'assure constamment, au travers d'actes directeurs qu'il effectue et du monopole du questionnement qu'il conserve.

### **La régulation des échanges dans la classe 2**

Pour l'enseignant de la classe 2, l'étude quantitative a fait apparaître un taux de tours de parole relativement élevé, un volume de parole comparativement moins élevé, mais une forte densité du questionnement magistral, ce qui donne à inférer une directivité des échanges par le maître, sans véritable autonomisation des échanges entre élèves.

L'étude qualitative nuance ce tableau, car elle montre que l'enseignant prend en charge la régulation des échanges pour l'ouverture et la clôture de la séance et certaines des unités séquentielles, tout en accordant une certaine autonomie de régulation aux élèves.

En ce qui concerne l'ouverture de la séance, l'enseignant prend en charge les fonctions de finalisation et de développement, par la distribution de rôles aux élèves et l'énoncé du sujet (TP 1 à 3). La fonction de focalisation de l'attention conjointe est exercée dans le choix de faire écrire le sujet au tableau :

3, M : eh bien oui il nous manque deux secrétaires + E4 et E5 / alors tu nous notes le sujet au tableau s'il te plaît E2 ? / alors le sujet c'était + "peut-on tout dire ?"

En ce qui concerne la seconde unité séquentielle, son ouverture relève d'une initiative thématique d'élève, qui introduit une dénivellation. Elle est immédiatement reprise par le maître. Il exerce la fonction de focalisation de l'attention des élèves de la classe sur elle, en soulignant l'intérêt de l'intervention, la fonction de finalisation et de développement, en rappelant la méthode à suivre pour aborder un sujet et en relançant la discussion, par une question propositionnelle non adressée :

34, E13 : moi je dis qu'on peut tout dire parce que dès que + + par exemple on sait parler / qu'on a le langage on peut tout dire mais on doit quand même respecter des règles / par exemple des paroles irrespectueuses + des mensonges

35, M : alors c'est intéressant ce que dit E13 parce qu'il nous dit / écoutez bien le sujet / rappelez-vous ce que je vous avais dit / quand on a un sujet en philosophie d'abord on étudie bien tous les termes du sujet / peut-on tout dire ? / PEUT-on tout dire ? / E13 dit "oui quand on a le langage on peut tout dire" / est-ce que c'est vrai ?

Ce sont des élèves qui sont à l'origine des troisième et quatrième unités séquentielles. Dans les deux cas et tout au long de ces deux unités, le maître vient en soutien, en aide à



*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

chaque élève individuellement, pour l'encourager à développer son point de vue (fonction de développement) ou pour le valider et le valoriser dans une reprise ou une reformulation. Il s'en tient à une position basse, qui laisse aux élèves une liberté dans les choix des thèmes et des arguments :

46, E8 : en fait à l'hôpital non plus on ne peut pas tout dire parce que par exemple quand une personne a un cancer et qu'il s'est fait opéré / qu'il va quand même mourir / on ne va pas lui annoncer "oui tu vas quand même mourir" avec un grand sourire / on va essayer de lui expliquer autrement / parce qu'on ne va pas / il y a des choses comme mourir / ça on ne peut pas le dire d'une façon / on ne peut pas le dire directement + après l'opération / lui il va se dire "j'ai passé du temps à prendre des médicaments / ça sert à rien / alors on ne peut pas tout dire quand on va mourir / les médecins à l'hôpital ne peuvent pas tout dire

47, M : quand ça concerne la mort / alors pour toi c'est différent

70, E12 : eh bien moi je dis qu'on ne peut pas tout dire parce que il y a des fois il vaut mieux ne pas tout dire ou il faut mentir / parce que en France il y a des lois et + + et si on dit des choses qu'on n'a pas le droit de dire dans les lois / on peut aller au tribunal et être / je ne sais pas comment dire / et être en prison

71, M : quel genre de choses tu n'aurais pas le droit de dire ?

La dernière initiative thématique, qui introduit à la question d'un droit de mentir comme droit de ne pas tout dire, est une dénivellation. Le maître est à son origine et la propose à l'examen des élèves, sous forme d'une question de relance adressée :

84, M : il y a quelque chose moi qui m'a semblé intéressant / tout à l'heure E12 a dit qu'il y a des situations où on ne peut pas tout dire / il vaut mieux parfois mentir / qu'est-ce que vous en pensez de ça ? / avant qu'on clôt le débat ? Tiens E23

C'est le maître qui prend en charge la fonction de développement, par cette question de relance, qui encourage l'expansion de l'interaction. Il assure aussi la fonction de séquentialisation, en annonçant que c'est le dernier point de discussion avant la clôture de la discussion.

A l'analyse de la dynamique globale de l'échange, il apparaît que le maître prend en charge les fonctions de régulation de l'échange, tout en étant en capacité d'en confier certaines parfois aux élèves et d'adopter une position basse, dans ses questions, reprises, reformulations ou relances, accordant ainsi aux élèves des voies d'exploration ouvertes du sujet.

### **La régulation des échanges dans la classe 3**

Dans la classe 3, le taux de tours de parole des élèves est élevé (70%), le volume de parole de l'enseignant est faible, ce qui donne à inférer une certaine autonomie des échanges entre élèves. Cette interprétation est à nuancer à la lumière du taux de densité du questionnement magistral (42%) et d'une densité faible des échanges entre élèves en continu. L'analyse quantitative donne à penser que des modalités du dialogue pédagogique ordinaire sont donc conservées et se composent avec une certaine autonomie des échanges entre élèves.

L'analyse qualitative menée permet d'établir que si certaines modalités du dialogue pédagogique ordinaire sont conservées, cependant elles se recomposent à la faveur d'une autonomie des échanges entre élèves. L'enseignant exerce une régulation des échanges dans le cadre de l'ouverture et de la clôture de la séance de DP. Dans le cours des échanges, s'il intervient, cependant ce sont les élèves qui prennent la majorité des initiatives thématiques, exerçant ainsi une part de la fonction de développement. Les énoncés de nouveaux points de vue balisent et séquentialisent de fait l'interaction, par les échanges auxquels ils donnent lieu. Pour l'essentiel, les interventions de l'enseignant relèvent de la fonction de focalisation de l'attention conjointe (focaliser sur un énoncé qui introduit un déplacement thématique, reformuler un énoncé d'élève) et de la fonction de développement lorsqu'il apporte une aide, un soutien en questionnant, en effectuant des commentaires métadiscursifs, destinés à produire des effets de dénivellation. Ses interventions ne relèvent pas de l'adoption d'une position haute dans l'échange.

L'enseignant exerce une régulation des échanges à l'ouverture et à la clôture de la séance de DP, par le cadrage de la tâche, dans l'énoncé de consignes d'écoute et d'occupation de l'espace, d'une lecture silencieuse des écrits produits et dans l'énoncé du sujet :

1, M : Alors vous allez écouter ? Je vais vous demander de vous rapprocher d'enlever les chaises qui ne sont pas utilisées + en les levant + c'est bon ? Je vais juste vous demander de

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

relire ce que vous avez écrit ce matin / (*lecture silencieuse des élèves*) / alors je vous donne la question + une question que vous avez sortie ce matin / qu'est-ce que le racisme ?

La clôture de la séance met fin à la discussion. Elle consiste à passer la consigne de la tâche à effectuer, lors du retour en classe, à l'issue de la discussion :

101, M : alors je vais vous demander de reprendre votre cahier et en classe d'écrire le deuxième jet et de répondre à nouveau à la question

L'analyse a permis d'établir que pour les cinq niveaux de la première unité séquentielle, consacrée aux premières définitions du racisme, ce sont les élèves et non l'enseignant qui sont à l'origine des initiatives thématiques successives, qui séquentialisent l'interaction. Les interventions de l'enseignant consistent à encourager le développement des initiatives thématiques proposées par les élèves, par des demandes, adressées individuellement, de précision, d'approfondissement, d'argumentation, de conclusion, qui composent un étayage de sa part. Ces interventions ne constituent pas des actes directeurs, appelant des actes subordonnés des élèves et n'indiquent pas une position haute prise par le maître. Un exemple est repris :

9, E1 : moi je suis d'accord avec ce qu'ils avaient dit + mais + pour moi ils ont oublié un truc parce que + si on est raciste on tient toujours des propos racistes et c'est pas bien

10, M : c'est pas bien ?

11, E1 : c'est pas bien parce que + c'est un peu comme se moquer ou

12, E2 : je suis d'accord avec ce que dit E1 Comme + + un jour E5 il avait dit que l'Afrique c'était un pays de + +

13, M : de ?

14, E2 : un pays de merde et + alors que en Afrique il y a plusieurs pays + il y a des pays arabes il y a des pays de plusieurs origines + je passe le

15, M : et donc ta conclusion par rapport à ça ?

16, E2 : c'est un peu un propos raciste

L'analyse de la deuxième unité séquentielle a permis d'établir que pour les cinq niveaux qui la composent, deux initiatives thématiques sont œuvres des élèves, pour trois de l'enseignant, dont une qui échoue.

La première réussit, en trouvant immédiatement une réponse d'élève :

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

31, M : alors tout à l'heure E6 tu as dit que être raciste c'était tenir des propos négatifs d'accord + sur les personnes de couleur / est-ce que le racisme ce n'est que ça ? + + essayez de donner des exemples

32, E3 : euh + + pour moi être raciste c'est pas que être raciste de la couleur de peau + après ça peut être être raciste des manières + si les autres sont pas grands alors qu'ils sont adultes + se moquer des handicaps et puis plein d'autres défauts et différences

Elle récapitule un acquis de la discussion et pose une question de relance, très générale, accompagnée d'une consigne d'ordre métadiscursif (donner des exemples).

Au cours de l'unité séquentielle suivante que j'ai identifiée, l'enseignant tente un recadrage, par une réorientation thématique, destinée à changer la visée et l'expansion de l'échange :

44, M : alors on va essayer de se mettre d'accord + vous êtes en train de dire que le racisme c'est se moquer + moi je vous pose la question + est-ce que tous ceux qui se moquent sont forcément racistes ?,

dont il acte finalement l'échec, quelques tours de parole plus tard :

50, M : donc tu ne réponds pas à la question + la question c'était + se moquer est-ce que ça veut dire être raciste ? Parce que depuis tout à l'heure être raciste c'est quelqu'un qui se moque des différences des autres

Cet échec peut être expliqué par l'autonomie accordée aux élèves dans les échanges par le maître, qui n'oblige pas à prendre en compte son intervention et y répondre. Il n'adopte pas une position haute.

Pour la troisième réorientation thématique, si elle réussit, c'est au prix d'une insistance du maître, qui s'y reprend en trois interventions successives :

87, M : est-ce que tu connais d'autres formes de racisme ?

88, E5 : les maladies + quand on est handicapé + l'homosexualité

89, M : quelles sont les différentes formes de racisme ?

90, E4 : je ne suis pas trop d'accord avec ce que dit E3 parce que souvent c'est + quand on est raciste + quand on se moque d'un handicapé c'est pas obligé qu'on est raciste

91, M : non j'ai posé une question + quelles sont les différentes formes de racisme ? E5 n'est pas d'accord avec E4 + E4 a dit que c'était exclusivement la couleur de peau et E5 dit non

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

Le maître pose une question catégorielle adressée à un élève, qui reste sans réponse, dans la reprise d'éléments déjà donnés. Le maître recourt à la même question catégorielle, non adressée ensuite, qui à son tour demeure sans réponse, par hypothèse à n'être pas adressée justement. Une troisième reprise est marquée par l'adoption d'une position haute. L'enseignant effectue un acte directeur, lorsqu'il signale explicitement qu'une question a été posée, pour laquelle il attend une réponse.

L'analyse d'ensemble de la régulation des échanges dans la classe 3 confirme une autonomie accordée aux élèves dans les échanges, par un maître qui ne cherche pas à prendre une position haute et à saturer les échanges de ses interventions, sous la forme d'actes directeurs.

#### **La régulation des échanges dans la classe 4**

L'étude de la dynamique globale de l'interaction montre que celle-ci est aux mains du maître, qui assure les fonctions de finalisation, de séquentialisation, de développement, de focalisation de l'attention conjointe et qu'il s'assure constamment une position haute.

Le maître assure l'ouverture conjointe de la séance et de la discussion par l'énoncé des modalités de circulation de la parole et par une invitation faite aux élèves de prendre la parole :

1, M : J'ai le bâton de parole et je vous le fais passer à celui qui veut prendre la parole + qui veut prendre la parole?

La suite donne à voir que la participation est tantôt volontaire, tantôt décidée par le maître, sous condition de disposer du bâton de parole (35, M).

Du point de vue des modalités de séquentialisation de l'interaction, un schéma récurrent se dessine très rapidement, placé sous le signe de l'alternance. En effet l'initiative thématique est le plus souvent laissée aux élèves (2, E1). Elle est plus rarement prise en charge par le maître (194, M). Une fois l'initiative thématique prise par un élève, elle est ou bien écartée ou bien reprise par le maître et proposée à l'examen de tous. Dans le premier moment de l'interaction, l'initiative thématique appartient au premier élève qui s'exprime, tout en ayant été cadrée par la lecture d'un album, consacré au divorce. L'élève ouvre sur la caractérisation du divorce par une approche morale et par ses effets sur les parents et sur les enfants. Elle est reprise par d'autres élèves (TP 2 à 5). L'enseignant en opère la clôture par un énoncé-fermoir qui en marque la fin, associé à un énoncé de synthèse, puis il redonne l'initiative thématique aux élèves dans une question adressée, qui laisse tous les possibles thématiques ouverts et ambiguë du point de vue de la finalisation de l'interaction, entre visée de construction d'un objet de discours et visée d'expression- communication :

6, M : ça revient toujours ça / les enfants ont toujours mal au cœur / est-ce que vous avez autre chose à dire / qui veut parler ?

Le maître entre dans l'échange en adoptant une position haute, reconnaissable à des «actes directeurs», qui mettent les élèves en situation d'effectuer des «actes subordonnés»,

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

soit individuellement, soit collectivement, qu'il évalue, pour enfin clôturer lui-même l'échange (Sprenger-Charolles, 1983, p. 61). C'est une attitude qu'il adopte de manière assez systématique dans l'interaction et que l'échange qui suit immédiatement met en scène :

7, E5 : c'est nul de faire le divorce parce que ++ le truc + il y en a un + il va ++ à force que quelqu'un il lui manque ++ l'enfant a un moment + il ne va plus aimer ses parents et puis après les parents vont se remettre pour qu'il les aime

8, M : donc tu crois que + les enfants peuvent ne pas aimer leurs parents exprès + pour qu'ils se remettent ensemble

9, E5 : eh bien + c'est une bonne technique

10, M : tu crois que c'est une bonne technique

11, E5 : oui

12, M : tu connais des gens qui ont fait ça ?

13, E5 : non

14, M : non + c'est ce que tu penses

Dans cet exemple, la proposition de l'élève fait l'objet d'une reformulation qui en dégage l'implicite « exprès » (8, M) et d'une évaluation, sous la forme de soupçons successifs quant à sa pertinence, au travers de commentaires métadiscursifs réitérés « tu crois que ». La précision apportée par l'élève (9, E5) fait ainsi l'objet d'une reprise (10, M), puis d'une question qui approfondit le soupçon, pour renvoyer finalement l'élève à la singularité de sa prise de position, dans un commentaire métacognitif « c'est ce que tu penses » à titre de clôture de l'échange et du développement thématique et dont on ne détermine pas s'il s'agit d'une valorisation, d'un propos neutre ou qu'il prend acte de l'impossibilité pour l'élève de changer de point de vue à ce moment-là et sur cette thématique (14, M).

Une deuxième séquence est consacrée à l'examen des raisons du divorce. Cet examen est atteint à l'issue d'échanges, qui mettent en jeu trois élèves avec le maître, successivement et individuellement, l'examen des raisons étant induit par le maître, à partir d'une intervention d'élève, dont la vérité est soumise à l'examen de tous :

17, E7 : eh bien + quand les parents ils se séparent + les parents ils s'aiment très beaucoup et après les parents ils vont revenir

18, M : mais E7 nous dit que les parents s'aiment beaucoup quand ils se séparent / est-ce que c'est vrai ?

19, E ? : non (en chœur)

20, E ? : ils réfléchissent

21, M : E8

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

- 22, E8 : ils ne s'aiment plus  
23, M : ils ne s'aiment plus donc ils se séparent ?  
24, E8 : oui  
25, M : c'est pour ça qu'ils se séparent + + parce qu'ils ne s'aiment plus ?  
26, E8 : oui ils se battent  
27, M : ils se battent ? Est-ce que forcément ils se battent ? E8 tu as déjà entendu des gens qui se battaient donc ils se sont séparés ?  
28, E8 : non mais c'est ce que je pense  
29, M : c'est ce que tu penses + parce qu'ils se battent ils se séparent  
30, E6 : E8 il a peut-être faux  
31, M : vas-y pourquoi ?  
32, E6 : parce que / si les parents ils divorcent c'est parce qu'il y a une raison  
33, M : il y a une raison + oui + quelle peut être la raison ? D'après toi ?

Dans l'échange avec E7, l'objection du maître introduite par la conjonction de coordination « mais » et le choix d'une question de nature propositionnelle « est-ce que c'est vrai ? » adressée à la classe, jettent le soupçon sur la pertinence de l'intervention de l'élève, en assurant au maître sa position haute. La question propositionnelle est un acte directeur, qui demande de se prononcer sur la vérité ou la fausseté de l'énoncé et implique une réponse en oui/non, qui met les élèves en situation d'effectuer un acte subordonné. Dans l'échange avec E8, vient la formulation par le maître d'un lien de consécution, marqué par le connecteur « donc » (23, M), puis sa transformation en lien de causalité (25, 29 M). Le principe en est ensuite intégré par l'élève E6 et reformulé explicitement : « si [...] c'est parce qu'il y a une raison », ce qui l'installe à son tour en position haute. Mais le maître, par la nature de son intervention, en effectuant une reprise, une validation et en interrogeant E6 sur la raison en jeu, commet un acte directeur, tandis que l'élève est condamné à un acte subordonné, tel que l'enseignant reprend immédiatement une position haute dans l'échange (33, M).

Dans une troisième séquence, la démarche de l'enseignant est d'appeler à faire porter l'examen des effets du divorce sur les enfants plutôt que sur les parents (65, M). Cette tentative, qui peut passer pour une initiative thématique de l'enseignant renvoie en réalité à une proposition d'élève (2, E1), que le maître avait écartée (6, M) et qu'il reprend à son compte, bien plus tard dans l'interaction. Cela marque qu'il est bien celui qui ordonne les échanges, les séquentialise et les oriente en en choisissant la visée. La démarche est immédiatement renforcée par une demande de définition d'un terme de vocabulaire ( « 67,



*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

M : traumatisés + qu'est-ce que ça veut dire traumatisé ? »), soient deux actes directeurs posés successivement, qui confortent la position haute de l'enseignant.

La séquence suivante (86-149), qui consiste dans l'examen de termes du vocabulaire autour du divorce (maîtresse, ex, amant) est une initiative thématique portée par l'enseignant, qu'il effectue par un acte directeur, en ayant recours à une question de nature catégorielle, les élèves étant censés y répondre et manifester leurs connaissances en vocabulaire ou en acquérir (Sprenger-Charolles, 1983, p. 68) :

92, M : alors tu es d'accord avec E12 parce que E12 vient de nous dire + comme quoi les parents quand ils divorçaient ils pouvaient avoir un autre amoureux ou une autre amoureuse / est-ce que c'est une maîtresse ?

Le maître exerce la fonction de finalisation et de développement de l'échange en maintenant la convergence thématique par des questions catégorielles successives autour du vocabulaire :

117, M : un ex + + ça c'est quoi l'ex ?

129, M : chut qu'est-ce que c'est un amant ?

La cinquième séquence, l'examen des droits des enfants dans le divorce (150-163), est par contre une initiative thématique d'élève, que le maître reformule pour en encourager l'expansion et pour focaliser l'attention :

155, M : est-ce que l'enfant a le droit d'aller vivre ailleurs ?,

en posant une question catégorielle non adressée, à titre d'acte directeur.

La sixième séquence consacrée aux violences et aux décisions dans le divorce est également une initiative d'élève. Dans un cas, celui des violences, le maître la laisse se dérouler (164-181). Dans l'autre (182-191), celui qui concerne les décisions dans le divorce le maître en prend le contrôle:

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

182, E9 : moi je ne suis pas d'accord avec E2 parce que des parents quand ils sont séparés ils peuvent prendre des décisions tout seuls + par exemple la maman peut prendre une décision que le papa ne prend pas

183, M : E2 a parlé des décisions prises pour les enfants / est-ce que les parents peuvent prendre quand ils sont divorcés des décisions tout seuls pour les enfants ?

Le maître exerce le contrôle de l'échange en lançant une question propositionnelle.

Enfin, l'examen de la possibilité pour les enfants d'être heureux dans deux maisons et avec des parents séparés (192-262) sont des initiatives thématiques du maître, reprises de l'album qui a été lu. La première est formulée après qu'il a clôturé les développements thématiques précédents par une reformulation synthétique, assurant ainsi la fonction d'intégration et de séquentialisation de l'interaction :

192, M : moi je voudrais savoir maintenant + on a vu pourquoi les parents pouvaient divorcer + on a vu que les enfants étaient très malheureux + maintenant je voudrais avoir votre point de vue

193, E ? : ça veut dire quoi un point de vue ?

194, M : votre idée votre opinion sur le fait que + est-ce que comme à la fin du livre d'Alice + Alice nous dit qu'être heureux dans deux maisons c'était possible + est-ce que d'après vous c'est vrai ou est-ce que ça n'est que dans les livres ?

C'est une question propositionnelle qui ordonne l'échange. Dans tous les cas, le maître détient le monopole du questionnement, puisqu'aucune question n'est posée par un enfant, que ce soit au maître ou à un camarade, au cours de l'interaction.

L'objet du discours de la seconde intervient comme un prolongement de la première. Son introduction est encore marquée par l'adoption d'une position haute de l'enseignant, en effectuant auprès des élèves un rappel à l'ordre, qui porte sur les postures du corps :

231, M : j'attends + d'abord le cercle était plus grand donc vous vous reculez et immédiatement / j'ai simplement une dernière question à vous poser / il y a E5 qui nous a dit tout à l'heure que le divorce pouvait parfois s'arrêter parce que les parents redeviennent amis et redeviennent amoureux donc ils vivent à nouveau ensemble / est-ce que d'après vous tous les divorces

Sur cette fin de séance, l'enseignant assure la gestion de l'échange et sa position haute par l'organisation de la circulation de la parole, qui constitue l'essentiel de ses interventions.

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

En conclusion, il apparaît que le genre DP, tel qu'il est mis en œuvre par cet enseignant présente certaines caractéristiques qui relèvent du format de la communication scolaire ordinaire et du dialogue didactique de la leçon ordinaire, par la maîtrise de la dynamique globale de l'interaction qu'il conserve et par la position haute dont il s'assure constamment, au travers d'actes directeurs qu'il effectue, de la nature des questions posées, de leur adresse et du monopole du questionnement qu'il conserve.

### La régulation des échanges dans la classe 5

Dans l'analyse quantitative précédente, il est apparu que la participation des élèves est clairement favorisée, en vertu d'un retrait du maître, qu'une cohérence en volume et en tours de parole indique. Le taux de densité du questionnement magistral est faible ou relativement faible, tandis que la densité des échanges entre élèves est élevée. Le dialogue pédagogique ordinaire est nettement modifié, avec une autonomie importante accordée aux élèves dans le déroulement des échanges.

L'analyse qualitative fait apparaître une régulation des échanges très réduite de la part du maître. Il prend en charge l'ouverture de la séance, sa clôture et il a une unique intervention, destinée à indiquer les modalités de déroulement de la séance.

1, M : Vous êtes prêts ?

2, E ? : oui (en chœur)

3, M : donc le thème d'aujourd'hui c'est la différence fille-garçon + donc je vous laisse deux minutes + vous réfléchissez + + allez c'est parti deux minutes pour réfléchir + + chut + on réfléchit dans sa tête / (*au bout d'une minute: 02'03"*) alors je rappelle que vous êtes assis en tailleur et que moins on bouge moins ça fait de gêne sur l'enregistrement / aujourd'hui la différence fille-garçon

Le maître ouvre la séance par une série d'interventions, par lesquelles il assure les différentes fonctions, qui lancent la dynamique globale de l'échange : focalisation de l'attention conjointe, finalisation des échanges, fonction de développement. Il prend en charge la fonction de l'attention conjointe par un appel à la concentration et en posant le cadre de la tâche. La fonction de développement est assurée par l'annonce qu'il fait du thème. L'invitation à deux minutes de silence pour réfléchir, le lancement de la discussion par une nouvelle énonciation du thème relèvent de l'exercice de la fonction d'intégration et de séquentialisation de l'activité.

