



**HAL**  
open science

# La pensée éthique à travers les débats autour de dilemmes moraux : la place de l'enseignant et des élèves

Sara Stoltz

## ► To cite this version:

Sara Stoltz. La pensée éthique à travers les débats autour de dilemmes moraux : la place de l'enseignant et des élèves. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2021. Français. NNT : 2021TOU20069 . tel-03920047

**HAL Id: tel-03920047**

**<https://theses.hal.science/tel-03920047>**

Submitted on 3 Jan 2023

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

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



# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

---

Présentée et soutenue par

Sara STOLTZ

Le 22 octobre 2021

**La pensée éthique à travers les débats autour de dilemmes  
moraux : la place de l'enseignant et des élèves**

---

**École doctorale et discipline ou spécialité**

ED CLESCO – Sciences de l'éducation

**Unité de recherche**

UMR EFTS

**Directrice de Thèse**

PANISSAL Nathalie, Professeure des Universités

**Jury**

CHIROUTER Edwige, Professeure des Universités, Université de Nantes (rapporteur)

ROUYER Véronique, Professeure des universités, Université de Bordeaux  
(rapporteur)

JEZIORSKI Agnieszka, Maîtresse de conférences, Université de Montpellier

CONNAC Sylvain, Maître de conférences, Université Paul-Valéry de Montpellier

FONDEVILLE Bruno, Maître de conférences, Université Toulouse Jean Jaurès



**Université Toulouse 2-Jean Jaurès**  
**Laboratoire UMR EFTS**

**THÈSE**

Pour obtenir le grade de  
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ  
Spécialité Sciences de l'éducation

**La pensée éthique à travers les débats autour de  
dilemmes moraux : la place de l'enseignant et des  
élèves**

**Stoltz Sara**

Présentée et soutenue publiquement  
le 22 octobre 2021

Directrice de Recherche  
Panissal Nathalie, Professeure des Universités

**JURY**

Chirouter Edwige, Professeure des Universités, Université de Nantes (rapporteur)

Rouyer Véronique, Professeure des universités, Université de Bordeaux  
(rapporteur)

Jeziorski Agnieszka, Maîtresse de conférences, Université de Montpellier

Connac Sylvain, Maître de conférences, Université Paul-Valéry de Montpellier

Fondeville Bruno, Maître de conférences, Université Toulouse Jean Jaurès



*Ce qui est le plus personnel est aussi ce qui est le plus universel.*

Carl Rogers

André de Peretti, Pensée et vérité de Carl Rogers. 1974. p.24



---

## Remerciements

---

Je voudrais exprimer mes sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue dans la réalisation de cette thèse :

À Nathalie Panissal, ma directrice de thèse, pour qui j'ai une profonde admiration. Je voudrais la remercier pour son investissement, sa grande disponibilité, ses conseils, ses relectures, sa compagnie, son soutien, et surtout la confiance qu'elle m'a accordée et qui m'a portée pendant ces années de thèse.

À Edwige Chirouter, pour son accueil chaleureux, son intérêt pour mes travaux, et pour m'avoir permis de rencontrer ses doctorants.

Aux autres membres du jury, Agnieszka Jeziorski, Sylvain Connac, Bruno Fondeville, Véronique Rouyer, pour m'avoir fait l'honneur de faire partie de mon jury de thèse.

Aux trois IEN qui ont croisé ma route professionnelle : Mme Lacourthiade, M. Respaud, et Mme Meisse, pour m'avoir soutenue dans ce projet.

Aux sept enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs classes, pour avoir accepté de participer à cette recherche. Je tiens à les remercier pour leur motivation et leur implication, et pour les échanges que nous avons pu avoir. Sans eux cette aventure n'aurait pas été possible.

À mes collègues et amis, bien trop nombreux pour être tous cités, qui m'ont manifesté leur sympathie et leur soutien tout au long de ce parcours. Je voudrais vous remercier pour votre intérêt, votre écoute, vos relectures, vos encouragements qui m'ont aidée à aller au bout de cette thèse. Une pensée toute particulière pour Carole, Camille, Béatrice, Marie, Liana et Benjamin.

À tous les membres de ma famille qui savent que cette thèse va bien au-delà de la sphère professionnelle. Merci d'avoir supporté mon manque de disponibilité, et de m'avoir encouragée à aller jusqu'au bout de cette recherche. Merci à ma mère pour ses relectures, et à Johann pour sa patience, ses encouragements et sa présence.



## Sommaire

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>2. PARTIE THEORIQUE .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. LE DEVELOPPEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT .....</b>	<b>9</b>
2.1.1. Introduction .....	9
2.1.2. La morale dans la société.....	10
2.1.2.1. <i>Le jugement moral : entre raison et sentiments ?</i> .....	10
2.1.2.2. <i>Des valeurs aux normes</i> .....	11
2.1.2.3. <i>L'élaboration des normes</i> .....	13
2.1.2.4. <i>Normes sociales et normes morales</i> .....	14
2.1.3. Théories rationalistes (ou cognitives) .....	17
2.1.3.1. <i>Les travaux de Piaget</i> .....	17
2.1.3.2. <i>Le modèle de Kohlberg</i> .....	19
2.1.3.3. <i>Réajustements dans la mise en pratique de la théorie de Kohlberg</i> .....	22
2.1.4. Théories intuitives (ou du care) .....	24
2.1.4.1. <i>Éduquer à la sollicitude : le courant du care</i> .....	24
2.1.4.1.1. <i>Le care : une voix différente</i> .....	24
2.1.4.1.2. <i>Les cinq phases du care selon Tronto</i> .....	25
2.1.4.2. <i>Premières critiques sur l'âge de l'acquisition morale</i> .....	27
2.1.4.3. <i>La morale naïve</i> .....	28
2.1.4.4. <i>Les intuitions morales à l'âge adulte</i> .....	30
2.1.5. La complémentarité de la morale intuitive et de la morale réflexive	31
2.1.5.1. <i>Morale intuitive ou réflexive : des processus indépendants ? ...</i>	31
2.1.5.2. <i>L'importance de la morale réflexive sur l'autonomie morale</i> ....	33
2.1.6. La pensée éthique .....	34
2.1.6.1. <i>Origine et évolutions de la pensée éthique</i> .....	34
2.1.6.2. <i>L'éthique selon Ricœur</i> .....	37
<b>2.2. OUTILS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER LA PENSEE ETHIQUE .....</b>	<b>40</b>

2.2.1. Bref historique de l'enseignement de la morale .....	40
2.2.1.1. <i>L'enseignement de la morale, des débuts de l'école à la période d'avant-guerre</i> .....	40
2.2.1.2. <i>De l'après-guerre à aujourd'hui</i> .....	42
2.2.2. La sanction éducative, un outil incontournable du développement éthique .....	43
2.2.3. Les dimensions de la pensée éthique dans les outils didactiques utilisés à l'école .....	46
2.2.4. Le genre scolaire du débat.....	48
2.2.5. Les conseils d'élèves .....	49
2.2.6. La philosophie pour enfants .....	51
2.2.6.1. <i>La discussion à visée philosophique en milieu scolaire</i> .....	52
2.2.6.2. <i>Caractéristiques de la discussion à visée philosophique (DVP)</i> ...52	
2.2.6.1. <i>La pensée réflexive de Dewey et le processus d'enquête</i> .....	54
2.2.6.1. <i>Communauté de recherche et coopération</i> .....	55
2.2.6.2. <i>La pensée d'excellence de Lipman</i> .....	56
2.2.7. Présentation générale des différents courants de DVP .....	58
2.2.7.1. <i>Le courant philosophique</i> .....	61
2.2.7.1.1. La méthode Lipman .....	61
2.2.7.1.2. Le rôle de l'animateur .....	61
2.2.7.1.3. Philosophie pour enfants et littérature de jeunesse .....	63
2.2.7.2. <i>Le courant psychanalytique</i> .....	64
2.2.7.3. <i>Le courant d'éducation à la citoyenneté</i> .....	64
2.2.7.3.1. Visée démocratique .....	65
2.2.7.3.2. Visée philosophique.....	66
2.2.7.4. <i>Le courant socratique</i> .....	67
2.2.7.1. <i>Intérêts et limites des DVP</i> .....	69
2.2.8. Les débats autour de dilemmes moraux .....	71
<b>2.3. LES POSTURES D'ETAYAGE DE L'ENSEIGNANT.....</b>	<b>75</b>
2.3.1. Caractérisation des postures et gestes professionnels .....	75
2.3.2. Les postures d'étayage de Bucheton et Soulé.....	77
2.3.1. L'étayage et la pensée éthique.....	80

---

2.3.1.1. <i>Positionnement des enseignants dans les QSV</i> .....	82
2.3.1.2. <i>Positionnement de l'enseignant dans les DVP</i> .....	83
<b>2.4. SYNTHÈSE</b> .....	<b>86</b>
<b>3. PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>89</b>
<b>3.1. UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE</b> .....	<b>92</b>
<b>3.1. LE CONTRAT DIDACTIQUE</b> .....	<b>94</b>
3.1.1. Le triangle pédagogique.....	94
3.1.2. Précurseurs du contrat didactique.....	96
3.1.3. Définition du contrat didactique.....	98
<b>3.2. QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	<b>100</b>
<b>4. PREMIÈRE ÉTUDE (RECHERCHE PRÉLIMINAIRE) : L'AVANCEE DE LA PENSÉE COLLECTIVE DES ÉLÈVES DANS UNE DVP</b> .....	<b>103</b>
<b>4.1. INTRODUCTION</b> .....	<b>105</b>
<b>4.2. MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>106</b>
4.2.1. Choix méthodologiques.....	106
4.2.2. Cadre d'analyse des données.....	107
4.2.3. Dispositif mis en œuvre.....	108
4.2.4. Organisation humaine et matérielle.....	110
4.2.4.1. <i>Terrain de recherche</i> .....	110
4.2.4.2. <i>Anonymisation des corpus</i> .....	111
4.2.4.3. <i>Conventions de transcription</i> .....	111
<b>4.3. RESULTATS</b> .....	<b>113</b>
4.3.1. La problématisation : origine de l'entrée dans l'enquête.....	113
4.3.2. Les répétitions.....	117
4.3.2.1. <i>Un facteur déterminant dans l'amorce de l'enquête</i> .....	117
4.3.3. Autres facteurs d'entrée dans l'enquête.....	120
4.3.4. La fin de l'enquête.....	121

4.3.4.1. <i>Le rôle de l'exemple sur l'approfondissement d'une idée</i> .....	122
4.3.4.2. <i>Le rôle de la contextualisation sur l'évolution de la pensée</i> .....	123
4.3.5. Synthèse.....	125
<b>5. DEUXIEME ETUDE : MOBILISATION DE LA PENSEE ETHIQUE PAR LES ELEVES</b> .....	<b>127</b>
<b>5.1. INTRODUCTION</b> .....	<b>128</b>
<b>5.2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>129</b>
5.2.1. Choix méthodologiques .....	129
5.2.1.1. <i>Une recherche qualitative</i> .....	129
5.2.1.2. <i>Visée de notre recherche</i> .....	130
5.2.2. Terrain de recherche .....	130
5.2.3. Dispositif mis en œuvre .....	132
5.2.3.1.1. Contexte de déroulement des DDM.....	132
5.2.3.1.2. Supports des dilemmes.....	133
5.2.4. Cadre d'analyse des données .....	136
5.2.4.1. <i>Choix des modèles de référence</i> .....	136
5.2.5. La pensée critique dialogique de Daniel.....	137
5.2.5.1. <i>Grille d'évaluation de la pensée éthique</i> .....	141
5.2.5.2. <i>Prise en compte des propos des élèves</i> .....	145
<b>5.3. RESULTATS</b> .....	<b>148</b>
5.3.1. Catégorisation des niveaux apparents de pensée éthique dans les DDM .....	150
5.3.1.1. <i>L'égocentrisme (niveau 0)</i> .....	151
5.3.1.1.1. Les cas explicites de niveau 0 (égocentrisme) .....	151
5.3.1.1.2. Les cas ambivalents de niveau 0 (égocentrisme) .....	153
5.3.1.2. <i>Le respect des normes (niveau 1)</i> .....	154
5.3.1.2.1. Quand le choix est la norme .....	155
5.3.1.2.2. Référence à une deuxième norme pour confirmer le choix.....	156
5.3.1.2.3. Référence à l'autorité .....	156
5.3.1.2.4. Le respect de normes contextualisées au service d'une norme établie.....	157

5.3.1.3. <i>Le respect de l'autre (niveau 2)</i> .....	158
5.3.1.3.1. L'attention émotionnelle .....	158
5.3.1.3.2. L'attention cognitive .....	160
5.3.1.3.3. La conscience d'une situation différente.....	161
5.3.1.3.1. Le respect de la norme dans l'intérêt de l'autre.....	163
5.3.1.4. <i>Le respect de soi et des autres (niveau 3)</i> .....	164
5.3.1.4.1. La contextualisation multiple de la situation .....	164
5.3.1.4.2. La projection de soi dans plusieurs contextes .....	164
5.3.1.4.3. La prise en compte des autres de différents points de vue.....	165
5.3.1.5. <i>L'estime de soi et des autres (niveau 4)</i> .....	167
5.3.1.5.1. Premier dilemme « Le hamster ».....	169
5.3.1.5.2. Deuxième dilemme « La boulangère » .....	173
5.3.1.5.3. Troisième dilemme « La poubelle » .....	175
5.3.2. Analyse de la variation des niveaux de pensée éthique des élèves de référence .....	178
5.3.2.1. <i>Comparaison des niveaux de pensée éthique de l'ensemble des élèves par rapport aux élèves de référence</i> .....	179
5.3.2.2. <i>Comparaison des niveaux de pensée éthique entre les élèves de référence</i> .....	181
5.3.3. Influence des thématiques des dilemmes sur la pensée éthique ....	183
5.3.3.1. <i>Comparaison générale des débats</i> .....	184
5.3.3.2. <i>Comparaison des classes</i> .....	186
5.3.3.3. <i>La pensée éthique élevée en fonction des débats</i> .....	189
5.3.3.4. <i>Synthèse</i> .....	191
5.3.4. Les différents processus de hiérarchisation des normes.....	191
5.3.4.1. <i>La comparaison de normes</i> .....	192
5.3.4.2. <i>La comparaison des contextes</i> .....	194
5.3.4.3. <i>La clarification d'une nouvelle norme</i> .....	195
5.3.4.4. <i>L'approfondissement du contexte</i> .....	197
5.3.4.5. <i>Synthèse</i> .....	198
5.3.5. L'émergence de la pensée éthique, à la croisée des cycles d'enquête .....	199
5.3.5.1. <i>Choix des classes étudiées</i> .....	200
5.3.5.2. <i>Spécificités des cycles d'enquête dans les DDM</i> .....	200

5.3.5.3. <i>La succession des cycles d'enquête dans un débat</i> .....	203
5.3.5.4. <i>Analyse du lien entre les cycles d'enquête dans un débat et la pensée éthique élevée</i> .....	204
5.3.5.4.1. <i>La reprise d'une pensée éthique élevée : exemple de Sandy et Sophie</i> .....	205
5.3.5.4.2. <i>Le changement de cycle d'enquête : exemple de Louane</i> .....	207
5.3.5.4.3. <i>Les répétitions : exemple de Louane</i> .....	208
5.3.5.4.4. <i>La synthèse des cycles d'enquête : exemple de Maya</i> ...	209
5.3.5.5. <i>Synthèse</i> .....	210
<b>6. TROISIEME ETUDE : LE ROLE DES ENSEIGNANTS</b> .....	<b>213</b>
<b>6.1. INTRODUCTION</b> .....	<b>215</b>
<b>6.2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>217</b>
6.2.1. <i>Nature des données analysées</i> .....	217
6.2.1.1. <i>Croisement de deux types de données</i> .....	217
6.2.1.2. <i>Choix du type d'entretien</i> .....	218
6.2.2. <i>Cadre analytique du traitement des données</i> .....	219
6.2.2.1. <i>Adaptation du modèle de Jickling &amp; Wals aux DDM</i> .....	219
6.2.2.2. <i>Adaptation des postures d'étayage de Bucheton aux DDM</i> .....	231
6.2.2.3. <i>Articulation des modèles de Bucheton &amp; Soulé et Jickling &amp; Wals</i> .....	233
6.2.2.4. <i>Élaboration de la grille d'entretien</i> .....	239
6.2.3. <i>Protocole de recueil des données</i> .....	242
6.2.3.1. <i>Nombre de participants</i> .....	242
6.2.3.2. <i>Choix des participants</i> .....	242
6.2.3.3. <i>Conditions matérielles du recueil de données</i> .....	244
<b>6.3. RESULTATS</b> .....	<b>245</b>
6.3.1. <i>Mme Carlier</i> .....	246
6.3.1.1. <i>Positionnement de Mme Carlier sur l'axe des interventions</i> ....	246
6.3.1.2. <i>Positionnement de Mme Carlier sur l'axe des normes</i> .....	248
6.3.1.3. <i>Lien entre posture et pensée éthique : interventions directes et parallèles</i> .....	255
6.3.1.3.1. <i>Intervention directe</i> .....	256

6.3.1.3.1. Intervention parallèle.....	260
6.3.2. Mme Joly .....	261
6.3.2.1. <i>Positionnement de Mme Joly sur l'axe des interventions</i> .....	261
6.3.2.2. <i>Positionnement de Mme Joly sur l'axe des normes</i> .....	262
6.3.2.3. <i>Lien entre posture et pensée éthique : une élève autonome...</i>	271
6.3.3. Mme Breton .....	274
6.3.3.1. <i>Positionnement de Mme Breton sur l'axe des interventions</i> ...	274
6.3.3.2. <i>Positionnement de Mme Breton sur l'axe des normes</i> .....	276
6.3.3.1. <i>Lien entre posture générale et pensée éthique : étayage parallèle</i> .....	288
6.3.4. Mme Klein .....	291
6.3.4.1. <i>Positionnement de Mme Klein sur l'axe des interventions</i> .....	291
6.3.4.2. <i>Positionnement de Mme Klein sur l'axe des normes</i> .....	291
6.3.4.1. <i>Lien entre posture générale et pensée éthique</i> .....	297
6.3.5. Mme Guillon.....	298
6.3.5.1. <i>Positionnement de Mme Guillon sur l'axe des interventions</i> ...	298
6.3.5.2. <i>Positionnement de Mme Guillon sur l'axe des normes</i> .....	300
6.3.5.1. <i>Lien entre posture générale et pensée éthique</i> .....	306
6.3.6. M. Roux .....	307
6.3.6.1. <i>Positionnement de M. Roux sur l'axe des interventions</i> .....	307
6.3.6.1. <i>Positionnement de M. Roux sur l'axe des normes</i> .....	308
6.3.6.1. <i>Lien entre posture générale et pensée éthique</i> .....	314
6.3.7. M. Olivier .....	315
6.3.7.1. <i>Positionnement de M. Olivier sur l'axe des interventions</i> .....	315
6.3.7.1. <i>Positionnement de M. Olivier sur l'axe des normes</i> .....	316
6.3.7.1. <i>Lien entre posture générale et pensée éthique</i> .....	319
6.3.8. Synthèse .....	320
6.3.8.1. <i>Comparaison des postures enseignantes dans les trois DDM</i> .	320
6.3.8.2. <i>Éléments imprévus dans les observations</i> .....	322
<b>7. DISCUSSION GENERALE.....</b>	<b>325</b>
<b>7.1. ENTRE SAVOIR ET ENSEIGNANT : LES ENJEUX DES POSTURES</b> .....	<b>328</b>