L'enseignant entre dans l'interaction en cours de séance pour recadrer le déroulement de l'activité, par l'indication de l'organisation d'un troisième tour de parole, sans que cette intervention porte sur l'objet du discours :

36, M : on va bientôt s'arrêter / on refait un dernier tour jusque E13

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

Enfin, une dernière intervention de sa part clôture la séance, sans aucun commentaire sur la tâche discursive menée ou l'objet du discours :

51, M : E13 et on arrête

La prise en charge de la régulation des échanges est extrêmement réduite. L'autonomie des échanges entre élèves s'en trouve confirmée. On peut en inférer que ce sont les élèves qui prennent en charge de fait la régulation des échanges, sans pour autant qu'il faille entendre par là assumer les différentes fonctions de finalisation, d'intégration et de séquentialisation, de développement, de focalisation de l'attention conjointe, de manière consciente, par des actes langagiers posés intentionnellement et en renvoi à des procédures métadiscursives et/ou métacognitives sciemment déployées. C'est plutôt dans la dynamique des enchaînements que se déploie une certaine régulation des échanges.

### **La régulation des échanges dans la classe 6**

Pour cette classe, il est apparu que la participation des élèves est clairement favorisée, en vertu d'un retrait du maître, qu'une cohérence en volume et en tours de parole indique. Les taux de densité du questionnement magistral sont faibles ou relativement faibles, tandis que la densité des échanges entre élèves est élevée. Le dialogue pédagogique ordinaire est nettement modifié, avec une autonomie importante accordée aux élèves dans le déroulement des échanges.

Les échanges ont lieu essentiellement entre élèves. Le maître prend en charge la régulation des échanges de manière minimale, mais sur différents aspects. Il se charge de l'ouverture et de la clôture de la séance et par ailleurs opère plusieurs mouvements de recadrage.

L'ouverture de la séance est opérée en deux temps et deux interventions, par lesquelles les modalités de circulation de la parole et les modalités de déroulement du DP sont rappelées. De même sont énoncées la démarche qui oriente le DP (fonction de finalisation), la focalisation de l'attention conjointe dans un appel à la concentration et un temps de réflexion silencieux accordé. Enfin le développement est encouragé par la sollicitation d'une première prise de parole :

1, M : Le bâton de parole va circuler + vous avez le droit de ne pas parler / alors je rappelle que pendant les ateliers philo vous réfléchissez aux grandes questions que se posent les hommes et que avant de parler vous allez réfléchir + c'est-à-dire que vous allez en silence vous demander comment répondre à la question + vous dire + tiens je vais dire ça etc. / vous êtes prêts ?

3, E ? : est-ce qu'on a le droit de faire une chanson sur les prénoms ?

4, M : à ton avis ? Est-ce qu'on est en musique ? Alors je vous rappelle la durée 10 minutes / alors aujourd'hui vous allez réfléchir autour d'un sujet /alors j'attends le silence / La colère / donc pendant une minute vous réfléchissez dans votre tête en silence / je ne crois pas que tu sois en train de réfléchir E1 / E2 tu as envie de commencer ? Qui veut commencer ?

La clôture de la séance est prise en charge par l'enseignant avec la précision des suites à donner :

103, M : stop les enfants

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

104, E ? : oh (de déception)

105, M : la règle quand l'atelier de philosophie est terminé c'est que moi je ne vous en reparle pas + quand c'est fini mais vous avez le droit d'en parler « ..... ? »

L'intervention finale de l'enseignant a pour objet de laisser ouverte la réflexion et de rendre possible sa reprise entre élèves, ce qui est une façon d'encourager son expansion et ainsi d'exercer la fonction de développement.

Trois interventions de recadrage concernant la démarche du DP ont lieu dans le cours des échanges, qui relèvent de la fonction de finalisation :

5, E3 : se disputer

6, E4 : énervé

7, M : les enfants on arrête là 30 secondes + je n'ai pas dit qu'on disait un mot + j'ai dit qu'on parlait de la colère / qu'est-ce que vous avez à dire autour de ce sujet de la colère ? Tu as compris E5 ?

IL est très intéressant de constater la nécessité d'un recadrage de l'activité par l'enseignant, en vertu d'un malentendu sur la compréhension de la tâche demandée, qui a été confondue avec une autre, autour du vocabulaire. La demande de pratiquer le genre DP n'a pas été identifiée clairement par les élèves. La suite montre que le malentendu se poursuit avec la nécessité d'un second recadrage de l'activité :

19, M : alors les enfants + je crois que vous avez mélangé deux choses + l'atelier philo on ne l'a fait que deux fois mais essayez de vous souvenir / je donne un sujet + ici la colère et vous dites ce que + ce que le sujet évoque pour vous + ce que vous avez envie de dire à propos de ça + mais je n'ai pas demandé un mot ou une expression / j'aimerais que ce soit vous qui réfléchissiez et que vous disiez ce que vous pensez de la colère / est-ce que c'est clair ? / alors est-ce que vous vous souvenez des ateliers philo

20, E ? : oui (en chœur)

21, M : ça y est ça vous revient / alors le premier c'était sur la différence entre les filles et les garçons et le deuxième c'était sur la peur / ça y est / donc on n'est pas en train de faire un travail de vocabulaire et de chercher + + vous avez le droit de dire ce que vous voulez sur la colère / on n'est pas en train de faire l'affiche avec des mots + vous comprenez ? oui ? allez on recommence / 10 minutes

En cours de séance, le maître a quelques autres interventions dispersées, qui consistent dans des remarques destinées à recadrer les comportements :

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

44, M : repasse le bâton de parole à E1 / c'est E1 qui parle

46, M : chut + chut

54, M : (quelques rires d'élèves) / arrêtez

Il apparaît que la régulation des échanges par le maître est limitée, qu'elle ne porte pas sur l'objet du discours, le maître n'entrant pas dans les échanges qui y sont consacrés, mais sur l'identification du genre à mettre en pratique et sur des comportements qu'il juge inappropriés à la situation.



### **La régulation des échanges dans la classe 7**

Dans la classe 7, où l'on se réclame de Lévine, le taux de tours de parole de l'enseignant est élevé et son volume de parole beaucoup plus élevé que celui des élèves. La densité du questionnement magistral est également élevée, tandis que la densité des échanges entre élèves est faible avec peu de tours de parole en continu entre eux. L'ensemble donne à penser que le format de la communication scolaire ordinaire est assez peu modifié, par rapport aux autres classes Lévine.

L'analyse qualitative permet d'établir que le maître prend en main, en faible part, la régulation des échanges, tout en conservant une mainmise sur la situation de communication. L'enseignant exerce une régulation des échanges dans le cadre de l'ouverture et de la clôture de la séance de DP. Dans le cours des échanges, ce sont les élèves qui enchaînent les initiatives thématiques. Cependant, elles sont entrecoupées d'interventions de l'enseignant qui relèvent de rappels à l'ordre comportementaux, qui affectent le format de la communication scolaire. S'y manifeste une impossibilité de laisser les échanges s'enchaîner entre élèves.

Les fonctions finalisation (formulation du but de l'interaction), de séquentialisation (marque des étapes de l'activité) et de focalisation de l'attention conjointe (cadrage de la tâche) sont exercées par l'enseignant lors de l'ouverture de la séance, qui court sur une douzaine de tours de parole, au cours desquels les modalités du DP, les comportements attendus et le sujet à traiter sont énoncés par un enseignant, qui contrôle les échanges, par des actes directeurs :

5, M : ah oui vous voulez dire les règles + mais on avait dit qu'on ne les disait plus parce qu'on les connaissait bien / d'accord ? / donc je te remercie / qu'est-ce que tu veux dire E2 ?

6, E2 : on n'empêche pas ++ l'atelier de philosophie de se dérouler

7, M : voilà + on n'empêche pas l'atelier de philosophie de se dérouler + ça c'est aussi une règle à respecter mais on a dit qu'on ne les disait plus parce que maintenant on les savait bien / alors comme d'habitude je vais vous donner le thème et vous laisser un petit temps pour réfléchir + donc je vais attendre que tout le monde soit bien prêt à faire de la philosophie ++ qu'on soit bien assis comme E3 comme E4

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

Son activité discursive manifeste un contrôle de la situation de communication, dans la bienveillance.

Lors de l'unité séquentielle consacrée à la discussion autour du thème (TP 13-63), il ne prend pas en charge la régulation des échanges, si l'on entend par là les fonctions de finalisation, de séquentialisation, de développement, de focalisation de l'attention conjointe, en n'ayant pas d'intervention de cette nature, à une exception près. Après avoir énoncé le thème de la discussion « la naissance », l'enseignant ajoute un commentaire, soit la définition du terme :

13, M : [...] / alors aujourd'hui on va vous demander de réfléchir sur + la naissance

14, E ? : ah

15, M : la naissance c'est être né + quand on sort du ventre de sa maman

Le maître énonce un point de vue sur le thème (fonction de développement), qui ne peut être considéré comme sans effet sur la compréhension et l'interprétation des élèves. C'est un acte directeur majeur, qui indique un contrôle de la situation, mais c'est aussi le seul, de cette nature. Néanmoins, dans le cours de la discussion, il a de multiples interventions, qui consistent dans des demandes de silence, d'écoute, des rappels à l'ordre. A la réécoute de la séance, certaines sont justifiées, parce que certains élèves sont difficilement audibles, mais certaines autres manifestent une difficulté de l'enseignant à demeurer silencieux et à favoriser les échanges autonomes entre élèves.

17, M : chut + maintenant c'est le moment où on réfléchit à ce qu'on va dire + chut

19, M : chut on va commencer

27, M : chut

34, M : chut / attends E4 on va attendre que tout le monde se remette en position / chut et maintenant on va écouter uniquement E4 celui qui a le bâton de parole / vas-y

50, M : parle bien fort E18

56, M : alors attends car il y a des enfants qui n'écoutent plus / alors est-ce que tu peux te positionner comme il faut s'il te plaît E18+ voilà / il reste 1 minute / alors vas-y essaie d'être rapide car il y a des enfants qui ont des choses à dire + ils ne vont pas avoir le temps

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

Lors de l'unité séquentielle qui fait retour sur la discussion qui vient d'avoir lieu (TP 64-139), l'enseignant effectue des actes directeurs, qui consistent à distribuer la parole, à demander des justifications des propos, à évaluer les propos des élèves, dans une alternance assez systématique intervention du maître / intervention d'un élève / intervention du maître, qui formellement s'apparente au format de la communication scolaire ordinaire, sans constituer un étayage porteur.

92, M : alors E4 comment ça s'est passé pour toi ?

93, E4 : ça s'est pas bien passé

94, M : pourquoi ?

95, E4 : parce qu'il y en a qui ne se tenaient pas bien + il y en a qui faisaient rire tout le monde et il y en a qui faisaient du bruit

96, M : d'accord

97, E4 : comme E25

Dans cette unité séquentielle, sans que l'enseignant cherche à s'assurer une position haute, force est de convenir qu'il ne parvient pas à faire sortir les échanges du format ordinaire de la communication scolaire ni qu'il met en place un étayage porteur.

Dans l'ensemble, le tableau est assez contrasté, marqué par un faible exercice des fonctions de régulation des échanges, mais quelques actes directeurs majeurs, dont certains relèvent d'un dialogue pédagogique inégal et d'interventions sur les comportements, qui montrent une difficulté à favoriser les échanges autonomes.

### **La régulation des échanges dans la classe 8**

Le maître de la classe 8 participe de manière minimale à la régulation des échanges, pour l'ouverture de la séance (TP 1-24), pour deux interventions lors de la discussion qui fait retour sur la discussion qui vient d'avoir lieu (65-86), pour la clôture de la séance (87-88).

L'ouverture de la séance est marquée par une collaboration entre le maître et les élèves pour rappeler, à l'initiative du maître, la définition de la philosophie, les règles et les modalités du DP jusqu'à l'énoncé du sujet par l'enseignant, autant de façons d'assurer en commun la fonction de finalisation des échanges. Le maître n'adopte pas une position haute, en mettant les élèves en situation de terminer ses phrases, de lui couper la parole, d'enchaîner entre eux des tours de parole, d'énoncer les règles et en validant leurs propositions sans autre ajout ou relance. Il est dans l'apport d'un soutien à l'activité discursive, plutôt que dans le contrôle de la situation de communication.

- 1, M : alors nous nous retrouvons aujourd'hui comme tous les lundis dans notre atelier de philosophie / alors qu'est-ce que la philosophie ? quelqu'un a envie de le dire ? oui
- 2, E1 : la philosophie c'est des choses qu'on dit mais on ne doit pas rigoler
- 3, M : la philosophie on se souvient que c'est s'interroger sur des choses sur les hommes depuis
- 4, E1 : depuis le Moyen-âge
- 5, M : oui depuis très très longtemps / alors tu rappelles les règles ?
- 6, E1 : il faut pas se moquer des autres
- 7, E2 : il n'y a pas de mauvaise réponse ou de bonne réponse
- 8, E3 : on ne doit pas rigoler des autres
- 9, E4 : on ne dit pas "on"
- 10, M : ah si justement on dit
- 11, E4 : ah on dit "on" on ne dit pas les prénoms
- 12, M : voilà

Par contre, il n'intervient pas lors de la discussion du sujet, en ne prenant donc pas en charge la régulation des échanges (25-64), qui incombe de fait aux élèves. Lors de la discussion qui fait retour sur la discussion qui vient d'avoir lieu, son activité discursive se limite à deux interventions, qui sont des initiatives thématiques, qui définissent les objets du discours, entre lesquelles il laisse les élèves échanger en autonomie :

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

65, M : les 10 minutes sont passées + alors comme d'habitude nous allons demander aux enfants qui n'ont pas parlé s'ils veulent nous expliquer pourquoi ou s'ils ne veulent pas + alors + qui n'a pas parlé déjà ? On va leur donner / E 20

70, M : alors + comment s'est déroulé cet atelier de philosophie ? Comme beaucoup d'enfants ont des choses à dire on va le faire passer comme d'habitude / allez on le fait passer / E4

Il clôt lui-même la séance par une longue synthèse, qui reprend la majorité des interventions des élèves, qu'il a prises en note, sans aucun ajout ou commentaire (87, M). Mais ce sont les élèves qui ont le mot de la fin avec un « merci » collectif, non adressé.

La prise en charge de la régulation des échanges par le maître est extrêmement réduite dans la classe 8. L'autonomie des échanges entre élèves s'en trouve confirmée.

### **La régulation des échanges dans la classe 9**

L'étude quantitative a fait apparaître des taux de tours de parole, de volume de parole de l'enseignant de la classe 9 élevés, ainsi qu'une forte densité du questionnement magistral, qui donnent à inférer une direction des échanges par le maître, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves.

L'analyse qualitative confirme cette tendance, l'enseignant prenant en charge massivement la régulation des échanges, à l'ouverture de la séance, sa clôture et pour chacune des unités séquentielles, par des actes directeurs.

Si c'est un élève qui ouvre la séance par une demande qui concerne la nature de l'activité, « 1, E1 : on fait toujours la philosophie ? », cependant l'enseignant reprend rapidement la main pour lancer le rappel des règles et l'énoncé du sujet à traiter, par quoi il prend en charge les fonctions de finalisation et de focalisation de l'attention conjointe (TP 4-19). Dès l'ouverture se met en place un fonctionnement des échanges selon le mode usuel : interrogation de l'enseignant / réponse d'un élève / évaluation de l'enseignant, l'évaluation s'accompagnant d'une reprise ou d'une reformulation, selon un objectif qu'on peut inférer, d'enseignement et d'apprentissage autour de la correction de la langue :

7, M : on y va + on y va / alors on va rappeler juste les règles de + de la séance / qu'est-ce qu'on doit faire ? Qu'est-ce qu'on doit éviter de faire peut-être déjà ?

8, E2 : couper

9, M : couper quoi ?

10, E2 : la parole

11, M : éviter de se couper la parole

Des objectifs langagiers sont ainsi induits comme prioritaires dans la pratique du DP. Leur enseignement et leur apprentissage sont ainsi réduits à la (re)formulation correcte par le maître, que les élèves entendent en situation. Dans la dynamique globale, le format de communication interrogation / réponse / évaluation est imposé à l'ensemble de l'interaction, la reformulation du propos de l'élève par le maître tenant lieu le plus souvent de validation de la proposition :

19, M : on y va / l'amour qu'est-ce que c'est ?

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

20, E1 : les amoureux et y s'embrassent

21, M : les amoureux s'embrassent

22 E2 : se marient

23, M : ils se marient

L'examen des unités séquentielles, reconstruites selon le fil des initiatives thématiques, permet d'établir que c'est l'enseignant qui en détient le monopole, même si cinq d'entre elles sont formulées en lien avec un propos d'élève qui précède. En effet ce dernier ne la formule pas lui-même et n'y est pas invité et le maître s'en empare, ce qui limite la poursuite d'objectifs langagiers. Pour illustration :

58, E : moi je suis pas amoureuse

59, M : est-ce qu'on est + + quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligés d'être amoureux ?

Cinq autres sont formulées par le maître, sans aucun lien avec des interventions d'élèves :

157, E4 : et si on était amoureux pour toujours ?

158, M : qui ça ? Alors là on a beaucoup parlé des amoureux et je voulais vous demander aussi + qu'est-ce que c'est être jaloux ?

Dans cet exemple, le questionnement de l'élève est évacué au profit d'une question, dont la contextualisation n'est pas opérée. Les questions sont majoritairement non adressées. Elles constituent des actes directeurs effectués en position haute par le maître, qui propose un nouveau point de vue sur l'objet, à examiner et qui transforme le but de l'échange, assurant ainsi les fonctions de développement et de finalisation de l'échange.

Le format de la communication scolaire ordinaire n'est finalement pas modifié dans cette pratique du DP, qui soumet les échanges au contrôle du maître.

### **La régulation des échanges dans la classe 10**

L'étude quantitative a fait apparaître des taux de tours de parole, de volume de parole de l'enseignant de la classe 10 élevés, ainsi qu'une forte densité du questionnement magistral, qui donnent à inférer une directivité du maître, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves.

L'analyse qualitative ne confirme pas exactement cette tendance. Si l'enseignant prend en charge massivement la régulation des échanges, à l'ouverture de la séance, à sa clôture et pour chacune des unités séquentielles, par des actes directeurs, cependant il exerce un étayage destiné à favoriser les initiatives et les déplacements thématiques par les élèves.

L'enseignant ouvre la séance par l'exercice de la fonction de finalisation, en formulant le but du DP et de l'interaction, de la fonction de focalisation de l'attention conjointe avec le rappel des règles et des modalités du DP et de la fonction de développement avec l'énoncé du sujet à traiter (TP 1-7).

Du point de vue de l'enchaînement des unités séquentielles, l'enseignant, à la fois assure les fonctions de finalisation, de séquentialisation et à la fois, par les modalités d'intervention qu'il a, encourage les élèves à prendre des initiatives thématiques, à effectuer des déplacements thématiques par eux-mêmes et à prendre en charge la fonction de développement. Ce peut être en posant des questions ouvertes :

14, M : qui veut expliquer ce qu'est un adulte autrement ? E5

24, M : pourquoi un adulte c'est que + c'est quoi + c'est que la taille + c'est quoi alors ?

Ce peut être en posant une question, qui propose un approfondissement et une réorientation de l'objet du discours, en prenant appui sur une proposition d'élève :

69, M : vous m'avez dit une question d'âge / alors moi j'ai une autre question à vous poser / pour vous / essayez de réfléchir / quand est-ce que l'on devient un adulte ? Quand devient-on adulte ? Quand est-ce qu'on peut dire qu'on est un adulte ?



*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

Seule la dernière initiative thématique est imposée par l'enseignant, à partir d'un thème emprunté à la lecture d'album, qui a précédé la discussion :

104, M : alors maintenant j'ai une dernière question à vous poser et on s'arrêtera là parce que ouh là là je ne sais pas si on va même réussir à aller jusqu'au bout / arrête de jouer avec ça + tu es encore capable d'écouter un tout petit peu / j'ai juste une dernière question + dans l'histoire Garman et Johanne ils discutent + dans leur monde de secrets et Garmann lui dit "ben moi j'ai peur de devenir adulte " + est-ce qu'il y en a d'entre vous qui ont peur de devenir adulte ou est-ce qu'il y en a qui ont hâte de devenir adulte ?

Coexiste avec l'encouragement des élèves à prendre en charge la fonction de développement une démarche qui s'approche dans la forme du format usuel de la communication scolaire question de l'enseignant / réponse de l'élève / évaluation de l'enseignant, dont il est possible de rendre compte, parce qu'il s'agit d'un groupe d'élèves de grande section de maternelle, pour qui l'autonomie des échanges représente encore une difficulté, selon l'enseignant, s'il fait ce choix de diriger, d'encadrer les échanges. Cependant, il n'y adopte pas une position haute ou feint de ne pas l'adopter, en posant des questions ouvertes, qui ne mettent pas les élèves en situation d'avoir des actes seulement subordonnés :

48, M : chacun son tour / c'est très intéressant tout ça

49, E9 : même quand on ne se marie pas on est quand même des adultes

50, E1 : eh bien il y a des enfants qui se marient hein

51, M : des enfants qui se marient ?

52, E ? : non (en chœur)

53, M : moi je ne sais pas / E1 qu'est-ce que tu veux dire ?

54, E1 : en fait moi ma marraine elle n'a pas d'enfant

55, M : et ta marraine est-ce que tu penses qu'elle est adulte ?

56, E1 : oui

Les élèves, par la validation, sont encouragés à poursuivre leurs propositions (48, M), ce qui donne lieu à deux tours de parole d'élèves en continu. Lorsqu'une objection est formulée, elle est formulée dans une question non adressée (51, M) et le maître feint de ne pas détenir le savoir (53, M). Enfin, pour permettre à E1 d'approfondir, une mise en relation de sa proposition est faite avec la thématique principale, sous forme interrogative, à titre de relance.

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

Un étayage varié est mis en œuvre par le maître, qui prend au sérieux les propositions des élèves.

Si les échanges sont sous contrôle du maître, qui exerce les fonctions de finalisation, de séquentialisation des échanges, cependant le format usuel de la communication scolaire, s'il est conservé, est aussi en partie déplacé et modifié, notamment par un partage de la fonction de développement avec les élèves.

### **La régulation des échanges dans la classe 11**

L'analyse quantitative a permis de mettre au jour un tableau contrasté pour la classe 11. Le taux de tours de parole des élèves est largement plus élevé que celui de l'enseignant. Le volume de parole entre enseignant et élèves est quasiment égal, ce qui ne plaide pas en faveur d'un privilège accordé à la parole de l'élève, avec des prises de parole monologiques, très longues de la part de l'enseignant. La faible densité du questionnement magistral vient néanmoins nuancer l'idée d'une directivité et d'un contrôle par le maître des échanges, au profit d'un certain partage entre dialogue pédagogique ordinaire et autonomisation des échanges entre élèves. Cependant la densité des échanges en continu entre élèves est faible.

L'analyse qualitative met à jour un tableau de nouveau contrasté. Si l'enseignant prend en charge la régulation des échanges, à l'ouverture de la séance, à sa clôture et pour certaines des unités séquentielles par des actes directeurs, il exerce aussi un étayage destiné, sinon à favoriser les initiatives et les déplacements thématiques par les élèves, au moins leur examen et l'approfondissement de la réflexion.

L'enseignant ouvre la séance par l'exercice de la fonction de finalisation, en formulant le but du DP, de l'interaction et le rôle du maître, de la fonction de développement avec l'énoncé du sujet à traiter, de la fonction de focalisation de l'attention conjointe avec le rappel des modalités du DP, de certaines règles et l'écriture du sujet à traiter au tableau (TP 1).

Du point de vue de la dynamique des unités séquentielles, il apparaît que les cinq premières reposent sur des initiatives thématiques, dont des élèves sont les auteurs, tandis qu'à partir de la moitié de la séance les initiatives thématiques à examiner sont celles de l'enseignant. Pour les premières, elles font l'objet de validations, de reprises, de reformulations de la part de l'enseignant, destinées à focaliser l'attention conjointe des élèves, à séquentialiser les échanges, à inviter au développement, comme dans l'exemple suivant :

11, E5 : moi je pense que oui il faut vouloir la paix mais moi ce qui m'intrigue dans la question c'est les mots à tout prix + parce que par à tout prix moi j'entends même si je dois faire quelque chose de mauvais pour ça + par exemple même si je dois mourir ou voilà je veux la paix + mais ça veut dire que + au final si on veut mourir c'est qu'on n'a pas la paix avec soi-même ou des choses comme ça + donc moi c'est ces mots là qui m'intriguent

## *Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

12, M : ah ça vous l'avez compris c'est une autre dimension de la question aussi très intéressante / dans le à tout prix il y a deux formes peut-être du à tout prix + c'est important qu'on se souvienne de ça pour essayer après de progresser

L'initiative de l'élève est validée et conjointement valorisée et présentée comme un acquis de la discussion à mémoriser pour faire progresser la réflexion.