7.2. ENTRE SAVOIR ET ELEVE : LES ENJEUX DE LA REPETITION SUR LA PROBLEMATISATION DES NORMES.....	341
7.3. ENTRE ENSEIGNANT ET ELEVE : LES ENJEUX DE LA RELATION .....	349
8. CONCLUSION .....	357
9. BIBLIOGRAPHIE .....	363
10. ANNEXES .....	389
10.1. ÉTUDE PRELIMINAIRE : DEROULEMENT DETAILLE DE LA SEQUENCE « UNE ENQUETE SUR LE BONHEUR ».....	391
10.2. RETRANSCRIPTION DE LA DVP SUR LE BONHEUR (ÉTUDE 1).....	395
10.3. RETRANSCRIPTIONS DES DEBATS AUTOUR DE DILEMMES MORaux (ÉTUDES 2 ET 3) .....	401
10.3.1. Retranscription du premier débat : le hamster.....	405
10.3.1.1. <i>Mme Carlier</i> .....	405
10.3.1.2. <i>Mme Joly</i> .....	415
10.3.1.3. <i>Mme Breton</i> .....	426
10.3.1.4. <i>Mme Klein</i> .....	440
10.3.1.5. <i>Mme Guillon</i> .....	450
10.3.1.6. <i>M. Roux</i> .....	456
10.3.1.7. <i>M. Olivier</i> .....	460
10.3.2. Retranscriptions du deuxième débat : la boulangère .....	467
10.3.2.1. <i>Mme Carlier</i> .....	467
10.3.2.2. <i>Mme Joly</i> .....	473
10.3.2.3. <i>Mme Breton</i> .....	482
10.3.2.4. <i>Mme Klein</i> .....	493
10.3.2.1. <i>Mme Guillon</i> .....	500
10.3.2.2. <i>M. Roux</i> .....	506
10.3.2.3. <i>M. Olivier</i> .....	510
10.3.3. Retranscriptions du troisième débat : la poubelle .....	515
10.3.3.1. <i>Mme Carlier</i> .....	515

---

10.3.3.2. <i>Mme Joly</i> .....	522
10.3.3.3. <i>Mme Breton</i> .....	530
10.3.3.4. <i>Mme Klein</i> .....	540
10.3.3.5. <i>Mme Guillon</i> .....	546
10.3.3.6. <i>M. Roux</i> .....	551
10.3.3.7. <i>M. Olivier</i> .....	555
<b>10.4. RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS (ÉTUDE 3).....</b>	<b>561</b>
10.4.1. Trame de questionnaire pour l'entretien avec les enseignants .....	561
10.4.2. Entretien avec Mme Carlier .....	563
10.4.3. Entretien avec Mme Joly.....	567
10.4.4. Entretien avec Mme Breton.....	571
10.4.1. Entretien avec Mme Klein.....	577
10.4.2. Entretien avec Mme Guillon .....	581
10.4.3. Entretien avec M. Roux.....	585
10.4.4. Entretien avec M. Olivier .....	594
<b>10.5. LES ECHANGES ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES DANS LES CLASSES .....</b>	<b>599</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 – Illustration par Leleux des stades de développement de la théorie de Kohlberg à partir de dilemme de Heinz .....	21
Tableau 2 - Récapitulatif des grands courants de philosophie pour enfants en France .....	60
Tableau 3 - Principaux éléments analysés au cours de la première étude .....	106
Tableau 4 - Idées abordés par les élèves au début de la DVP sur « C'est quoi le bonheur ? » .....	115
Tableau 5 - Problématisation de l'idée « manger est un privilège » .....	118
Tableau 6 - Problématisation de l'idée « les parents nous aident à grandir » .....	119
Tableau 7 – Exemples de recontextualisation des échanges au cours de la DVP sur le bonheur .....	124
Tableau 8 - Synthèse des différentes données relatives aux enseignants et classes participantes .....	131
Tableau 9 - Gradient de vivacité des dilemmes proposés .....	136
Tableau 10 - Évolution de la pensée responsable d'après les travaux de Daniel (2012, 2017) .....	140
Tableau 11 - Grille d'analyse de la pensée éthique inspirée des travaux de Daniel (2012) et Ricœur (1990) .....	143
Tableau 12 - Association de valeurs aux normes morales en jeu dans les débats ....	148
Tableau 13 - Synthèse des interventions niveau 4 au cours des trois débats .....	167
Tableau 14 – Interventions de niveau 4 des élèves de référence dans les différents DDM .....	190
Tableau 15 - Synthèse des quatre processus de hiérarchisation des normes .....	198
Tableau 16 - Élèves de référence autonomes (pas d'étayage de la part de l'enseignant) .....	200
Tableau 17 - Guide d'entretien avec les enseignants .....	240
Tableau 18 - Présentation générale des enseignants .....	243
Tableau 19 - Ébauche de séquence possible autour d'un DDM .....	339
Tableau 20 - Déroulé de l'enquête sur le bonheur .....	391
Tableau 21 - Modalités d'échanges observées selon les classes .....	599

## Table des illustrations

Figure 1 – Relations entre valeurs et normes en fonction de leurs contextes (ou cultures) .....	12
---	----

Figure 2 - Évolution du modèle de Kohlberg par l'ajout de sous-stades d'autonomie de pensée.....	22
Figure 3 - Évolution des voies automatiques et réflexives de la morale chez l'enfant	31
Figure 4 - Triangle pédagogique de Houssaye (1988) .....	94
Figure 5 - Le triangle didactique .....	99
Figure 6 - Le contrat didactique appliqué à un dilemme moral .....	99
Figure 7 - Modèle des cycles d'enquête, inspiré des travaux de Dewey (1968) et Bishop et al. (2004).....	107
Figure 8 - Déroulement général de l'enquête précédant la DVP sur le bonheur.....	109
Figure 9 - Exemple de l'illustration de la hiérarchisation des normes utilisée dans la suite de notre étude.....	168
Figure 10 - Proportions des niveaux de pensée éthique mesurés sur l'ensemble des élèves au cours des 3 DDM (678 tours de parole catégorisés au total) .....	180
Figure 11 - Proportions des niveaux de pensée éthique mesurés chez les élèves de référence : niveau 0, 1, 2, 3 et 4 (132 tours de parole catégorisés au total). 180	180
Figure 12 - Niveaux éthiques mobilisés par les élèves de référence au cours des trois débats .....	181
Figure 13 - Proportion des niveaux de pensée éthique analysés dans les trois débats pour l'ensemble des classes .....	184
Figure 14 - Niveaux de pensée éthique observés dans le premier dilemme exprimés en pourcentages des interventions en fonction des sept classes.....	186
Figure 15 - Niveaux de pensée éthique observés dans le deuxième dilemme exprimés en pourcentages des interventions dans les sept classes.....	187
Figure 16 - Niveaux de pensée éthique observés dans le troisième dilemme exprimés en pourcentages des interventions en fonction des sept classes.....	188
Figure 17 - Exemple de cycles d'enquête autour de deux normes, classe CM2 (Mme Klein) .....	202
Figure 18 - Cycles d'enquête relevés au cours du troisième débat de la classe de Mme Klein.....	203
Figure 19 - Explicitation de normes à l'origine de deux cycles d'enquête : exemple de Sandy .....	205
Figure 20 - Changement de cycle d'enquête menant à la hiérarchisation de normes .....	207
Figure 21 - Cycles d'enquête synthétisés par Maya (TP77, dilemme de la poubelle) dans la classe de Mme Klein .....	210
Figure 22 - Modèle de Jickling et Wals sur les représentations de l'éducation par rapport à l'engagement des personnes dans la société (Jickling & Wals, 2008, p. 9) .....	221

Figure 23 - Adaptation des axes d'analyse des postures des enseignants lors des DDM, à partir des travaux de Jickling & Wals (2008).....	222
Figure 24 - Grille d'évaluation des caractéristiques d'une posture à visée transformatrice critique et d'une posture transmissive (Panissal et al., 2016, p.7) .....	223
Figure 25 - Synthèse des quatre postures d'étayage des DDM .....	232
Figure 26 - Positionnement de la « posture d'accompagnement contrôlé » sur les axes d'analyse des postures enseignantes .....	234
Figure 27 - Positionnement de la « posture d'accompagnement conceptualisant » sur les axes d'analyse des postures enseignantes.....	235
Figure 28 - Positionnement de la « posture d'accompagnement souple » sur les axes d'analyse des postures enseignantes .....	236
Figure 29 - Positionnement de la « posture d'accompagnement en retrait » sur les axes d'analyse des postures enseignantes .....	238
Figure 30 - Grille d'analyse des postures enseignantes.....	239
Figure 31 - Analyse des interventions de Mme Carlier dans le DDM du hamster .....	248
Figure 32 - Analyse des interventions de Mme Carlier dans le DDM de la boulangère .....	250
Figure 33 - Analyse des interventions de Mme Carlier dans le DDM de la poubelle .....	253
Figure 34 - Positionnement de Mme Carlier au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves.....	255
Figure 35 - Construction de la pensée éthique avec étayage de l'enseignante : cas de Mme Carlier et Claire .....	258
Figure 36 - Analyse des interventions de Mme Joly dans le DDM du hamster .....	262
Figure 37 - Analyse des interventions de Mme Joly dans le DDM de la boulangère .....	266
Figure 38 - Analyse des interventions de Mme Joly dans le DDM de la poubelle .....	269
Figure 39 - Positionnement de Mme Joly au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves.....	272
Figure 40 - Analyse des interventions de Mme Breton dans le DDM du hamster.....	278
Figure 41 - Analyse des interventions de Mme Breton dans le DDM de la boulangère .....	281
Figure 42 - Analyse des interventions de Mme Breton dans le DDM de la poubelle.....	286
Figure 43 - Positionnement de Mme Breton dans les trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves .....	289
Figure 44 - Analyse des interventions de Mme Klein dans le DDM du hamster.....	292
Figure 45 - Analyse des interventions de Mme Klein dans le DDM de la poubelle.....	296

Figure 46 - Positionnement de Mme Klein au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves.....	298
Figure 47 - Analyse des interventions de Mme Guillon dans le DDM du hamster .....	300
Figure 48 - Analyse des interventions de Mme Guillon dans le DDM de la boulangère .....	303
Figure 49 - Analyse des interventions de Mme Guillon dans le DDM de la poubelle.....	305
Figure 50 - Positionnement de Mme Guillon au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves.....	306
Figure 51 - Analyse des interventions de M. Roux dans le DDM du hamster .....	309
Figure 52 - Analyse des interventions de M. Roux dans le DDM de la boulangère ...	311
Figure 53 - Analyse des interventions de M. Roux dans le DDM de la poubelle .....	312
Figure 54 - Positionnement de M. Roux au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves.....	315
Figure 55 - Positionnement de M. Olivier au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves.....	319
Figure 56 - Comparaison des postures enseignantes dans les trois DDM : .....	320
Figure 57 - Synthèse du rôle de l'enseignant dans les DDM en lien avec la pensée éthique des élèves .....	355
Figure 58 - Codage des critères d'analyse pour le processus de co-construction de normes et émancipation.....	402
Figure 59 - Codage des critères d'analyse pour le processus de standardisation et transmission de normes.....	403
Schéma 1 – Les trois dimensions de l'éthique, d'après la définition de Ricœur .....	37
Schéma 2 - Outils didactiques liés au débat pour travailler les différentes dimensions de la pensée éthique.....	47
Schéma 3 - Apports des différents outils aux DDM .....	73
Schéma 4 - Synthèse des principaux travaux étudiés sur le développement moral des élèves .....	86
Schéma 5 - Articulation des trois principaux axes de recherche.....	101
Schéma 6 – Place de la question de recherche en jeu dans cette étude.....	105
Schéma 7 – Synthèse des étapes d'analyse des données lors de l'étude préliminaire .....	108
Schéma 8 - Schéma général des échanges au cours de la DVP sur le bonheur .....	113
Schéma 9 – Illustration des effets récurrents de la reformulation sur l'enquête (d'après nos observations de la DVP sur le bonheur).....	120
Schéma 10 - Processus d'approfondissement d'une idée par la réfutation.....	122

Schéma 11 – Rôle du changement de contexte dans la précision d'une idée .....	123
Schéma 12 - Présentation de la deuxième étude .....	149
Schéma 13 - La catégorisation des niveaux de pensée éthique dans l'avancée de notre recherche .....	150
Schéma 14 – Les tendances des élèves de référence dans la mobilisation des différents niveaux de pensée éthique : place dans l'avancement de la recherche.....	179
Schéma 15 - La question de l'influence de la thématique des dilemmes dans notre recherche.....	183
Schéma 16 - Les mécanismes de hiérarchisation des normes, en lien avec l'étude préliminaire.....	192
Schéma 17 - Hiérarchisation de normes par leur comparaison entre elles (exemple de Léonie) .....	193
Schéma 18 - Hiérarchisation de normes par la comparaison de deux contextes hypothétiques (exemple de Teddy) .....	195
Schéma 19 - Hiérarchisation de normes par l'approfondissement d'une norme complexe (Exemple de Boniface, TP81) .....	197
Schéma 20 - Hiérarchisation de normes par l'approfondissement du contexte (exemple de Mélanie) .....	198
Schéma 21 - Questionnement sur le rôle des cycles d'enquête dans la pensée éthique en lien avec l'étude préliminaire .....	199
Schéma 22 - Présentation de la troisième étude .....	215
Schéma 23 - Processus observés liés à la co-construction des normes et à l'émancipation .....	226
Schéma 24 – Processus observés liés à la standardisation et transmission des normes .....	229
Schéma 25 – Comparaison des postures transmissive et émancipatrice sur la pensée éthique.....	334
Schéma 26 - Influence du processus de répétition entre élèves sur la problématisation .....	342
Schéma 27 – Processus d'élaboration de la pensée éthique dans les DDM .....	343
Schéma 28 - Influence des répétitions de l'enseignant sur la pensée éthique de l'élève .....	345
Schéma 29 - Synthèse de nos travaux de thèse, à partir du triangle pédagogique de Houssaye (1988) .....	360

1.  
**INTRODUCTION**



Contrairement à d'autres territoires francophones comme la Belgique ou le Québec, il n'existe pas en France de cours exclusivement consacrés à la morale. Depuis son origine en France, l'éducation morale a été privatisée, considérée comme l'affaire des familles (Leleux, 1997). Lorsqu'elle a été évoquée dans l'institution scolaire, elle a toujours été reliée à l'éducation civique et de manière générale à la citoyenneté. Pour Pagoni-Andréani, éducation citoyenne et éducation morale constituent « la convergence entre deux attitudes sociales distinctes mais complémentaires » (Pagoni-Andréani, 1999, p. 9). Parmi ces points de convergence, elle relève des compétences personnelles, à savoir le développement de la pensée critique et d'une certaine autonomie de jugement, et d'autres plus sociales, comme la valorisation de la coopération ou la sensibilisation à des problèmes de collectivité. Selon Denny (2019), ces compétences constituent l'objectif même de la morale et réaffirment son lien avec la citoyenneté : « La morale empoigne les valeurs républicaines pour arrimer l'individu à la collectivité. » (Denny, 2019, p. 37). Aujourd'hui, avec un enseignement précoce échelonné sur douze ans, et un volume horaire de 30 heures en primaire et 28 dans le secondaire, la France possède l'investissement le plus conséquent dans le domaine de l'éducation civique parmi les pays Européens (Eduscol, 2015a; Europäische Kommission, 2012).

C'est dans ce contexte didactique que nous inscrivons notre thèse. Ainsi, nous allons nous focaliser sur les caractéristiques de la pensée éthique de l'élève à travers la mise en œuvre de débats, et sur sa mobilisation qui contribue au développement moral. Mais cet enseignement est particulièrement difficile à mettre en œuvre.

La question de l'enseignement de la morale et des valeurs a depuis longtemps été au cœur de controverses. Il y a plus de vingt ans Martin (1998) relatait déjà un mal-être général des enseignants « tiraillés entre leur rôle éducatif, appréhendé de façon vague, et leur mission de transmission de connaissances, considéré comme le noyau dur du métier. » (Martin, 1998, p. 92). Pour cet auteur, il valait mieux pour les enseignants s'abstenir de cette mission jugée selon lui bien trop complexe et appartenant au domaine des familles. Aborder ces questions en classe risquerait selon lui d'empiéter sur les libertés individuelles et de susciter des polémiques à éviter.

Les différents programmes successifs ont confirmé la place fondamentale de l'enseignement moral à l'école. Pourtant les perplexités sur le terrain restent présentes. Face à la montée de la violence en particulier dans les milieux populaires dans les années quatre-vingts, on a assisté à un clivage entre les milieux populaires qui associent l'éducation morale avec des tentatives de contrôler les comportements, et les milieux plus ordinaires où cet enseignement ne fait plus partie des priorités pour de nombreux enseignants. Ogien (2013) dénonce à ce sujet l'instrumentalisation publique de l'enseignement de la morale faite par le ministère de l'Éducation nationale, réalisée dans le but de « normaliser » les incivilités associées aux enfants

issus de milieux défavorisés. Il pose la question épistémologique de l'impossibilité pour les idées morales d'être des savoirs enseignables produisant des effets sur les conduites. Enfin, il s'interroge sur la pertinence de vouloir combiner sous un même projet une méthode (l'exercice de la raison, le développement la pensée critique) et un objectif (la transmission de valeurs spécifiques, les bonnes valeurs). On détecte là encore une contradiction entre l'ambition de mettre en garde les élèves contre tous les dogmes et la promotion de valeurs morales que nul ne doit ignorer.

Pagoni-Andréani (2003b) relève dans les manuels scolaires touchant à l'éducation morale un contenu essentiellement normatif : « les valeurs du pluralisme social et moral l'ont emporté sur celles de l'unanimisme et de l'évidence normative, attachées à la figure traditionnelle du "bon citoyen" » (Pagoni-Andréani, 2003b, p. 33). Ogien (2013) soulève ici une autre incohérence : il est question de demander aux élèves de refuser tout ce qui serait de l'ordre du dogme, tout en leur enseignant des contenus qui y ressemblent. Cela nous amène à nous interroger sur la manière d'envisager l'enseignement d'une morale autonome à l'école. Dans ce contexte de tensions et d'ambivalences, quelle approche pédagogique serait à même de soutenir une morale suffisamment autonome pour qu'elle tende vers l'éthique ? Que révèle à ce sujet l'étude des liens entre postures enseignantes, interactions entre élèves et contenus d'enseignement sur le développement de la pensée éthique des élèves ?

Ces questions seront affinées au cours de notre thèse, que nous replaçons dans un premier temps dans le contexte de la recherche actuelle. Nous les approfondissons ensuite au travers de trois études complémentaires. Nous discutons enfin des liens observés entre ces différentes études pour tenter d'apporter des pistes de réponse à nos questions. Ces différentes parties s'articulent de la manière suivante :

La première partie théorique vise à présenter les différentes facettes du développement moral des élèves, pour comprendre leur articulation dans les débats entre élèves. Nous interrogeons plus précisément le contexte éducatif et scolaire de l'éducation morale, et ses évolutions. La pensée éthique constitue à ce sujet un élément central de notre cheminement. Nous en détaillons les enjeux en tant que témoin du développement moral des élèves, dans une visée émancipatrice. La recherche d'outils didactiques permettant de mobiliser la pensée éthique nous amène ensuite à recentrer notre étude sur les débats autour de dilemmes moraux.

Nous nous questionnons alors sur les facteurs favorisant la mobilisation de la pensée éthique dans les débats en mettant l'accent sur : le dispositif pédagogique mis en place, le rôle des pairs et le rôle de l'enseignant. Pour ce faire, trois études complémentaires permettent ensuite d'éclairer cette problématique.

- (1) Une première recherche exploratoire est consacrée à l'observation des mouvements de pensée des élèves dans une discussion à visée philosophique. Elle permet de mettre en lumière les enjeux relatifs aux échanges entre élèves et notamment les éléments qui permettent d'approfondir, de questionner, et de clarifier le sujet de départ.
- (2) Nous observons la mobilisation de la pensée éthique des élèves lors de débats autour de dilemmes moraux. Nous y interrogeons d'une part le dispositif mis en place mais également les enjeux des échanges entre pairs sur la manifestation de la pensée éthique.
- (3) Nous questionnons également les relations éventuelles entre la posture adoptée par l'enseignant et la mobilisation de la pensée éthique des élèves, en lien avec l'étude précédente.

Dans une dernière partie consacrée à la discussion des résultats, nous tentons de clarifier ce qui se joue entre les différents paramètres analysés, à savoir les échanges entre élèves, le dispositif des dilemmes moraux, et la posture de l'enseignant. En particulier, nous tentons d'établir une caractérisation de la pensée éthique telle qu'elle apparaît dans les débats autour de dilemmes moraux, et de donner des pistes de réflexion quant aux leviers possibles permettant de la mobiliser.



## 2. PARTIE THEORIQUE



## 2.1. LE DEVELOPPEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT

### 2.1.1. Introduction

Notre thèse vise à étudier la pensée éthique de l'enfant en contexte scolaire, dans le cadre de débats. D'un point de vue étymologique, l'éthique est synonyme de morale. Le terme de morale, venant du latin, a d'ailleurs souvent été utilisé pour désigner l'éthique dans les écrits des philosophes antiques plus anciens. Le terme d'éthique provient quant à lui de deux phonèmes grecs : *ηθος* (êthos) qui désigne la coutume ou l'usage familial, et *εθος* (èthos) qui renvoie à plusieurs choses : la demeure, séjour habituel ou lieu familial, les habitudes des personnes, et la coutume, ou ce qui est usuel. Cette double dimension de l'éthique caractérise à la fois son ancrage dans le temps, ce qui perdure dans la durée, et dans la manière d'être des personnes (Soler, 2008). Mais si les deux termes sont proches, Soler précise une différence importante entre l'éthique et la morale. Le terme de morale est en effet le résultat de la fusion entre les termes *ethica* issu du grec et *mor* en latin qui a donné *moralis*, et désigne alors « la partie de la philosophie qui – est au sujet de – traite des mœurs » (Soler, 2008, p. 117). La morale est donc « la science des mœurs » ou l'étude des habitudes et des actions humaines. Lorsque ces habitudes s'appuient sur des valeurs on les appelle alors des normes morales. Ces normes sont importantes car elles vont déterminer un cadre de référence aux actions morales.

L'éthique est quant à elle la « science de la morale » c'est-à-dire l'étude de la morale elle-même (*ibid.* p.121). Ainsi, de par son origine, la morale est à la base de l'éthique : sans morale l'éthique n'existe pas. Dans la littérature scientifique, en ce qui concerne les principales théories du développement de l'enfant et de l'éducation, le terme de morale est très majoritairement utilisé tandis que celui d'éthique est quasiment inexistant.

Nous nous intéressons ainsi dans cette partie aux travaux qui portent sur la question de la morale et du développement moral de l'enfant étant donné d'une part que la morale est fondamentale à l'éthique, et d'autre part que les deux termes sont, comme nous l'avons vu, très proches et parfois confondus. Ce premier état des lieux des recherches sur le sujet nous permettra dans la partie suivante d'approfondir quels sont les enjeux plus spécifiques à l'éthique, toujours dans le champ de l'éducation.

Dans un premier temps, nous détaillons donc les deux principaux courants de pensée existants au sujet du développement moral, le courant cognitif et le courant intuitif. Nous explicitons ensuite notre positionnement parmi d'autres travaux existants selon leur intérêt par rapport à notre thèse.

## 2.1.2. La morale dans la société

### 2.1.2.1. *Le jugement moral : entre raison et sentiments ?*

Le terme de morale renvoie par définition aux mœurs, à des habitudes de vie et des attitudes liées à des valeurs telles que le bien, par opposition au mal. Elle justifie des règles de conduite à suivre (Weil, 2021). Intemporelle, la question morale est au cœur des activités humaines, et a traversé toutes les époques et cultures. Halpern (2007) nous présente un aperçu de l'évolution de la question morale depuis les philosophies antiques jusqu'à aujourd'hui. Ce qui fait débat, c'est le rôle de la raison et des sentiments dans le jugement moral. Dans l'antiquité, Platon a beaucoup écrit à ce sujet, en insistant sur le rôle primordial de la raison sur les sens dans le jugement moral. Même si plusieurs autres philosophes ont abordé la question, la vision de Platon a été très largement répandue dans le monde éducatif et philosophique dans les siècles qui ont suivi. Le XVIII<sup>ème</sup> siècle marque un tournant à ce sujet, avec l'apparition nombreux désaccords qui remettent en cause la seule rationalité de la morale. Plusieurs philosophes comme Ashley Cooper Shaftesbury (1671-1713) ou Hutcheson (1694-1746) font émerger la notion d'un sens moral qui va au-delà des simples conventions sociales, c'est-à-dire que même s'il permet le mieux vivre ensemble, le sens moral peut parfois amener un sujet à agir de façon contraire aux codes de la société. Dans la même pensée, d'autres philosophes comme Humes (1711-1776) vont même jusqu'à dire que la morale n'est qu'une affaire de sentiments, car la raison est par nature moralement neutre. Mais cette conception nouvelle est loin de faire l'unanimité, et on revient avec Kant (1724-1804) à une morale qui a pour fondement la raison et qui exclut tout sentiment, du moins à son origine. Le sentiment moral, s'il apparaît parfois, n'est pour lui qu'une conséquence de la loi morale qui selon lui ne peut être innée. La grande majorité des travaux qui ont suivi gardent cette conception d'une loi, c'est-à-dire une norme le plus souvent universelle et non discutable, extérieure à l'individu, qui est l'unique fondement de la morale. Ce n'est que plus tard vers la fin du XX<sup>ème</sup> siècle – début du XXI<sup>ème</sup> siècle avec notamment l'avancée des recherches sur le développement moral de l'enfant que la conception d'une morale innée et autonome, réapparaît. La coexistence de ces

deux approches, la morale hétéronome d'un côté et la morale autonome de l'autre apporte un double regard très riche pour notre recherche.

### 2.1.2.2. *Des valeurs aux normes*

Une autre question se pose au cœur du débat sur la morale, celle des valeurs en jeu. De nombreux philosophes comme Rawls par exemple s'inscrivent dans la philosophie kantienne, et placent d'office la justice comme valeur absolue, au cœur de toute institution morale (Rawls, 1999). C'est le sens de la justice qui amène les citoyens d'une nation à obéir à des ordres, et ceux-ci doivent donc être eux-mêmes profondément justes. L'un des principaux problèmes soulevés par Rawls, est que toutes les règles ne se valent pas en termes d'égalité sociale et de liberté individuelle. Or, le manque de justice de certaines règles qui seraient non équitables constitue l'une des principales sources de problèmes dans les organisations politiques. L'esclavage est un bon exemple des dérives provenant de l'injustice de certaines institutions :

*Un ensemble institutionnel est juste si les règles en sont disposées de manière à fonctionner à l'avantage de l'ensemble des citoyens et non pas d'une partie de ceux-ci. En revanche, s'il apparaît que les institutions sont des instruments d'exploitation par lesquels certains tirent avantage de la collaboration des autres sans que la réciprocité soit vraie – comme dans le cas de l'esclavage – elles ne sont ni justes ni légitimes. (Spitz, 2011, p. 56)*

Cependant, comme l'évoquent plusieurs de ses opposants, il ne dit rien sur les autres valeurs pouvant exister sur un plan plus personnel, en dehors de l'équité ou de la justice, laissant un champ vide à ce niveau. On peut citer par exemple l'altruisme ou le respect d'autrui qui ne s'opposent pas à la justice au contraire, mais peuvent être abordées d'une manière différente que sur le plan juridique et sociétal. La justice est certes associée au bon fonctionnement de la société mais on ne sait pas comment l'individu s'en empare personnellement au quotidien.

D'autres travaux ont également montré que la promotion d'une valeur – comme la justice par exemple – ne peut se faire que par opposition à d'autres valeurs (Coenen-Huther, 2003). Ainsi, les valeurs elles-mêmes ne peuvent être universelles, car elles sont opposées à d'autres. Si certaines valeurs morales ont été promues au rang de valeurs absolues : le beau, le vrai, le bien, ce n'est qu'en restant très généralistes et abstraites qu'elles peuvent prétendre à cette universalité. L'auteur précise que dès que l'on cherche à les concrétiser, à les appliquer à la réalité, alors des désaccords apparaissent. La comparaison de différentes cultures l'illustre bien : si certaines pratiques sont considérées au sein d'une culture comme bonnes – répondant à la valeur universelle du bien, elles ne le seront pas forcément dans une

autre. Halpern résume bien cette problématique : une « théorie morale pluraliste, parce qu'elle doit pouvoir accueillir des conceptions divergentes de la vie bonne, est astreinte à un haut niveau de généralité et à une redéfinition des limites de la morale » (Halpern, 2007, p. 2).

Habermas parle dans ce cas de valeurs culturelles, qui devraient plutôt être appelées normes que valeurs, car elles sont trop ancrées dans la réalité subjective de la culture : « Certes les valeurs culturelles sont porteuses d'une exigence de validité intersubjective, mais elles sont à ce point prises dans la totalité d'une forme de vie particulière qu'elles ne peuvent pas prétendre d'emblée à une validité normative au sens strict. Tout au plus sont-elles candidates au statut de normes susceptibles de promouvoir un intérêt universel. » (Habermas, 1986, p. 125). Les normes découlent souvent de valeurs, mais sont plus précises. À une même valeur peuvent correspondre plusieurs normes en fonction du contexte dans lequel elles sont prises en compte. Pour Habermas, les valeurs qui ne sont pas associées à des normes n'ont selon lui pas de validité en tant que telles, car elles ne peuvent pas à elles seules trouver d'application dans le réel. Les normes peuvent être définies comme des solutions adoptées par un collectif pour résoudre un conflit de pratiques (Livet, 2012, p. 12). Elles se reconnaissent par leur caractère généraliste, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas cantonnées à un contexte particulier, mais de la même manière qu'une valeur peut être associée à plusieurs normes, une norme peut correspondre à plusieurs contextes particuliers ou à plusieurs cultures (voir Figure 1). En d'autres termes on peut dire que la valeur a une portée générale et que la norme consiste en quelque sorte à l'opérationnalisation de la valeur dans une culture ou contexte donné.

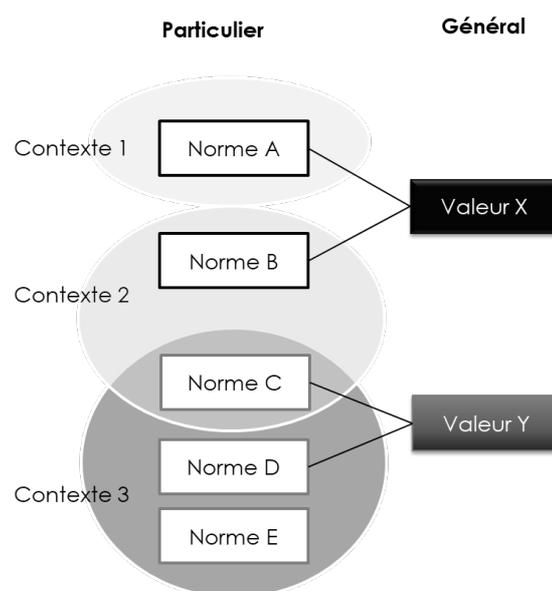


Figure 1 – Relations entre valeurs et normes en fonction de leurs contextes (ou cultures)

L'élaboration de normes communes à un groupe donné part toujours de désaccords qui ont lieu dans la réalité. Ces désaccords peuvent avoir lieu au sein d'une même culture ou bien entre deux cultures différentes. On résout ces désaccords en mettant en place des normes. D'autres désaccords surviennent lorsque plusieurs normes sont en conflit, et c'est alors que l'on se réfère aux valeurs en jeu, qui sont plus générales, même si elles peuvent elles-mêmes être parfois en conflit dans certaines situations spécifiques. Le processus d'élaboration des normes nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre étude car nous étudions la manière dont il se met en place dans un groupe d'enfants, pour pouvoir distinguer et analyser plus finement les normes morales en jeu dans ces interactions.

### 2.1.2.3. *L'élaboration des normes*

Pour Habermas, la morale ne peut être légitime que dans la co-construction unanime des normes qui la constituent. Selon lui il n'existe donc pas de critère absolu et objectif pour justifier d'une action morale plutôt qu'une autre dans telle ou telle circonstance si ce n'est l'universalisation, c'est-à-dire arriver à un accord commun entre tous. Ainsi aucune loi ne peut prétendre à l'universalité si elle n'a au préalable été discutée et unanimement reconnue comme une norme universelle (Habermas, 1986). Si l'ultime étape de l'universalisation des normes renvoie à des valeurs très générales, les conflits se situent au niveau de l'élaboration de normes plus spécifiques car il n'existe pas de critère absolu et tangible qui définirait de façon certaine qu'une action serait morale ou non en elle-même. En effet « les prétentions à la validité morale ne connaissent pas le rapport au monde objectif qui caractérise les prétentions à la vérité. Du même coup, elles sont privées de tout point de repère qui transcende la justification » (Habermas, 2001, p. 223).

Selon Livet (2012), la création des normes est une construction collective complexe, qui prend beaucoup de temps avant de parvenir à une instauration unanime. Pour cet auteur, puisqu'elles émergent du groupe, les normes en construction sont souvent plus autonomes que les normes déjà standardisées par d'autres qui sont alors plus générales et dont l'application ne va pas toujours dans le sens de l'esprit de ces normes. Au départ, les normes en cours de construction sont caractérisées par un très fort ancrage dans la réalité, bien plus important que pour des normes déjà établies, et au fur et à mesure de leur mise à l'épreuve dans des contextes différents, le processus d'universalisation de pratiques, que nous appellerons standardisation, passe nécessairement par un certain degré d'abstraction. La création de normes s'opère ainsi dans un va et vient continu entre la recherche d'un consensus et la réalité, ou les réalités plurielles des différents contextes en jeu. Ainsi que le formule Moreau, « Dans le domaine moral (...) aucune action ne peut être garantie avec certitude a priori comme étant moralement bonne, et (...)

l'application devient alors une phase tout à fait originale de la délibération morale : l'application devient elle-même créatrice de normes. » (Moreau, 2007, p. 63). La construction de ces normes passe donc par des phases d'exploration, de validation, de répétitions, et de justifications dans le but de parvenir finalement à une validation collective.

Quelle que soit la nature et la complexité du processus de création de normes, leur association à des valeurs n'est pas toujours obligatoire (comme nous l'avons illustré par la norme E sur la Figure 1). Certaines normes que nous appelons normes morales renvoient à des valeurs et ce parfois dès leur origine, mais ce n'est pas le cas de toutes les normes. Étant donné que nous travaillons plus spécifiquement sur le développement moral des enfants, nous nous intéressons plus particulièrement à la création de normes en lien avec la morale, et donc les valeurs. Ainsi, il nous a paru important d'apporter un éclairage supplémentaire sur le sujet.

#### 2.1.2.4. *Normes sociales et normes morales*

Barthoux (2008) déplore la fragilisation de certaines valeurs fondamentales comme celles des droits de l'homme qui ne sont pas souvent pensées en dehors d'une culture donnée. De nombreuses incompréhensions viennent justement du fait que les normes morales ont souvent été confondues avec d'autres types de normes. Nous tentons de définir plus précisément qu'est-ce qui caractérise les normes morales et ce qui les distingue des autres normes. Livet (2012) distingue deux catégories de normes : les normes sociales et les normes morales. Ces deux types de normes sont d'apparence très proches c'est pourquoi elles sont le plus souvent confondues, pourtant elles sous-tendent deux conceptions assez différentes de la morale.

Les normes sociales caractérisent un groupe. Elles se définissent par des pratiques ou comportements qui favorisent la survie du groupe ou bien sa croissance. La manière dont sont reconnues et établies ces normes sociales passe exclusivement par le groupe. Elles peuvent donc évoluer en fonction de la composition de la majorité de ses membres, bien que souvent cela prenne du temps. C'est ainsi la majorité qui approuve ou désapprouve un comportement qui irait à l'encontre de ces normes. Les intérêts collectifs prennent le dessus sur les intérêts personnels des membres du groupe, c'est à dire de tous ceux qui ont reconnu ce système de normes. Les normes sociales sont reconnaissables dans les actions, de façon concrète. Par exemple, en observant même de simples habitudes dans différents pays comme la manière de se saluer, on remarque des variations de normes qui apparaissent comme étant propre à un groupe : l'ensemble des personnes appartenant à ce groupe suivra les mêmes normes. On se fera spontanément la bise en France, une poignée de main en Suisse, une accolade aux États-Unis... (En dehors de tout contexte sanitaire, bien évidemment !). Il suffit alors de se conformer à des pratiques pour être accepté par

un groupe. Dans ce cas, il est très difficile de savoir si les pratiques découlent d'une conviction réelle quant à l'intérêt de ces normes ou s'il s'agit simplement d'habitudes ancrées, d'identité de groupe, de traditions, de conformisme vis-à-vis du groupe.

Cependant, il existe tout de même une différence entre un comportement adapté à une norme dans un groupe et une norme sociale. En effet, si on impose une norme à un groupe, les membres peuvent adapter leur comportement, mais dès que la norme n'est plus imposée (par la contrainte), elle disparaît si le groupe ne s'est pas approprié cette norme. On en voit un exemple tout à fait d'actualité avec le port du masque. Dans ce cas il ne s'agit pas pour autant d'une norme sociale car elle n'est pas intériorisée par les membres du groupe (peut-être certains mais pas la majorité) et dès que la contrainte cesse, elle s'efface. Parfois, les normes peuvent être associées à des sanctions en cas de transgression, même si ce n'est pas toujours le cas. Mais elles doivent par contre être systématiquement validées, même de façon implicite, par le collectif pour faire fonction de normes sociales et pouvoir être assimilées. Ainsi, une loi peut, par exemple, interdire (contraindre par la force de la sanction) de consommer du cannabis sans que ce comportement ne gêne le fonctionnement de l'ordre établi d'un groupe social donné. Mais tant que la consommation de cette substance n'est pas désapprouvée par la majorité des membres de ce groupe, cette loi ne peut fusionner avec une la norme sociale, il ne s'agit pas d'une norme sociale car imposée de l'extérieur elle n'est pas intériorisée par les membres de ce groupe. Les efforts de la police qui n'ont pas le soutien des normes sociales sont souvent très coûteux et nécessitent beaucoup plus de moyens que lorsque les normes sociales sont ancrées dans le développement moral des personnes. En effet, si une norme « imposée » correspond à une norme sociale, la réprobation vient de la majorité des membres du groupe (intériorité et autonomie) et pas seulement des forces de l'ordre (extériorité et contrainte). Les normes sociales se caractérisent donc par le fait qu'elles sont naturellement suivies par la majorité car intériorisées.