En ce qui concerne, les initiatives thématiques qui sont introduites par l'enseignant, elles le sont à l'issue d'une synthèse des propos d'élèves, d'une récapitulation des acquis, pour prendre place légitimement dans la discussion, du point de vue de la fonction de finalisation, de séquentialisation et de la fonction de développement, de telle sorte que les élèves disposent d'un appui pour poursuivre la discussion :

37, M : alors là vous voyez qu'on a évolué + alors on pourrait croire qu'on s'écarte un peu de la question mais non parce qu'on se pose la question finalement de y a-t-il des bonnes et des mauvaises paix des bonnes et des mauvaises guerres ? et puis on en est arrivé à la question + pourquoi l'homme se bat + pourquoi l'homme fait la guerre / alors on a dit pour ses intérêts parfois + quand les intérêts sont mauvais c'est qu'il s'agit de mauvaises guerres comme vous avez donné les exemples avec la seconde guerre mondiale et quand ses intérêts sont bons ses idéaux sont bons comme la liberté comme la justice on dit que la guerre est juste donc ça effectivement on a compris / alors si on se pose la question sur la nature des hommes ça revient à se demander + est-ce que les hommes sont naturellement violents + quand tu disais on évitera jamais la guerre + ça revient à dire peut-être que l'homme par nature / alors c'est bizarre ce par nature il faudrait qu'on s'interroge / que l'homme a une forme de violence en lui + alors c'est très pessimiste + il y a des philosophes qui pensent ça et il y en a beaucoup + par exemple il y a un philosophe au 17ème siècle qui s'appelle Thomas Hobbes qui disait que "l'homme est un loup pour l'homme" alors qu'est-ce que ça veut dire + ça veut dire que l'homme se comporte envers ses semblables parfois avec violence pour essayer de s'accaparer ses richesses ses possessions ce genre de choses / mais évidemment on ne peut pas s'en tenir à ça il y a peut-être d'autres propositions qui considèrent que l'homme n'est pas aussi violent que ça / donc ce que j'aimerais maintenant c'est que vous réfléchissiez un peu sur cette violence naturelle de l'homme les moyens d'y remédier ou peut-être que certains pensent que l'homme n'est pas violent mais que c'est autre chose qui peut parfois le rendre violent / donc j'aimerais que vous nous disiez ce que vous pensez là-dessus

D'un point de vue, on peut considérer que l'enseignant pose le cadre dont la réflexion a besoin pour se développer et être fructueuse. Mais d'un autre point de vue, on peut considérer qu'il met en place un fonctionnement qui apparente les échanges au format du cours dialogué de philosophie de l'enseignement secondaire, dans lequel l'enseignant opère

*Annexe 10. Etude de la régulation des échanges par classe*

ponctuellement une récapitulation des acquis de la discussion, introduit des points doctrinaux et réoriente le questionnement, en introduisant une dénivellation à examiner.

Un tableau contrasté domine à l'issue des analyses quantitative et qualitative menées, concernant la dynamique globale des échanges dans la classe 11.

## Annexe n°11. Etude des modalités de l'écoute par classe

### **L'écoute en classe 1**

Dans cette classe, l'écoute dans sa dimension sociale est globalement maîtrisée, si l'on entend par là le respect des règles de circulation de la parole. Par contre, il est délicat de prendre la mesure de la maîtrise de l'écoute dans sa dimension cognitive, en vertu des modalités de structuration et de régulation des échanges. En effet, comme je l'ai précédemment montré, la situation de classe se caractérise par une faible autonomie des échanges entre élèves, une directivité forte de l'enseignant, avec un taux de tours de parole et un taux de densité du questionnement magistral élevés, une position haute de l'enseignant, au travers d'actes directeurs qu'il effectue et du monopole du questionnement qu'il conserve, pour orienter les échanges. Ces éléments permettent de conclure à un dialogue pédagogique inégal, où l'enseignant conserve la maîtrise de la dynamique globale de l'interaction. Dans ce cadre, l'écoute interpersonnelle et cognitive entre élèves n'est pas à proprement parler un objet à apprendre et un objet de travail. Cet apprentissage exigerait davantage d'autonomie dans les échanges entre élèves et leur régulation. Ici le format traditionnel de la communication scolaire qui structure les échanges et qui veut qu'à toute question du maître l'élève ou les élèves apportent une réponse que le maître évalue ne favorise pas le travail autour de la reprise du discours de l'autre élève. La possibilité d'une convergence de l'attention autour d'un thème est aux mains du maître, plutôt qu'aux mains des élèves. Le grand nombre d'interventions du maître et leur nature (question / évaluation) inhibe les échanges entre élèves. Les enchaînements aux énoncés qui précèdent, donnent à identifier pour l'essentiel des énoncés parallèles, souvent de même niveau, tandis que c'est le maître qui pour l'essentiel effectue les réorientations thématiques et les changements de niveau, au travers des questions de relance qu'il introduit ou des synthèses qu'il effectue.

## *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

L'échange qui suit est ainsi constitué de questions ou d'évaluations du maître, qui entrecoupent systématiquement les énoncés des élèves, le maître détenant le monopole des actes directeurs. Les énoncés des élèves s'enchaînent aux énoncés du maître, en étant parallèles les uns aux autres entre élèves. Ils consistent à proposer des prédications successives, susceptibles de répondre aux attentes du maître. S'il y a une écoute des élèves entre eux, qui se manifeste au fait que leurs propositions ne sont pas redondantes, cependant ils sont cantonnés à proposer autant d'initiatives thématiques que de tours de parole :

135, M : je vais t'aider / les nids des oiseaux c'est quoi ? Ce n'est pas une fabrication ? Donc c'est pas suffisant / donc on a encore deux choses que les animaux n'ont pas + + + et que vous avez vous

136, E2 : des consoles / on a une télé

137, M : non mais ça c'est des produits fabriqués / c'est nous qui les avons fabriqué ces produits

138, E4 : on a un toit nous / on a un lit

139, M : l'animal il a son toit aussi / c'est une grotte / c'est un nid / ce n'est pas ça

140, E3 : on va à l'école et on apprend des choses

L'écoute attendue des élèves demeure prise dans un formalisme, celui du respect attendu de la forme scolaire, plutôt que d'être posée à titre d'objectif d'apprentissage et d'objet de travail.

## **L'écoute en classe 2**

C'est une classe dans laquelle le tableau de la régulation des échanges est nuancé, où le maître à la fois la prend en charge, tout en étant en capacité d'accorder une marge d'autonomie aux élèves. Concernant la dimension sociale de l'écoute, elle est favorisée, valorisée et travaillée avec des rôles participatifs accordés, soit un président de séance qui répartit la parole et un élève qui fait circuler le bâton de parole. L'écoute, de ce point de vue est maîtrisée, les élèves attendant leur tour pour prendre la parole, sans la couper aux autres. Du point de vue de la longueur des unités thématiques, l'écoute est cette fois plus relative, avec une tendance à proposer autant d'unités thématiques que de tours de parole, sous la forme d'énoncés parallèles, juxtaposés, de même niveau, qui s'enchaînent aux précédents. L'extrait suivant le met en scène :

7, E6 : on ne peut pas tout dire parce que + quand on dit quelque chose à un adulte et qui peut être vexant + + ça se fait pas de dire quelque chose à un adulte + et c'est comme ça qu'on ne peut pas tout dire

8, E2 : E7

9, E7 : oui on peut tout dire car + quand + quand on va au tribunal + parce que quand on a tué quelqu'un on doit dire la vérité et quand on ment aussi on doit aussi dire la vérité à nos maîtres ou à nos parents

10, E2 : E8

11, E8 : on ne peut pas tout dire non plus parce que si on a une copine et que la personne éprouve des sentiments pour sa copine + il est pas obligé de le dire

Chacun respecte la prise de parole suivant le tour indiqué par celui qui est chargé de donner la parole. Des énoncés parallèles s'enchaînent aux précédents, constitués de trois exemples de situations successifs (tout dire à un adulte, tout dire au tribunal, tout dire quand on éprouve des sentiments pour quelqu'un) et de même niveau.

La dimension cognitive de l'écoute est l'objet d'un travail, si l'on prend en considération l'étayage que le maître met en place, destiné à favoriser la convergence de l'attention des élèves sur une ou des unités thématiques :

40, E6 : on peut tout dire du niveau du langage mais aussi + je veux dire + s'il y a des trucs + + par exemple d'un point de vue scientifique en fait on ne sait pas si les martiens existent ou



## *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

s'ils n'existent pas / on ne peut pas dire s'ils existent ou s'ils n'existent pas / pareil pour d'autres trucs

41, M : d'accord / vous avez compris ce qu'elle a dit ? Vous avez entendu ? Est-ce que tu peux répéter juste un peu plus fort pour qu'ils t'entendent bien ?

42, E6 : d'un point de vue scientifique on ne peut pas tout dire / par exemple on ne peut pas dire si les martiens existent ou pas

43, M : donc on ne peut pas dire quoi ? Les choses qu'on ne ...

44, E6 : les choses qu'on ne sait pas

45, M : E6 nous dit "je suis d'accord avec E13 / on peut tout dire du point de vue du langage mais elle nous dit du point de vue scientifique on ne peut pas dire ce qu'on ne sait pas / on ne sait pas si les martiens existent

46, E8 : en fait à l'hôpital non plus on ne peut pas tout dire parce que par exemple quand une personne a un cancer et qu'il s'est fait opéré / qu'il va quand même mourir / on ne va pas lui annoncer "oui tu vas quand même mourir" avec un grand sourire / on va essayer de lui expliquer autrement / parce qu'on ne va pas / il y a des choses comme mourir / ça on ne peut pas le dire d'une façon / on ne peut pas le dire directement + après l'opération / lui il va se dire "j'ai passé du temps à prendre des médicaments / ça sert à rien / alors on ne peut pas tout dire quand on va mourir / les médecins à l'hôpital ne peuvent pas tout dire

L'étayage de l'enseignant consiste dans deux questions adressées à l'ensemble de la classe pour attirer son attention et une à l'élève qui vient de prendre la parole, pour qu'il répète ses propos (TP 41), puis dans un énoncé récapitulatif des propos, qui insiste sur leur importance (TP 45). Cependant, cet étayage ne donne pas lieu à une reprise par l'élève qui intervient ensuite et propose une nouvelle initiative thématique.

Si l'écoute sociale est maîtrisée, l'écoute cognitive est un objet en voie d'apprentissage dans cette classe, que le maître cherche à faire travailler aux élèves.

### L'écoute en classe 3

Dans cette classe, où certaines modalités du dialogue pédagogique ordinaire sont conservées et se recomposent à la faveur d'une relative autonomie des échanges entre élèves, les dimensions sociale et cognitive de l'écoute sont maîtrisées par le faible nombre de participants actifs dans le DP. Les élèves prennent et respectent un tour de parole, entrent dans des échanges autour des mêmes unités thématiques, sans en proposer de nouvelles à chaque tour de parole. Il y a bien des enchaînements aux énoncés qui précèdent, qui ne sont pas simplement juxtaposés, mais qui introduisent des prolongements, des corrections, de même niveau. Ils manifestent une capacité à converger vers le même objet d'attention :

2, E1 : eh bien pour moi le raciste c'est quelqu'un qui n'aime pas les gens différents de lui

3, E2 : je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 / pour moi le racisme + euh + on ne doit pas se moquer des personnes + différentes + une autre façon

4, E3 : je suis d'accord avec E1 mais je vais compléter un petit truc dans + ce qu'il a dit / eh bien ce n'est pas que détester + c'est ne pas accepter / si par exemple quelqu'un est noir ou faible ou petit ou quelque chose comme ça handicapé + c'est peut-être pas qu'il ne les aime pas mais qu'il ne les accepte pas

5, E4 : pour moi le racisme c'est quand par exemple quelqu'un / il n'a pas la même couleur de peau que nous / on le rejette parce qu'il n'est pas comme nous + il est différent / c'est pas bien de faire ça

6, E2 : je suis d'accord avec ce que dit E3 et E4 / le racisme c'est quelque chose + par exemple les personnes qui ont des maladies qui ont + qui ont + qui n'ont pas la même couleur de peau que nous + voilà + qui ont + qui font + + je suis d'accord avec ce que dit E4

7, E4 : aussi c'est quand on se moque d'un handicapé + on rigole de lui + mais c'est pas bien parce que si on était comme lui + ben les gens rigoleraient de nous + ça nous ferait mal au cœur

8, E3 : je suis d'accord avec E4 + parce que + si jamais là + + nous par exemple on n'est pas handicapé et qu'on a un handicapé dans la rue et qu'on se moque de lui + et si jamais plus tard il devient handicapé + eh bien là je ne crois pas trop qu'il va se moquer de lui-même

9, E1 : moi je suis d'accord avec ce qu'ils avaient dit + mais + pour moi ils ont oublié un truc parce que + si on est raciste on tient toujours des propos racistes et c'est pas bien

Un long échange a lieu, constitué de huit tours de parole en continu des élèves. Les élèves, dans des reprises anaphoriques, énoncent explicitement leur accord avec les autres débatteurs, qu'ils nomment et en utilisant des modaux (soulignés ici). Ils indiquent aussi la singularité de leur démarche ou de leur point de vue par des modalisations (en italique). Les

## *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

énoncés s'enchaînent aux précédents en étant de même niveau, en apportant des prolongements, en termes d'attitudes et de comportements ou de personnes et de différences concernées.

Par ailleurs, un étayage du maître est mis en place, pour tenter d'orienter les élèves vers des changements de niveau, qui manifeste que l'écoute est un objet de travail :

31, M : alors tout à l'heure E6 tu as dit que être raciste c'était tenir des propos négatifs d'accord + sur les personnes de couleur / est-ce que le racisme ce n'est que ça ? + + essayez de donner des exemples

L'enseignant formule un énoncé récapitulatif et une question de relance, vers d'autres formes de racisme, que celles qui ont été évoquées. Cependant, dans la suite ils ne sont pas suivis d'effet.

On peut dire de l'écoute sociale qu'elle est maîtrisée, tandis que l'écoute cognitive est en voie de maîtrise, en étant ou mise en œuvre par les élèves ou mise en chantier grâce à un étayage du maître.

#### **L'écoute en classe 4**

Comme l'a montré mon analyse de la régulation des échanges dans cette classe, le genre DP, tel qu'il est mis en œuvre par cet enseignant présente certaines caractéristiques qui relèvent du format de la communication scolaire ordinaire et du dialogue didactique de la leçon ordinaire, par la maîtrise de la dynamique globale de l'interaction qu'il conserve et par la position haute dont il s'assure constamment, au travers d'actes directeurs qu'il effectue, de la nature des questions posées, de leur adresse et du monopole du questionnement qu'il conserve. En ce qui concerne l'écoute sociale, entendue comme respect des règles de circulation de la parole, elle est maîtrisée par les élèves. Dans sa dimension cognitive, l'écoute fait l'objet d'un travail, qui ne repose pas sur l'autonomie des élèves dans les échanges, mais sur l'intervention constante de l'enseignant, qui effectue des actes directeurs, destinés à la favoriser, comme c'est le cas dans l'échange qui suit.

- 17, E7 : eh bien + quand les parents ils se séparent + les parents ils s'aiment très beaucoup et après les parents ils vont revenir  
18, M : mais E7 nous dit que les parents s'aiment beaucoup quand ils se séparent / est-ce que c'est vrai ?  
19, E ? : non (en chœur)  
20, E ? : ils réfléchissent  
21, M : E8  
22, E8 : ils ne s'aiment plus  
23, M : ils ne s'aiment plus donc ils se séparent ?  
24, E8 : oui  
25, M : c'est pour ça qu'ils se séparent + + parce qu'ils ne s'aiment plus ?  
26, E8 : oui ils se battent  
27, M : ils se battent ? Est-ce que forcément ils se battent ? E8 tu as déjà entendu des gens qui se battaient donc ils se sont séparés ?  
28, E8 : non mais c'est ce que je pense  
29, M : c'est ce que tu penses + parce qu'ils se battent ils se séparent  
30, E6 : E8 il a peut-être faux  
31, M : vas-y pourquoi ?  
32, E6 : parce que / si les parents ils divorcent c'est parce qu'il y a une raison  
33, M : il y a une raison + oui + quelle peut être la raison ? D'après toi ?  
34, E6 : je pense que + + c'est parce que + + il y a quelqu'un qui + la maman elle dit d'arrêter de faire trop de choses pas bien et comme le papa il ne veut pas arrêter + ils se sont divorcé pour se faire leur idée elle-même + comme ça la maman elle peut faire ce qu'elle veut et le papa ce qu'il veut

### *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

Dans cet échange, le maître ne laisse pas les élèves prendre en charge une éventuelle mise en question de l'intervention initiale contestable de l'élève E7, mais il focalise l'attention conjointe des élèves lui-même, en posant une question propositionnelle, qui porte sur sa vérité ou sa fausseté (TP18). Il intervient par des questions et des évaluations qui y succèdent, de manière systématique. Ainsi les énoncés des élèves s'enchaînent à ceux du maître et non entre eux et demeurent parallèles entre eux, en constituant autant d'initiatives thématiques que de tours de parole, de même niveau, sauf à être interrogés par le maître. Toutefois, l'élève E6 émet une proposition qui opère un changement de niveau, par un énoncé qui opère une reformulation catégorisante à propos de la raison du divorce (TP 32).

L'écoute est dans le DP un objet de travail, que le maître contrôle, en ne favorisant pas sa prise en charge par les élèves. Les interventions de celui-ci relèvent du format de la communication scolaire ordinaire (question / réponse / évaluation) plutôt que d'un étayage, destiné à favoriser l'autonomisation des élèves en matière de maîtrise de l'écoute.

### **L'écoute en classe 5**

Dans cette classe où les échanges entre élèves sont autonomes, en vertu d'un retrait de l'enseignant, les deux cadres de l'écoute, social et cognitif, sont effectifs entre élèves. Les élèves manifestent une grande capacité d'attention conjointe au même objet, sans changement d'unité thématique d'un tour de parole à l'autre, mais seulement à plusieurs tours de parole d'intervalle. Les énoncés s'enchaînent les uns aux autres, soit au même niveau, soit avec un changement de niveau, ce qui manifeste la maîtrise d'une écoute cognitive.

4, E1 : la différence entre une fille et un garçon ben c'est que la fille elle elle peut faire des bébés quand elle est plus grande et que le garçon non / et autre chose + la fille elle + quand elle est petite elle est beaucoup plus petite que le garçon + enfin pas très beaucoup + et voilà

5, E2 : la différence entre une fille et un garçon c'est que souvent les filles elles ont des cheveux longs et les garçons des cheveux un peu plus courts

6, E3 : la différence entre une fille et un garçon c'est que la fille + la fille et le garçon n'ont pas les mêmes sexes et euh + il y a + c'est un peu comme E2 + il y a à peu près un garçon sur cinq qui a les cheveux longs et environ quatre filles sur cinq qui ont les cheveux longs

7, E4 : la différence entre une fille et un garçon c'est que + c'est que les filles ça aime bien dessiner et les garçons jouer au foot

8, E5 : la différence entre une fille et un garçon c'est que les garçons ils aiment plus jouer au foot que les filles elles aiment plus faire des dessins et euh faire des jeux + entre copines

9, E6 : la différence entre une fille et un garçon c'est que + en fait + les filles ça n'a pas de zizi et les garçons ça a des zizis

10, E7 : la différence entre les garçons et les filles + les filles font plus de dessin et les garçons jouent au foot

Dans cet extrait, on peut repérer trois unités thématiques, la différence sexuelle, la différence physique, la différence d'activités. L'examen des enchaînements d'énoncés manifeste que toutes, une fois introduites, font l'objet de reprises de la part d'élèves, à un ou plusieurs tours de parole. Il peut s'agir d'un énoncé au même niveau, dans une reprise en écho, qui consiste dans une simple paraphrase comme pour l'énoncé de E7 par rapport à celui de E5 sur les activités de football et de dessin. Il peut s'agir d'un énoncé qui amène un changement de niveau, avec l'énoncé de E3, qui consiste dans une reformulation de l'énoncé de E1 (faire des bébés / garçons et filles n'ont pas les mêmes sexes), l'énoncé de E6 venant à son tour proposer une nouvelle reformulation catégorisante de la différence sexuelle (pas de zizi / zizi).

*Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

L'ensemble de l'interaction exploite ces unités thématiques dans des reformulations catégorisantes et en introduisant de nouvelles prédictions, qui font alterner des enchaînements de même niveau et des changements de niveau. On peut conclure de l'examen que l'écoute sociale et cognitive entre élèves permet de nourrir efficacement la dynamique discursive, en étant maîtrisée par les élèves, dans une prise en charge autonome.

### **L'écoute en classe 6**

Les dimensions sociale et cognitive de l'écoute sont en jeu dans cette pratique du DP, même si à l'étude de la nature des enchaînements aux énoncés qui précèdent, il apparaît en premier lieu que la dynamique discursive se construit selon des énoncés extrêmement brefs, dont il est par conséquent parfois difficile de mesurer s'ils sont simplement juxtaposés, ou s'ils sont des apports en écho de prolongements, comme dans cet échange :

- 9, E6 : se battre + bagarre
- 10, E7 : je ne me souviens plus
- 11, E8 : couteau
- 12, E9 : espèce de con

En vertu de la brièveté des énoncés, il est difficile de trancher si le terme « couteau » fait écho et prolonge « se battre » et « bagarre » ou s'il répond au thème « la colère » et donc si ces tours de parole constituent une unité thématique, manifestant la capacité des élèves à converger vers le même objet d'attention, tandis que le tour de parole 12 constituerait l'introduction d'une nouvelle unité avec le thème de l'insulte ou s'il y a autant d'unités thématiques que de tours de parole.

Il apparaît que la longueur des unités thématiques est faible, manifestant une difficulté des élèves à converger sur le même objet d'attention et une propension à proposer autant d'unités thématiques que de tours de parole :

- 27, E11 : j'enlève tout ce qui est dans ma chambre quand je suis en colère
- 28, E13 : je me bagarre avec E11
- 29, E14 : je claques la porte et je casse
- 30, E15 : con

Des enchaînements sont constitués d'énoncés de même niveau et de niveaux différents, qui forment une accumulation de prédications. Deux tours de parole :

- 17, E2 : j'ai les yeux rouges
- 18, E11 : je me tire les cheveux

peuvent être mis en parallèle avec trois autres :

- 22, E 12 : quand on est en colère on est tout rouge



### *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

23, E9 : on a les yeux rouges quand on est en colère

24, E10 : je me tire les cheveux

Des énoncés en écho, de même niveau, sous forme de reprises à l'identique ou de paraphrases sont repérables à plusieurs tours de parole d'intervalle ainsi que des corrections. L'énoncé de E10 reprend mot à mot celui de E11. D'autres apportent un changement de niveau. L'énoncé de E12 apporte une reformulation catégorisante par rapport à celui de E2, tandis que celui de E9 est une reformulation généralisante.

L'ensemble plaide en faveur d'une relative écoute sociale et cognitive, dans une prise en charge entre élèves, qui ne fait pas l'objet d'un travail, au-delà de celui qui est permis par la circulation du bâton de parole.

### **L'écoute en classe 7**

Dans cette classe, où le bâton de parole est utilisé pour régler la communication, les dimensions sociale et cognitive de l'écoute et leurs enjeux sont maîtrisés dans des mesures diverses. L'écoute cognitive semble mieux maîtrisée que l'écoute sociale. En ce qui concerne l'écoute sociale, elle est assez peu maîtrisée au regard de diverses interventions du maître et d'élèves. Des interventions du maître consistent dans des demandes de répétition de propos qu'il n'a pas entendus ou dans des rappels à l'ordre :

27, M : chut

34, M : chut / attends E4 on va attendre que tout le monde se remette en position / chut et maintenant on va écouter uniquement E4 celui qui a le bâton de parole / vas-y

Une intervention du maître vient en réponse à des propos inaudibles de la part d'un élève, qui ne parle pas suffisamment fort, ce qui manifeste une absence de conscience de la nécessité de se rendre audible :

49, E18 : quand

50, M : parle bien fort E18

Quelques interventions d'élèves sont des demandes directes ou indirectes de répétition :

32, E : qu'est-ce qu'il a dit ?

41, E ? : j'ai pas entendu

Paradoxalement, la dimension cognitive de l'écoute semble mieux maîtrisée. Des unités thématiques longues peuvent apparaître, ci-dessous en première personne, autour des témoignages d'affection de la mère, constituées d'énoncés parallèles, qui consistent dans une accumulation des prédications, qui composent des enchaînements d'énoncés de même niveau :

51, E18 : quand j'étais né j'aimais bien que ma maman elle me portait

52, E7 : moi j'aimais bien quand j'étais bébé que ma maman elle me touchait mes pieds

53, E8 : quand j'étais bébé j'aimais bien que ma maman elle me racontait une histoire

*Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

54, E19 : j'aimais bien que ma maman elle me faisait des bisous sur la joue

Là où les limites de la dimension cognitive de l'écoute sont atteintes, c'est à propos d'éventuels enchaînements d'énoncés de niveau différent, qui sont absents de l'interaction. L'écoute ne fait pas l'objet d'un travail, au-delà de celui qui est permis par la circulation du bâton de parole.