Les normes morales sont elles aussi le plus souvent des normes suivies par la majorité, d'où la confusion fréquente avec les normes sociales, du moins en apparence. La différence réside dans la visée qui sous-tend les normes. Alors que les normes sociales sont la signature d'un groupe, les normes morales, quant à elles, tendent vers l'universalité. Elles vont au-delà d'un groupe donné et s'appliquent plutôt à un groupe virtuel en s'appuyant sur des valeurs dites « fondamentales », comme par exemple l'honnêteté, la solidarité, etc. – bien que le terme de fondamental soit souvent ambigu et difficile à caractériser. Une norme morale peut (et c'est d'ailleurs souvent le cas) aller à l'encontre d'une norme sociale, et donc être suivie par une minorité voire une seule personne mais rester toujours valable. Ce qui n'aurait pas été le cas d'une norme sociale. Même si elles ont dans une certaine mesure vocation à l'universalité en ce qui concerne leur non-appartenance à des

groupes définis, Livet soulève une limite à l'idée kantienne de l'universalisation des normes morales, en observant que plusieurs d'entre elles peuvent être opposées en fonction de la situation. Ainsi, dans un conflit de normes morales opposées, il en est toujours une qui paraît plus « fondamentale » qu'une autre. S'opère alors une hiérarchisation qui dépend de la place plus ou moins fondamentale accordée à ces normes : pour être considérée comme moralement valable, « la norme morale doit occuper dans la hiérarchie des normes de celui qui la soutient une place plus élevée que celle qu'une autre norme morale concurrente occupe dans la hiérarchie de celui qui soutient cette autre norme. » (Livet, 2012, p. 59).

Étant non affiliées à un groupe en particulier, les normes morales sont reconnues et suivies par des personnes qui n'appartiennent pas nécessairement au même groupe. Certaines normes sociales s'apparentent à des normes morales, car elles ont parfois pour origine des valeurs morales communes, par exemple la norme *il faut être poli* renvoie indirectement au respect d'autrui. La norme morale équivalente pourrait être par exemple *il faut respecter autrui*. Mais si les règles de politesse, de ce qui est acceptable, sont propres à un groupe donné, le respect est une forme plus générale et non limitée à un contexte, et peut prendre différentes formes. Ainsi une personne qui est polie et connaît les codes sociaux pour s'exprimer de façon acceptable, peut tout à fait tenir des propos humiliants envers quelqu'un, avec des mots parfaitement « acceptables » socialement parlant. À l'inverse, une personne qui a grandi dans un autre milieu avec d'autres codes où la politesse n'est pas une norme sociale, pourra par exemple insulter une autre pour défendre une victime qui se fait agresser. Cette personne aura suivi ici la norme morale *il faut respecter autrui* en défendant la victime, car la valeur en jeu est prise en compte, au-delà des codes sociaux. Ainsi, pour déterminer si une norme appliquée à un contexte est une norme sociale ou morale pour une personne, il est important de prendre en compte son rapport avec le groupe. Si cette personne disqualifie de façon systématique les normes d'un autre groupe, il y a de fortes chances pour qu'elle ait remplacé les normes morales par des normes sociales propres à son groupe, ce qui est fréquemment le cas. Autrement dit, une norme morale se reconnaît au-delà des codes sociaux de différentes cultures. Quelqu'un qui ne reconnaît que les normes de sa propre culture ne base donc pas ses actions sur des normes morales, mais sur des normes sociales.

La vision kantienne de la morale a largement influencé les différents courants de philosophie, puis de psychologie morale jusqu'à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. L'universalisation qu'elle prône tend justement à dépasser les normes sociales, qui sont souvent implicites, pour se centrer sur des valeurs morales. L'étude des processus de formation du jugement moral, auquel s'intéresse la psychologie morale, considère alors comme prérequis que les choix moraux répondent à des processus volontaires et rationnels. La majorité des recherches sur le développement moral

menées au cours de cette période sont basées sur ce paradigme rationaliste (Cova, 2011). Jusqu'à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle ou même au début du XXI<sup>ème</sup> siècle, celui-ci a guidé les recherches à ce sujet. C'est ce que nous abordons dans la partie suivante.

## 2.1.3. Théories rationalistes (ou cognitives)

### 2.1.3.1. *Les travaux de Piaget*

Bien que l'intérêt pour la morale ait depuis toujours été d'actualité dans les sciences humaines, la question du développement moral est relativement récente et doit en grande partie son émergence aux travaux fondateurs de Piaget (1938). Sa volonté est alors de fonder la morale sur la science, c'est-à-dire sur des faits rationnels. Ceux-ci apparaissent comme le seul moyen de s'extraire d'une pensée dogmatique qui a été dans les siècles précédents l'un des fondements de la morale. Si les travaux de Piaget sont novateurs pour son époque, ils sont aujourd'hui considérés comme l'un des piliers dans le domaine du développement moral et social de l'enfant. Ses travaux font partie de la formation de la plupart des enseignants d'où notre double intérêt pour le développement du jugement moral des élèves et la manière dont les enseignants mettent en œuvre cet enseignement. Il nous a donc paru d'autant plus important d'évoquer ce qui constitue une sorte de culture commune des enseignants aujourd'hui pour mieux comprendre leurs manières d'agir.

Avec ses collaborateurs, Piaget a observé et mené des entretiens avec des enfants âgés de 4 à 14 ans, sur des questions telles que la responsabilité, la justice, et les règles du jeu. Ce dernier point, qui a constitué le point de départ de la théorie morale qu'il a ensuite élaborée, a retenu notre attention. Piaget a soulevé un paradoxe en observant la manière dont les enfants suivaient les règles d'un jeu de billes. À l'âge où ils ne savent pas encore très bien appliquer les règles – jusqu'à environ sept ans, ils en ont une conception idéalisée : les règles instaurées par les adultes ont pour eux un caractère immuable. Puis en grandissant alors même qu'ils sont capables de les comprendre et de les suivre, ils ne les respectent plus de manière aussi *sacrée*. Ces expériences ont par ailleurs révélé le décalage qui existe parfois entre la pensée et l'action. Un enfant qui applique fort bien les règles peut les critiquer, et de la même manière celui qui les idéalise peut avoir beaucoup de peine à les appliquer.

À partir de ses expériences, Piaget a tout d'abord supposé l'existence de deux phases dans le développement du jugement moral des enfants, ce qu'il a par la suite confirmé à l'aide de situations dilemmes sur des notions morales, comme le mensonge, la justice, la punition... présentées aux enfants. Leurs réponses ont révélé

qu'ils entretenaient des rapports assez similaires avec les règles du jeu de billes et les règles morales, selon la phase développementale dans laquelle ils se trouvaient (liée à l'âge) :

- Dans la première phase dite d'hétéronomie les enfants manifestent un grand respect pour les règles mais sans pour autant en comprendre l'utilité dans la société.
- Dans la seconde phase d'autonomie les enfants sont capables de coopérer entre pairs et de co-construire des règles communes. Elles ne sont plus transcendantales mais gage de respect mutuel et répondent au principe de démocratie (Fedi, 2008).

Selon Piaget, l'enfant est au départ enfermé dans une vision autocentrée qu'il appelle réalisme, dans laquelle il confond de façon illusoire ses propres pensées et les choses tangibles de la réalité extérieure. Ce processus naturel inhérent à la construction de la pensée se retrouve également dans la construction morale. En effet il suppose que « l'extériorité initiale des rapports sociaux entraîne fatalement un certain réalisme moral » (Piaget, 1932, p. 383). En d'autres termes, les enfants sont dès leurs premiers instants de vie et de socialisation confrontés à leurs parents, au monde des adultes qui leur est alors tout à fait extérieur du fait de l'ascendance ces parents sur leurs enfants. Ce décalage crée nécessairement une illusion d'immuabilité de la règle morale, et ce n'est qu'en se confrontant plus tard à leurs pairs, dans des relations de réciprocité que leur rapport aux adultes et leur représentation des règles change : « L'élément quasi-matériel de crainte, qui intervient dans le respect unilatéral, disparaît alors progressivement au profit de la crainte toute morale de déchoir aux yeux de l'individu respecté : le besoin d'être respecté équilibre, par conséquent, celui de respecter, et la réciprocité qui résulte de ce nouveau rapport suffit à anéantir tout élément de contrainte » (Piaget, 1932, p. 443). Mais même si Piaget évoque dans son modèle l'importance des relations interpersonnelles comme facteur de développement moral, leur valeur tient davantage à leur utilité en tant qu'outil de « décentration cognitive et morale » (Pagoni-Andréani, 1999, p. 30). Comme nous l'avons évoqué, l'intérêt général pour les travaux de Piaget, très novateurs pour l'époque, est au départ assez faible. Mais dans les années mouvementées qui ont suivi ses publications, la révélation des horreurs dans lesquelles avait conduit le conformisme au groupe et la soumission à l'autorité pendant de la seconde Guerre mondiale n'a fait que révéler les dangers du relativisme moral, qui amène à terme à accepter l'inacceptable. C'est dans ce contexte que Kohlberg (1981) prend appui sur les travaux de Piaget pour construire un modèle plus large dans la recherche sur le développement du jugement moral (de l'enfance à l'âge adulte). Comme celui de Piaget, ce modèle est cognitif, c'est-à-dire basé sur une conception rationaliste de la morale.

### 2.1.3.2. *Le modèle de Kohlberg*

L'hypothèse qui sous-tend la théorie de Kohlberg est la suivante : comme l'apprentissage de la logique, la structure cognitive fait également l'objet d'une maturation sur le plan moral. Dans la même philosophie que Rawls (1999), l'auteur suppose le caractère universel d'une morale et montre tout d'abord que « malgré les différences apparentes dans les coutumes et les comportements moraux d'une culture à une autre, et au-delà de ces différences, il semble y avoir des formes universelles de jugement de l'évaluation » (Digneffe, 1986, p. 24). Ainsi, le processus de différenciation entre culture et moralité constitue le principe même de la maturation morale qu'il développe dans ses travaux. L'évolution morale d'une personne s'observe donc, selon lui, par l'apparition croissante dans son raisonnement de valeurs ou vertus universelles qui sont indépendantes de sa culture. Il s'est inspiré notamment des idées de Platon pour prôner la justice en tant que vertu ultime dans la construction de son modèle. Il propose une théorie structuraliste où la morale se développe de façon linéaire par niveaux. Au nombre de trois – le niveau pré-conventionnel, le niveau conventionnel, et le niveau post-conventionnel – ces niveaux sont eux-mêmes subdivisés en deux sous catégories, ou stades.

Au niveau **pré-conventionnel** (stades 1 et 2), qui apparaît entre 4 et 10 ans, les enfants suivent les règles de la société en fonction de l'autorité qui impose ces règles. Ils apprécient la valeur d'une action par rapport à la réponse des adultes (ou de cette autorité), à savoir la présence de punition ou de récompense.

- Stade 1 : Obéissance et punition : les normes sont totalement hétéronomes, c'est à dire extérieures à l'enfant. Il ne fait qu'adapter son comportement par rapport à la crainte de la punition.
- Stade 2 : Intérêt personnel : Ici s'ajoutent aux punitions l'intérêt de l'enfant pour d'éventuelles récompenses. Celles-ci motivent également le respect des normes

Au niveau **conventionnel** (stades 3 et 4), entre 11 et 14 ans, les jeunes souhaitent bien faire, tout en se conformant aux attentes des autres (famille, amis, société...).

- Stade 3 : Relations interpersonnelles et conformité : les normes du groupe auquel appartient l'enfant sont intégrées, il agit pour être accepté du groupe, sensible au regard que les autres vont porter sur lui s'il ne respecte pas ces normes.
- Stade 4 : Autorité et maintien de l'ordre social : le respect des normes s'étend au-delà du groupe de proximité auquel appartient le jeune. Il n'agit plus par crainte d'une sanction mais dans l'intérêt du bien commun qui est représenté par les lois, et cela même si ses convictions ou intérêts personnels sont parfois contraires. La loi prévaut sur le jugement propre de l'individu.

Au niveau **post-conventionnel** (stades 5 et 6), qui se développe entre 15 et 18 ans, et au-delà, la personne se détache de la réponse de l'autre pour se baser sur des considérations universelles, de bien commun. Les valeurs personnelles ou attentes des autres passent alors au second plan, et ce qui définit les valeurs est la recherche d'un consensus autour de leur utilité sociale.

- **Stade 5 : Contrat social** : l'adolescent ou le jeune adulte reconnaît les conflits qui peuvent exister entre les intérêts personnels et ceux de la société. Il choisit consciemment de respecter les lois pour le bien de la société.
- **Stade 6 : Principes éthiques universels** : les valeurs morales universelles sont réfléchies de façon éthique et délibérément choisies. La personne agit en fonction de ces valeurs et non plus en fonction des lois. La personne peut alors se trouver en minorité, elle défendra tout de même un jugement qu'elle estime moral par rapport à ces valeurs, allant à l'encontre de la société.

Les données utilisées pour la construction de ce modèle sont un ensemble de réponses à des « dilemmes moraux » c'est-à-dire des situations fictives dans lesquelles les personnes doivent opérer un choix entre des critères ou valeurs opposés. Kohlberg (1958) a plus particulièrement opposé au sein d'un dilemme des critères légaux et des critères moraux dans la construction des dilemmes qu'il a proposé à ses sujets. L'un de ses dilemmes les plus connus l'illustre bien, le dilemme de Heinz :

Dans ce dilemme, la femme de Heinz est atteinte d'une maladie très grave. Seul un médicament créé par un pharmacien pourrait la sauver. Mais celui-ci vend son médicament hors de prix et Heinz n'a pas les moyens de l'acheter. Même avec un crédit il ne parvient à réunir que la moitié de la somme. Il se rend néanmoins chez ce pharmacien et lui demande avec insistance le médicament en lui expliquant la gravité de la situation. Le pharmacien refuse. Heinz a envie de casser la vitrine et voler le médicament. Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?

Ici la question qui se pose montre clairement cette opposition : sauver sa femme (critère moral : la préservation de la vie) ou ne pas voler (critère légal : le respect de la propriété d'autrui).

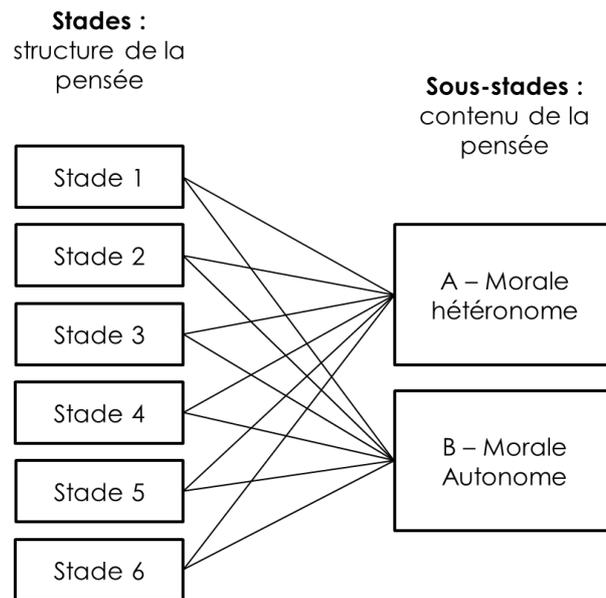
Leleux (1997, p. 8) a catégorisé les justifications possibles des différentes réponses au dilemme de Heinz, selon les stades de développement proposés par Kohlberg (cf. Tableau 1) :

*Tableau 1 – Illustration par Leleux des stades de développement de la théorie de Kohlberg à partir de dilemme de Heinz*

Niveau de développement moral	Stade	Choix 1 : Heinz doit laisser mourir sa femme	Choix 2 : Heinz doit voler le médicament au pharmacien
Pré-conventionnel 4-10 ans	1	Parce que sinon les gendarmes vont le mettre en prison	Parce que sinon Dieu le punirait de laisser mourir sa femme
	2	Parce qu'ainsi il pourra se trouver une autre femme	Parce qu'il veut que sa femme puisse encore lui faire à manger
Conventionnel 11-14 ans	3	Parce que ses collègues ne l'accepteraient pas en voleur	Parce que ses collègues n'accepteraient pas son manque d'égards vis-à-vis de sa femme
	4	Parce que le vol est interdit par la loi	Parce que la non-assistance à personne en danger est punissable par la loi
Post-conventionnel 15-18 ans	5	Parce que le droit de propriété est à la base des législations démocratiques	Parce que la santé est un principe de bien-être
	6	Parce que le droit de propriété est un principe universel	Parce que le droit à la vie est un principe universel

On voit apparaître ici que le niveau de développement moral ne dépend pas tant de la réponse donnée que de la justification apportée par le sujet au choix qu'il a effectué pour résoudre le dilemme. Des réponses opposées peuvent être données par deux personnes se situant au même niveau de développement moral.

Ce modèle a ensuite fait l'objet de plusieurs réajustements par son auteur lui-même. Nous ne nous attarderons pas en détail sur toutes ces évolutions, néanmoins l'une d'entre elles retient notre attention. Kohlberg (1983, p. 298) a remarqué qu'au sein des différents stades, les personnes interrogées pouvaient manifester différents niveaux de congruence, c'est-à-dire un rapport plus ou moins cohérent entre leurs jugements et leurs actions. S'appuyant sur les travaux de Piaget, il a donc subdivisé les stades de son modèle en sous-stades A (morale hétéronome) et B (morale autonome) qui tiennent compte des éléments de contenu de la pensée et non seulement de sa structure. Les propos des personnes se situant au sous-stade A sont ainsi davantage orientés vers un certain ordre social, tandis qu'au sous-stade B on voit davantage apparaître des valeurs (égalité, bonté...) même si elles ne sont évoquées que de façon intuitive et pas aussi organisée que dans les stades ultérieurs. Ainsi Kohlberg a remarqué que certaines personnes ne se situant qu'aux stades 3 ou 4, peuvent pourtant manifester une pensée plus autonome (sous stade B) au sens de Piaget que d'autres se situant par ailleurs dans des niveaux plus élevés.



*Figure 2 - Évolution du modèle de Kohlberg par l'ajout de sous-stades d'autonomie de pensée*

Si le processus de tissage de la construction morale qui apparaît dans modèle de Kohlberg constitue toujours une référence pour certains auteurs (Leleux, 1997), pour d'autres son utilisation exclusive de « critères strictement formels et normatifs » crée une distance avec « l'expérience propre des sujets interrogés » (Pagoni-Andréani, 1999, p. 34). C'est pourquoi plusieurs chercheurs qui se sont basés sur ses travaux ont également proposé d'autres réajustements à son modèle afin de le rapprocher de la réalité des personnes évaluées.

### 2.1.3.3. Réajustements dans la mise en pratique de la théorie de Kohlberg

Les derniers niveaux de l'échelle d'analyse de Kohlberg ont tout particulièrement été la cible de plusieurs critiques (Flanagan, 2009; Leleux, 1997). Flanagan (2009) a notamment remis en question l'utilité même du niveau post-conventionnel, puisque selon lui en se basant sur les travaux de Piaget le niveau conventionnel à lui seul permet de bien fonctionner dans le monde. Par ailleurs, d'après les différents tests réalisés à partir des expérimentations de Kohlberg, la proportion d'individus qui atteint le stade post-conventionnel est en réalité très réduite : il s'agit plus d'une élite sociale – parmi laquelle Kohlberg cite par exemple des personnalités comme Martin Luther King (Kohlberg, 1981). Mais la plupart des personnes, même adultes, ne dépassent pas le stade conventionnel. Flanagan s'est également opposé à l'unilatéralité des transitions entre les phases de cette théorie qui est selon lui une vision trop simpliste face à la complexité de l'humain. D'autres

travaux sont plus tard venus confirmer que l'évolution de la morale est soumise à de fortes variabilités à la fois intra-individuelles et interindividuelles et que son évolution ne saurait être individuelle ni programmée de façon si catégorique (Lehalle et al., 2004).

Néanmoins, les travaux de Piaget et de Kohlberg, qui suivent le courant d'une morale rationaliste ou cognitive, sont fondateurs dans le domaine des sciences de l'éducation. Ils offrent l'avantage non négligeable de proposer une évaluation du développement moral, en s'appuyant sur des critères précis et observables. C'est une avancée majeure dans ce domaine car la morale passe officiellement dans le champ de la raison et de l'observation scientifique, et se dégage de toute subjectivité dogmatique. Leurs travaux donnent également un objectif à atteindre qui est l'autonomie de l'individu, qui est un point crucial dans notre recherche. Mais comme nous l'avons vu précédemment, nous mettons également un point d'honneur à l'identification de normes morales. Même si parfois ces dernières peuvent être accompagnées ou liées à des normes sociales, un réel enjeu de l'éducation morale se situe selon nous dans la différenciation d'une manière ou d'une autre de ces deux catégories de normes, pour accéder aux valeurs qui soutiennent plus précisément les normes morales. Or, cette distinction n'est pas évidente dans la théorie de Kohlberg :

*« Le point faible de la théorie de L. Kohlberg consiste en l'identification entre le rapport à autrui et la norme sociale. Dans son système, le jugement moral, qui se base sur l'attachement à autrui et le rapport interpersonnel, se situe au stade trois, stade de la « conformité interpersonnelle », selon ses termes. Or, nous considérons que le rapport à autrui n'est pas toujours source ou produit d'une norme sociale. Il peut être un moyen, surtout pour les petits enfants, pour aborder, sentir, comprendre les valeurs universelles. » (Pagoni-Andréani, 2003a, p. 100)*

Pour Pagoni-Andréani, l'attachement à autrui, la dimension affective des relations humaines est une source d'énergie indispensable pour aider à dépasser une certaine forme d'égoïsme et s'intéresser à autrui. C'est seulement à travers le lien à l'autre que les valeurs universelles sont prises en compte. Selon la chercheuse, il est nécessaire d'opérer une distinction entre les comportements qui proviennent de la référence à soi-même ou de normes personnelles, l'intérêt pour autrui, et le respect de normes sociales. Les normes morales, dans leur lien avec les valeurs sont donc fortement liées à autrui.

Les travaux de Piaget, Kohlberg et plusieurs de leurs successeurs nous ont jusqu'à présent révélé de l'importance de la dimension rationnelle de la morale. Il apparaît clairement que le développement de la morale est en lien étroit avec la réflexion sur les valeurs en particulier celles ayant trait à la justice. Cependant, comme l'évoquent les travaux de Pagoni-Andréani le processus de développement

même de cette morale dans les stades définis par Kohlberg est aussi fortement influencé par les liens d'attachement à autrui, que ni Piaget ni Kohlberg n'ont approfondi. De nombreux travaux faisant suite à la théorie de Kohlberg ont permis d'approfondir cette question du lien à l'autre, et fondé un nouveau courant de pensée, le courant de la morale intuitive, ou du souci de l'autre (en anglais appelé le *care*). Dans la partie suivante, nous étudions l'origine de ce courant, pour nous intéresser ensuite à l'importance de cette question du lien chez les enfants qui font l'objet de notre étude. Nous interrogeons plus particulièrement le lien entre le *care* et le développement de leur jugement moral.

## 2.1.4. Théories intuitives (ou du care)

### 2.1.4.1. *Éduquer à la sollicitude : le courant du care*

#### 2.1.4.1.1. *Le care : une voix différente*

Dans son ouvrage « *In a different voice* », Gilligan (1982), une ancienne élève de Kohlberg, remet elle aussi en cause ses travaux et sa définition de la morale. Mais elle part d'une problématique différente : celle du genre. Gilligan a repris et testé certaines procédures d'évaluation de la morale proposées par Kohlberg (1958), en particulier au travers de l'utilisation de dilemmes moraux.

En présentant le dilemme de Heinz (voir la section 2.1.3.2) à un garçon et une fillette de onze ans prénommés Jake et Amy, l'auteure est surprise par la réponse d'Amy par rapport à celle de Jake. Le garçon propose de voler le médicament pour sauver sa femme – car selon lui le juge proposera sans doute une sanction moins sévère au vu de la situation. La solution de Jake entre parfaitement dans le modèle de Kohlberg, et il perçoit très bien les implications morales du dilemme en favorisant le droit à la vie par rapport au droit de propriété. Mais Amy n'est pas du même avis. Elle fait remarquer à Jake que si Heinz va en prison et que la femme retombe malade, elle n'aura plus personne pour l'aider. La fillette envisage alors de chercher d'autres solutions comme emprunter de l'argent à d'autres personnes, ou convaincre le pharmacien pour éviter à la fois la mort de la femme et le vol du médicament. La réponse d'Amy se situe ici dans un autre registre que celle de Jake et sort du cadre d'évaluation morale de Kohlberg, car pour elle le cœur du dilemme n'est pas la question du respect ou non de la loi, mais plutôt le fait de répondre ou non au besoin de l'autre (Molinier et al., 2009). Cette « voix différente » si on devait l'évaluer selon la grille de Kohlberg, ne dépasserait pas le stade conventionnel malgré sa pertinence, car ce ne sont pas les mêmes critères qui permettent de l'évaluer. Les travaux de Gilligan ont par ailleurs montré que seuls les hommes accèdent aux stades plus

élevés du modèle de Kohlberg. Ils font en effet davantage référence au droit dans une logique d'impartialité et de justice, là où les femmes privilégient les relations interpersonnelles, et le souci de l'autre dans sa singularité. Comme nous l'avons vu précédemment, le modèle de Kohlberg (comme celui de Piaget d'ailleurs) se situe dans une lecture cognitive de la morale, d'où la valorisation des raisonnements de généralisation logique. Au départ considéré comme une caractéristique féminine, limitée aux relations duales (mère-enfant), cette préoccupation de l'autre est peu valorisée socialement. Elle se situe dans la sphère privée, par opposition à la sphère publique de l'autre aspect de la morale (rationnelle). La voix d'Amy, représentante d'une voix différente mais perspicace, a ainsi souvent été dénigrée au profit de la raison (Gilligan, 2011). Panissal et Molinier (2020, p. 177) rappellent que si le raisonnement d'Amy a été considéré par certains comme « moins abstrait » et donc « moins généralisable » que celui de Jake, il n'en est pas moins moral pour autant. Les auteures suggèrent que la construction des genres, établis pendant l'enfance, est à l'origine de cette dichotomie des voix. Il est alors important de dépasser ce clivage qui n'est pas fondamentalement lié la morale mais aux différentes conditions de socialisation vécues par les enfants de sexes différents. Gilligan dénonce la trop grande place accordée à la division, la séparation ou la tragédie comme conditions naturelles du développement moral. Selon elle, « Les divisions révèlent un chiasme de la nature humaine, une distorsion ou une déformation systématique des natures des hommes et des femmes qui n'ont aucun sens, ni psychologiquement ni sur le plan neurologique » (ibid. p. 42). Gilligan ne cherche pas à féminiser une nouvelle forme de morale en opposition avec une morale masculine, mais bien au contraire de relier différentes appréhensions de la réalité pour l'enrichir. La chercheuse propose une autre dimension du développement moral, pour désigner cette voix différente et complémentaire de la voix de la justice : le care, traduit de l'anglais par « prêter attention à » ou « sollicitude ».

Déconfiner le care de la sphère familiale pour l'inscrire dans le champ politique au même titre que la morale de la justice est l'un des combats menés par la philosophe Joan Tronto (2011), à la suite des travaux de Gilligan. En mettant en garde contre certains mouvements féministes qui à l'opposé chercheraient à promouvoir le care comme argument en faveur de la supériorité des femmes, Tronto s'attache à l'élaboration d'une théorie du care plus complète qui prendrait en compte les différents aspects de la vie politique, en dehors de la sphère familiale. Elle ne serait ni supérieure ni inférieure à celle de la justice, mais complémentaire.

#### ***2.1.4.1.2. Les cinq phases du care selon Tronto***

Suite aux premiers travaux de Gilligan et Tronto, ce nouveau paradigme du care a rapidement dépassé le cadre des études au départ féministes. Il a permis de réinterroger comment s'articulent les dimensions interpersonnelles et sociales, et de

la manière dont nous prenons soin du monde de manière générale (Zielinski, 2010). Plusieurs champs de la société y font allusion en commençant par tout ce qui concerne les soins, mais aussi certains travaux en politique. Tronto (2009) définit le care ainsi : « *Activité caractéristique de l'espèce humaine qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible* » (ibid. p. 143). Ses travaux l'amènent à proposer une déclinaison du care en quatre phases :

- La première phase, « *caring out* », concerne l'identification d'un besoin.
- La deuxième phase, « *taking care* », implique la responsabilité par rapport au besoin identifié, et l'estimation de la manière d'y répondre.
- La troisième phase, « *care giving* », se traduit par le soin apporté de manière concrète.
- Enfin, la quatrième phase, « *care receiving* », fait référence à la reconnaissance ou réaction de la personne qui a reçu le soin.

Mais l'élément indispensable à l'amorçage de tout le processus du care est selon l'auteure l'attention à l'autre. Tronto s'est notamment appuyée sur les analyses de Arendt au sujet de la « banalité du mal » (Arendt, 1996, p. 25) pour opposer cette attention à l'ignorance d'autrui, qu'elle considère comme un manquement moral. Elle pointe notamment le fait que l'attention n'est pas une attitude réflexe mais constitue l'aboutissement d'un processus de pensée, voire même nécessite une transformation plus profonde, qui est dans tous les cas volontaire. Chirouter (2019) souligne le gouffre qui sépare la pensée dont parle Arendt et l'instruction purement rationnelle tant idéalisée par les philosophes des Lumières. Elle rejoint ainsi Tronto sur l'importance de la pensée attentive (ou du care) pour exercer son jugement moral :

*L'apprentissage du jugement – permettant d'agir justement dans le monde pour le rendre meilleur – doit se fonder sur la capacité à ressentir le point de vue de l'autre. Le seul formalisme kantien, s'il résulte certes d'un rationalisme impeccablement rigoureux, peut mener à la pire barbarie. D'où l'importance d'aller à la rencontre de l'autre, comprendre son point de vue, exercer sa sympathie. (Chirouter, 2019, p. 6)*

Cependant les premiers travaux de Tronto menés sur le care, bien qu'ils aient révélé les limites d'un raisonnement logique et encyclopédique dans sa forme exclusive, ont aussi montré que la justice raisonnée de manière générale était d'une importance non négligeable. En 2013, dans ses travaux à visée politique sur la promotion d'un care démocratique, Tronto rajoute à sa première description du care une cinquième phase, le « *caring with* » qui redonne une place au rationalisme en tant que garant du care. Cette dernière phase a en effet pour objectif de s'assurer que

les différentes sollicitations émanant des besoins et les formes de réponse soient compatibles avec les valeurs de justice, d'égalité et de liberté, et ce pour tous les acteurs impliqués (Tronto, 2013, p. 23). Cette phase du care se distingue des précédentes car elle est la première à définir un cadre général à son application, et concerne à la fois le donneur et le receveur des soins. Elle nous montre également l'interdépendance de la pensée du care avec d'autres formes de pensée complémentaires, plus logiques et rationnelles. L'éthique du care de Gilligan permet ainsi de renforcer les principes d'égalité et de réciprocité qui constituent le modèle de Kohlberg, et à l'inverse le modèle de Kohlberg soutient l'éthique du care en lui donnant une dimension rationnelle qui permet de la justifier (Desault, 2011, p. 89).

Suite à l'étude des travaux sur le care que nous venons de voir, au départ liées au genre et qui ont contribué à apporter une nouvelle vision de la morale, nous essayons ici d'établir les bases qui vont nous permettre de situer la pensée éthique des élèves, qui comporte des éléments appartenant au stade le plus élevé de développement de Kohlberg, nous y reviendrons plus loin. Nous avons vu qu'elle doit être complétée par cette nouvelle conception du jugement moral qui prend en compte le care. Or le care a été surtout abordé d'un point de vue sociétal, et chez les adultes. Nous tentons à présent d'élargir notre recherche à la question de la morale chez les enfants, pour voir quels sont les liens entre care et pensée éthique, et parvenir à une définition de pensée éthique applicable chez les enfants dans notre étude. Nous cherchons plus précisément à donner une définition de l'éthique qui tienne compte des différents paramètres du jugement moral que nous avons évoqués jusqu'à présent. Notre objectif est de pouvoir ensuite étudier ses manifestations chez les élèves dans des situations de dilemmes autour de normes morales. À ce sujet, plusieurs recherches ont porté sur le jugement moral des enfants, et en particulier les plus jeunes. Ces recherches complètent les apports de Gilligan et Tronto sur l'importance du care dans le développement de la morale, et nous intéressent d'autant plus qu'elles portent sur notre sujet d'étude, les enfants.

#### 2.1.4.2. *Premières critiques sur l'âge de l'acquisition morale*

Alors que les conceptions de Piaget, Kohlberg et Habermas vont plutôt dans le sens d'une enfance « pré-morale » qui s'acquiert notamment au travers de la socialisation, certains éléments que l'on pourrait rapporter à la morale chez les jeunes enfants ne sont pas du tout abordés par ces théories. Pagoni-Andréani remarque en particulier que d'après ces modèles, « Les premiers sentiments moraux sont réduits à l'obéissance et au respect unilatéral, tandis que les expressions de tendresse et d'entraide, qui sont remarquées chez les petits de 2-3 ans ou chez les petits écoliers indépendamment de l'autorité de l'adulte, restent inexplicables »

(Pagoni-Andréani, 1999, p. 30). Ce constat a également été partagé par Turiel (1983) l'un des étudiants de Kohlberg. Il a mené des travaux montrant que des enfants âgés seulement de trois ans peuvent avoir des comportements moraux et des intuitions morales même s'ils ne sont pas encore capables de les expliquer. En approfondissant ses recherches, il en est parvenu à la conclusion que la cause de ces contradictions proviendrait d'une mauvaise définition de la morale.

Il en propose alors une nouvelle définition : *la morale ne s'acquiert pas mais plutôt s'affine avec le temps*. Celle-ci ne serait donc pas un idéal très élevé auquel on accède seulement de façon rationnelle au dernier stade de son développement, mais plutôt une forme de jugement qui se développe à partir d'intuitions universelles précoces (Turiel, 1983).

Cette découverte est essentielle pour notre recherche sur la pensée éthique des enfants – comprise dans le sens d'habiletés morales élevées, nous y reviendrons plus tard. En effet, en s'appuyant uniquement sur les travaux de Kohlberg, avec des enfants on en serait réduit à la seule observation des stades 1 et 2 d'une morale rationnelle, car les stades plus élevés ne s'acquièrent qu'à partir de la préadolescence. Plusieurs recherches empiriques plus récentes confirment ces résultats : des habiletés de pensée appartenant d'après Kohlberg aux stades conventionnels et post-conventionnels ont à de nombreuses reprises été observées dès l'enfance (Hamann et al., 2014; Schmidt et al., 2012). Les jeunes enfants seraient notamment capables de reconnaître, discuter et justifier d'une norme tout en utilisant des arguments rationnels qui ne soient pas empreints d'intérêt personnel (Cooley & Killen, 2015). La morale observée chez les enfants n'a donc pas toujours de rapport avec une référence à l'autorité caractéristique du stade pré-conventionnel ou de la morale hétéronome, ce qui justifie donc l'intérêt de nos travaux auprès d'enfants à l'école primaire. Nous allons à présent à détailler davantage les travaux qui ont été menés au sujet des mécanismes de cette morale, jusque-là assez mystérieuse et incomprise chez les jeunes enfants et qui intéressent directement les travaux que nous réalisons dans cette thèse.

### 2.1.4.3. *La morale naïve*

Dans la continuité des travaux de Turiel, plusieurs expériences portant sur de très jeunes enfants, avant même qu'ils n'aient atteint l'âge de parler, confirment l'existence d'une forme de morale précoce. Les expérimentations menées par Hamlin, Wynn et Bloom (2007) ainsi que Nurock (2006) ont montré que dès l'âge six mois, les nourrissons sont systématiquement attirés par des personnages qu'ils ont observés en train d'aider un autre et au contraire se désintéressent de ceux qu'ils ont vus embêter un autre. Mais lorsque les mêmes actions ont porté sur des objets inanimés, aucune attirance spécifique n'a été observée chez ces mêmes nourrissons.

Ainsi, ils sont capables très jeunes d'évaluer à la fois le sens et la valeur d'actions comme étant positives ou négatives. Les mêmes expériences menées auprès d'adultes par les mêmes chercheurs ont révélé des résultats identiques : cette évaluation morale très simple apparaît donc dès le plus jeune âge comme étant irrépressible et spontanée et elle perdure ensuite jusqu'à l'âge adulte. Plusieurs théories ont par ailleurs postulé que le cerveau humain fonctionnait par modules, qui sont des facultés innées dans divers domaines concrets ou abstraits (Spelke, 2000; Sperber & Hirschfeld, 2004). Dans une étude dédiée à l'exploration des mécanismes cognitifs à l'origine de la diversité culturelle, Sperber & Hirschfeld (2004) montrent que l'existence de ces modules sont des éléments originaires à la structuration du raisonnement. C'est cette organisation qui explique selon eux la persistance et la récurrence de représentations communes à tout être humain au-delà des cultures. Ces modules sont organisés indépendamment les uns des autres et concernent chacun un domaine spécifique, avec des tâches spécifiques, et fonctionnent de façon réflexe. Les chercheurs ont en particulier révélé que si certains d'entre eux mobilisent des tâches concrètes comme par exemple la reconnaissance faciale, beaucoup concernent des concepts plus abstraits et servent de guide par la suite à l'acquisition des connaissances. L'existence d'un tel système modulaire s'appliquant au domaine de la morale a également été défendue par Nurock (2011). Celui-ci serait selon l'auteure « un instinct spécifique d'apprentissage des normes morales » (Nurock, 2011, p. 180). C'est le cas de la morale observée chez les nourrissons : elle forme un système de modules indépendants, ou « savoirs noyaux » commun à tout être humain, quelle que soit sa culture. Les noyaux dits « primaires » constitutifs de ce que Nurock appelle cette morale « naïve » sont nécessaires – même si non suffisants – à la construction ultérieure d'une morale plus élaborée. Ce processus de maturation mobilise diverses capacités cognitives contenues dans d'autres modules ou noyaux primaires (touchant à d'autres domaines que la morale), pour former des noyaux secondaires plus complexes. C'est sur ces noyaux que viendront se greffer les valeurs plus spécifiques l'environnement ou la société qui verra évoluer les enfants (Nurock, 2004).

Quatre modules universels caractérisant cette morale innée ont été identifiés par Haidt et Joseph (2007) : la souffrance (détection de signaux de détresse, vulnérabilité), la hiérarchie (compréhension immédiate de la menace, domination), la réciprocité (désir spontané de partage, coopération), et la pureté (évitement des infections, parasites). Ces modules déclenchent ainsi un large panel d'émotions positives ou négatives lorsqu'ils sont sollicités.