### **L'écoute en classe 8**

Les deux dimensions de l'écoute sont en partie maîtrisées. La maîtrise de la dimension sociale de l'écoute est indiquée par un réel respect des tours de parole de chacun sans chevauchement d'intervention. Cependant une tendance à engager autant d'initiatives thématiques que de tours parole est dominante, avec en ce qui concerne la nature des enchaînements aux énoncés qui précèdent, une prédominance d'énoncés parallèles, sans opposition ou correction, comme le montre l'extrait suivant :

26, E8 : les animaux pensent à manger

27, E6 : les animaux ils pensent + ils pensent à + + les animaux + ils pensent avoir une maman

28, E9 : les animaux ils pensent à / par exemple si + si sa maman elle est morte eh bien il pense à elle quand il dort

29, E10 : ben les animaux ils pensent à jouer

30, E11 : les animaux ils pensent à avoir une amoureuse

31, E12 : donc ben les animaux ils pensent d'abord un rêve et ça se peut qu'il se réalisait

Si le même usage transitif direct du verbe « penser » est fait, quasiment à titre de stéréotypie, cependant les énoncés demeurent parallèles.

Du point de vue de la dimension cognitive de l'écoute, des enchaînements d'énoncés à énoncés de même niveau sont dominants, avec accumulation de prédications pour l'extrait précédemment convoqué. De rares changements de niveau peuvent être reconstruits :

59, E10 : un animal pense qu'il est heureux + que sa famille elle est bien et puis que il va avoir une bonne vie + et voilà et puis + un animal il faut prendre soin de lui parce que sinon + si tu t'en fiches de lui il va + il peut être méchant avec toi et si tu ne lui donnes pas qu'est-ce qu'il veut + enfin presque tout qu'est-ce qu'il veut + il va te manger + enfin il va te croquer ta main et te faire mal

60, E13 : les animaux il faut bien prendre soin d'eux ou sinon ils sont méchants avec toi et + ils sont méchants avec les autres

Un énoncé de nature catégorisante synthétise une partie de l'énoncé qui précède.

Les dimensions sociale et cognitive de l'écoute demeurent les objets d'une maîtrise en construction. Elles ne font pas l'objet d'un travail, au-delà de celui qui est permis par la circulation du bâton de parole.

### **L'écoute en classe 9**

Dans cette classe de grande section de maternelle, où la direction des échanges est fortement prise en charge par le maître, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves, les dimensions aussi bien sociale que cognitive de l'écoute sont peu maîtrisées par les élèves.

Concernant la dimension sociale de l'écoute, un certain nombre de chevauchements d'interventions est à noter, soit 12% des tours de parole des élèves. Par comparaison, il est de 4,5% en classe 10, l'autre classe de grande section de maternelle. Ces chevauchements interviennent majoritairement après que le maître a posé une question à l'ensemble de la classe, sans avoir désigné à qui il confiait la parole. Plusieurs élèves font preuve d'une certaine précipitation à répondre, sans attendre leur tour, phénomène qu'on ne retrouve pas dans la classe 10 comparativement, ni dans les autres classes. Par ailleurs, si les élèves manifestent une capacité à converger sur le même objet d'attention, ils proposent souvent autant d'initiatives thématiques ou de prédications que de tours de parole. Du point de vue des enchaînements, un grand nombre d'énoncés sont parallèles et juxtaposés, sans opérer de retour sur l'énoncé qui précède, avec ou sans changement de niveau. Les raisons en sont que les deux dimensions de l'écoute ne sont pas un objet de travail clairement engagé par le maître :

78, M : avec sa fiancée d'accord + mais ça sert à quoi de se marier ?

79, E : (chevauchement d'interventions)

80, M : E11

81, E11 : ça sert à faire un bisou sur la bouche

82, M : ah ça sert à s'embrasser + sur la bouche / vas-y E2 / parce qu'il avait commencé à parler

83, E11 : ça sert à faire des bébés

84, M : ça sert à faire des bébés de se marier

85, E4 : ça sert à s'aimer pour toujours

86, M : ça sert à s'aimer pour toujours d'accord /est-ce que + est-ce que quand on est amoureux c'est pour la vie ?

La séquence est marquée en premier lieu par un chevauchement d'interventions, pour faire suite à la question posée par l'enseignant et manifeste l'absence d'attente de son tour pour prendre la parole, qui peut être lié au fait que le maître n'a pas désigné nommément un

### *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

élève. Les enchaînements d'énoncés donnent à identifier des énoncés parallèles, juxtaposés en une série (s'embrasser / faire des bébés / s'aimer pour toujours), qui constituent une accumulation de prédications. Les énoncés viennent chacun successivement en réponse à la question posée par l'enseignant, à titre d'ajouts les uns par rapport aux autres, sans retour de l'un sur l'autre, c'est-à-dire sans nouage entre eux. Le maître clôt l'échange par un énoncé-fermoir et pose une réorientation thématique, plus ou moins issue d'une proposition d'élève. Cependant il n'invite pas explicitement par un étayage à interroger les avancées précédentes. La multiplication des initiatives thématiques de la part du maître et le rythme intense de leur succession n'invite pas à des nouages entre énoncés d'élèves. En conclusion, il n'encourage pas un travail d'écoute sociale et cognitive.

### **L'écoute en classe 10**

Dans la classe 10, où l'enseignant prend en charge lui-même la régulation des échanges, au travers des fonctions de finalisation et de séquentialisation des échanges, les dimensions sociale et cognitive de l'écoute sont effectives, en tant qu'objets d'une certaine maîtrise et d'un certain travail engagé. Des élèves manifestent une capacité à converger vers le même objet d'attention, ce que la longueur des unités thématiques indique, puisqu'une initiative thématique est couramment exploitée sur plusieurs tours de parole, même en étant entrecoupée d'interventions du maître. L'examen de la nature des enchaînements d'énoncés révèle des énoncés qui sont parallèles, juxtaposés mais aussi des énoncés qui introduisent une opposition ou une correction, de même niveau. C'est le maître qui par un étayage tente d'orienter les élèves vers un changement de niveau des enchaînements d'énoncés.

7, M : c'est quoi un adulte ? Alors E1 c'est quoi un adulte ?

8, E1 : en fait c'est comme les papas et les mamans

9, M : d'accord pour toi c'est les papas et les mamans

10, E2 : en fait la maman elle lave et tout + le papa il va travailler + la maman elle fait le ménage et après elle va travailler

11, M : tu as dit beaucoup de choses / E3 pour toi c'est quoi un adulte ?

12, E3 : (ne dit rien)

13, E4 : un papa va travailler et une maman reste

14, M : qui veut expliquer ce qu'est un adulte autrement ? E5

15, E5 : moi je crois qu'un adulte c'est un grand

Trois tours de parole d'élèves différents sont consacrés aux parents. L'élève E2 opère un développement sur l'énoncé de l'élève E1, dans une reprise qui introduit des prédications autour de leurs activités, tandis que l'énoncé de E4 vient apporter une correction sur l'énoncé de E2. C'est le maître qui clôt l'échange et le réoriente, sans qu'il soit nécessairement saturé.

L'écoute, dans ses deux dimensions, est objet de relative maîtrise et de travail.

### **L'écoute en classe 11**

La classe 11 est une classe dans laquelle les dimensions sociale et cognitive de l'écoute sont maîtrisées. Les règles de circulation de la parole sont acquises et respectées, chacun attendant son tour pour prendre la parole. Il y a absence de chevauchement d'intervention. Les élèves font preuve d'une capacité à l'attention conjointe sur un même objet, sans proposition d'initiatives thématiques à chaque tour de parole. Des unités thématiques longues autour d'un seul thème sont repérables et l'examen de la nature des enchaînements aux énoncés qui précèdent permet d'identifier des énoncés qui prolongent le déjà dit ou le corrigent. On repère ainsi des énoncés enchaînés aux précédents de même niveau et d'autres qui apportent un changement de niveau dans la dynamique discursive. L'extrait suivant réunit ainsi toutes les caractéristiques, représentatives d'une écoute sociale et cognitive maîtrisée :

17, E7 : je pense qu'il y a certaines guerres qui sont vraiment bien mais les **bonnes guerres** par exemple c'est quand on nuit à l'humanité + on tue des gens sans savoir ce qu'ils ont fait **des gens qui sont innocents** et après c'est des mauvaises guerres + et après il y a des **bonnes guerres** justement c'est pour éviter qu'il y ait ces situations là

18, E8 : eh bien moi je suis d'accord avec E7 parce que c'est vrai que des fois il y a des guerres c'est fait pour protéger des **gens qui n'ont absolument rien fait** qui n'ont rien demandé et il y a des guerres pour gagner du territoire et là c'est pas une **bonne guerre** + c'est juste pour le pays mais au final ça ne va rien apporter aux autres pays ça ne va pas apporter la paix

19, E9 : ça peut être une **bonne raison de se battre** si c'est pour l'intérêt d'une communauté par exemple comme la France contre l'Allemagne + les français se sont battus pour récupérer la France donc pour une communauté donc **ça peut être bien de faire la guerre** + enfin au sens propre du terme

20, E10 : pour donner un exemple de la **bonne guerre** dont il faut ++ enfin la **bonne guerre** + imaginons c'est une guerre entre deux présidents + c'est une bonne guerre entre deux concurrents pour le président de la France + ça servira plus tard à la France pour être son président pour le guider dans ses choix donc ça c'est une **bonne guerre** + si on ne la fait pas + je sais que ce n'est pas vraiment une guerre au vrai sens mais c'est un peu comme ça

L'unité thématique est composée de quatre tours de parole, construits en écho. Elle est consacrée à un examen de la bonne guerre, l'expression donnant lieu, d'une réplique à l'autre, à reprise à l'identique ou à reformulation catégorisante avec changement de niveau (bonne guerre / bonne raison de se battre), qui manifeste une écoute cognitive de l'élève concerné. Si l'on isole et suit la construction de l'élève E8, dans son intervention, il marque son accord



### *Annexe 11. Etude des modalités de l'écoute par classe*

explicitement avec l'élève E7 qui vient de parler et valide ses propos dans un triple mouvement de reprise de son discours : une utilisation de modaux (« eh bien moi je suis d'accord avec E7 ») avec une validation dans une approbation propositionnelle « c'est vrai que des fois » (Nonnon, 1991, p. 563). S'ensuit une reprise paraphrastique (« des gens qui sont innocents » / « des gens qui n'ont absolument rien fait rien demandé »), qui débouche sur un énoncé synthétique par rapport au précédent, avec une reformulation catégorisante (« il y a des guerres c'est fait pour protéger des gens qui n'ont absolument rien fait qui n'ont rien demandé »).

Les dimensions sociale et cognitive de l'écoute sont donc maîtrisées.

## Annexe n°12. Etude des enchaînements dialogiques par classe

### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 1**

Le thème de la liberté est posé par l'enseignant sous forme d'une alternative à discuter : « alors j'aimerais bien qu'on essaie de discuter sur ces deux phrases / je crois qu'il y a ceux qui pensent qu'on peut faire tout ce qu'on veut + et c'est ça la vraie liberté ? / et puis il y a ceux qui disent "oui mais il y a des choses qui se passent à l'extérieur et on est obligé de + suivre les lois et le respect pour les autres / alors on vous écoute ». Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie quatre sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : les lois comme limites posées à la liberté ou besoin pour assurer la liberté / qui fait les lois / la survie humaine mesurée à celle des animaux / la différence entre l'homme et l'animal. Ces sous-thèmes sont des initiatives de l'enseignant, qui contrôle les échanges et leur régulation.

Une première saynète (TP2 à 57) introduit le sous-thème des lois envisagées alternativement comme limites posées à la liberté ou besoin pour assurer la liberté. J'ai retenu, pour en faire une analyse, le seul ensemble de quatre tours de parole enchaînés en continu entre élèves, qui est situé en début de séance. Majoritairement, tous les tours de parole des élèves sont entrecoupés par ceux du maître et seulement une dizaine d'enchaînements de deux tours de parole traversent l'interaction. Les échanges entre élèves et maître sont privilégiés sur les échanges entre élèves. Cet ensemble isolé montre pourtant la capacité des élèves à collaborer à construire la référence en commun.

- 2, E1 : on n'est pas tout le temps libre parce que il faut des lois sinon on va être dans le chaos
- 3, M : qu'est-ce que ça veut dire « chaos » ?
- 4, E1 : eh bien il y aura des vols + + et tout le monde fera n'importe quoi et on est obligé d'être pas libre
- 5, E2 : c'est obligé qu'il y ait des lois pour respecter la liberté des gens + la vie + et faire attention sur la route comme pour + comment dire ? / s'arrêter au feu rouge c'est normal parce

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

que + il y a des voitures + il a des fois des déviations pour les camions + et des fois ça peut créer des accidents et des morts

6, E3 : eh bien en fait moi je pense qu'on n'est jamais vraiment libre parce que il y a toujours des lois qu'on doit respecter mais en même temps si on ne les respecte pas il y aura des morts + et beaucoup de choses

7, E4 : la liberté c'est bien mais dans la limite de la liberté et du respect des autres

Du point de vue de la construction de l'objet du discours, l'élève E1 pose les lois comme limites à la liberté, avec une modalisation « on n'est pas tout le temps libre », tout en reconnaissant leur nécessité pour éviter le chaos (« on est obligé d'être pas libre »). E2 exploite à son tour la nécessité des lois. Il lie son énoncé à ceux de son prédécesseur, en opérant une reprise, qu'il fait porter sur le terme « obligé ». Il le recompose avec les lois. On passe de « on est obligé d'être pas libre » à « c'est obligé qu'il y ait des lois ». Il intègre l'énoncé de E1 et en opère une modification. On passe de « on fera n'importe quoi » à une recatégorisation : « respecter la liberté des gens + la vie + et faire attention sur la route ». E3 commence par marquer la singularité de son point de vue « eh bien en fait moi je pense que ». Une modalisation radicalise les positions précédentes. On passe de « on n'est pas tout le temps libre » selon E1 à « on n'est jamais vraiment libre » avec E3. Un déplacement du point de vue concerne aussi l'objet du respect. Précédemment, E2 avait envisagé « des lois pour respecter la liberté des gens », tandis que E3 considère que le respect porte sur les lois même « des lois qu'on doit respecter ». E4 opère une généralisation, dans un énoncé synthétique, qui déplace l'objet du respect sur les autres et fait surgir la coexistence des libertés, comme recatégorisation : « la liberté c'est bien mais dans la limite de la liberté et du respect des autres ».

Pour montrer comment s'effectue la construction de l'objet du discours sur le reste de la saynète, j'ai effectué un relevé d'interventions qui sont discontinues. Je cherche à montrer qu'une certaine apparence de cohérence peut se combiner avec un certain éclatement des propos et de la construction de la référence, soit une homogénéité avec une hétérogénéité. Dans ces interventions, il apparaît qu'un motif ou une catégorisation, ici « tuer » (grisée dans le texte), peut être repris d'un énoncé à l'autre, en continu ou à plusieurs tours de parole d'intervalle et être décliné dans des situations différentes et pour parler ou illustrer des sous-

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

thèmes différents ( les limites à la liberté / qui a décidé des lois / un monde sans loi / le devoir de respecter les lois) (souligné dans le texte).

10, E5 : on est libre de faire certaines choses mais il y a des choses qu'on ne peut pas faire / par exemple quand on veut aller jouer dehors on peut mais + si on veut jouer pour tuer les autres + là il y a une limite / on peut jouer sans être dangereux ou faire ce qu'on n'a pas le droit

11, M : moi je voudrais poser une question / je voudrais que vous me répondiez / qui est-ce qui a décidé ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire ?

17, E : moi je pense que c'est un peu tout le monde parce que les hommes ont remarqué aussi que sans loi + sans loi il y a tout le monde qui se tuerait / sans loi ça va mal et on ne peut pas vraiment vivre

18, M : *tout à l'heure il a parlé de chaos / c'est ça ?*

20, E : à la limite quand on joue avec ses copains c'est faire tomber / saigner / mais c'est pas "ah tu m'as fait mal + je vais te tuer" / ce n'est pas ça

21, M : *je ne comprends pas*

22, E7 : quand on fait tomber un copain on dit "ah pardon" et là il nous dit "c'est pas grave" / mais s'il n'y avait pas de loi on dirait "ah pardon" et lui il voudra nous tuer / il dira "ah je vais te tuer" + il va prendre un couteau / un pistolet direct

23, M : *je crois plutôt que c'est du respect que tu veux parler + c'est le respect*

25, E8 : on doit respecter des lois / parce que quand on fait le pitre en classe vous / il y a Monsieur C. qui nous donne des punitions + et on ne dit pas à Monsieur C. "je vais te tuer + tu m'as donné une punition" / on ne peut pas commencer à faire des trucs comme ça parce que sinon ce serait le bordel partout + le désordre

Trois interventions de l'enseignant (en italique dans le texte), qui consistent respectivement dans une demande de confirmation de sa compréhension, une incompréhension de sa part, une hésitation sur l'identification de l'objet dont parle un élève, confirment la combinaison d'une apparence de cohérence avec un certain éclatement des propos, qui jouent en faveur du malheur de la communication, en train de se jouer. D'autres interventions indiquent des errances :

30, M : on s'éloigne un peu du sujet

33, M : moi j'ai vaguement l'impression qu'on reste dans le même sujet / on tourne + on tourne toujours autour de la même chose / alors dans ma tête il y avait ceux qui ne veulent pas de loi et ceux qui veulent des lois + et on a commencé à comprendre qu'on était obligé d'avoir des

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

lois + et que c'étaient les hommes qui les avaient créées / alors je me pose la question / pourquoi il y en a qui ne respectent pas ces lois ?

La reformulation d'une question à plusieurs tours de parole indique que les élèves n'y ont pas répondu :

43, M : et pourquoi on fait n'importe quoi ?

La deuxième saynète (TP58 à 156) fait entrer dans une comparaison entre l'animal et l'homme, à partir d'une question de relance de l'enseignant vraisemblablement improvisée, comme il le dit lui-même : « Là je suis en train de penser à quelque chose / les animaux est-ce qu'ils ont des lois ? Alors comment ils font pour survivre ? ». Cette relance opère un déplacement sur une proposition d'élève, selon laquelle il y a des lois pour permettre la survie (TP52). A partir de cette relance, la rupture avec le thème initial de la liberté est engagée. La discussion prend un rythme, où les enchaînements d'énoncés à énoncés ne manifestent plus de cohérence, d'unité en termes de construction du champ référentiel d'un objet du discours identifié. Chaque proposition d'élève fait l'objet d'un commentaire ou d'une objection du maître immédiate. Une communication inégale s'installe définitivement. L'hétérogénéité l'emporte et les interventions des élèves tombent dans une simple juxtaposition. Le maître introduit une seconde relance, qui opère un nouveau déplacement de la question :

94, M : mais quelle est la différence entre un être humain comme nous et un animal ? qu'est-ce qu'on a de plus que l'animal ?

L'ensemble de l'interaction met en jeu différents genres discursifs, entre lesquels les énoncés circulent, soient celui de la description et celui de l'argumentation dans la première saynète. Le genre de la description est plus prégnant dans la seconde saynète. Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, de l'évocation de situations réelles, passées à celle de situations possibles ou fictives.

Comme je l'ai montré dans la sous-section 4.2. du chapitre 9, consacrée à la régulation des échanges, un jeu de dupe se déploie, qui tient au format de la communication mis en place par le maître, qui ne permet pas à une véritable réflexion suivie entre élèves de se déployer,

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

pris qu'ils sont dans un jeu de devinette, qui implique de proposer des prédications successives, susceptibles de répondre aux attentes parfois indéchiffrables du maître. La construction de la référence par les élèves d'abord variée, selon ses déclinaisons en sous-thèmes et catégorisations, s'épuise finalement à correspondre aux attentes du maître, en position de maîtrise.

### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 2**

Le thème, « Peut-on tout dire ? » est posé par l'enseignant sous forme de question propositionnelle. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie cinq sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : devoir de tout dire ou non / pouvoir de tout dire / raisons de tout dire/ droit de tout dire / droit de mentir. Ces sous-thèmes sont introduits sous la forme de prédications, de catégorisations autour du thème, donnant lieu à reprises, reformulations, ajouts.

Une première saynète (TP4 à 33) introduit le sous-thème qui examine le devoir de tout dire ou non, dans une identification entre pouvoir et devoir. Les élèves entrent dans une construction conjointe de la référence, en accordant successivement ce même sens « devoir » au verbe « pouvoir », implicitement d'abord puis explicitement, par reformulation.

7, E6 : on ne peut pas tout dire parce que + quand on dit quelque chose à un adulte et qui peut être vexant + + ça se fait pas de dire quelque chose à un adulte + et c'est comme ça qu'on ne peut pas tout dire

8, E2 : E7

9, E7 : oui on peut tout dire car + quand + quand on va au tribunal + parce que quand on a tué quelqu'un on doit dire la vérité et quand on ment aussi on doit aussi dire la vérité à nos maîtres ou à nos parents

10, E2 : E8

11, E8 : on ne peut pas tout dire non plus parce que si on a une copine et que la personne éprouve des sentiments pour sa copine + il est pas obligé de le dire

D'un énoncé à l'autre, l'emploi de « on ne peut pas » est relayé par « on doit » puis par « il est pas obligé », c'est-à-dire qu'on passe d'une version implicite à une version explicite de pouvoir comme devoir de.

Des énoncés juxtaposés et de même niveau s'enchaînent aux précédents, si l'on considère qu'ils sont constitués de trois exemples successifs de situations (tout dire à un adulte, tout dire au tribunal, tout dire quand on éprouve des sentiments pour quelqu'un). Selon la situation, on a ou non le devoir de tout dire. D'autres situations sont décrites à leur tour dans la suite. Des reprises anaphoriques, avec variations dans les modalisations, indiquent une coopération affichée dans la construction de la référence, une volonté de lier son intervention

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

à celle d'autrui et en même temps l'affirmation d'une différence de point de vue, en termes de position énonciative : « on ne peut pas tout dire parce que », « oui on peut tout dire car quand », « on ne peut pas tout dire non plus parce que ».

Un déplacement a lieu, de l'accent porté sur le devoir ou non de tout dire à la question des situations, à la suite d'un étayage de l'enseignant, par lequel il opère un recentrage et demande une réponse à la question initiale, à propos d'une situation précise :

13, E8 : je ne sais pas + + par exemple il y a quelqu'un qui a une copine + mais qui éprouve plus que des sentiments pour l'autre donc alors ça / il ne peut pas le dire tout de suite parce que ça / il n'aurait pas assez de courage pour le dire

14, M : d'accord / est-ce qu'on peut tout dire ?

15, E8 : non + enfin ça dépend

16, E2 : E9

17, E9 : en fait ça dépend des mots grossiers ou de politesse + parce que si on veut / par exemple si une personne nous embête / eh bien on ne va pas lui dire + que des mots de politesse / on va lui dire pousse-toi / laisse-moi tranquille ...

Une généralisation est opérée par E8 « ça dépend », qui implicitement accorde qu'on peut/doit ou non tout dire, selon les situations. E9 enchaîne, en reprenant la formule « ça dépend », ce qui marque un lien établi à l'énoncé de E8, pour proposer un nouvel exemple de situation, passant ainsi du général au particulier. Différentes situations sont examinées successivement : on ne peut rien dire des autres (TP21) / on ne peut pas dire les secrets des copines (TP31) / on ne peut pas dire qu'on trompe sa femme (TP32). La question du sens accordé à « on ne peut pas » dans ces situations est provisoirement abandonnée.

Cette question est relancée en TP34 et dans la saynète qui s'ouvre ( TP34 à 69), par une intervention de E13, qui effectue un changement de niveau par un déplacement majeur du sens des termes, qui constitue un événement dans la discussion :

34, E13 : moi je dis qu'on peut tout dire parce que dès que + + par exemple on sait parler / qu'on a le langage on peut tout dire mais on doit quand même respecter des règles / par exemple des paroles irrespectueuses + des mensonges

E13 distingue le « pouvoir de » comme « possibilité de » donnée par le langage et le « devoir de » et il opère l'articulation des champs : « oui + parce qu'on ne doit pas dire des gros mots et "peut-on tout dire ?" on peut tout dire » (TP38). Un déplacement de topique, qui



## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

marque un changement de point de vue est introduit par l'énoncé suivant. E6 pose des limites aux possibilités offertes par le langage en se plaçant du point de vue du champ de la connaissance scientifique :

40, E6 : on peut tout dire du niveau du langage mais aussi + je veux dire + s'il y a des trucs + + par exemple d'un point de vue scientifique en fait on ne sait pas si les martiens existent ou s'ils n'existent pas / on ne peut pas dire s'ils existent ou s'ils n'existent pas / pareil pour d'autres trucs

E6 intègre le point de vue de E13 par une reformulation synthétique de son intervention, puis il introduit la variable de l'inconnaissable scientifiquement, qui vient nuancer le point de vue.

L'importance de ces évènements, qui marquent un saut dans le traitement et l'expansion de la notion, est à minorer puisqu'ils restent sans écho de la place des autres participants, alors même que l'enseignant, par un étayage et un ensemble de commentaires métadiscursifs, attire leur attention (cf. la sous-section s 4.3. consacrée à l'écoute). Dans la suite de la saynète, une diversité de situations sont développées à titre d'exemples, dans des énoncés parallèles en écho. Les élèves y examinent les raisons de tout dire ou non. Ce sont autant de façons de construire la notion en expansion. Des échos sont repérables de l'énoncé d'un élève à celui d'un autre, en termes de catégorisation : le secret (TP60 et TP64), la vexation (TP61 et TP62), avec des modifications introduites dans la signification produite.

Dans la saynète qui va du TP70 au TP104, droit de tout dire et droit de mentir sont introduits et examinés, à la lumière de situations et de raisons. Trois élèves participent à l'élaboration du sous-thème consacré au droit de tout dire ou non (TP70 à 81). La question d'un droit de mentir est introduite par l'enseignant (TP84), à titre d'initiative thématique, appuyée sur des propos d'élèves. Les élèves sont encouragés à évoquer des situations. Deux situations de maladie, empruntées à l'expérience vécue sont successivement évoquées et reliées. On a le droit de mentir pour ne pas blesser et pour rassurer. Une troisième situation, les « mensonges de Noël + de Pâques » est ensuite envisagée. Son évocation permet une généralisation conclusive, effectuée par l'enseignant : « Donc est-ce qu'on peut tout dire finalement + il y a des choses qu'on ne peut pas dire pour le bien de l'autre + en fait ». Cette généralisation est implicitement applicable aux trois situations évoquées.

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

L'ensemble de l'interaction met en jeu différents genres discursifs, entre lesquels les énoncés circulent, soient celui de la description et celui de l'argumentation. Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, de l'évocation de situations réelles, passées à celle de situations possibles ou fictives.

La construction de la référence est variée, selon ses déclinaisons en sous-thèmes et catégorisations. Cependant, si l'on prend en compte la confusion jamais résolue entre pouvoir et devoir ou les événements majeurs de l'interaction jamais repris et conscientisés par l'ensemble des élèves, il est difficile de conclure à l'heure de la communication verbale, même si les élèves construisent la notion en expansion, dans un travail commun des significations et l'évocation de situations diverses. L'événement majeur de problématisation, qui serait constitutif de l'efficacité de la discussion, échappe à la quasi totalité des élèves de la classe.

### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 3**

Les analyses quantitative et qualitative de la régulation des échanges ont permis d'établir que si certaines modalités du dialogue pédagogique ordinaire sont conservées, cependant elles se recomposent à la faveur d'une autonomie des échanges entre élèves. Il est question de déterminer dans quelle mesure les enchaînements dialogiques ouvrent sur une efficacité de la discussion.

Le thème, le racisme, est posé par l'enseignant sous forme d'une question catégorielle « Qu'est-ce que le racisme ? ». Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie sept sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : attitudes, comportements, actes racistes / qui est objet de racisme / aveu ou déni de racisme / qualités, objet de rejet dans le racisme / la moquerie comme attitude raciste / la moquerie comme problème moral / l'imitation comme attitude raciste. Ces sous-thèmes sont introduits sous la forme de prédications, au travers de catégorisations, donnant lieu à reprises, reformulations, ajouts.

Une première saynète (TP2 à 30 ) consiste dans l'examen de premières définitions du racisme. J'en effectue une analyse des tours de parole 2 à 8, pour rendre compte de l'efficacité de la discussion :

En TP2, E1 énonce une définition. Elle est décalée par rapport à la question initiale, qui porte sur le racisme, puisqu'il définit le raciste : « le raciste c'est quelqu'un qui ». Il le définit par une attitude : « quelqu'un qui n'aime pas les gens différents de lui ». E1 ouvre son intervention, par une position énonciative, qui porte la marque de l'expression de la subjectivité : « eh bien pour moi », qui tient d'une position haute. En TP3, E2 signale sa coopération dans la référenciation, en disant son accord « je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 ». En réalité, il opère un déplacement notionnel qui ramène du raciste au racisme et de la proposition d'une définition du terme à l'émission d'un jugement moral : « on ne doit pas se moquer des personnes différentes ». Il s'agit d'un déplacement qui fait passer d'un travail distancié sur les significations d'un concept à une démarche engagée d'évaluation morale. En TP4, E3 a un propos anaphorique, qui indique la poursuite de la coopération et l'accord sur

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

les significations : « je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 ». Une marque d'opposition s'ensuit, triplement modalisée, qui joue de l'affirmation et de l'atténuation du point de vue : « mais je vais compléter un petit truc dans + ce qu'il a dit ». Un déplacement a lieu, qui porte sur les attitudes : détester est une reformulation de ne pas aimer, distingué de ne pas accepter. Des catégorisations sont introduites qui concernent les qualités décriées, à titre d'exemples : noir / faible / petit / handicapé. En TP5, E4 n'opère pas de reprise de l'anaphore. Il y substitue une marque de la subjectivité et ainsi d'un point de vue différent « pour moi ». E4 opère une définition par l'exemple d'une situation, qui dans la forme reproduit la démarche du locuteur précédent. C'est celle de quelqu'un, dont la différence consiste dans la couleur de peau et qui fait l'objet d'un rejet. Une reprise-reformulation du jugement moral émis par E2 clôt l'intervention : « c'est pas bien de faire ça ». En TP6, E2 marque son accord avec E3 et E4, par reprise de l'anaphore, alors qu'en réalité son intervention porte sur les personnes, les qualités concernées, maladies / couleur de peau, sans dire en quoi consiste le racisme. Dans le TP7, E4 effectue un ajout « aussi c'est quand ». Il opère une reprise de la qualité « handicapé », qui subit un déplacement en étant substantivée : le handicapé, en écho aux personnes qui ont des maladies, évoquées par E2. Il reprend l'acte de se moquer (rigoler), par rapport auquel il formule un jugement moral « quand on se moque [...] mais c'est pas bien », qui se conclut par une subjectivation de la situation : « si on était comme lui ». En TP8, E3 reprend l'anaphore qui dit l'accord avec le locuteur précédent. Il travaille sur un exemple posé en hypothèse qui reprend la figure du handicapé. Cependant une difficulté à construire un propos clair apparaît, en vertu d'une confusion sur les pronoms et les personnes.

Cette analyse permet de mettre au jour un travail de construction de la référence, comme œuvre conjointe des quatre élèves, qui interviennent, dans une circulation entre les sous-thèmes, les catégories proposées, les façons de les développer, de les déplacer, de les articuler et un jeu des positions énonciatives, dans lesquelles chacun négocie sa place avec les autres. L'ensemble de l'interaction met en jeu différents genres discursifs, entre lesquels les énoncés circulent, soient celui de la description et celui de l'argumentation. Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, du fictif au réel, en passant par le possible, du show télévisuel à la rue. Pour autant, cela ne signifie pas qu'une efficacité de la discussion se dégage à l'analyse de la totalité des enchaînements des mouvements

## Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe

dialogiques. Après une deuxième saynète consacrée à la définition du racisme par la moquerie (TP31 à 86), une troisième saynète consiste dans le réexamen des définitions du racisme, qui échoue, en termes de pertinence (TP87 à 100). Les élèves sont encouragés au réexamen en vertu d'un étayage insistant de l'enseignant, précédemment analysé (cf. l'analyse de la régulation des échanges, *supra*, 4.2. ) :

89, M : quelles sont les différentes formes de racisme ?

91, M : non j'ai posé une question + quelles sont les différentes formes de racisme ? E5 n'est pas d'accord avec E4 + E4 a dit que c'était exclusivement la couleur de peau et E5 dit non

Le maître, pour la troisième fois, pose la même question catégorielle, marquée par l'adoption d'une position haute d'impatience. Il effectue un acte directeur, lorsqu'il signale explicitement qu'une question a été posée, pour laquelle il attend une réponse. L'adoption d'une position haute couplée à la formulation particulière de la question est problématique, car elle est susceptible d'induire des réponses, en confirmant implicitement qu'il y a une diversité de formes de racisme. L'examen des interventions des élèves le confirme. Tous convergent vers la reprise des différentes catégorisations évoquées au cours de la discussion. A côté de la couleur de peau, l'homosexualité, une religion, la traite des juifs, l'obésité sont des objets de moquerie, qui constituent selon les élèves les différentes formes de racisme. La pression du groupe est telle que E4, qui avait pourtant une approche satisfaisante du racisme (TP84), en vient à intégrer les points de vue de ses camarades, en admettant leurs objections et définitions (TP100) :

84, E4 : je suis d'accord avec ce qu'a dit E2 parce que quand on rigole + on se moque d'un handicapé c'est pas être raciste / pour moi être raciste c'est juste la couleur de peau qu'on a / c'était pas quelqu'un qui a notre couleur de peau

100, E4 : tout à l'heure j'ai dit que la couleur de peau mais il y a aussi des autres choses + que j'ai pas dit la religion + la couleur de peau + l'homosexualité + des choses comme ça

Le retour du refoulé, comme retour à un dialogue pédagogique inégal, peut permettre en partie d'expliquer que la discussion n'aboutit pas de manière satisfaisante, puisqu'elle se clôturait sur la confusion des élèves entre racisme et discriminations. Cette confusion s'est épanouie sur la totalité de l'interaction, dans la construction de la référence, telle qu'elle s'est orientée. Un autre élément explicatif peut être celui du faible nombre d'élèves (sept)

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

effectivement engagés activement dans la discussion, qui ne permet pas une variété des univers de référence.

#### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 4**

Le thème du divorce, emprunté au champ de l'expérience sociale, n'est pas énoncé explicitement par l'enseignant sous forme d'assertion autour de laquelle discuter. Il est apporté par la lecture d'un album et directement repris par les élèves eux-mêmes. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie six sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : approche morale du divorce / effets sur les parents et les enfants / raisons du divorce / droits des enfants dans le divorce / violences et décisions dans le divorce / possibilité pour l'enfant d'être heureux malgré le divorce. Ces sous-thèmes sont introduits sous la forme de prédictions, de catégorisations, donnant lieu à reprises, reformulations, ajouts. La reconstruction d'une vision d'ensemble donne à distinguer différents ensembles constitutifs de la discussion. Deux premières saynètes consistent dans une co-construction efficace de la référence. Les deux saynètes qui suivent réinscrivent la discussion dans un format classique de communication scolaire, où s'appauvrissent la construction de la référence et l'unité du champ notionnel. Les deux dernières saynètes sont marquées par l'affirmation des subjectivités et des points de vue, fruit d'une négociation.

Une première saynète (TP2 à 16) fait apparaître deux sous-thèmes, à l'analyse des enchaînements entre énoncés, soient l'approche morale du divorce et les effets du divorce sur les parents et les enfants. Les tours de parole se caractérisent par l'affirmation implicite de l'appartenance sociale à un même groupe dans une coopération des élèves pour construire la référence. Des énoncés en écho sont ainsi repérables d'un tour de parole à l'autre, qui manifestent la co-construction de la référence. Ils sont composés de reprises de certains éléments à l'identique ou de reformulations, avec pour certains l'introduction de modalisations. Tous introduisent des variations dans les catégorisations ou dans les jugements de valeur énoncés, sans changement de niveau.

2, E1 : le divorce c'est mal / 4, E3 : quand on divorce c'est pas trop bien / 7, E5 : c'est nul de faire le divorce

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

2, E1 : ça fait mal au cœur + et puis après ils sont tristes / 3, E2 : ils sont pas contents ça fait mal au cœur / 4, E3 : après l'enfant est triste / 5, E4 : ils ont mal au cœur

3, E2 : quand ils partent chez l'un de leur parent il leur manque l'autre / 4, E3 : quand il va dans une autre maison il n'aimera que quelqu'un lui manque / 7, E5 : à force que quelqu'un il lui manque

Dans une deuxième saynète (TP17 à 85), la construction de la référence commune se poursuit par l'examen de deux sous-thèmes, les raisons et les effets du divorce alternativement. Ce qui en est caractéristique est la co-élaboration entre le maître et les élèves de la référence. Le questionnement de l'enseignant, qui relève d'un étayage, qui porte sur une situation singulière, est notamment l'objet d'une reformulation catégorisante par un élève, qui consiste dans un changement de niveau majeur. L'élève passe du cas singulier à une généralisation, lorsqu'il fait émerger la dimension des raisons du divorce et il opère une réorientation capitale de la discussion :

18, M : mais E7 nous dit que les parents s'aiment beaucoup quand ils se séparent / **est-ce que c'est vrai ?**

23, M : ils ne s'aiment plus **donc** ils se séparent ?

25, M : c'est pour ça qu'ils se séparent **parce qu'**ils ne s'aiment plus ?

32, E6 : parce que si les parents ils divorcent **c'est parce qu'il y a une raison**

D'autres locuteurs, à plusieurs tours de parole, poursuivent la réflexion que le locuteur a engagée sur les raisons du divorce, dans une reprise modalisée de l'énoncé initial :

60, E3 : ben moi je suis d'accord avec E6 parce qu'il y a bien forcément tout le temps une raison

62, E2 : en fait les parents ils peuvent se séparer parce qu'ils se battent + il y a toujours une raison quand les parents se battent

Une troisième saynète (TP86 à 149) consiste dans la construction d'un lexique autour des relations amoureuses. Un inventaire de catégorisations est produit, maîtresse / amant / ex,



## Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe

orchestré par l'enseignant, selon des actes directeurs qu'il pose, qui mettent les élèves en situation de produire des réponses, à titre d'actes subordonnés, même lorsque ceux-ci sont à l'origine de l'initiative thématique :

92, M : alors tu es d'accord avec E12 parce que E12 vient de nous dire + comme quoi les parents quand ils divorçaient ils pouvaient avoir un autre amoureux ou une autre amoureuse / est-ce que c'est une maîtresse ?

93, E ? : oui / non (*en chœur et en partie inaudible*)

94, M : non c'est E8 qui parle / donc E8 est-ce que d'après toi ça s'appelle une maîtresse quand les parents ont divorcé et qu'ils ont chacun un amoureux + est-ce que ça s'appelle une maîtresse ?

116, E6 : un ex

117, M : un ex + + ça c'est quoi l'ex ?

118, E6 : c'est soit la femme du mari ou soit le mari de la femme

119, M : oui + et c'est avant le divorce ou après le divorce ?

126, E13 : je suis d'accord avec E9 parce que ça s'appelle pas une ex ça s'appelle un amant parce que

127, M : quand est-ce qu'on appelle amant ?

128, E ? : (*inaudible*)

129, M : chut + qu'est-ce que c'est un amant ?

Une quatrième saynète (TP150 à 163) est consacrée aux droits des enfants dans le divorce. L'initiative de ce sous-thème revient au maître. La figure prise par les échanges est celle du format de la communication scolaire ordinaire, soit question / réponse /évaluation, sans tours de parole enchaînés en continu des élèves.

Une cinquième saynète (TP164 à 191) marque une pause dans l'avancée de la discussion. Y sont effectués des sortes de retours en arrière. Les élèves qui prennent la parole reviennent sur des propositions d'interlocuteurs précédents, à de multiples tours de parole d'intervalle. Des marqueurs du désaccord et de la subjectivité se multiplient, qui vont jusqu'à des reprises anaphoriques « moi je ne suis pas d'accord [...] parce que » qui modifient la tournure de la discussion. Il est moins question d'élaborer la référence que pour chacun d'exprimer son point de vue, dans l'adoption d'une position haute, où ne se manifeste pas de bougé dans les points de vue :

165, E5 : je suis d'accord avec E13

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

E13 a parlé au TP138.

173, E14 : moi je ne suis pas d'accord avec E11 parce que

E11 a parlé en TP81.

174, E6 : moi je ne suis pas d'accord avec E1 et E11 parce que + E7 il n'avait pas raison parce que

E1 a parlé au TP71, E7 au TP40.

182, E9 : moi je ne suis pas d'accord avec E2 parce que

E2 a parlé au TP163.

191, E8 : je suis d'accord avec E15

Une initiative thématique, à titre d'acte directeur, est prise par le maître dans la dernière saynète (TP192 à 262). Elle consiste à demander si, dans la vie comme dans la fiction littéraire, on peut être heureux à vivre dans deux maisons. Elle fait basculer la discussion, en effectuant un changement de monde, du réel à la fiction, que les élèves reprennent à leur compte.

La demande du maître est que les élèves donnent leur opinion, ce par quoi il ratifie finalement la tâche qui s'est développée dans le DP :

194, M : votre idée votre opinion sur le fait que

Comme dans la saynète précédente, chacun exprime son point de vue, dans l'adoption d'une position haute, dont des marqueurs de l'accord ou du désaccord et de la subjectivité témoignent :

212, E9 : moi je ne suis pas d'accord avec E11 parce que si les parents se séparent il y a un des parents qui ne va pas pouvoir garder la maison

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

221, E1 : moi je suis d'accord avec E9 parce que l'amour ça se trouve dans les deux maisons avec sa mère et son père

L'expression des points de vue prend le pas sur l'élaboration de la référence, si bien que la fin de la séance est marquée par un certain délitement de la cohérence des propos d'un tour de parole à l'autre (TP 239 à 260), à la fois en termes d'unités thématiques et d'enchaînements des énoncés, ceux-ci tendant plutôt à la simple juxtaposition. s'y scelle l'appauvrissement de l'unité du champ notionnel.

En ce qui concerne les genres discursifs dont relève l'ensemble de l'interaction, elle se compose du genre de la description et du genre de l'argumentation alternativement. Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, du réel, au possible à la fiction.

La reconstruction d'une vision d'ensemble donne à distinguer différents unités constitutives de la discussion, qui composent un tableau mixte. Une co-construction efficace de la référence est suivie d'une réinscription de la discussion dans un format classique de communication scolaire. Celle-ci est suivie d'une affirmation des subjectivités et des points de vue, définis comme tâche du DP, qui scelle l'appauvrissement de l'unité du champ notionnel.

### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 5**

Le thème, « la différence fille-garçon », est posé par l'enseignant sous forme d'assertion autour de laquelle discuter. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie cinq sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : la différence sexuelle / la différence physique (de nature ou de codes culturels) / la différence d'activités / la différence dans les attitudes et comportements / la différence dans les rôles sociaux. Ces sous-thèmes sont introduits sous la forme de prédications, de catégorisations, donnant lieu à reprises, reformulations, ajouts.

Une première saynète (TP4 à 11) fait ainsi apparaître trois sous-thèmes, à l'analyse des enchaînements entre énoncés : la différence sexuelle, la différence physique, la différence d'activités. Les tours de parole 4 à 11 se caractérisent aussi par l'affirmation implicite de l'appartenance sociale à un même groupe et par une coopération des élèves pour construire la référence. Les échanges s'organisent selon une stéréotypie de la formule anaphorique qui ouvre chaque réplique « la différence entre une fille et un garçon », en admettant tout au plus parfois le pluriel ou l'inversion de l'ordre entre les deux catégories.

En TP4, le premier élève à prendre la parole apporte une réponse à une question qui n'est pas posée explicitement. Pour construire la référence, il introduit deux sous-thèmes : la différence sexuelle, la différence physique, lorsqu'il formule respectivement deux prédications, pour distinguer fille et garçon : la fille pourra faire des bébés / Quand elle est petite, elle est plus petite que le garçon. Par rapport à l'assertion initiale, qui porte sur la différence, au singulier, entre fille et garçon, l'élève propose deux prédications, ce qui manifeste une position énonciative haute, dans un acte directeur, non simplement subordonné.

En TP5, E2 n'effectue ni reprise, ni reformulation sur l'énoncé précédent. Son énoncé est parallèle, juxtaposé. Il apporte une nouvelle prédication, de même niveau, qui concerne la longueur des cheveux, en faisant varier le sous-thème de la différence physique. Dans la forme, la formule qui ouvre l'énoncé est une reprise à l'identique de celle qui a été esquissée par E1 « la différence entre une fille et un garçon c'est que ». En termes de position

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

énonciative, il s'agit d'une façon de rattacher son intervention à celle d'autrui, en ayant une démarche identique, tout en marquant sa différence par l'apport d'un nouveau prédicat.

Le TP6 est constitué de deux reprises avec modification, sous forme de généralisations. La première est une recatégorisation d'une différence comme différence sexuelle (« ils n'ont pas les mêmes sexes »). Je considère qu'elle fait directement écho à la réplique de E1, concernant la possibilité exclusive des filles de faire des bébés, en relevant d'un changement de niveau. La deuxième concerne la longueur des cheveux. La position énonciative adoptée est de faire écho aux propos du locuteur précédent « c'est un peu comme E2 », tout en adoptant une position haute grâce à l'usage d'un argument pseudo-scientifique sous forme fractionnelle et modalisée « à peu près un garçon sur cinq et environ quatre filles sur cinq ». L'argument joue à titre d'argument d'autorité pour convaincre qu'on est passé dans l'enchaînement des énoncés d'un discours d'opinion à un discours de vérité.

E4, en TP7, introduit un nouveau sous-thème. On peut en inférer que l'argument précédent a joué un rôle d'énoncé-fermoir sur la catégorie de la longueur des cheveux. Le nouveau sous-thème porte sur la différence d'activités dessin / jeu entre fille et garçon. Il court sur les TP 7, 8, 10, 11, qui donnent lieu à des reformulations. Chacune d'entre elles introduit une modalisation (ça aime bien / ils ou elles aiment plus / ils ou elles font plus / ils ou elles font très rarement mais plus souvent), qui permet à chaque locuteur de coopérer avec les précédents pour construire la référence, tout en marquant sa différence, en termes de position énonciative. Le TP8 introduit une nouvelle catégorie avec l'activité du jeu, reprise en TP11 et déplacée en « jeux de société ».

Dans une seconde saynète (TP 12 à 28), la construction de la référence commune se poursuit. Les élèves se livrent à une expansion des sous-thèmes constitutifs du champ notionnel, par l'introduction de nouvelles prédications, qui produisent un effet de diversification des spécifications apportées sur la question de la différence. Les sous-thèmes donnent lieu à des développements sans enchaînements d'un énoncé à l'autre, aussi strictement que dans la saynète précédente, mais à plusieurs tours de parole d'intervalle. De ce fait, les énoncés successifs entrelacent les différents sous-thèmes alternativement. Les

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

énoncés, juxtaposés les uns aux autres, introduisent des prédications de même niveau sur un sous-thème, sous forme de séries en ajouts ou de niveau différent en cas de généralisation. Ainsi, la différence physique naturelle ou relevant de codes culturels est développée comme différence dans les coiffures (port de serre-tête, barrettes en TP12) / port de couleurs (rose et violet en TP13) / port d'habits (TP15) / port de pantacourts ou jupes (TP18) / port de robes et jupes *versus* pantalons et tee-shirts en TP20 / port de maquillage ou non en TP28 / différence de visage TP17 / différence de voix grave ou aigue en TP22. La différence d'activité est développée comme dessin et jeu de Barbies *versus* Carré magique, foot, tablette (TP14) / jeu de poupées *versus* jeux vidéos (TP19), en donnant lieu à une reformulation, qui consiste en une généralisation par l'élève 14 des Barbies aux poupées en TP19 et un apport de précision de la tablette aux jeux vidéos, qui sont des changements de niveau.

La stéréotypie de la formule anaphorique qui ouvrait chaque réplique de la première saynète « la différence entre une fille et un garçon » est atténuée dans la deuxième, avec l'introduction de marqueurs de la subjectivité des TP 13 à 16 : je trouve que la différence (TP13) / moi entre une fille et un garçon (TP14) / moi la différence (TP15) / pour moi la différence (TP16). Ensuite des TP 17 à 28, une alternance entre la formule initiale et une formule subjectivée s'organise. Tout en maintenant la cohésion du groupe, les subjectivités affirment davantage leurs points de vue respectifs et leurs apports de nouveaux prédicats, adoptant des positions énonciatives hautes.

Un nouveau sous-thème, qui porte sur les attitudes et comportements voit le jour en TP25 et vient enrichir le répertoire de l'objet du discours. L'élève E8 affirme plus de brutalité des garçons. Un déplacement de la catégorie de brutalité est opéré par glissement en TP27, pour la faire porter sur un autre sous-thème, celui des activités, lorsque E9 oppose le calme des jeux des filles à la brutalité des jeux des garçons. Une dénivellation est ainsi opérée de la brutalité des garçons à celle de leurs jeux. Une vacance de la différence de comportements est ainsi créée, qui appelle une requalification : les filles font moins de bêtises que les garçons (TP27).