#### 2.1.4.4. *Les intuitions morales à l'âge adulte*

Si Nurock s'est particulièrement concentrée sur les premières années de vie et l'existence d'une morale naïve innée, nous nous interrogeons sur le devenir de cette morale intuitive auprès d'enfants un peu plus âgés. Peu de travaux se sont attardés sur le sujet, mais les recherches de Haidt et Joseph sont cependant particulièrement éclairantes, même si elles portent sur les adultes. Ils ont observé que l'existence de cette morale naïve et intuitive est toujours présente à l'âge adulte : elle ne disparaît donc pas au fil des années et n'est pas totalement remplacée par une autre forme de morale. Selon eux « la morale est à la fois innée (en tant qu'ensemble restreint de modules de l'esprit) et socialement construite (en tant qu'ensembles articulés de vertus) » (Haidt & Joseph, 2007, p. 99). Mais alors que la morale innée fonctionne à partir de noyaux réflexes et est donc comme nous l'avons vu plus intuitive que réflexive, ces auteurs avancent que l'intuition est également dominante en ce qui concerne la morale socialement construite : « la majeure partie de notre fonctionnement moral adulte est intuitif plutôt que délibératif et (...) parmi nos intuitions morales il en existe un petit nombre qui sont primordiales et innées, ou au moins biologiquement induites » (ibid., p. 95). Une grande partie de nos intuitions morales sont ainsi relatives à notre histoire, notre évolution, notre adaptation à l'environnement. D'autres recherches en psychologie sociale menées parallèlement par Cushman, Young et Hauser (2006) suggèrent que les raisons qui poussent quelqu'un à faire un choix moral sont bien souvent plus opaques qu'il n'y paraît. Ils ont mené une étude à grande échelle en soumettant un ensemble de dilemmes moraux à des personnes provenant de divers pays, dont un quart avait été formé en philosophie morale. Les données obtenues ont montré que les sujets répondaient aux dilemmes assez rapidement et de façon spontanée, confirmant leur conception intuitive du jugement moral. Mais lorsqu'il s'agissait de justifier leurs choix, ces mêmes sujets en étaient généralement incapables, y compris ceux provenant de filières philosophiques. Ils en venaient même souvent à se contredire eux-mêmes de façon très confuse lorsqu'ils étaient confrontés à leurs propres arguments. Ces constats ont été encore plus frappants avec certains dilemmes, notamment ceux dans lesquels il était question de faire du mal intentionnellement. De ce fait, les auteurs en concluent que si certains principes moraux sont conscients et permettent un raisonnement délibéré, d'autres sont totalement intuitifs et il est alors impossible pour une personne de savoir ce qui la motive pour réaliser tel ou tel choix. Plusieurs études semblent converger sur ce point, notamment sur le temps de latence qui existe entre la réponse intuitive (quelques secondes) et le décalage existant avec la rationalisation de nos choix, qui s'effectue toujours après coup (Haidt, 2001; Wheatley & Haidt, 2005). Ces résultats vont ainsi à l'encontre des travaux de Kohlberg (1981) lesquels sont basés sur le postulat que la totalité du raisonnement moral est le fruit d'un processus conscient.

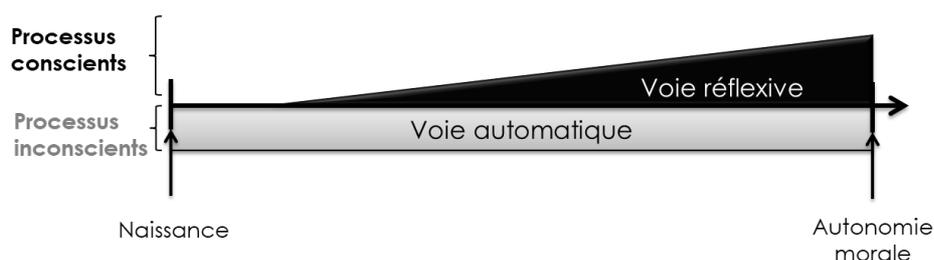


Figure 3 - Évolution des voies automatiques et réflexives de la morale chez l'enfant

Sur le schéma ci-dessus (Figure 3), on observe qu'en ce qui concerne la morale, certains processus de pensée sont inconscients, que nous appellerons la *voie automatique* de la morale. Ce sont les premiers processus de morale intuitive qui se forment chez les bébés, et qui demeurent présents tout au long de la vie. Ils s'observent majoritairement dans le lien à autrui. Mais d'autres processus de pensée pleinement conscients appartenant à ce que nous appellerons la *voie réflexive* viennent se juxtaposer à ces premiers noyaux de morale. Ils prennent plus de temps à se mettre en place et vont s'étoffer au fil du temps au travers notamment de l'éducation et de la socialisation. Ils sont basés sur la réflexion, sur des considérations plus rationnelles. En ce qui concerne notre problématique du développement de la morale à l'école primaire, nous nous interrogeons sur les moyens de développer la voie réflexive de la morale, qui est un levier tout à fait en accord avec le développement de la réflexivité promu à l'école. Mais nous souhaitons également prendre en compte l'autre voie automatique de la morale, peut-être la principale qui a pendant longtemps eu tendance à être oubliée, comme nous l'avons vu avec les travaux montrant une vision exclusivement rationnelle de la morale. Comment définir l'autonomie morale, entre ces deux voies différentes ?

## 2.1.5. La complémentarité de la morale intuitive et de la morale réflexive

### 2.1.5.1. *Morale intuitive ou réflexive : des processus indépendants ?*

Florian Cova (2011) s'est intéressé aux mécanismes de différenciation de certaines normes sociales – qu'il a appelées règles conventionnelles, et morales (voir à ce sujet la partie 2.1.2.4). Les règles morales en question dans ses travaux sont associées au bien-être d'autrui. Il s'est interrogé sur la nature rationnelle ou émotionnelle des causes qui mènent les individus à opérer cette différenciation. Il cite notamment l'une des études menées par Turiel sur ce sujet, dans laquelle il a été

demandé à plusieurs catégories de personnes de hiérarchiser différentes normes proposées (sociales/conventionnelles et morales). Les personnes interrogées étaient des adultes et enfants sains, des criminels non psychopathes, des personnes atteintes de trisomie 21 possédant un QI inférieur à la moyenne, et des psychopathes (dépourvus d'émotions). Les résultats ont montré que la plupart des personnes saines ont donné plus d'importance aux normes morales qu'aux normes sociales, quel que soit leur âge ou leur niveau d'intelligence. Ils ont justifié ce choix en privilégiant le bien-être d'autrui par rapport aux conventions. Seuls les sujets du groupe de psychopathes ont considéré les deux catégories de normes comme équivalentes, ce qui suggère d'autre part le rôle essentiel des émotions dans le choix moral. Le choix moral dans le cas de cette étude n'est donc pas dirigé par la raison, ou le raisonnement conscient, pour reprendre les termes de Cova. Les choix moraux sont ici intuitifs. On pourrait ici être tenté de généraliser à partir de ces données pour dire que la voie de la morale intuitive ou automatique prévaut sur la morale rationnelle. Or si cela s'est avéré vrai dans le contexte de cette expérience, ce n'est pas toujours le cas...

En effet, Cova complète ces données en citant d'autres recherches où à l'inverse des personnes avaient subi des traumatismes cérébraux au niveau de la zone de gestion des émotions, l'hippocampe et l'amygdale. Ces personnes étaient tout de même capables de faire des choix moraux (invoquant des valeurs selon des critères rationnels). Tous nos choix moraux ne sont donc pas orientés par l'intuition, de façon inconsciente mais le raisonnement joue aussi une part active dans ce processus. Pour Cova, il nous appartient de choisir quelle voie mobiliser face à un choix moral :

*Nous possédons des principes et des règles morales auxquelles nous n'avons pas directement accès et dont certaines sont peut-être universelles. Ces principes sont appliqués de façon automatique et inconsciente et engendrent une évaluation qui devient consciente sous la forme d'une émotion qui engendre à son tour un jugement moral. Parallèlement, nous disposons de principes et de règles auxquelles nous avons un accès conscient et qui peuvent servir de prémisses à des raisonnements explicites. Ces deux types de principes et de processus peuvent entrer en conflit. (Cova, 2011, p. 63-64).*

La voie automatique se manifeste à notre conscience au travers d'émotions liés à des jugements moraux, tandis que la voie réflexive est directement accessible par la raison mais dénuée d'empreinte émotionnelle. Souvent les deux voies sont mobilisées simultanément, et s'accordent ou bien s'opposent. L'autonomie morale se situerait alors dans la capacité à mobiliser chacune de ces deux voies de façon équilibrée et d'opérer des choix éclairés dans les éventuels conflits qui surviennent. Mais comment cet équilibre est-il atteignable ?

### 2.1.5.2. *L'importance de la morale réflexive sur l'autonomie morale*

Les facteurs influençant la construction d'une morale adulte et autonome à partir de la morale naïve de l'enfance ont également été approfondis par Haidt et Joseph (2007) et vont nous permettre de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans l'autonomie morale. Tout d'abord, le processus de morale réflexive majoritaire, ou voie autonome a également été observé dans certains cas chez les chimpanzés, mais à l'inverse « le second système de traitement lent, délibératif, et pleinement conscient » de la morale est spécifique à l'esprit humain (Haidt & Joseph, 2007, p. 97). Une autre découverte réalisée est la possibilité d'évolution de la morale automatique grâce à la morale réflexive. En effet, la sollicitation des modules moraux de façon consciente peut ensuite avec l'habitude s'automatiser en intuitions morales. C'est ainsi selon ces auteurs que l'on peut exercer une influence positive ou négative sur l'élaboration de valeurs influençant nos choix intuitifs, et cela est d'autant plus vrai chez les enfants. Par exemple en associant des images de dégoût avec un groupe de personnes désignées comme « sales » on mobilise le module de la pureté et on crée du racisme. En prenant un autre exemple, le racisme peut aussi être transmis en sollicitant le module de la réciprocité. Il s'agit cette fois-ci d'associer des actes malveillants toujours avec ce même groupe de personnes. Deux stratégies habilement utilisées par les plus grands dictateurs, par la manipulation et sur stimulation de ces modules réflexes au détriment de la pensée. Il est d'ailleurs bien plus aisé d'influencer la morale intuitive par la réaction émotionnelle vive et rapide qu'elle déclenche que d'influencer la part de morale délibérative. Les effets d'un comportement uniquement guidé par une morale intuitive s'observent ainsi par la pauvreté des facultés de raisonnement et la difficulté à résister aux influences extérieures, qu'elles soient bonnes ou mauvaises.

On comprend alors toute l'importance que revêt l'élaboration d'une pensée réfléchie pour de nombreux pédagogues et philosophes. D'une part c'est au travers d'elle que l'on va pouvoir influencer positivement la sphère intuitive autrement inaccessible de la morale. D'autre part les implications de l'absence de pensée propre amène à un grand risque d'influence négative de pensées extérieures sur la morale automatique et peuvent être désastreuses. Cependant, on ne peut considérer que la morale soit autonome sans ce lien à autrui qui est essentiel et révèle notamment la nature de l'influence de la morale réflexive sur la morale automatique et inversement. Nous en avons un exemple très parlant cité par Arendt dans son *rapport sur la banalité du mal*. Ce rapport fait suite au procès d'Adolf Eichman à Jérusalem. Grand criminel de guerre au cours de la seconde Guerre Mondiale, il a été l'un des membres les plus hauts placés du parti nazi. Arendt commente à son sujet : « Plus on l'écoutait, plus on se rendait à l'évidence que son incapacité à s'exprimer était étroitement liée à son incapacité à *penser* — à penser notamment du point de vue

d'autrui. » (Arendt, 1996, p. 85-86). Les mots employés par Arendt évoquent à la fois l'absence de pensée de cet homme, et l'absence de lien à l'autre. Il n'éprouve pas d'empathie pour autrui. Selon Arendt, l'inertie causée par l'arrêt du processus de pensée conduit à l'acceptation de raisonnements automatiques qui sont bien souvent scandaleux sur le plan moral. Si l'on en revient au processus de construction d'un sujet moral, les conclusions d'Arendt confirment l'importance d'aider les jeunes à acquérir une pensée qui soit à la fois réflexive et intuitive, et dans le lien aux autres au travers de sa part de morale autonome.

Après avoir défini jusqu'ici les ingrédients du développement moral de l'enfant, nous avons soulevé un paradoxe. Les deux grands courants qui sont d'un côté la mise en avant de la responsabilité, associée à la réflexion et une dimension rationnelle et d'un autre côté de l'attention à autrui, le care, semblent s'opposer à ce sujet. Mais ils sont pourtant complémentaires. Nous allons nous intéresser à présent à un élément particulier que nous appelons la pensée éthique, qui permet réunifier ces différents ingrédients au sujet du développement moral en se replaçant dans un contexte scolaire. Nos travaux se situent à l'interface du développement moral de l'enfant et de la didactique du débat, que nous abordons dans la partie suivante. Plus précisément, nous nous intéressons aux normes morales dans le débat sur un dilemme et leur impact sur le développement moral de l'élève à travers la « mesure » de la mobilisation de leur pensée éthique.

## 2.1.6. La pensée éthique

### 2.1.6.1. *Origine et évolutions de la pensée éthique*

Les travaux de Haberey-Knuessi (2013) retracent brièvement en quelques points clés l'évolution de la notion d'éthique au fil des siècles depuis l'Antiquité jusqu'aux débuts du système éducatif français. La prise en compte de son histoire est intéressante car elle nous permet de mieux comprendre les représentations actuelles liées à cette question, et les enjeux de son enseignement.

La première traduction du terme éthique par sa version latine *morale* date de la domination romaine. Cette influence latine dominante associée à la religion chrétienne crée ainsi une rupture avec la vision antique de l'éthique jusqu'à la fin du Moyen-Âge : on observe une fusion entre la religion et la question morale. Celle-ci n'est plus du ressort de l'homme comme le pensaient les philosophes grecs mais de Dieu qui est le seul à pouvoir définir ce qui est bon. La foi se substitue alors à la raison (*sole fie*).

La renaissance intellectuelle marque un premier tournant dans la conception de l'éthique. Plusieurs philosophes réaffirment l'importance des travaux de Platon, notamment au sujet de la dialectique et de l'argumentation. Thomas d'Aquin poursuit dans cette voie et va réconcilier la philosophie et l'église en réintégrant la raison comme fondement de la pensée. Il s'inspire notamment des travaux d'Aristote qui prône une « vie bonne », dans les actions concrètes.

Un second tournant est apporté par la Réforme qui marque une première distinction entre éthique et morale. La morale est dénoncée par les réformateurs comme étant une forme d'instrumentalisation par l'église romaine de la parole divine qui est souvent déformée et associée à des lois rigides, l'objectif de la morale étant alors d'atteindre la perfection. Calvin redéfinit l'éthique en la séparant de la perfection qui appartient alors au domaine de la grâce. L'éthique n'a alors plus une visée de perfection mais une visée de responsabilité. Les comportements moraux sont alors considérés comme le résultat naturel d'une foi qui transforme la personne et non plus d'une soumission à la loi divine.

Cette notion de responsabilité a par la suite été reprise par le philosophe Kant en tant que fondement de l'éthique, mais ce dernier s'est opposé à la vision aristotélicienne qui évaluait l'éthique au travers des actions, pour prôner la primauté de l'intention sur les actions. En effet, si pour Aristote les actions bonnes découlaient d'habitudes, celles-ci étaient également liées à des prédispositions. Or pour Kant la raison et le libre-arbitre constituent le fondement du choix éthique, qui s'opère à la lumière de principes universels. L'éthique de Kant est soumise au devoir, mais l'homme devient alors le seul qui peut se donner à lui-même une loi morale, par l'intermédiaire de sa raison. Et c'est seulement dans le cas où elle entre dans le cadre de cette loi propre qu'une action est considérée comme morale (Haberey-Knuessi, 2013). Cette vision kantienne s'est peu à peu imposée comme référence dans l'éducation morale en France.

Si comme nous venons de le voir les notions d'éthique et de morale ont commencé à voir des variations dans leur histoire, dans l'usage commun, la morale et l'éthique sont demeurés jusqu'à aujourd'hui très proches et encore souvent désignés comme une seule et même entité. Plusieurs chercheurs les considèrent d'ailleurs ainsi (Canto-Sperber, 1996). C'est également un constat qui s'observe dans le système scolaire français. Le terme d'éthique apparaît dans le référentiel des compétences des enseignants. Mais « l'agir éthique et responsable » de l'enseignant est évoqué de façon concise et relié à un ensemble de règles régissant le statut de fonctionnaire. Il est donc à dominante déontologique (Pachod, 2013). La question de l'éthique dans le référentiel des compétences des enseignants est donc semble-t-il influencée par une conception kantienne de la morale où le respect des règles et devoirs communs à tous sont prioritaires sur la réflexion (voir la partie 2.1.2). Il semble que cette conception soit l'une des caractéristiques du système scolaire

français. En comparant le descriptif qui est fait de cette compétence en France, avec celui du Québec, Pachod souligne une différence majeure : au Québec, l'éthique de l'enseignant est associée à une dimension réflexive. En effet, au Canada l'enseignant est invité à adopter une posture de recherche sur les valeurs en jeu dans ses pratiques : le questionnement et le débat sont mis en avant. En France, en dehors du référentiel des compétences des enseignants, c'est le terme « morale » qui s'est toujours imposé dans le milieu éducatif en ce qui concerne les élèves, et ce jusqu'à aujourd'hui. L'emploi de ce terme est par ailleurs assez significatif. La vision de la morale dans le champ éducatif français ne se situe pas dans un partage de valeurs comme c'est le cas au Québec mais suit un modèle plus descendant, où les citoyens doivent obéir aux règles de l'État. Ce constat a été fait dès le début de son institution dans le domaine laïc. En effet, après la séparation de l'Église et de l'État en 1901, la sphère philosophique et morale auparavant gérée de façon exclusive par l'Église a été reprise quasiment telle quelle dans son fonctionnement par l'État, et cela se traduit notamment par la forte emprise que l'État a gardé sur cette question (Buisson, 1911).

En dépit de l'absence de consensus sur la nécessité de distinguer l'éthique et la morale, nous souhaitons dans la suite de notre travail différencier ces deux concepts.

La morale est comme nous l'avons vu directement liée à l'étude des actions et des comportements et comporte donc en elle-même une dimension injonctive ou répressive, alors que l'éthique se situe dans une dimension plus réflexive au sujet de la morale elle-même. Ricœur, l'un des auteurs de référence en ce qui concerne la question éthique réaffirme cette différence : pour lui la morale fait plus généralement référence à « ce qui s'impose comme obligatoire » alors que l'éthique renvoie à « ce qui est estimé bon » (Ricœur, 1990, p. 200). Selon plusieurs auteurs, la morale fait partie de l'éthique, qui en est sa dimension réflexive, ou son intelligence (Kahn, 2006; Rawls, 1999). D'autres encore insistent sur le pragmatisme de l'éthique : celle-ci prend sa source dans les problèmes quotidiens et les besoins spécifiques des personnes en jeu. Elle offre alors un espace de questionnement sur la meilleure conduite à adopter pour le bien d'autrui, en associant les valeurs et principes déontologiques avec la réalité du terrain (Marsollier, 2016; Pachod, 2013; Paperman & Laugier, 2011). Cet espace laisse le temps de prendre du recul pour considérer les besoins fondamentaux de l'autre et s'interroger sur la manière la plus juste d'intervenir dans telle situation. À l'image d'un pont joignant d'un côté la réalité du terrain avec ses aléas imprévisibles, et de l'autre des valeurs et principes déontologiques ou moraux, il s'en écarte de part et d'autre dans un espace réflexif et critique pour mieux les appréhender et les relier.

### 2.1.6.2. L'éthique selon Ricœur

L'éthique est selon Ricœur (1990) un processus de pensée à trois composantes résumé dans cette expression : la « visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 202). La première caractéristique de l'éthique, « la visée de la vie bonne », renvoie pour l'auteur à la recherche continue d'une réussite qui qualifierait l'homme en tant qu'être humain. Ricœur associe cette visée à une forme de réflexivité personnelle sur des valeurs qu'il appelle estime de soi : « l'estime de soi est le moment réflexif originaire de la visée de la vie bonne » (ibid. p. 220). La deuxième caractéristique de l'éthique, « avec et pour autrui », s'accomplit dans le dialogue entre l'estime de soi et l'estime de l'autre : la sollicitude. Elle permet de concrétiser la visée de la vie bonne qui sans elle demeure abstraite. La troisième caractéristique de l'éthique, « dans des institutions justes », lui donne un caractère universel et égalitaire. L'éthique trouve ainsi son application morale, car les normes morales sont alors les mêmes pour tous. La pensée éthique ne peut être complète sans ces trois dimensions. Pour plus de clarté, nous avons détaillé ces composantes dans le schéma suivant :

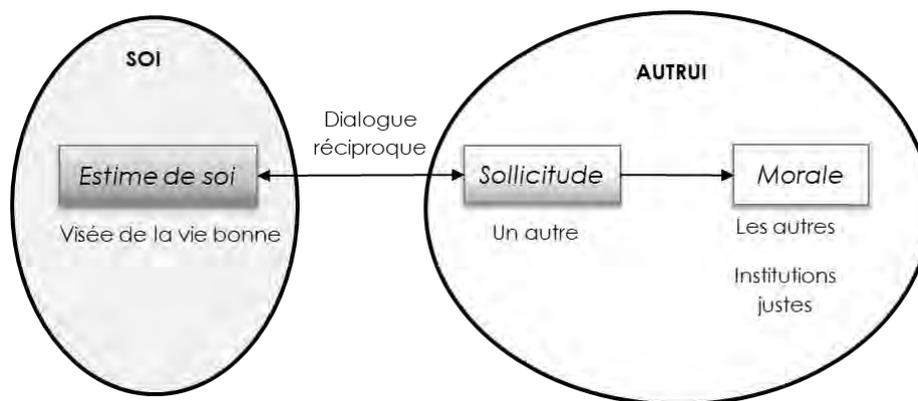


Schéma 1 – Les trois dimensions de l'éthique, d'après la définition de Ricœur

Le processus de pensée éthique selon Ricœur (ibid., p. 237-238), permet de juger si une norme – comprise au sens large comme une action – est bonne ou mauvaise dans un contexte donné. L'auteur distingue deux cas de figure :

- (1) Le premier cas est lorsque la norme garantit le respect de soi et de l'autre, ce qui se produit dans la plupart des situations. L'estime de soi qui est rappelons-le le temps réflexif à l'origine de la pensée éthique, n'a ici pas lieu d'exister et se transforme alors en respect de soi qui est la forme que prend l'estime de soi lorsque les lois morales sont justes : « C'est à la visée éthique que correspondra ce que nous appellerons (...) estime de soi, et au moment déontologique le respect de soi. » (Ibid. p. 201). Le respect de soi se soumet simplement à la loi morale. Dans ce cas, le processus de pensée comprendra ces trois éléments :

- Le respect de la norme, dans une visée d'accomplir une vie bonne.
- Le respect de l'autre et de « soi-même comme un autre » au travers de la norme.
- L'élargissement de la norme à tous, chacun doit pouvoir en bénéficier de façon équitable.

Pour Prairat (2012), la norme lorsqu'elle est juste constitue un cadre rassurant car elle nous permet d'agir au quotidien sans avoir à choisir et réfléchir continuellement à chacune de nos actions, ce qui serait une à la fois une source d'anxiété et peu utile dans ce cas.

(2) Le second cas est observé lorsque la norme pose un cas de conscience morale, c'est-à-dire qu'elle ne garantit pas le respect de l'autre ou le respect de soi. C'est ici que la pensée éthique trouve toute son utilité. Celle-ci va permettre d'aller au-delà de la norme morale, et de mobiliser l'estime de soi et la sollicitude pour décider de la meilleure solution dans un cas pour lequel la norme morale se trouve en échec. Le processus de pensée est alors le suivant :

- L'estime de soi, dans la visée de la vie bonne, prend le relais pour garantir ce respect, en l'absence de normes sûres.
- La sollicitude devient prioritaire sur la norme, et c'est elle qui va guider la prise de décision de l'estime de soi. Ricœur insiste à plusieurs reprises sur le fait que la sollicitude a « un statut plus fondamental que l'obéissance au devoir » (Ricœur, 1990, p. 222).

On retrouve ainsi dans la définition de Ricœur de l'éthique les principaux éléments des théories du développement moral avancées par Kohlberg et Piaget (détaillées dans la partie 2.1), mais ils sont davantage contextualisés. Dans certains cas, le respect des normes sans les remettre en cause s'avère le plus pertinent, et dans d'autres il sera nécessaire d'entreprendre la construction de nouvelles normes plus adaptées. Ricœur tient par ailleurs compte de la primauté de la justice, qui permet l'établissement d'une vie équitable en société, tout en insistant beaucoup sur le lien à autrui, ou l'attention à autrui, qu'il place au cœur du processus éthique. Nous établissons ici un parallèle avec le care, bien que l'auteur lui-même n'ait pas utilisé ce terme. En effet, les différentes dimensions du care que nous avons vues précédemment (voir partie 2.1.4.1.2) se retrouvent dans ses travaux.

Le care est comme nous l'avons vu une notion qui avait été reprochée comme manquante aux premières théories développementales sur la morale (Gilligan, 1982). Son apport est donc très novateur dans ce domaine et contribue à la réconciliation à la fois des théories cognitives et intuitives du développement moral. L'auteur tisse en

effet un lien très fort entre la justice et la sollicitude : « Que la visée du bien-vivre enveloppe de quelque manière le sens de la justice, cela est impliqué dans la notion même de l'autre. L'autre, c'est aussi l'autre que le "tu". Corrélativement, la justice s'étend plus loin que le face-à-face. » (Ricœur, 1990, p. 227). Pour Ricœur, l'un ne va pas sans l'autre, ce qui donne une sorte de plénitude à sa définition de l'éthique. Ses travaux, nous ont semblé pertinents par rapport l'étude auprès d'enfants que nous développons dans cette thèse. En effet, en prenant en compte l'attention à l'autre (ou care) et aux autres, et la réflexivité sur des valeurs morales, il permet d'appréhender les différentes facettes du développement moral de l'enfant que nous avons vu jusqu'à présent. C'est sur sa définition que nous nous baserons donc dans la suite de notre étude, sous l'appellation de pensée éthique.

Nous revenons à présent dans le champ de l'éducation, et nous nous intéressons aux outils utilisés à l'école qui permettent de développer cette pensée éthique.

## 2.2. OUTILS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER LA PENSÉE ÉTHIQUE

Nous rappelons que dans le milieu scolaire, l'éthique ne figure pas dans les programmes qui parlent plutôt de morale. Cependant, on retrouve certaines caractéristiques propres à la pensée éthique dans l'évolution de l'enseignement de la morale telle qu'elle s'est instaurée peu à peu, et notamment au travers des outils qui ont été mis en place par les enseignants. Mais avant d'aborder certains outils didactiques spécifiques qui permettent de travailler le développement de la pensée éthique, voyons dans un premier temps comment les représentations de l'enseignement de la morale ont évolué depuis la création de l'école obligatoire à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui.

### 2.2.1. Bref historique de l'enseignement de la morale

#### 2.2.1.1. *L'enseignement de la morale, des débuts de l'école à la période d'avant-guerre*

Pour mieux saisir les enjeux et pratiques actuelles de l'enseignement de la morale, nous retraçons quelques-uns des éléments clés de son histoire. Cet enseignement a été institué en 1882 sous le régime Républicain, dès la promulgation des lois Ferry sur la création d'une école gratuite, laïque et obligatoire pour tous. Il occupe alors une place très importante dans les programmes : c'est la première de toutes les disciplines scolaires enseignées. Elle est, au départ, centrée autour des institutions politiques, et a pour but de faire adhérer les futurs citoyens à la république en place (Audigier, 2002). Même si les programmes parlent plutôt d'éducation morale ou d'éducation à la morale que d'enseignement moral, nous préférons utiliser le terme d'enseignement ici par souci de clarification entre ce qui relève du champ de l'école et de la sphère familiale – bien que les interrogations sur son « enseignabilité » au même titre que les autres matières soient légitimes. Cette clarification nous semble d'autant plus importante que les sphères privées et

institutionnelles ne sont pas toujours en accord. L'enseignement de la morale laïque en France est en effet dès son origine beaucoup discuté à la fois dans le domaine politique, dans la société de manière générale, par les parents, et par les enseignants. Ces derniers doivent d'ailleurs faire face au quotidien et à la nouveauté d'un domaine qui était auparavant exclusivement relié au religieux, sans compter l'hostilité de certaines familles qui voient d'un mauvais œil l'enseignement d'une morale indépendante en dehors du cercle familial. À cela s'ajoutent de fortes attentes de la part des politiques en place. Les missions de l'enseignement moral sont multiples. D'une part, elles sont liées à une éducation civique où le patriotisme notamment est renforcé chez les élèves jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle. La France est en effet présentée comme la patrie du progrès et l'enseignement moral a pour mission de sociabiliser les futurs citoyens, pour qu'ils puissent contribuer à cette société tout en étant libres et instruits. Mais l'enseignement moral a d'autre part un objectif plus universel, qui se renforce dans les années 1900 à l'école primaire : celui de promouvoir les valeurs de solidarité, de dignité humaine, et mettre en avant la raison. Ces valeurs s'inscrivent dans une volonté de refus de tout dogmatisme et visent le respect des consciences individuelles (Mercier, 2005).

Au-delà de la rupture avec son ancien statut, la double mission d'éducation et d'instruction de l'enseignement moral en fait dès le départ un domaine d'apprentissage complexe à mettre en œuvre. Il est en effet différent des autres domaines, à la fois disciplinaire avec des contenus spécifiques, et transversal. En se basant sur le contenu des manuels scolaires de la fin XIX<sup>ème</sup> - début XX<sup>ème</sup> siècle, Pagoni-Andréani (2003b, p. 33) déplore des contradictions entre la volonté initiale de s'opposer à la tradition religieuse et la reprise des mêmes modes d'enseignement. La plupart des programmes et manuels scolaires de l'époque renferment en effet un contenu entièrement normatif. Ils amènent les élèves à atteindre un idéal prédéfini de « bon citoyen » qui est à la base inspirée du catéchisme avec l'image du « bon chrétien ». Mais si les manuels de l'époque renvoient clairement cette vision directive de la morale, Mercier (2005) s'appuie sur le travail des inspecteurs qui étaient alors directement sur le terrain, et note des divergences entre ce que disent les manuels et la manière dont la morale est effectivement enseignée. Cela se remarque tout d'abord au niveau l'enseignement civique. Après 1910 notamment, il se crée un décalage entre les discours des universitaires marqués par un fort chauvinisme et ceux des inspecteurs et enseignants de l'école primaire qui sont plus modérés et tendent vers un idéal de fraternité des nations. De la même manière si l'enseignement moral est au départ calqué sur des pratiques normatives déjà connues des enseignants, il s'enrichit assez rapidement de nouvelles façons de l'enseigner, venant directement des acteurs de terrain. Les années 1910 voient une forte émergence de pratiques pédagogiques spécifiques, comme par exemple la volonté de « faire pratiquer » les élèves au lieu de simplement les « faire savoir ». Un exemple parmi d'autres d'une de ces évolutions de pratiques est le fait de laisser un temps de

réflexion aux élèves sur des questions morales, et les interroger plus tard sur leurs propres idées, au lieu de simplement transmettre une « bonne » réponse directement, à l'image de ce qui se fait dans les autres domaines (Mercier, 2005, p. 66).

### 2.2.1.2. *De l'après-guerre à aujourd'hui*

Les Guerres Mondiales et l'effondrement du pays suite au régime de Vichy marquent un tournant dans l'enseignement moral et civique. Alors qu'il était jusque-là réservé au primaire, le gouvernement l'étend également au secondaire. En éducation civique, les contenus évoluent. À l'image des autres pays d'Europe occidentale, avec la fin des Empires coloniaux et la mise en place de la Communauté européenne, le nationalisme perd peu à peu en force et n'est finalement plus à l'ordre du jour. L'école a alors pour mission nouvelle de former des citoyens avertis face à une société de consommation massive aux enjeux économiques croissants. L'incertitude plane sur la place de l'enseignement moral et civique qui disparaît des programmes pour être remplacée par un savoir interdisciplinaire centré autour de l'universalisme et la mondialisation autour des années 1970.

C'est donc dans un contexte où « les soucis liés à l'ordre au sein des établissements commencent leur longue ascension » (Audigier, 2002, p. 13) que de nouvelles attentes pour les régler commencent à peser sur cette discipline qui est rétablie en 1985. La vertigineuse succession des programmes, critiques et textes officiels qui s'est ensuite opérée jusqu'à aujourd'hui révèle la difficulté toujours présente pour mettre en œuvre cet enseignement à l'école. Comme nous le rappelle Audigier, la tendance depuis plusieurs années n'est plus à l'appartenance mais à la diversité. Celle-ci influence également la forme scolaire de l'enseignement moral et civique : portée vers le débat, l'échange des points de vue, l'acceptation du conflit, toutes ces compétences sont au service d'une nouvelle conception du citoyen qui n'est pas toujours évidente au vu du poids de la tradition scolaire actuelle. Plus récemment, depuis les divers attentats qui ont bouleversé le pays notamment ceux du 7 janvier 2015, l'éducation civique doit à nouveau faire face à un tournant que Jarraud qualifie « d'obsession sécuritaire [attribuant à l'école une] injonction de créer la citoyenneté dans l'urgence » (Jarraud, 2016, p.1, cité par Denny, 2019, p. 36). L'école se voit confier l'immense responsabilité de prévenir une violence croissante liée à beaucoup d'incertitude, qui touche non seulement les établissements scolaires mais le pays entier. Mais à côté de cette volonté de transmission des valeurs de la République aux élèves, le système éducatif se réclame par ailleurs de promouvoir l'émancipation des élèves (Cavet, 2007).

Au cœur de ce paradoxe, le positionnement des enseignants est une fois de plus remis en question. Chargés de missions qui restent ambivalentes, ils se retrouvent en tension entre leurs propres valeurs, celles des élèves et de leurs familles

et les attentes croissantes du système éducatif, le tout dans un climat général de tensions et de violences scolaires à la hausse (Audigier, 2002; Denny, 2019).

C'est dans ce contexte mouvementé que s'inscrivent nos travaux. Depuis sa création, « l'éducation morale » telle qu'elle est évoquée dans les programmes a été liée à « l'éducation civique » et a avant tout suivi la situation géopolitique et sécuritaire du pays. Mais comme nous venons de le voir, l'adaptation de la mise en œuvre de l'enseignement moral par les enseignants nous amène à discerner sur le terrain d'autres enjeux que la stricte application de règles. Nous percevons une volonté d'aller vers une pensée éthique, même si elle n'est pas nommée ainsi, dans les pratiques enseignantes qui ont souvent fait preuve de davantage de créativité que dans les autres domaines pour prendre en compte sa complexité, et associer la morale avec la réflexivité.

Avant d'aller plus loin, nous avons souhaité faire une parenthèse et replacer la pensée éthique dans le contexte de l'éducation morale au sens large. Celle-ci est assurée autant par les parents que les enseignants et plus généralement l'ensemble des personnes de référence que l'enfant rencontrera au cours de son développement. L'un des paramètres essentiels de la construction morale chez les enfants dans leur rapport aux autres, au monde et aux normes est la question de la sanction. Or comme nous allons le voir celle-ci n'est pas sans lien avec le développement de la pensée éthique.

## 2.2.2. La sanction éducative, un outil incontournable du développement éthique

La question de la sanction se trouve au cœur d'un paradoxe. Les travaux de Blumenfeld, Pintrich et Hamilton (1987) ont notamment révélé l'existence d'une forme de moralité interne propre aux enfants qui serait dès le départ relativement autonome et sans lien avec d'éventuelles sollicitations morales extérieures. D'après leur étude, plus les enfants sont confrontés à des discours renforçant les codes moraux de la part de l'adulte, et à des sanctions, plus ceux-ci justifient leur adhésion à des normes morales à l'aide d'arguments hétéronomes (les récompenses-punitions, l'approbation de la part de l'enseignant et des pairs, le respect absolu de l'autorité). À l'inverse, chez des enfants du même âge, quand l'éducateur met moins l'accent sur les règles et conventions, les enfants utilisent davantage d'arguments autonomes (les conséquences sur les autres, la valeur du travail et de l'effort).

Pourtant, les travaux de Piaget et Kohlberg évoqués précédemment (voir partie 2.1.3) ont montré l'importance de la sanction posée par l'adulte sur la construction du jugement moral chez l'enfant, notamment dans les premiers stades de son développement. La sanction constitue ainsi depuis toujours un point d'ancrage à la formation de l'humain, la transmission de valeurs par les adultes, de la construction du sujet en posant les limites et les fondements de ce qui est bien ou mal.

Toute éducation morale et sociale de l'enfant repose sur un pilier essentiel, celui de la sanction. La sanction fait suite à une transgression. Or « la transgression, dans et sous certaines conditions, participe donc à la construction du sujet socio-moral, tout comme l'erreur, dans des conditions didactiques précises, participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif. » (Prairat, 2011, p. 78). Il existe diverses formes de sanctions, et certaines d'entre elles sont plus favorables que d'autres à l'entraînement de la morale délibérative et de l'autonomie. Nous parlons dans ce cas de sanctions éducatives. Pour qu'une sanction soit éducative selon Prairat (2011), elle doit avoir trois visées : éthique, sociale et politique. Celles-ci sont d'égale importance, complémentaires, et indispensables à la construction morale et sociale du sujet.

- Visée éthique : la sanction éducative permet de responsabiliser un enfant par rapport à ses actes. Au départ, il a peut-être agi sous l'influence d'autres enfants, d'une impulsion, parfois sans réfléchir. Et même s'il avait quelque peu conscience de ce qu'il faisait, il ne s'est probablement pas rendu compte de toute la portée de son acte. Mais c'est le fait de confronter un enfant avec les conséquences de ce qu'il a fait qui va le rendre responsable à l'avenir. Les sanctions lui permettront de réfléchir et s'interroger sur ce qu'il fait, et d'en devenir petit à petit pleinement auteur. C'est en cela que la sanction a une visée éthique. Elle permet ici de construire le sujet dans son identité propre. Il ne faut donc pas attendre que l'enfant soit responsable de ses actes, mais il faut agir dans ce sens, et la sanction permet d'accomplir cette transformation du sujet. Ainsi, quelle que soit la règle ou norme transgressée, c'est sa dimension morale et non sociale qui est ici en jeu. En amenant l'enfant à s'interroger à son sujet la sanction contribue ainsi à la construction d'une pensée éthique, dans sa visée de la vie bonne, pour reprendre les termes de Ricœur (1990).
- Visée politique : la sanction rappelle que c'est la loi qui dirige les comportements et non les adultes de par leur statut d'adulte. Pourtant, également liée au narcissisme de l'adulte, la restauration d'une emprise sur l'enfant est souvent estimée nécessaire et peut alors entraîner différentes formes de violence. La prise en compte d'un ordre symbolique établi par un groupe plus large que l'adulte qui pose la sanction va à

l'encontre de cette prise de pouvoir de l'adulte sur l'enfant. L'adulte est lui-même soumis aux lois dont il est le garant. Les lois ont pour mission première de préserver la cohésion et l'existence même de ce groupe. Les sanctions dans leur visée politiques ne prennent sens que si les lois ne sont pas synonymes de domination mais sont intégrées à un dispositif plus global et cohérent en lien avec des responsabilités et des paroles.

- Visée sociale : la sanction a un autre but, celui d'empêcher l'enfant de se perdre lui-même, de l'arrêter dans des conduites qui lui font du mal ou qui font du mal aux autres. Elle est là pour réajuster des comportements et rétablir les liens qui ont été défaits à cause de la transgression. L'action de poser des limites dans une visée éducative va parfois à l'encontre de l'idéal d'amour-propre (ou narcissisme) de l'éducateur, qui se manifeste dans son lien avec l'autre. En effet, il « doit soutenir des "non", savoir faire face même si ses prétentions narcissiques doivent en souffrir. La peur de ne plus être aimé tarabuste souvent l'éducateur qui s'oppose ou se risque à poser un refus. » (Prairat, 2011, p. 82). L'interdit, qui se place à l'opposé de la séduction, est structurant dans la relation d'un sujet avec les autres. La sanction qui découle de cet interdit permet de rétablir la blessure du lien qui a été causée par la transgression et de redonner une place entière au sujet, dans la réciprocité avec autrui.