Dans une troisième saynète (TP 29 à 50), outre la poursuite des variations sur les sous-thèmes et l'introduction d'un nouveau sous-thème, qui concerne la différence des rôles ( aide

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

de la maman et soin des enfants (TP 48 et 49)), le mouvement dialogique donne à repérer une mise en question des stéréotypes autour des genres, qui jusque là n'avaient pas été interrogés. On touche au point nodal du dialogue, qui consiste dans une problématisation de la notion et relève d'une co-construction, qui s'opère à plusieurs tours de parole d'intervalle, plutôt que dans des enchaînements d'énoncés adjacents.

L'élève E11 (TP29) est à l'initiative d'une première dénivellation du discours, qui est déterminante pour la problématisation de la différence entre fille et garçon, puisqu'elle est une première mise en question des stéréotypes et des certitudes convenues autour des genres :

29, E11 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que + les filles + parfois jouent aux jeux de garçons et parfois les garçons jouent aux jeux de filles et sinon + pour du vrai c'est l'inverse

L'élève E11 évoque la possibilité d'inverser entre filles et garçons l'usage des jeux, tenu jusque là pour sexué. En termes de position énonciative, il opère cette dénivellation très timidement, comme l'indiquent ses modalisations, l'usage de l'adverbe « parfois » et surtout l'usage de la locution « pour du vrai », qui marque une atténuation du propos par un changement de monde, d'un monde fictif au monde réel. L'énoncé qui suit prend en compte le propos, en actant le brouillage des frontières entre les activités sexuées :

30, E17 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que soit les filles préfèrent jouer aux poupées ou faire du sport et que les garçons ils préfèrent faire des jeux des activités et du sport

Le sport, jusque là plutôt réservé aux garçons s'ouvre aux filles et les jeux entrent dans les activités des garçons.

Au tour de parole 35, un énoncé fait écho à ceux-là, en faisant tomber la généralité des catégorisations, liée à l'opposition stricte entre les entités indéénombrables groupe des filles et groupe des garçons. Une modalisation est introduite en distinguant un plus grand nombre de filles et moins de garçons, susceptibles d'avoir des activités en salle.

35, E3 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles quand on est à la cantine les filles / il y a beaucoup plus de filles qui restent dans la salle que ceux qui vont au sport et il y a beaucoup moins de garçons qui vont dans la salle qu'au sport

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

Une dénivellation majeure est introduite en TP38 avec l'introduction de la catégorie du « garçon manqué », qui relève d'une généralisation :

38, E20 : la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles + ben ça aime les sandalettes les ballerines et les bottes et les garçons ça aime bien les baskets et aussi il y a des fois + il y a des gens qui sont garçon manqué

Elle fait l'objet d'une reformulation en écho, doublée de l'introduction d'une nouvelle catégorisation, elle-même en écho celle de « fille manquée » en TP 44, par l'élève E8 :

44, E8 : pour moi un garçon et une fille + + souvent les filles ça peut être des garçons manqués et les garçons ça peut être des filles manquées + les garçons manqués ça peut être des des + des filles mais qui normalement devraient être un garçon et c'est l'inverse pour les garçons + normalement ça devrait être une fille

Un commentaire accompagne cette requalification, qui situe les individus par rapport à la norme.

L'élève E11 est à l'initiative de nouvelles dénivellations du discours, lorsqu'il convoque de nouvelles prédications, le mariage homosexuel masculin et la question de la procréation, pour interroger les stéréotypes admis. L'élève E1 complète son propos par l'introduction du prédicat du mariage homosexuel féminin et rectifie le point de vue sur la question de la procréation.

47, E11 : entre une fille et un garçon / les filles ça peut + + porter que des habits pour garçon et parfois il y a des garçons qui peuvent porter les habits pour fille et aussi il y en a des qui + qui a deux garçons et les deux garçons se marient ensemble et après + il y en a un qui + des garçons + qui font un bébé.

50, E1 : [...] aussi je voulais dire que les filles elles quand elles sont enceintes elles ont très très très très mal par rapport aux garçons + eux ils ne peuvent pas faire des bébés et quand les garçons se marient ensemble ils ne peuvent pas faire des bébés et on appelle ça des homos comme les filles qui se marient ensemble

Cinq élèves s'associent au déploiement d'une problématisation des stéréotypes en jeu dans l'approche de la différence entre fille et garçon. Cependant, cette problématisation n'est pas investie et conscientisée par l'ensemble des participants au DP. Douze élèves ne manifestent pas de transformation de leurs positions sur cet aspect de la discussion. Parmi eux, ceux qui interviennent poursuivent les catégorisations autour des cinq sous-thèmes



## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

dégagés précédemment, parallèlement à ce travail qui a lieu de la notion. Le choix didactique d'un retrait du maître dans le dispositif Lévine, avec une absence d'étayage, peut permettre de rendre compte de l'absence de centration de l'ensemble des élèves sur cette dimension de l'objet du discours, la problématisation des stéréotypes autour des différences de genre.

Du point de vue de la transformation des points de vue des élèves, j'ai isolé les répliques des élèves E8 et E13, que je considère comme représentatives des modalités des bougés dans les positions, lorsqu'elles ont lieu.

Dans une première intervention, l'élève E8 s'inscrit dans le déroulement du dialogue, en développant un sous-thème par un énoncé en écho aux énoncés des locuteurs précédents, sans changement de niveau, qui consiste dans des reformulations modalisantes (soit...soit / très rarement), par lesquelles il affirme un point de vue à la fois proche des leurs et singulier. Cela manifeste sa capacité à intégrer le point de vue d'autrui et à se situer et se distancier par rapport à lui. Sa seconde intervention consiste dans l'introduction d'une nouvelle catégorisation (fille manquée), en écho à une première qui a été introduite par un précédent locuteur (la catégorie de garçon manqué par E20). Elle participe de la problématisation de la notion et d'une redéfinition majeure du thème.

11, E8 : la différence entre les filles et les garçons c'est euh + c'est que + les filles + elles peuvent soit faire des dessins ou des petits jeux de société + ou très rarement du sport et les garçons très rarement des dessins mais plus souvent des sports

44, E8 : pour moi un garçon et une fille + + souvent les filles ça peut être des garçons manqués et les garçons ça peut être des filles manquées + les garçons manqués ça peut être des des + des filles mais qui normalement devraient être un garçon et c'est l'inverse pour les garçons + normalement ça devrait être une fille

En ce qui concerne les interventions de l'élève E13, elles se caractérisent par la variété des sous-thèmes convoqués et des prédictions, ce qui manifeste une écoute, une prise en compte du point de vue d'autrui, une capacité à le mobiliser et à affirmer et à situer le sien par rapport à lui. Par contre, toutes sont constituées d'énoncés sans changement de niveau et une absence d'entrée dans la problématisation de la notion.

16, E13 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles et les garçons ça n'a pas la même passion

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

33, E13 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles elles font un peu des choses un peu plus calmes et un peu aussi pipelettes et que les garçons ils sont un peu excités mais quand même aussi bavards

52, E13 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les garçons parfois il fait de la bagarre ou fait un peu plus de sport et que parfois on peut + ils font des choses dangereuses et par rapport aux filles + + ils font quelque chose d'autre

L'analyse des mouvements dialogiques permet de conclure à une certaine efficacité de la discussion, qui développe une certaine richesse du champ notionnel et de son parcours, que les élèves parviennent ensemble et de manière autonome à cartographier et dont ils orchestrent la variation catégorielle.

### Analyse des enchaînements dialogiques en classe 6

La spécificité de la tâche en DP, telle que définie par le maître, consiste à dire ce que le sujet évoque, dire ce qu'on a envie de dire, dire ce qu'on pense à propos de la notion. L'analyse des enchaînements dialogiques montre qu'effectivement les élèves mettent en jeu ces conduites discursives et que se crée un espace discursif ludique (François, 1990, p. 48). C'est la spécificité de ce texte, de créer un espace ludique, où ensemble les enfants « jouent à », jouent à « faire comme si » (*ibid.*), cherchent à faire exister ensemble par le discours ce qui ne le pourrait pas autrement, le réel et l'imaginaire.

Le thème « la colère » est posé par l'enseignant sous forme d'assertion, à propos duquel réfléchir. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie deux sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : la violence physique et la violence verbale, déclinées selon quatre modalités, soient des actes, des états, des émotions, des signes décrits et qui jouent à titre de catégorisations de la colère. L'ensemble de l'interaction est composé d'énoncés brefs. Pour un certain nombre d'entre eux, il est difficile de reconstruire leur statut à titre d'enchaînement à l'énoncé qui précède, en l'absence de développement suffisant.

Une première saynète (TP5 à 21) est ainsi composée d'énoncés brefs, juxtaposés, à titre de développement du thème initial « La colère ». Ils déclinent le thème en sous-thèmes, qui apparaissent rapidement, la violence verbale (TP5), la violence physique (TP9). Ces premiers énoncés sont constitués d'un mot isolé ou d'une expression, qui sont des variations sur la colère, dans lesquelles les élèves disent ce que le terme leur évoque (se disputer / énervé / se battre + bagarre / couteau / espèce de con). S'y manifestent donc une interprétation commune de la tâche à accomplir et une attention conjointe portée à la notion. Il est difficile d'établir que les énoncés s'enchaînent en écho les uns aux autres, en raison de leur brièveté. Leur forme manifeste que les élèves adoptent des positions énonciatives basses, en étant pris dans des routines scolaires et un malentendu autour de la tâche à effectuer, que le maître met au jour (TP7 et TP19). Le maître est amené à prescrire de nouveau la tâche de DP, confondue avec une tâche d'évocation en français autour du travail du lexique (TP19 et TP21).

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

Une deuxième saynète (TP22 à 102) est composée d'énoncés plus étoffés, constitués souvent d'une phrase, mais qui demeurent encore assez brefs. Du point de vue des enchaînements, ce sont des énoncés parallèles, en séries. Un énoncé est une reformulation de l'énoncé qui précède, qui porte sur les mêmes prédicats, en effectuant un déplacement du point de centration (TP25). Un autre est un ajout qui développe le thème (TP23), un autre encore est un déplacement sans changement de niveau (TP24) :

- 22, E12 : quand on est en colère on est tout rouge
- 23, E9 : on a les yeux rouges quand on est en colère
- 24, E10 : je me tire les cheveux
- 25, E2 : quand je suis en colère, je suis toute rouge

La rougeur circule du visage aux yeux pour revenir au visage. On passe de l'usage du pronom indéfini « on », qui signale l'énonciation d'une généralité à une subjectivation de la situation par l'emploi du pronom personnel « je » (TP25). Cette subjectivation de l'énonciation avait été initiée par l'énoncé en TP24, qui introduisait une autre prédication. On peut parler d'une coopération dans le développement du thème en vertu des reformulations et les positions énonciatives prises marquent à la fois l'appartenance au groupe et l'affirmation de la singularité des points de vue au travers de la subjectivation de l'énonciation.

Les échanges s'organisent selon une stéréotypie des enchaînements, au niveau des ouvertures des tours de parole. La moitié des répliques (au nombre de 41) de la saynète s'ouvre sur une subordonnée relative temporelle anaphorique « quand je suis en colère », qui marque le déploiement d'une attention conjointe au thème et aux énoncés d'autrui et l'autre moitié des répliques (au nombre de 40) s'ouvre directement sur la description de la situation :

- 47, E11 : quand je suis en colère je suis toute rouge et je crie
- 48, E13 : quand je suis en colère je mets le bazar
- 49, E14 : quand je suis en colère je crie très fort
- 50, E15 : quand je suis en colère je dis à tout le monde « sale clochard » / (rires d'élèves) ben qu'est-ce qu'il y a ?
- 51, E16 : quand je suis en colère je jette des météorites sur un bâtiment

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

52, E20 : rouge

53, E17 : couteau

54, M : (quelques rires) arrêtez

55, E18 : ah j'ai oublié

56, E3 : je crie par mon frère

57, E5 : quand je suis en colère j'ai envie de déménager

Des énoncés de même niveau composent la totalité des enchaînements descriptifs, à l'exception de deux énoncés remarquables en TP85 et TP94.

L'énoncé du TP85 rompt avec la somme des actes, états ou émotions violents, qui décrivent la colère :

80, E18 : quand je suis en colère je fais n'importe quoi

81, E3 : quand je suis en colère j'embête mon frère

82, E5 : quand je suis en colère je détruis tout je casse tout

83, E6 : quand je suis en colère je me tape moi-même

84, E6 : quand je suis très très en colère je tape ma sœur / encore plus fort

85, E7 : quand je suis en colère je deviens une statue

86, E12 : j'aime pas mon frère

87, E8 : quand je suis en colère je tape mon petit frère

L'élève opère une dénivellation par un changement de topique, qui marque un changement radical de point de vue sur l'objet colère, en envisageant un état de l'ordre de la sidération, du figement, avec l'image de la statue, plutôt que de la violence en acte, exacerbée. L'énoncé suivant, en n'en étant pas une reprise ou une reformulation ne lui accorde pas valeur d'énoncé-fermoir de la série d'actes violents, mais la poursuit.

L'énoncé en TP94 rompt avec la stéréotypie habituelle :

93, E13 : quand je suis en colère je me tire les cheveux

94, E15 : quand je suis fâché contre quelqu'un je le traite de la merde

Cet énoncé effectue une variation de signification et de point de vue sur l'objet colère, en apportant une catégorisation le concernant et en s'apparentant ainsi à une conduite de

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

définition de la colère : être en colère signifie ici être fâché contre quelqu'un. Il ne donne pas lieu à reprise ou reformulation.

L'ensemble des énoncés relèvent du genre de la description, qu'il s'agisse de la description d'un acte, d'un état, d'une émotion, d'un signe. Il n'y a pas de variation autour du genre discursif. On n'assiste pas à une diversification des sous-thèmes et des catégorisations de la notion, au fur et à mesure du déploiement de la discussion. Il ne semble pas que son enjeu soit là. Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, qui aménagent des passages du possible à l'impossible, d'un réel possible à un imaginaire fictionnel :

- 40, E19 : quand je suis en colère je casse tout
- 41, E10 : je ne suis plus le copain de E6
- 42, E1 : je pète toutes les planètes

L'énoncé du TP42 s'accompagne de rires d'élèves.

- 49, E14 : quand je suis en colère je crie très fort
- 50, E15 : quand je suis en colère je dis à tout le monde « sale clochard » / (rires d'élèves) ben qu'est-ce qu'il y a ?
- 51, E16 : quand je suis en colère je jette des météorites sur un bâtiment

Ces changements de monde sont remarquables, dans la mesure où ils donnent à la discussion une coloration particulière. Les passages à un monde fictif constituent l'ouverture d'un espace ludique entre les élèves, où les valeurs, les normes du bien et du mal, des comportements admissibles en société sont transgressées dans le discours, où les normes langagières de l'école, qui excluent les gros mots et la familiarité, sont également transgressées. Sont ainsi affirmées la cohésion du groupe, son identité, un plaisir à parler ensemble, le partage de mondes possibles et fictifs, le rire ensemble, qui met l'enseignant en situation d'effectuer des rappels à l'ordre réguliers et au respect de la forme scolaire, alors que le dispositif Lévine choisi prévoit son effacement (TP46, 54, 58, 69).

### **Analyse des enchaînements en classe 7**

Le thème à discuter est « la naissance » (TP13), objet d'une reformulation sous forme d'une définition par le maître :

15, M : la naissance c'est être né + quand on sort du ventre de sa maman

Du point de vue de la carte du champ de la notion de naissance, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie trois sous-thèmes, qui émergent sur la totalité de l'interaction : l'évocation d'actes / l'évocation d'états et/ou de sentiments / l'évocation du rapport à la mère. Ces sous-thèmes prennent la forme de prédications, majoritairement, en première personne autour de la naissance. Tous apparaissent dès le début de la séance et couvrent l'ensemble de l'interaction. J'identifie seulement deux saynètes, l'une qui porte sur l'objet du discours « naissance » (TP 17 à 63) et l'autre qui consiste dans un retour sur la discussion, organisé en deux moments : pour les élèves qui n'ont pas pris la parole, dire pourquoi, sur la base du volontariat et ensuite pour tous, sur la même base, dire comment ils estiment que le DP s'est passé (TP64 à 140).

Dans la première saynète, l'interaction est composée d'énoncés parallèles, qui introduisent des prédications successives, avec quelques rares reprises ou reformulations dans le cours de la discussion.

20, E7 : moi j'étais bien quand j'étais né

21, E8 : quand j'étais bébé eh bien j'aimais bien tenir le petit doigt à ma mère

22, E9 : quand j'étais né j'étais tout petit et j'étais blond

23, E10 : quand j'étais bébé j'étais bien dans le ventre de ma maman

24, E11 : quand j'étais bébé j'aimerais + j'aimais bien quand ma mère elle me portait

25, E12 : moi quand j'étais bébé je mangeais des araignées

Des enchaînement d'énoncés successifs développent le thème, dans l'introduction de prédications juxtaposées les unes aux autres ( tenir le doigt de la mère / être petit et blond / être bien dans le ventre de la maman / bien aimer être porté par la mère / manger des araignées). Ces prédications sont déclinées selon différentes modalités et centrations, soient des actes, des états, des sentiments éprouvés, des rapports à soi ou à d'autres que soi, la mère ici et ailleurs et moins centralement le père, les frères et sœurs, les chat et chien.

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

Les échanges s'organisent selon une stéréotypie des formules énonciatives anaphoriques qui ouvrent les répliques : « quand j'étais bébé » (quinze occurrences), parfois relayée par « quand j'étais né » (cinq occurrences). Ce sont autant de reprises qui permettent de marquer la prise en compte de l'intervention précédente d'un autre locuteur, la cohésion du groupe et l'inscription dans une même démarche. Les propos qui s'y enchaînent les relativisent ensuite, en permettant le développement d'un point de vue propre, par ailleurs parfois marqué par l'irruption de la subjectivité dans la formule d'ouverture : « moi je » (TP20, 25).

Peu d'énoncés, trois sur la totalité de la séance, donnent lieu à des reprises ou à des reformulations du discours d'autrui avec modification ou déplacement, à plusieurs tours de parole de distance. Ces rares phénomènes permettent néanmoins d'inférer une coopération entre les élèves dans le développement du thème, qui repose sur une écoute et un souci de rattacher son intervention à celle d'un autre locuteur et une intégration du point de vue d'autrui :

21, E8 : quand j'étais bébé eh bien j'aimais bien tenir le petit doigt à ma mère

40, E2 : quand j'étais bébé + quand j'étais bébé j'aimais bien m'amuser avec maman et tiendre son doigt

23, E10 : quand j'étais bébé j'étais bien dans le ventre de ma maman

39, E15 : quand j'étais bébé ++ quand j'étais bébé ++ j'aimais bien aller dans le ventre de ma maman

45, E17 : quand j'étais né +++ quand j'étais né j'aimais bien que ma maman + elle me faisait des biberons

46, E4 : quand j'étais bébé + j'aimais bien que ma maman + elle me donnait mes biberons

60, E20 : quand j'étais bébé j'aimais bien quand ma maman elle me donnait des biberons

L'ensemble des énoncés relèvent du seul genre de la description, qu'il s'agisse de la description d'actes, d'états, de sentiments, de rapports à soi ou à l'autre. Il n'y a pas de variation autour du genre discursif. Les énoncés sont par ailleurs de même niveau, sans dénivellation ouvrant sur des évènements remarquables et indices de la transformation de l'objet du discours.



## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, qui aménagent des passages, d'un passé possible ou réel à un imaginaire fictionnel :

24, E11 : quand j'étais bébé j'aimerais + j'aimais bien quand ma mère elle me portait

25, E12 : moi quand j'étais bébé je mangeais des araignées

35, E4 : j'aime bien quand j'étais né

36, E14 : quand j'étais bébé j'étais une star

Pour autant ces passages à un monde fictif ne se constituent pas comme ouverture d'un espace ludique entre les élèves, en ne donnant pas lieu à reprise ou à commentaire, comme c'est le cas dans la séance de la classe 6 et ne constituent pas l'enjeu de la discussion, qui demeure peu lisible.

En ce qui concerne la deuxième saynète, les élèves coopèrent à l'élaboration des nouveaux objets du discours, dans des enchaînements d'énoncés, en forme de reprises, de reformulations, d'ajouts alternativement :

79, E21 : mes idées se sont envolées

81, E22 : parce que j'avais peur

83, E25 : j'ai perdu mon idée

65, E6 : parce que mon idée s'est envolée

67, E23 : mon idée s'est envolée

69 : parce que j'étais timide

Le genre de l'argumentation y fait son apparition aux côtés du genre de la description, en étant repérable notamment à l'usage répété de connecteurs « parce que », ce qui, au moins formellement, indique une plus grande mobilité des discours.

Cependant, les échanges ne sont plus autonomes entre élèves, mais marqués par des interventions du maître, qui les entrecoupent de manière systématique et apparentent la discussion au cours dialogué ordinaire. Si les élèves se livrent à des commentaires sur le déroulement de la discussion, ils font l'objet d'évaluations de la part de l'enseignant, qui visent l'inscription du DP dans la forme scolaire, au risque de museler les propos :

99, E18 : ça s'est bien passé

100, M : est-ce que tu veux nous dire pourquoi ?

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

101, E18 : par ce que il y en a qui me faisaient rigoler

102, M : euh + en même temps on ne vient pas dans l'atelier de philosophie pour rigoler + donc on ne peut pas dire que ça s'est bien passé si ça vous a fait rire / vous pouvez dire : "j'ai passé un bon moment" + mais le but de l'atelier de philosophie ce n'est pas de faire rire / alors E7 comment ça s'est passé pour toi ?

103, E7 : ça s'est super très bien passé

104, M : alors pourquoi ?

105, E7 : parce qu'ils ont été très bien les idées et en plus ils ont bien parlé du thème

L'interaction dans son ensemble ne donne pas à lire une dynamique constructive de la notion initiale ou du retour sur la discussion, selon des déplacements, des dénivellations porteurs. Sans doute les choix du retrait total, puis à l'inverse la reprise d'un dialogue foncièrement inégal entrent-ils en jeu dans l'explication du fait.

### **Analyse des enchaînements en classe 8**

Le sujet de discussion est énoncé sous forme d’assertion et de question propositionnelle par l’enseignant, qui s’efface conformément au dispositif Lévine choisi : « Les animaux pensent + est-ce que les animaux pensent ? » (TP24). Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j’identifie cinq sous-thèmes, par lesquels les élèves construisent la référence : les animaux pensent à / les animaux pensent que / les animaux pensent quelque chose / être un animal c’est bien / il faut prendre soin de l’animal. Ces sous-thèmes sont introduits dans des enchaînements qui opèrent des changements de niveau. Les sous-thèmes sont développés en introduisant des prédications, des catégorisations. Les enchaînements sont composés d’énoncés parallèles, de reprises et reformulations, de séries en ajouts et de déplacements.

Dans une première saynète (TP24 à 46), trois sous-thèmes sont développés, qui entrent dans la carte du champ notionnel : les animaux pensent à (TP26) / les animaux pensent que (TP27) / les animaux pensent quelque chose (TP31). Les élèves répondent à la question propositionnelle posée par des catégorisations, qui semblent décalées par rapport à la question initiale, qui porte sur la question de l’existence même d’une pensée animale, dans un usage intransitif du verbe penser. Cette dimension ne fait pas partie du champ notionnel que les élèves construisent. Elle met vraisemblablement les élèves en difficulté, ce qu’un élève exprime par son constat d’un non-savoir exprimé en première personne (TP25), qu’un autre élève relaie, en déplaçant l’usage du verbe à un usage transitif (TP28), qu’un troisième confirme après avoir repris l’usage intransitif, qu’il abandonne aussitôt (TP27) :

25, E5 : je ne sais pas

26, E8 : les animaux pensent à manger

27, E6 : les animaux ils pensent + ils pensent à + + ils pensent avoir une maman

28, E9 : les animaux ils pensent à / par exemple si + si sa maman elle est morte eh bien il pense à elle quand il dort

29, E10 : ben les animaux ils pensent à jouer

30, E11 : les animaux ils pensent à avoir une amoureuse

31, E12 : donc ben les animaux ils pensent d’abord un rêve et ça se peut qu’il se réalisait

32, E13 : les animaux ils pensent et + et + ils veulent le faire + mais ils ne pourront pas le faire parce que ce sont des animaux et + ils rêvent de quelque chose qu’ils ont envie de faire

33, E14 : les animaux ils pensent à se promener

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

La difficulté est donc occultée plutôt que prise en charge. L'absence d'étayage du maître, eu égard au dispositif qui prévoit l'effacement du maître, ne permet pas qu'elle soit affrontée.

Les enchaînements manifestent une coopération des élèves dans la construction de la référence. Les énoncés établissent une circulation entre les différents sens et usages retenus du verbe penser – penser à / penser que / penser quelque chose et introduisent des catégories, dans des énoncés parallèles, qui composent des séries en ajout, en continu ou à plusieurs tours de parole d'intervalle. Par exemple : penser à manger / penser à jouer / penser à se promener et penser avoir une maman / penser à elle / penser à avoir une amoureuse (TP26 à 30, TP33, 34, 36, 37, 38). Ils peuvent faire l'objet de reprises à plusieurs tours de parole d'intervalle (TP26 repris en 41, TP38 repris en 42, TP44 repris en 46). D'autres enchaînements d'énoncés donnent à identifier des reformulations qui focalisent sur un autre aspect (le rêve) et apportent une rectification sur l'énoncé qui précède (TP 31, 32). Une relative stéréotypie apparaît en ce qui concerne les énoncés anaphoriques « les animaux ils pensent à », ce qui du point de vue des positions énonciatives, indique de la part de chacun le souci de rattacher son intervention à celle d'autrui, en ayant une démarche identique, tout en marquant sa différence par l'apport d'un nouveau prédicat.

Une seconde saynète (TP47 à 64) introduit deux nouveaux sous-thèmes, le soin de l'animal et une valorisation de l'animalité, qui sont développés en alternance avec certains sous-thèmes précédents, qui sont conservés. Elle s'ouvre sur un énoncé qui rompt avec la continuité et l'homogénéité des enchaînements précédents en étant une initiative thématique, qui opère avec le changement de sous-thème un changement de niveau, à propos d'un rapport de l'homme à l'animal, qui n'avait pas encore été envisagé :

47, E12 : un animal + un animal il faut le respecter quand on achète un animal / un animal il faut prendre soin de lui

L'énoncé fait l'objet de reformulations, à plusieurs tours de parole d'intervalle, qui portent sur le soin à prendre de l'animal, qui sont autant de variations successives autour des raisons et des modalités de soin. Les élèves y affirment à la fois leur coopération et la

## Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe

singularité de leur point de vue, par la construction d'une argumentation, qui s'appuie sur des modalisateurs :

51, E17 : les animaux ils pensent + + **par exemple** il y a quelqu'un qui achète un animaux + il doit prendre soin de lui ou sinon il va mourir

55, 4 : les animaux il faut prendre soin d'eux **parce que si** on ne prend pas soin d'eux + ils pensent qu'on est méchant avec eux

56, E5 : les animaux ben il faut prendre soin d'eux **quand** ils sont petits

59, E10 : un animal pense qu'il est heureux + que sa famille elle est bien et puis que il va avoir une bonne vie + et voilà et puis + un animal il faut prendre soin de lui **parce que sinon** + si tu t'en fiches de lui il va + il peut être méchant avec toi et si tu ne lui donnes pas qu'est-ce qu'il veut + enfin presque tout qu'est-ce qu'il veut + il va te manger + enfin il va te croquer ta main et te faire mal

60, E13 : les animaux il faut bien prendre soin d'eux **ou sinon** ils sont méchants avec toi et + ils sont méchants avec les autres

61, E14 : il faut être gentil avec les animaux + il faut / les animaux ils peuvent penser au / ils pensent avoir un bon maître qui prend bien soin de lui et + + qui lui donne une + tout le temps à boire et à manger

Une troisième saynète (TP65 à 88) consiste dans un retour sur la discussion, organisé en deux moments : pour les élèves qui n'ont pas pris la parole, dire pourquoi, sur la base du volontariat et ensuite pour tous, sur la même base, dire comment ils estiment que le DP s'est passé. Au cours de ces deux moments, les élèves coopèrent à l'élaboration de ces nouveaux objets du discours, dans des enchaînements d'énoncés qui développent le thème, en proposant des ajouts, des reformulations :

66, E20 : moi je n'ai pas parlé parce que je n'avais pas d'idée

67, E21 : moi aussi je n'ai pas parlé parce que vous avez tout dit

68, E22 : moi je n'ai pas parlé parce que je n'avais pas d'idée

69, E23 : je n'ai pas parlé parce que tout le monde avait pris + mes idées

Outre l'énoncé du TP68 qui est une stricte reprise de l'énoncé du TP66, l'énoncé du TP69 peut être considéré comme une recombinaison des trois énoncés précédents, qui coordonne les points de vue, sous la forme d'une généralisation. Les positions énonciatives jouent là encore du même et de l'autre.

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

En ce qui concerne le genre discursif dont relève l'interaction, elle se compose du genre de la description à titre dominant et du genre de l'argumentation, notamment pour la deuxième saynète.

L'ensemble de l'interaction relève d'un discours anthropomorphiste, qui fait l'unité du champ et qui n'est jamais interrogé. De ce point de vue, le réel, la fiction, le possible constituent un seul et même monde et dans cet écrasement, on ne repère pas de changement de monde, ni de dénivellation majeure, de l'ordre d'une problématisation. L'évidence d'une pensée animale, initialement admise, dans l'évitement de la difficulté et en l'absence de tout étayage, demeure. Faut-il conclure à l'heur ou au malheur de cette interaction verbale ? Il s'agit d'une interaction qui se caractérise par l'absence d'événement, donc par le retour du même (François, 1990, p. 9). Le ce dont on parle est constant, sans modification profonde.

### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 9**

Les études quantitative et qualitative menées ont fait apparaître que l'enseignant prend en charge massivement la régulation des échanges, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves. Ce choix a un impact sur l'ensemble des échanges et enchaînements constitutifs de l'interaction, puisque les interventions d'élèves sont massivement entrecoupées d'interventions de l'enseignant, qui sont autant d'actes directeurs, par lesquels des interrogations, des évaluations, des relances interrogatives sont posées, qui orientent le dialogue, son développement, sa finalisation, les conduites discursives des élèves et leurs positions énonciatives.

L'analyse des enchaînements dialogiques met au jour un tableau contrasté, en ce qui concerne l'efficacité de la discussion. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie dix sous-thèmes, qui sont posés par l'enseignant, ou bien par reformulation de propos d'élèves ou bien à sa seule initiative. Ils apparaissent sous forme de questions posées, la question initiale composant à la fois le thème de la discussion et un sous-thème au même titre que les autres, en réalité : L'amour qu'est-ce que c'est ? / Avez-vous des amoureux ? Quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligés d'être amoureux ? / A quoi sert le mariage ? / Est-ce que l'amour dure toujours ? Qu'est-ce que se quitter ? / Comment sait-on qu'on est amoureux ? Peut-on être amoureux quand on est petit ? Qu'est-ce qu'être jaloux ? / Peut-on être amoureux de tout le monde ? / Les élèves sont plutôt invités à parcourir qu'à élaborer la carte du champ notionnel, soit à être en position basse, en proposant des réponses catégorielles ou propositionnelles aux questions de même nature qui leur sont posées. La multiplication des sous-thèmes appauvrit paradoxalement l'unité du champ notionnel, dans une sorte de délitement. Je reconstruis ces sous-thèmes comme étant dix saynètes constitutives de l'échange. Néanmoins, entrelacées à ces saynètes, d'autres apparaissent, composées par les élèves, qui échappent aux prescriptions de l'enseignant, qui vient alors en appui :

59, M : est-ce qu'on est + + quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligé d'être amoureux ?

60, E, : (chevauchement d'interventions)

61, M : attends il avait commencé à répondre vas-y E8

*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

- 62, E8 : « ..... ? »  
63, M : des gâteaux des guilis des fleurs tu as dit  
64, E8 : oui  
65, M : à son amoureuse ?  
66, E8 : oui  
67, E4 : ou un bouquet  
68, M : ou un bouquet + un bouquet de fleurs / mais vas-y E3  
69, E3 : s'il le rencontre un jour eh ben il lui donne un bouquet de fleurs  
70, M : si tu rencontres + E10 ton amoureux tu lui offriras un bouquet de fleurs  
71, E10 : moi j'ai déjà vu avec ma maman + une voiture + une voiture de mariés  
72, M : ah la voiture des mariés / qu'est-ce que c'est la voiture des mariés + E10 ?  
73, E10 : (ne dit rien)  
74, E ? : je sais il y a des fleurs au-dessus de la voiture

Alors que les élèves sont interrogés sur la question de la réciprocité de l'amour, un élève prend une initiative thématique autour d'actes ou de preuves d'amour, qui donne lieu à des reformulations successives sur la catégorie des fleurs, sans changement de niveau : des fleurs / un bouquet / un bouquet de fleurs. Ce sont des appuis, des renforcements de l'énoncé initial qui sont des manifestations de la coopération des élèves entre eux pour développer le thème. Un changement de niveau a lieu lorsque qu'un déplacement thématique est effectué du bouquet de fleurs aux fleurs sur la voiture (TP74), l'énoncé relevant d'une démarche visant à relier les énoncés les uns aux autres, pour poursuivre la coopération.

L'étude de la saynète consacrée à la question de savoir si l'amour dure toujours (TP86 à 108) permet de mettre au jour un événement, du point de vue de l'adoption d'une conduite discursive par différents élèves, en forme de modalisation, qui manifeste une efficacité de la discussion.

- 86, M : ça sert à s'aimer pour toujours d'accord / est-ce que + est-ce que quand on est amoureux c'est pour la vie ?  
87, E ? : **oui** (en chœur)  
88, E4 : et moi **je crois que c'est pour toujours**  
89, E3 : **mais des fois on se déteste**  
90, M : ah des fois on se déteste + pourquoi ? Vas-y E3  
91, E3 : parce que sinon si quelqu'un est méchant + et que l'autre est gentil + et que la gentille elle déteste le méchant mais que le méchant aime la gentille + eh ben quand le méchant lui dit "est-ce que tu veux sortir avec moi" + eh ben elle le déteste  
92, M : donc la question était "est-ce qu'on peut s'aimer pour la vie ?" + qu'est-ce que tu penses toi ?



*Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

93, E4 : **oui**

94, M : laisse E3 répondre

95, E3 : **oui et non**

96, M : oui et non d'accord / E6

97, E6 : eh bien mon papa **des fois** il aime ma maman **des fois** il l'aime pas parce que une fois il a dit à ma maman si elle serait président + eh ben mon papa il ne votera pas pour elle [...]

104, M : attends / on n'était plus sur cette question-là + on est en train de chercher à savoir si l'amour ça durait toute le vie

105, E ? : euh (en chœur)

106, E4 : **peut-être que non ou peut-être que oui**

A la question de savoir si l'amour dure toute la vie, qui donne lieu à une validation collective (TP87), puis à une reformulation, qui a le sens d'un renforcement dans l'expression d'une conviction - pour la vie / toujours (TP88), succède une objection d'E3, introduite par une modalisation (mais des fois ), qui aboutit en TP95 à une réponse définitive modalisée de nouveau en « oui et non » de la part du même élève. Ces modalisations sont immédiatement intégrées par E6 en TP97, dans son énoncé, au travers d'une reformulation (des fois...des fois). Enfin, E4 en TP106 manifeste un changement de son point de vue initial (TP93), par intégration de l'objection à son propre point de vue.

On peut parler d'une relative efficacité de la discussion, quand a lieu un bougé dans les points de vue, lorsque les élèves parviennent à une certaine autonomie de leur expression. Elle se compose avec un certain malheur de la communication, lorsque les élèves restent cantonnés à des positions basses.

### **Analyse des enchaînements dialogiques en classe 10**

Le thème est posé par l'enseignant sous la forme d'une question catégorielle « c'est quoi un adulte ? », qui demande une réponse. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie huit sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : les rôles parentaux / la taille / l'âge / le mariage / avoir des enfants / être amoureux / la peur d'être adulte / la peur d'avoir un enfant. Ces sous-thèmes introduisent des catégorisations, donnant lieu à reprises, reformulations, ajouts.

Dans une première unité séquentielle (TP8 à 39), trois sous-thèmes apparaissent successivement les rôles parentaux / la taille / l'âge comme catégorisations pour définir l'adulte. Les élèves coopèrent dans la construction de la référence, dans les saynètes reconstruites.

8, E1 : en fait c'est comme les papas et les mamans

10, E2 : en fait la maman elle lave et tout + le papa il va travailler + la maman elle fait le ménage et après elle va travailler

13, E4 : un papa va travailler et une maman reste

14, M : qui veut expliquer ce qu'est un adulte autrement ? E5

Trois tours de parole d'élèves sont consacrés aux parents et à leurs rôles. E1 introduit une analogie avec les parents pour construire la définition de l'adulte. L'élève E2 opère un développement sur l'énoncé de l'élève E1. Il marque l'enchaînement au point de vue de son prédécesseur par une reprise anaphorique : « en fait ». Sa reprise introduit un développement du sous-thème, sous forme de prédications autour de la répartition des activités entre parents. L'énoncé de E4 vient apporter une correction sur l'énoncé de E2 sur la question du travail. C'est le maître qui clôt l'échange et le réoriente, sans qu'il soit nécessairement saturé. E5 introduit un changement de niveau par l'introduction d'une nouvelle catégorie, qui englobe celle des parents et ouvre sur d'autres possibles : « c'est un grand qui s'occupe des enfants quand ils sont petits » (TP17). E2 en TP 19 apporte un commentaire à propos des grands, avec une modalisation adverbiale : certains sont « minuscules quand même ». Il répartit la prédication opérée entre les parents : « des fois il y a des papas qui sont minuscules et des mamans qui sont grandes » (TP23). Le maître se livre à un étayage, en y apportant une objection en TP24 : « pourquoi un adulte c'est que + c'est quoi + c'est que la taille + c'est quoi

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

alors ? ». La catégorisation par l'âge est introduite par E5, en réponse. Elle donne lieu à un échange de points de vue entre E2 et E5, dans laquelle les genres de l'argumentation, de la description et la monstration sont convoqués :

E5 : parce que c'est l'âge qui compte c'est pas la taille / parfois la maman elle peut être plus jeune et elle peut être plus grande que le papa

E2 : si le papa il arrive là et la maman elle arrive là c'est pas pareil (l'élève montre des tailles différentes avec les mains)

Face à un certain éloignement du thème initial, l'enseignant clôt l'échange en interrogeant un autre élève nommément sur la définition de l'adulte (TP31), puis face à un certain enlisement, il tente une relance de la discussion, qui peine à progresser :

31, M : E6 c'est quoi pour toi un adulte ? T'as pas d'avis ? Tu ne sais pas ?

32, E6 : non

33, M : E7 ++ tu veux nous dire ? + C'est quoi un adulte ? ++ Tu sais pas ? Est-ce que vous avez des adultes autour de vous ? Est-ce qu'il y a des adultes autour de vous ? Alors

34, E ? : (chevauchement d'interventions) Il y a toi

35, M : alors pourquoi moi je suis une adulte ?

36, E5 : parce que t'as grandi

37, M : parce que j'ai grandi + d'accord

Le même sous-thème (un adulte est un grand) est finalement repris par E5, l'élève qui l'avait introduit en TP 15, après deux absences de réponse d'élèves successivement.

Une nouvelle catégorisation est finalement introduite: « un adulte c'est quelqu'un qui peut se marier » (E8, TP40). S'ouvre une deuxième unité séquentielle (TP40 à 103) avec une objection immédiatement formulée en première personne, elle-même sujette à une nouvelle objection :

41, E5 : moi je ne suis pas d'accord

42, M : alors pourquoi tu n'es pas d'accord ?

43, E5 : parce que + moi je ne suis pas d'accord parce que il y a des adultes qui ne peuvent pas avoir d'enfant donc qui se marient

44, E9 : mais il y a des parents qui se marient mais ils ne font pas d'enfant

45, M : et est-ce qu'ils sont adultes ?

46, E9 : ben oui quand même

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

E5, considérant qu'être adulte consiste, pour des grands, à s'occuper des enfants, il ne peut admettre le mariage comme catégorisation, puisqu'on peut se marier, sans pouvoir avoir d'enfant. Cela lui vaut une objection d'E9, confuse par l'association de certains termes (des parents qui ne font pas d'enfants), mais qui manifeste une écoute et un souci de rattacher son intervention à la sienne. En ce qui concerne la construction de la référence, les enchaînements successifs font apparaître une difficulté des élèves à articuler la question du mariage et le fait d'avoir ou non des enfants avec la définition de l'adulte. L'étayage régulier du maître recentre les élèves sur la démarche de construction d'une catégorisation de l'objet du discours qui le stabiliserait :

55, M : et ta marraine tu penses qu'elle est adulte ?

57, M : d'accord + + alors pourquoi elle est adulte ? Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est adulte ?

63, M : et est-ce que Pauline est une adulte ?

65, M : qu'est-ce qui fait que Pauline est une adulte ?

L'enseignant propose finalement une réorientation de l'examen du thème, par une question de relance, qui opère un déplacement : « Quand devient-on adulte ? Quand est-ce qu'on peut dire qu'on est adulte ? » en TP 69. L'embarras des élèves à déterminer la notion se poursuit dans la saynète qui suit. Les sous-thèmes déjà développés sont repris pour catégoriser la notion : la taille / l'âge / le mariage / avoir un enfant / un bébé et leurs limites sont posées :

84, E2 : moi je trouve que quand on devient grand c'est à 25 ans

85, M : et qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi 25 ans ?

86, E2 : parce que c'est l'âge qu'on a un bébé

87, M : ah

88, E2 : Pauline elle a eu un bébé à 25 ans

89, M : toi tu penses / alors est-ce qu'on devient adulte quand on a un bébé mais ça

90, E11 : non parce qu'on est déjà adulte

91, E5 : il y a des gens qui se marient plus tôt

92, E ? : oui et il y a des gens qui font d'abord leur bébé et après ils se marient

93, E2 : moi Pauline elle va se marier mais quand

Par rapport à la tentative de l'élève E2 de construire une réponse, des objections des élèves E5, E11 et d'un élève non identifié (TP90 à 92) s'enchaînent les unes aux autres. Elles ont toutes en commun de marquer les limites de chaque catégorisation retenue dans le cours de la discussion et de mettre en scène, dans la reprise de leur variété, la complexité

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

irréductible qui préside à la définition de la notion d'adulte. Ces élèves construisent en commun l'impossibilité de définir la notion d'adulte par une catégorie stable, sans pour autant qu'elle soit elle-même dite. La difficulté de définition de l'adulte n'est à aucun moment pointée ou problématisée comme constitutive de la notion même, en l'absence d'un étayage du maître qui s'orienterait en ce sens. La démarche est poursuivie, quand, à la demande d'une autre catégorisation par l'enseignant, E8 propose « quand on est amoureux » (TP99). Un élève non identifié objecte : « il y a des gens amoureux et pas adultes » en TP103. Dans une dernière saynète, (TP104 à 157), une réorientation thématique est engagée par l'enseignant, en référence à l'album initialement lu, avec une nouvelle question posée à examiner, qui scelle l'abandon de la tentative de définition de l'adulte, mais aussi la possibilité d'identifier la difficulté à en poser une définition, de conscientiser cette difficulté : « est-ce qu'il y en a d'entre vous qui ont peur de devenir adulte ou est-ce qu'il y en a qui ont hâte de devenir adulte ? » (TP104).

### Analyse des enchaînements dialogiques en classe 11

Le thème est posé par l'enseignant de philosophie, qui prend la classe en charge pour le DP spécifiquement, sous la forme d'une question propositionnelle à examiner : « Faut-il vouloir la paix à tout prix ? ». Après un rappel des modalités du DP, l'enseignant explique aux élèves que la question a été choisie conjointement avec l'enseignant ordinaire de la classe et en rapport avec les apprentissages réalisés en histoire, mobilisables parmi d'autres, comme ceux de l'expérience personnelle. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie cinq sous-thèmes qui émergent sur la totalité de l'interaction : bonnes paix *versus* mauvaises guerres et/ou mauvaises paix *versus* bonnes guerres / Raisons de se battre / Se battre pour avoir la paix / Violence naturelle ou bonté naturelle de l'homme / Animalité et humanité de l'homme. Ces sous-thèmes sont introduits sous forme de prédictions, s'accompagnent de recatégorisations des notions en jeu, dans le cadre d'une grande variété de conduites discursives, qui s'enchaînent les unes aux autres et qui sont autant d'indicateurs d'une grande mobilité et efficacité dans la progression commune.

Une première saynète (TP2 à 14) dessine immédiatement une approche complexe de la question initiale avec l'apparition d'un sous-thème qui distingue de bonnes paix *versus* de mauvaises guerres, mais aussi de mauvaises paix *versus* de bonnes guerres. Dans une première réponse double, affirmative et négative en « oui et non », apportée à la question initiale, l'élève E1 manifeste une capacité à prendre en charge un objet du discours paradoxal, dans le déploiement d'une modalisation (« oui et non parce que comme ça ... et non parce que des fois »). C'est E4, au TP7, qui effectue une reprise de cette première réponse affirmative et négative, tout en opérant un changement de niveau dans un déplacement de la topique : la paix peut être bonne et elle peut être mauvaise. Dans l'intervalle, E2, au TP4, a inscrit son énoncé dans la continuité de celui de E1, par l'apparente confirmation de son point de vue « comme l'a dit E1 », dont on peut inférer qu'elle est une marque de la volonté de coopérer dans le développement du thème. Cependant, E2 n'a développé que la dimension affirmative, dans un ajout (vouloir la paix pour favoriser l'entente) et une reformulation maladroite à propos de l'évitement des guerres : « éviter moins de guerre ». Entre deux validations de

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

l'enseignant (TP 3 et 5), E3 a poursuivi la réponse affirmative, tout en faisant apparaître le caractère dialectique de guerre et paix : on fait la guerre contre une guerre mauvaise pour essayer d'avoir la paix, opérant ainsi un déplacement de topique avec un changement de niveau, qui constitue un évènement. L'intervention de E4 peut être vue comme une objection à celle d'E3, si la paix peut être bonne mais aussi mauvaise. La dimension dialectique est mise au cœur même de la paix, par un déplacement, qui constitue un nouvel évènement. Dans l'exercice d'un étayage, l'enseignant (TP8) demande à E4 de préciser ce qu'est une mauvaise paix. E4 propose l'exemple historique de l'extermination des juifs, suite à l'armistice signée par la France avec l'Allemagne nazie. L'élève fait valoir l'exemple pris, à titre d'argument. L'intervention de E5, en TP11, ne s'inscrit pas dans la continuité des propos de E4, selon un double mouvement : un écho aux tours de parole des précédents locuteurs « moi je pense que oui il faut vouloir la paix » et l'effectuation d'un déplacement avec changement de niveau, en attirant l'attention sur la formulation du sujet, dans un commentaire métadiscursif « mais moi ce qui m'intrigue dans la question c'est les mots à tout prix », le tout marquant l'adoption d'une position haute et l'émergence d'un nouvel évènement. E6 enchaîne ses propos à ceux de E5 en TP13, en jouant d'une confirmation et d'un renforcement « moi aussi / en effet à tout prix ça peut poser problème » et formule une objection métadiscursive forte et directement adressée aux tenants du « oui et non » : « parce que dans ce cas là il y a des personnes qui disent oui et non + ils ne font pas attention au à tout prix », en argumentant son propos longuement, dans l'élaboration de cas successifs. Cette première saynète donne à reconstruire un travail de construction de la référence en commun pertinent et efficace de la part des élèves, avec un étayage de l'enseignant.

Une deuxième saynète (TP15 à 36) examine d'éventuelles bonnes raisons de se battre et la possibilité même d'avoir la paix. Le premier sous-thème est une reformulation par E6 en TP15 « des fois on a raison de se battre » de son énoncé en TP13 « des conflits mais pour le bien », qui recatégorise l'idée de bonnes guerres selon celle de bonnes raisons de se battre, introduisant ainsi un déplacement et un changement de niveau. Le maître s'en empare et propose une question de relance (« comment savoir si on a raison de se battre et comment être sûr que faire la guerre qu'on estime juste pour finalement faire la paix c'est quelque chose dont on peut être sûr », TP16). L'intervention de E7 qui suit, ne répond pas à la question de

## Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe

l'enseignant. L'élève marque l'affirmation d'un point de vue propre : « je pense qu'il y a » (TP17). Il reprend la distinction entre de bonnes et de mauvaises guerres, dans un mouvement qui dialectise le passage de mauvaises guerres à de bonnes guerres pour éviter les premières (« c'est quand [...] et après [...] et après »), qui fait écho aux propos dialectiques de E3 en TP6. E8 en TP17 enchaîne ses propos à ceux de son prédécesseur, en indiquant ouvertement son accord et en les élevant à un statut de vérité partielle, par la modalisation qu'il introduit « eh bien moi je suis d'accord avec E7 parce que c'est vrai que des fois », ce qui introduit un changement de niveau de l'assertion. L'argument qui suit opère une généralisation par reformulation des propos de E7 (des guerres pour protéger des gens) et il est accompagné d'une recatégorisation des mauvaises guerres, celles qui sont faites pour gagner du territoire :

17, E7 : [...] par exemple c'est quand on nuit à l'humanité + on tue des gens sans savoir ce qu'ils ont fait des gens qui sont innocents et après c'est des mauvaises guerres + et après il y a des bonnes guerres justement c'est pour éviter qu'il y ait ces situations là

18, E8 : eh bien moi je suis d'accord avec E7 parce que c'est vrai que des fois il y a des guerres c'est fait pour protéger des gens qui n'ont absolument rien fait qui n'ont rien demandé et il y a des guerres pour gagner du territoire et là c'est pas une bonne guerre + c'est juste pour le pays mais au final ça ne va rien apporter aux autres pays ça ne va pas apporter la paix

En TP 19, E9 effectue un commentaire sur l'énoncé de E8, qui repose sur la prise en compte elliptique de son dernier propos, qui fait l'objet d'un déplacement implicitement :

19, E9 : ça peut être une bonne raison de se battre si c'est pour l'intérêt d'une communauté par exemple comme la France contre l'Allemagne

L'ellipse porte sur le gain de territoire, objet en réalité d'une reconsidération : une bonne raison de se battre est de regagner son territoire, quand une communauté l'a perdu, c'est son intérêt.

Cette dimension de l'intérêt particulier à faire une guerre est reprise en TP22 par E11 « pour ses propres intérêts », qui effectue un ajout ou rectifie les propos de l'enseignant en TP 21, lorsque celui-ci catégorise la guerre juste par se battre « pour une idée ». E11 développe l'argument sur les TP 24 et 26, en abandonnant le terrain de la guerre entre pays, pour celui des discriminations raciales. Pour mener son argumentation, il s'appuie sur la référence à un autobiographie empruntée à la littérature de jeunesse (*Tillage et Roth, 1999*) qu'il compose



## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

avec la mention d'une figure historique (Rosa Parks), s'appuyant sur des savoirs disponibles, empruntés à différents champs disciplinaires, le français et l'histoire. En TP28, E7 opère un recadrage des énoncés précédents, en rapportant le développement du thème au champ notionnel initial, celui de la guerre et de la paix : « il y a aussi de la discrimination dans les guerres / par exemple dans la seconde guerre ». Il prend ainsi en charge le maintien de la convergence thématique, en intégrant la digression à titre de parenthèse. Son intervention se clôt par une question : « Pourquoi se battre et faut-il se battre ? », qui rappelle l'orientation de la discussion en ramenant à la prise en compte du « à tout prix » de la volonté de paix, tout en introduisant un déplacement qui radicalise l'interrogation. Les énoncés suivants prennent en compte cette radicalisation, en examinant la possibilité même de paix, jusqu'à la fin de la saynète.

En ce qui concerne les interventions du maître au cours de la séance, dont cette saynète est représentative, elles se répartissent en interventions d'étayage, par lesquelles il demande des développements, arguments ou précisions : « alors vas-y + pour ses propres intérêts est-ce que tu es sûr de ça ? » (TP23) et en interventions qui consistent dans des reformulations récapitulatives ou synthétiques des énoncés précédents, par lesquelles il prend en charge la scansion et le balisage de l'échange :

21, M : alors je vais reprendre juste un peu + vous voyez que c'est quand même bizarre cette histoire parce qu'on avait commencé en disant tous il faut la paix puisque personne n'aime vivre en guerre alors qu'est-ce qu'on recherche dans la paix ? alors peut-être une forme de sécurité de bonheur de bien-être et puis au fur et à mesure des réflexions on en est venu et vous êtes tous d'accord c'est ça qui est bizarre + à dire que finalement faire la guerre c'était bien + qu'il y avait des bonnes guerres / alors j'exagère j'exagère + on en est quand même venu à soutenir un peu le contraire + de ce qu'on disait au départ donc ça ça veut dire qu'on progresse dans la réflexion parce que sinon il suffirait de répondre oui mais vous avez bien compris que ce n'est pas suffisant + donc on a bien compris qu'il y avait des guerres justes et des guerres injustes et les guerres justes c'est quand on se bat pour une idée

Certaines des reformulations recatégorisent les notions, alors que de telles catégories n'ont pas été ébauchées par les élèves : sécurité / bien-être / bonheur sont recherchés dans la paix, une distinction est opérée entre guerres justes / injustes. Aucune d'elles n'est non plus objet de reprise par les élèves dans la suite.

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

D'autres interventions de l'enseignant consistent dans des réorientations de la discussion par des initiatives thématiques qu'il prend, comme c'est le cas au TP 37, à l'issue d'une longue récapitulation des acquis de la discussion de la deuxième saynète :

37, M : [...] donc ce que j'aimerais maintenant c'est que vous réfléchissiez un peu sur cette violence naturelle de l'homme les moyens d'y remédier ou peut-être que certains pensent que l'homme n'est pas violent mais que c'est autre chose qui peut parfois le rendre violent / donc j'aimerais que vous nous disiez ce que vous pensez là-dessus

Dans une troisième saynète (TP37 à 72), la discussion se complexifie. Différents fils de la discussion sont tenus simultanément par les élèves et parfois par un élève dans une intervention. Ils les juxtaposent ou les entrelacent, selon les répliques. C'est ainsi que les tours de parole 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49 sont consacrés à la question d'une violence naturelle de l'homme. Les tours de parole 41, 42, 45, 47, 49, 50, 57, 58, 62, 68, 69, 70 sont consacrés à la question de la volonté absolue de paix et/ou à la possibilité de la paix. Les tours de parole 40, 48, 56 évoquent la question des relations entre la France et l'Allemagne au cours des deux guerres mondiales. Les tours de parole 41, 59, 60 développent des points isolés. Les tours de parole 51, 52, 54, 55, 63, 65, 66, 67 examinent la question d'une animalité de l'homme. Une variété des conduites discursives s'y déploie, entre reformulations, ajouts, commentaires de même niveau ou de niveaux différents. A partir de la double relance de la discussion par l'enseignant en TP47, qui invite à réfléchir à la lutte contre une violence naturelle de l'homme et aux limites à la volonté de paix, devant la complexité de la discussion, les élèves introduisent des commentaires métadiscursifs en première personne, par lesquels ils situent leurs propos, pour préciser à quelle question ils répondent ou dans la lignée de quels propos ils s'inscrivent :

48, E3 : moi je pense que [...] mais moi je veux revenir sur un exemple 5...]

49, E9 : je voulais revenir sur un sujet bien avant sur [...]

50, E17 : moi à la question + faut-il [...]

51, E18 : mon idée c'est pas sur ce que tu viens de dire c'est que [...]

52, E1 : moi comme l'a dit E18 [...]

57, E19 : je reviens sur une question d'avant

58, E5 : je reviens sur une remarque que plusieurs personnes ont fait [...]

59, E8 : je reviens à la question est-ce que c'est pareil de...

## *Annexe 12. Etude des enchaînements dialogiques par classe*

Les élèves prennent ainsi en charge la gestion du déroulement de la discussion. Ils adoptent des positions énonciatives hautes, qui sont des indices de leur engagement dans la prise au sérieux de l'activité, de la nécessité pour eux de faire valoir leur point de vue, de le situer par rapport à ceux des autres et de traiter les questions en suspens.

L'ensemble de l'interaction met en jeu différents genres discursifs, entre lesquels les énoncés circulent, soient celui de la description et celui de l'argumentation. Des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, de la guerre entre pays aux conflits entre élèves en cour de récréation, du fait historique passé constitué à l'anecdote locale, des idéaux aux intérêts. Des savoirs de diverses origine et nature sont convoqués. La construction de la référence apparaît variée, selon des déclinaisons riches et pertinentes de l'objet du discours, qui renvoient à une complexité mise en jeu et conjointement prise en charge.

## Table des matières

### Table des matières

Sommaire .....	1
INTRODUCTION.....	5
Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins .....	23
Introduction .....	24
Chapitre 1. L'émergence du DP à la lumière de l'émergence de l'oral et du débat à l'école primaire. ....	26
1. L'émergence de l'oral et du débat dans l'enseignement du français à l'école primaire ..	28
2. L'émergence contemporaine du débat dans les programmes des disciplines de l'école primaire .....	36
2.1. 2002 ou l'introduction du débat dans les domaines d'activités et disciplines .....	36
2.2. Un adossement du DP aux débats prescrits de l'école primaire .....	38
3. L'émergence du débat dans les disciplines comme renouvellement des pratiques d'enseignement.....	41
3.1. L'émergence du débat dans les sciences .....	42
3.2. L'émergence du débat en mathématiques .....	45
3.3. L'émergence du débat en littérature.....	47
3.4. L'émergence du débat en éducation civique .....	48
3.5. Le débat en histoire .....	51
4. L'émergence du débat scolaire comme émergence de genres disciplinaires.....	52
Conclusion du chapitre 1.....	56
Chapitre 2. L'émergence du DP à la lumière des difficultés autour d'un renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie. ....	57
1. La reconstruction d'un enseignement de la philosophie pour le secondaire au travers de trois piliers : le couronnement des études, la leçon du professeur, la dissertation.....	58
1.1. La constitution de la discipline <i>philosophie</i> comme couronnement des études.....	59
1.2. La constitution de la leçon du professeur comme méthode d'enseignement.....	61
1.3. La constitution de la dissertation comme exercice central.....	62

## Table des matières

2. Défense des trois piliers de l'enseignement de la philosophie <i>versus</i> renouvellement des pratiques .....	64
2.1. L'extension de l'enseignement de la philosophie comme fin du couronnement des études.....	64
2.2. Des journées de Sèvres de mars 1970 aux programmes de 1973 : le triomphe de l'immobilisme des pratiques .....	65
2.3. L'enseignement de la philosophie par la télévision scolaire : une expérience qui s'inscrit dans des conceptions traditionnelles .....	66
2.4. De la naissance du GREPH aux Etats généraux de la philosophie : l'émergence de l'idée d'une progressivité de l'enseignement de la philosophie .....	70
2.4.1. La naissance du GREPH comme naissance à un déplacement de la philosophie .....	70
2.4.2. Les Etats généraux de la philosophie comme témoignage de l'essor d'une diversité de pratiques sociales et scolaires de la philosophie.....	72
2.5. Le Colloque philosophique de Sèvres de 1984 : un repli identitaire .....	78
2.6. Des débats autour du rapport Derrida-Bouveresse ou de l'échec du renouvellement des pratiques scolaires et d'une naissance d'une didactique de la philosophie .....	80
2.7. Vers une lente recomposition du paysage ? .....	87
2.7.1 Une tentative de constituer une didactique du philosophe : les travaux de M. Tozzi.....	87
2.7.2. Des tentatives successives de réformer les programmes de terminale, de 1992 à 2003.....	88
2.7.3. Les travaux de l'ACIREPH dans la mouvance du GREPH.....	89
3. Le DP au regard de la construction historique de l'enseignement de la philosophie et du renouvellement des pratiques de la philosophie.....	89
3.1. Le DP dans la ligne de mire des tenants du refus du renouvellement des pratiques. 89	
3.2. Le DP face aux trois piliers de l'enseignement de la philosophie et à ses défenseurs .....	91
3.3. Le DP au regard du renouvellement des pratiques sociales et scolaires de la philosophie repérées et encouragées par le GREPH .....	92
Conclusion du chapitre 2.....	94

## *Table des matières*

Conclusion de la première partie.....	96
Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre DP.....	97
Introduction .....	98
Chapitre 3. L'espace des recommandations de pratiques du DP comme objet d'une analyse didactique .....	100
1. Cerner l'identité du DP : des axes et des critères d'analyse pour une étude des recommandations du genre.....	100
2. Questions scientifiques et méthodologiques pour la construction d'un corpus de recommandations .....	102
3. Le corpus, objet d'étude .....	104
Conclusion du chapitre 3.....	107
Chapitre 4. Des recommandations de pratiques : du nom à l'objet.....	108
1. Le choix du nom comme choix de genre et choix d'objet .....	108
2. Contexte du DP .....	113
3. L'identification de contenus du DP comme composantes structurelles.....	119
3.1. Des savoirs savants à enseigner, à apprendre.....	119
3.2. Des savoir-faire spécifiquement philosophiques à enseigner, à apprendre.....	131
3.3. Des savoir-faire langagiers à enseigner, à apprendre .....	143
3.4. Des apprentissages de la socialisation.....	145
3.5. Des apprentissages de la démocratie et de la citoyenneté.....	147
4. Le contrôle des enseignements et des apprentissages .....	149
5. Modalités de travail .....	150
5.1. Une communauté de recherche philosophique.....	150
5.2. Le rôle de l'enseignant .....	153
6. Les finalités du DP .....	162
6.1. Des recommandations sans finalité, sous le signe de la gratuité, avec Galichet.....	163
6.2. L'apprentissage de la pensée critique ou du penser par soi-même. ....	164
6.3. L'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté.....	166
6.4. La question de la transmission du savoir .....	169
Conclusion du chapitre 4.....	171
	825

## Table des matières

Chapitre 5. L'horizon d'une discipline scolaire ? .....	173
1. Cursus, programmes et progressivité d'un enseignement .....	173
2. Conceptions de la philosophie et construction d'une discipline scolaire.....	175
2.1. Une conception de la philosophie comme discipline générique et comme méthode .....	176
2.2. Des conceptions de la philosophie comme expérience existentielle.....	178
3. La formation de l'enseignant.....	191
Conclusion du chapitre 5.....	194
Conclusion de la deuxième partie .....	196
Troisième partie. Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène .....	198
Introduction .....	199
Chapitre 6. Des genres de discours de référence du DP.....	201
1. Le <i>dialogue socratique</i> .....	203
1.1. Le dialogue socratique, une référence dans les recommandations de pratiques actuelles .....	205
1.2. Le dialogue socratique, un genre textuel littéraire .....	208
1.3. Le dialogue socratique, objet de condamnation pour l'enseignement primaire élémentaire à la fin du XIX <sup>e</sup> siècle.....	210
1.4. La tentation du dialogue socratique dans l'ordre primaire supérieur.....	212
1.5. Des présupposés et des impasses partagés .....	220
2. La dispute .....	222
2.1. La dispute, un genre du discours dialectique et un genre du discours scolastique. ....	223
2.2. La dispute, un genre du discours dans l'histoire de l'agrégation .....	228
2.3. La dispute comme genre de discours repoussoir, impensé ou de référence du DP .....	230
3. La conversation .....	232
3.1. La conversation, du salon littéraire au « café philo ».....	233
3.2. La conversation scolaire.....	235
4. Le débat délibératif du Conseil d'enfants, un genre scolaire de référence .....	237
4.1. Le débat du Conseil de coopérative .....	238
4.2. Du débat délibératif du Conseil au DP comme Institution.....	241
	826

## Table des matières

Conclusion du chapitre 6.....	244
Chapitre 7. Le DP, un genre aux frontières instables.....	246
1. DP et débat en éducation civique : concurrence ou complémentarité ?.....	248
1.1. Le débat de vie de classe : un genre prescrit pris dans des tensions .....	248
1.2. Des cadres et des apprentissages communs au débat de vie de classe et au DP .....	249
1.3. Enseignement des valeurs et rapport aux normes sociales : les motifs d'une transmutation du débat de vie de classe en un DP .....	251
2. DP et débat argumentatif en français : l'aiguillon du didactique.....	257
3. DP et débat en littérature : le régime de la communauté .....	261
3.1. Des formalisations didactiques aux formalisations institutionnelles du débat littéraire : une niche pour le philosophique.....	262
3.2. Différenciation ou fusion des genres : le point de vue des promoteurs du DP .....	264
4. DP et débat en sciences : modéliser la problématisation .....	279
Conclusion du chapitre 7.....	282
Conclusion de la troisième partie .....	284
Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité .....	286
Introduction .....	287
Chapitre 8. Le genre DP reconstruit d'après les discours d'enseignants qui le pratiquent : une identité incertaine .....	288
1. Approche méthodologique : construction des données et outils d'analyse des discours des enseignants.....	288
1.1. Présentation des enseignants par cycles et classes .....	288
1.2. Choix d'un entretien préalable avec chaque enseignant et technique de l'entretien.....	290
1.3. Des entretiens aux transcriptions.....	295
1.4. Axes et outils d'analyse.....	296
2. La reconstruction de spécificités du genre DP .....	298
2.1. Du nom donné aux pratiques déclarées du genre DP .....	298
2.1.1. Le nom donné au genre visé par les pratiques .....	298
2.1.2. Du nom au genre pratiqué .....	299



## *Table des matières*

2.2 Le DP et ses autres : la tentation d'un genre aux contours non disciplinaires et non scolaires .....	301
2.3. L'évaluation dans le DP .....	305
2.4. Modalités organisationnelles et matérielles .....	308
2.4.1 Modalités d'organisation de l'espace .....	308
2.4.1.1. Un autre lieu pour le DP.....	309
2.4.1.2. La disposition dans l'espace.....	311
2.4.2. Modalités temporelles : durée et fréquence du DP .....	312
2.4.3. Modalités matérielles .....	313
2.4.3.1. Un outil à dimension symbolique, la bougie.....	313
2.4.3.2. Un outil aux multiples fonctions : le bâton de parole .....	314
2.5. Modalités de participation au DP et modalités d'animation .....	316
2.5.1. Des rôles accordés aux élèves .....	316
2.5.2. Le rôle du maître .....	317
3. Finalités et savoir-faire en jeu dans le DP .....	322
3.1. Finalités du DP .....	322
3.2. Des savoir-faire dans le DP .....	324
3.3. Quelle part aux apprentissages dans le DP pour quel sujet ? .....	327
3.3.1. L'enfant au cœur d'un DP, où les apprentissages sont assez absents .....	328
3.3.2. Usages intransitif et transitif des termes « apprendre », « apprentissage ».....	331
3.3.3. Le sujet pensant, entre enfant et élève.....	334
4. Déclinaisons de l'activité de pensée comme savoir-faire dans le DP .....	339
4.1. Comment les enseignants caractérisent l'activité de pensée .....	339
4.2. Dimensions interactives de l'activité de pensée.....	343
4.3. Modalités de travail et d'actualisation de la pensée .....	345
4.3.1. Du temps accordé pour penser .....	345
4.3.2. Statut de savoirs de diverses origines dans l'activité de pensée .....	349
4.4. Activité de pensée et rapport à une discipline philosophie et à ses savoirs .....	352
5. La question de la formation des enseignants au DP : une clé de lecture.....	357
Conclusion du chapitre 8.....	359

## Table des matières

Chapitre 9. Le DP reconstruit d'après les pratiques de classe : apprend-on et qu'apprend-on en discutant ?.....	362
Introduction .....	362
1. Approche méthodologique de la construction des données .....	365
1.1. Les observations .....	366
1.2. L'instrumentation des observations .....	367
1.3. Des observations aux transcriptions.....	368
1.4. Le synopsis, un outil spécifique pour une macroanalyse des séances .....	369
2. La mise en pratique du DP, selon son contexte, ses champs d'ancrage, ses thèmes et ses tâches .....	371
2.1. Contexte du DP .....	372
2.2. Champs d'ancrage du DP, thèmes et tâches.....	376
2.2.1. Quelque chose qui ressemble à la philosophie dans le DP .....	376
2.2.2. Thèmes et tâches .....	380
3. La répartition de la parole entre élèves et maître dans le DP.....	390
3.1. Six indicateurs de la répartition de la parole empruntés à l'analyse conversationnelle .....	391
3.2. La répartition de la parole en tours de parole.....	393
3.3. La répartition de la parole en volume de parole.....	396
3.4. La répartition de la parole selon les taux de participation des élèves .....	398
3.5. La répartition de la parole à la lumière de la densité du questionnement magistral.....	403
3.6. La répartition de la parole entre élèves selon la densité des échanges entre élèves .....	406
3.7. Bilan de l'analyse quantitative de la répartition de la parole dans les classes .....	407
4. D'une analyse quantitative à une analyse qualitative : le postulat qu'on apprend en discutant .....	408
4.1. Le dépassement d'un embarras scientifique et méthodologique.....	408
4.2. La régulation des échanges .....	414
4.3. L'écoute.....	427
5. La construction de l'objet du discours dans les mouvements dialogiques.....	436
5.1. Différents outils pour différents niveaux d'analyse .....	436
5.1.1. Le niveau de la saynète .....	437

## Table des matières

5.1.2. Le niveau du champ notionnel .....	437
5.1.3. Le niveau des genres de discours .....	438
5.1.4. Le niveau des mondes .....	438
5.2. Décrire les modes d'engendrement du discours par l'analyse des enchaînements discursifs et les transformations des positions des sujets .....	438
5.2.1. Analyser les enchaînements discursifs entre interlocuteurs .....	439
5.2.2. Analyser les positions discursives des interlocuteurs .....	441
5.2.3. L'outil « tableau chronodiscursif » interrogé .....	442
5.2.4. L'étayage de la progression commune .....	444
5.3. Diverses tendances mises au jour .....	445
5.4. Bilan de l'analyse des mouvements dialogiques .....	465
Conclusion du chapitre 9 .....	467
Conclusion de la quatrième partie .....	470
CONCLUSION .....	472
Bibliographie .....	482
Index des noms cités .....	510
Table des graphiques et des tableaux .....	516
Annexes .....	518
Annexe n°1. Cursus et programme de philosophie pour enfants selon Lipman (1993/2008) .....	519
Annexe n° 2. « Les métiers de la discussion philosophique » selon Connac (2004) .....	520
Annexe n°3. Indexation des références à la méthode socratique dans Buisson (1882-1887) .....	521
Annexe n°4. Fiche consacrée au thème de la liberté établie par Bour, Pettier, Solonel (2003) .....	522
Annexe n°5. Canevas d'entretien avec les enseignants .....	524
Annexe n°6. Transcriptions des entretiens .....	527
Transcription d'entretien. Maître 1, classe 1 .....	527
Transcription d'entretien. Maître 2, classe 2 .....	536
Transcription d'entretien. Maître 3, classe 3 .....	547
Transcription d'entretien. Maître 4, classe 4 .....	557
	830

## *Table des matières*

Transcription d'entretien. Maître 5, classe 5.....	563
Transcription d'entretien. Maître 6, classe 6.....	569
Transcription d'entretien. Maître 7, classe 7.....	574
Transcription d'entretien. Maître 8, classe 8.....	582
Transcription d'entretien. Maître 9, classe 9.....	590
Transcription d'entretien. Maître 10, classe 10.....	597
Transcription d'entretien. Maître 11, classe 11.....	604
Annexe n°7. Grille d'observation de séance de DP.....	614
Annexe n°8. Transcriptions des séances de classe.....	615
Transcription de séance - Classe 1.....	615
Transcription de séance - Classe 2.....	625
Transcription de séance – Classe 3.....	632
Transcription de séance - Classe 4.....	640
Transcription de séance - Classe 5.....	654
Transcription de séance – Classe 6.....	659
Transcription de séance – Classe 7.....	663
Transcription de séance – Classe 8.....	670
Transcription de séance – Classe 9.....	676
Transcription de séance - Classe 10.....	684
Transcription de séance – Classe 11.....	691
Annexe n°9. Synopsis des séances de classe.....	706
Synopsis d'une séance de classe - Classe 1.....	706
Synopsis d'une séance de classe – Classe 2.....	707
Synopsis d'une séance de classe – Classe 3.....	708
Synopsis d'une séance de classe – Classe 4.....	710
Synopsis d'une séance de classe – Classe 5.....	711
Synopsis d'une séance de classe – Classe 6.....	712
Synopsis d'une séance de classe – Classe 7.....	713
Synopsis d'une séance de classe – Classe 8.....	714
Synopsis d'une séance de classe – Classe 9.....	715
Synopsis d'une séance de classe – Classe 10.....	717
	831

## *Table des matières*

Synopsis d'une séance de classe – Classe 11 .....	718
Annexe n°10. Etude de la régulation des échanges par classe .....	719
La régulation des échanges dans la classe 1 .....	719
La régulation des échanges dans la classe 2.....	723
La régulation des échanges dans la classe 3.....	725
La régulation des échanges dans la classe 4.....	729
La régulation des échanges dans la classe 5.....	735
La régulation des échanges dans la classe 6.....	737
La régulation des échanges dans la classe 7.....	740
La régulation des échanges dans la classe 8.....	743
La régulation des échanges dans la classe 9.....	745
La régulation des échanges dans la classe 10.....	747
La régulation des échanges dans la classe 11.....	750
Annexe n°11. Etude des modalités de l'écoute par classe .....	753
L'écoute en classe 1 .....	753
L'écoute en classe 2 .....	755
L'écoute en classe 3 .....	757
L'écoute en classe 4 .....	759
L'écoute en classe 5 .....	761
L'écoute en classe 6 .....	763
L'écoute en classe 7 .....	765
L'écoute en classe 8 .....	767
L'écoute en classe 9 .....	768
L'écoute en classe 10 .....	770
L'écoute en classe 11 .....	771
Annexe n°12. Etude des enchaînements dialogiques par classe .....	773
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 1 .....	773
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 2.....	778
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 3.....	782
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 4.....	786
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 5.....	791
	832

*Table des matières*

Analyse des enchaînements dialogiques en classe 6.....	798
Analyse des enchaînements en classe 7 .....	802
Analyse des enchaînements en classe 8 .....	806
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 9.....	810
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 10.....	813
Analyse des enchaînements dialogiques en classe 11 .....	817
Table des matières .....	823