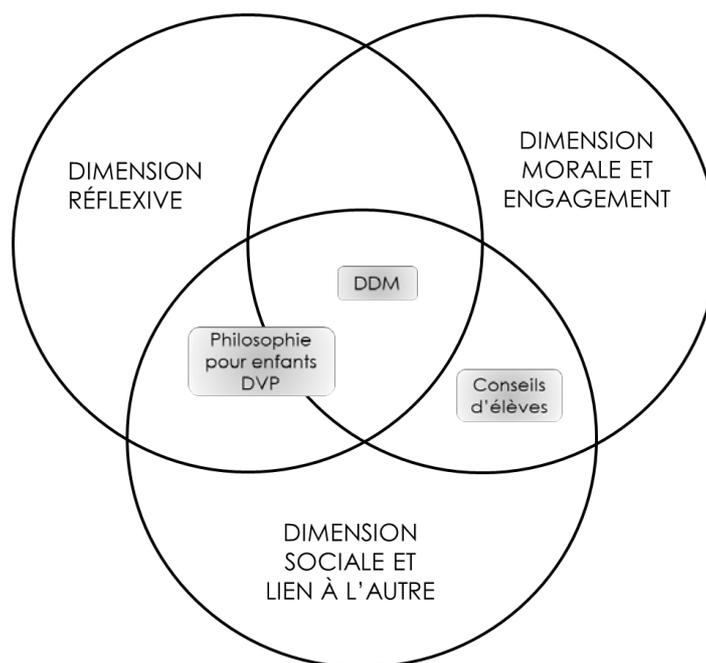
Les différentes visées de la sanction sont révélatrices des courants de pensée qui imprègnent l'éducation morale de façon sous-jacente. Selon les cas, il peut arriver que certaines de ces visées puissent être négligées ou au contraire survalorisées par rapport aux autres. Si l'équilibre des trois est essentiel à la construction de l'individu, il est parfois difficile à atteindre. Notre intérêt pour la question du développement de la pensée éthique chez les enfants, s'explique par le fait que la visée éthique de la sanction, et de l'enseignement moral au sens large est assez peu répandue. Ainsi, un travail parallèle à la visée éthique de la sanction au travers d'outils didactiques favorisant le développement de la pensée éthique nous semble intéressant pour la renforcer. Mais même si nous nous attardons sur cette visée, nous gardons à l'esprit que les deux autres sont tout aussi fondamentales au développement moral de l'enfant, mais par manque de temps nous ne les aborderons pas dans cette étude. Si la sanction – au sens large – est comme nous venons de le voir l'une des voies les plus fondamentales de l'éducation morale et psychique de l'enfant, elle est également commune à l'ensemble des acteurs qui contribuent à son éducation, dès le plus jeune âge et jusqu'à l'âge adulte. Nous nous replaçons maintenant dans un contexte scolaire, pour aborder les outils favorisant le développement de la pensée éthique, non pas cette fois-ci par rapport à un acte précis et concret mais de manière plus générale.

Nous nous intéressons donc à présent à l'étude des différents outils qui permettent de travailler tout ou partie des trois dimensions de la pensée éthique telle que nous venons de la présenter, à savoir sa dimension réflexive, sa dimension sociale dans le lien à l'autre, et sa dimension morale.

### 2.2.3. Les dimensions de la pensée éthique dans les outils didactiques utilisés à l'école

Les outils que nous présentons maintenant permettent de travailler une ou plusieurs dimensions de la pensée éthique. Nous nous basons ici sur la définition de la pensée éthique selon Ricoeur précédemment présentée (cf. partie 2.1.6.2), selon trois dimensions : une dimension réflexive, qui permet de questionner la visée de la vie « bonne », une dimension morale, associée à un engagement dans des institutions justes, et une dimension sociale, qui se manifeste plus particulièrement dans le lien avec et pour autrui. Même si nous avons essayé d'embrasser le plus large panel d'outils possible parmi les pratiques existantes, tous les outils présentés comportent une dimension sociale, à minima dans leur mise en place. Nous avons ainsi privilégié les pratiques qui favorisent les échanges entre élèves.

Les outils didactiques que nous présentons sont donc des déclinaisons de différentes formes de débats ou discussions, aux objectifs variés mais qui nourrissent également les autres dimensions de la pensée éthique. Les débats permettent d'une manière générale d'amener les élèves à réfléchir. Or trop souvent « l'école demande d'exercer une éducation au comportement collectif plus qu'une éducation à la réflexion collective » (Richard-Bossez et al., 2018, p. 85). Cet écueil est l'un des points communs que l'ensemble des outils que nous présentons cherchent à pallier. Ils permettent tous d'une certaine façon de développer une forme de pensée éthique globale des élèves même si certaines dimensions de la pensée éthique sont davantage marquées dans certains outils que dans d'autres. Le schéma suivant montre les dimensions *principales* de la pensée éthique qui sont visées explicitement avec les élèves, ce qui ne veut pas dire que les autres dimensions ne sont pas travaillées en parallèle (cf. Schéma 2) :



*Schéma 2 - Outils didactiques liés au débat pour travailler les différentes dimensions de la pensée éthique*

De manière générale l'utilisation de ces différents outils faisait encore l'objet de pratiques isolées il y a quelques années, mais ils tendent de plus en plus à s'étendre, même s'ils ne sont pas entrés totalement dans les mœurs. Le Schéma 2 présente du côté de la dimension réflexive les différentes formes de philosophie pour enfants ou discussions à visée philosophique (DVP), et du côté de la dimension morale ou de l'engagement les conseils d'élèves, aussi appelés conseil de classe. Les DVP n'ont pas pour objectif prioritaire de travailler la dimension morale, même si cela peut arriver en fonction des thématiques abordées. C'est pour cela que nous avons préféré la positionner majoritairement du côté réflexif. Les conseils d'élèves quant à eux s'attachent plutôt à la résolution de problèmes concrets, c'est plutôt l'engagement qui est attendu, et le maintien, voire le développement de la morale et des règles de vie. Là encore la réflexion n'est pas absente, au contraire, mais ce n'est pas le but de ce dispositif : la réflexion est plus un outil au service de la résolution de problèmes concrets qu'un objectif en soi. Au centre du schéma se trouvent deux outils : les débats ou discussions autour de dilemmes moraux (DDM) et parfois les discussions à visée philosophique (DVP), selon les sujets traités. Nous présentons maintenant les enjeux des débats scolaires en général, avant de préciser les spécificités de ces différents outils, et quels sont leurs apports dans notre recherche.

## 2.2.4. Le genre scolaire du débat

Depuis les programmes de l'enseignement primaire de 2002, on peut parler d'un engouement du genre scolaire du débat à l'école. Selon Dolz (1995) le débat scolaire est une discussion qui a lieu à partir d'une question qui pose problème ou est sujette à controverses. Il a lieu entre plusieurs acteurs qui s'expriment verbalement ou au travers de leurs attitudes, et essaient de faire évoluer leurs propres conceptions ou celles des autres. Son objectif est de construire une réponse collaborative à la question de départ. À l'existence de cette problématique de départ s'ajoutent des *habitus* bien spécifiques au cadre scolaire. On n'observera pas les mêmes règles lors d'un débat dans une classe que lors d'un débat télévisé par exemple : lors d'un débat télévisé les intervenants pourront se couper la parole sans enfreindre les règles implicite du débat, ce qui ne sera généralement pas toléré de la même façon dans un contexte scolaire. Ces *habitus* construisent le cadre des échanges, et permettent par ailleurs la construction de valeurs, en favorisant l'apprentissage d'attitudes telles que les prises de parole, l'écoute de l'autre et le dialogue argumenté (Dolz et al., 2004). Et quelle que soit la classe, ces habitudes communes au genre scolaire montreront qu'il s'agit d'un débat qui a justement lieu dans le cadre scolaire.

À l'origine considéré comme un genre formel de l'oral et attribué au français, au travail autour du champ linguistique, le débat à l'école s'est peu à peu instauré dans d'autres disciplines (Dias-Chiaruttini, 2011; Dolz & Schneuwly, 1997). Dias-Chiaruttini (2011) le décrit comme une modalité d'acquisition de différents savoirs scolaires, et non plus réservé uniquement au discours. Plusieurs travaux ont par ailleurs montré que le débat permet l'émancipation, de par le format même des interactions : les échanges y ont lieu entre les élèves, ce qui modifie radicalement leur rapport au savoir par rapport à un enseignement traditionnel. L'élève apprend à se confronter aux autres, il peut se libérer des dogmes liés au savoir (Bucheton, 1999).

Alors que dans certains domaines il peine à trouver sa place, le débat scolaire s'est fortement étendu au domaine de la morale, au niveau du contenu des sujets abordés (Billouet, 2007; Dupont & Panissal, 2015; Lehalle et al., 2004). Il est d'ailleurs souvent considéré comme un incontournable de la construction citoyenne, identitaire et de pensée autonome des élèves (Husson, 2007). Mais le genre scolaire du débat tel que le définissent Dias-Chiaruttini (2011) et Dupont & Panissal (2015) est comme son nom l'indique un genre scolaire, c'est-à-dire associé à une discipline scolaire : débat interprétatif, débat scientifique... Les débats sont d'ailleurs souvent catégorisés en différents types (aussi appelés « genres » par ces auteurs, mais à distinguer du genre scolaire qui est plus général) selon les champs disciplinaires considérés. Pour Panissal (2014), il existe un flou qui entoure la spécificité de ces types ou genres de débats, et les attentes relatives aux disciplines qui y sont

associées. Les attentes de mise en œuvre relatives à chaque domaine sont la plupart du temps sous-jacentes mais ne sont pas explicités de façon claire. Cela n'empêche pas qu'il soit possible de « caractériser les pratiques discursives du genre, à savoir les différents types de discours mis en œuvre par les élèves » (Dupont & Panissal, 2015, p. 29). Tous les débats ne se valent donc pas, et on peut observer que le langage mobilisé par les élèves, leurs arguments, mais aussi leur engagement peuvent ainsi varier de façon notable selon le type ou genre du débat, le thème traité, et aussi selon les enjeux du champ disciplinaire impliqué. Nous abordons maintenant les différents outils qui se rapprochent du débat et qui font partie de pratiques de plus en plus répandues à l'école élémentaire.

### 2.2.5. Les conseils d'élèves

Le conseil d'élèves a été défini par Oury, l'un des pionniers du mouvement d'Éducation Nouvelle dans les années 1960. Si le mot conseil dans la société fait allusion à un groupe restreint de personnes expertes qui se réunissent pour prendre des décisions, à l'école il prend un sens nouveau car il est ouvert à tous les élèves. Son apparition à l'école s'inspire de courants anglo-saxons nés au 19<sup>ème</sup> siècle, appelés « self-government » où les enfants de milieux défavorisés se voyaient attribuer la gouvernance de leur établissement. Les conseils coopératifs d'élèves, ayant aujourd'hui plusieurs appellations (conseils coopératifs, conseils démocratiques...) s'adressent aussi au départ à des classes populaires et sont instaurés dans le but d'éduquer les élèves à la démocratie et de lutter contre les dominations qui imprègnent la société (Connac, 2019).

C'est Freinet qui par la suite a véritablement inscrit ce mouvement dans une intention pédagogique. S'il a peu écrit à ce sujet, celle-ci se manifeste davantage dans les actions mises en place, dans le fonctionnement des interactions que dans une transmission de savoirs. L'éducation civique est selon lui en lien direct avec l'éducation morale, où c'est la dignité de la personne qui est mise en avant. (Pagoni, 2011). Le conseil d'élèves est aujourd'hui défini par le Ministère de l'Éducation Nationale comme « une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs. » (Eduscol, 2015b, p. 1). Dans le cas où il vise à traiter des problèmes rencontrés, le conseil a pour objectif de construire la loi de façon démocratique, et en cela elle réinterroge les normes en jeu et participe à la construction de la pensée éthique des élèves, en réaffirmant leur place citoyenne en tant qu'acteur de la communauté. C'est la classe qui décide ensemble d'une solution, et celle-ci est ensuite mise en œuvre.

Mais alors que les enfants se voient confier des responsabilités quant à la gestion de la microsociété qu'est leur classe ou leur école, Connac (2019) précise que la place de l'adulte dans ces conseils est essentielle. En effet, les enfants ont besoin de la présence de l'adulte sans laquelle le cadre devient très vite anarchique. Mais toutes les lois, règles ou ce qu'on pourrait appeler normes ne sont pas réinterrogées à chaque fois. Le maître joue un rôle de mémoire dans cette construction. Il rappelle la loi et se porte le garant de ce qui a déjà été instauré auparavant (Étienne, 2009).

Les conseils d'élèves ont également pour objectif de prendre en compte les avis minoritaires. Pour cela, dans certaines pratiques de conseils d'élèves de l'Éducation Nouvelle aucune décision ne peut être prise sans qu'il y ait unanimité au sein de la classe. Ainsi, même si l'avancée du groupe est moins rapide, les élèves doivent redoubler d'efforts pour trouver des arguments pertinents qui vont persuader leurs camarades. Et les avis contraires ne courent pas autant le risque d'être écrasés par la majorité (Connac, 2019). Cela réaffirme dans de tels dispositifs l'importance de prendre en compte la diversité de toutes les personnes présentes comme étant dignes de considération, même en cas de désaccords. La dimension « avec et pour autrui » de l'éthique, pour reprendre les termes de Ricœur (1990) est ici réaffirmée. D'autre part, la volonté de parvenir à une solution unanime favorise la prise de distance par rapport aux normes en jeu, qui sont généralement validées par la majorité. Ici en effet, un seul avis contraire suffit pour ne pas pouvoir prendre une décision. La seule référence à des normes sociales (suivies par la majorité) ne constitue donc plus un critère de validation pour le groupe qui doit alors trouver d'autres éléments de justification. Un autre intérêt des conseils d'élèves dans le développement de la pensée éthique est son lien direct avec le quotidien des élèves et la prise en compte de l'autre. La dimension des « institutions justes » évoquée par Ricœur est non seulement discutée mais reliée au quotidien et la responsabilité des élèves face à leurs actions est établie.

Le conseil d'élèves est aujourd'hui de plus en plus répandu dans les écoles, et n'est plus réservé aux pédagogies relevant de l'Éducation Nouvelle, comme en témoigne sa présence dans les textes officiels de 2015 concernant l'éducation morale et civique. Mais si son intérêt n'est plus à démontrer, il en résulte également beaucoup de tâtonnement dans les pratiques. Si certaines grandes lignes directrices sont proposées dans les ressources d'accompagnement des programmes de 2015, les modalités d'animation précises de ces débats ne sont pas indiquées et les enseignants empruntent souvent des stratégies d'animation appartenant à d'autres genres scolaires tels que les DVP, non scolaires comme les débats de manière générale, voire même inventées (Froment, 2009).

Ainsi, ce n'est pas dans les pratiques générales des conseils d'élèves qui sont encore en cours d'expérimentation pour la plupart mais dans celles, plus anciennes et éprouvées, qui relèvent de l'Éducation Nouvelle, que nous relevons des éléments

essentiels au développement de la pensée éthique. Tout d'abord nous avons vu l'importance de la présence de l'enseignant qui coordonne les échanges et insuffle un cadre et une structure qui empêche « l'anarchie » des réactions des élèves. Ensuite, deux autres points nous semblent particulièrement intéressants dans ce dispositif pour favoriser la pensée éthique des élèves : le fait de vouloir parvenir à une décision unanime, qui se rapproche ainsi du genre scolaire du débat, et permet la prise en compte des points de vue minoritaires, et également l'ancrage des problématiques traitées dans les problèmes quotidiens des élèves. Cependant, cet ancrage avec le quotidien des élèves mène souvent vers la répétition de mêmes problématiques traitées, comme des conflits entre élèves par exemple (Pagoni, 2011). Les mêmes normes sont donc souvent abordées, dans des contextes similaires. Si nous retenons donc les éléments pertinents de cet outil au regard de notre recherche, il apparaît que peu d'outils sont aussi élaborés dans l'approfondissement des dimensions sociale et du care de la pensée éthique, et surtout en application concrète avec la réalité. Mais s'ils constituent un point de départ et d'application tout à fait pertinent à la pensée éthique, à eux seuls, les conseils d'élèves ne travaillent pas suffisamment à notre sens sa dimension réflexive. Nous abordons à présent d'autres outils qui permettent de le compléter, en travaillant plus particulièrement cette dimension.

## 2.2.6. La philosophie pour enfants

La philosophie pour enfants a vu le jour aux États-Unis dans les années 1970-1980 à partir des recherches menées par Lipman en collaboration avec Sharp (Lipman, 1995; Lipman & Sharp, 1978), sous l'appellation de philosophie pour enfants. Rapidement promue par Sasseville (2000) au Canada, elle s'est alors répandue dans les cours de morale existants dans le milieu francophone (Québec, Belgique) avant d'atteindre la France dans les années 1990. Depuis une trentaine d'années cet élan d'expérimentation de la philosophie a connu une croissance exponentielle et touche aujourd'hui à de nombreux pays sur tous les continents où il continue de se généraliser dans des formes très diverses. Il va également de pair avec un nouveau regard que l'on porte sur l'enfant, en tant que sujet pensant (Chirouter, 2018b).

Les travaux de Lipman (1987) ont à ce sujet révélé que l'enfance est un âge idéal pour commencer à adopter une démarche de questionnement réfléchi sur le monde, car les enfants se posent naturellement toutes sortes de questions pertinentes. Celles-ci sont généralement en lien avec ces deux grandes thématiques : « Pourquoi le monde est tel qu'il est ? », et « Comment l'améliorer ? » (Venter & Higgs, 2014, p. 14). Chirouter (2018b) nous rappelle également que savoir philosopher s'apprend, même s'il part des questionnements naturels des enfants et n'est pour elle pas incompatible avec leur jeune âge. On peut philosopher avec les enfants à partir du

moment où ils se questionnent sur le monde, et cela arrive très tôt. On l'observe à la période des « Pourquoi ? » que traversent tous les enfants aux environs de 4 ans, donc dès la maternelle. Il n'empêche qu'il faut un certain temps et de la régularité avant de pouvoir être capable de respecter des règles d'échanges, s'écouter, et se questionner au sujet de notions complexes et abstraites comme la vérité, le bonheur, la mort, etc.

### **2.2.6.1. *La discussion à visée philosophique en milieu scolaire***

L'officialisation de la philosophie pour enfants dans le champ de l'éducation morale sous l'appellation de discussion à visée philosophique (d'après les textes officiels de 2015 en Éducation Morale et Civique) en fait un domaine de recherche privilégié pour notre étude en milieu scolaire. Comme le rappelle Tozzi (2007), l'arrivée de la philosophie à l'école primaire en France bouleverse les pratiques existantes car elle était jusque-là réservée à la fin du secondaire, et de plus n'est pas toujours obligatoire selon les filières. La philosophie pour enfants se distingue notamment de la philosophie académique. On le voit en particulier dans les programmes, l'appellation « à visée » philosophique crée une distanciation avec le champ disciplinaire qu'est la philosophie. On ne parle pas en effet de discussions philosophiques à proprement parler.

La discussion à visée philosophique est ainsi un nouveau « genre » selon Auguet (2003) qui se différencie d'autres genres scolaires et notamment le débat, même si les deux ont des caractéristiques communes. Ils sont d'ailleurs souvent confondus, mais par définition le terme de « discussion » renvoie à une notion plus large que le débat, et ainsi un débat est une sous-catégorie de la grande famille des types discussions qui existent. Galichet (2005, p. 52) cite par exemple les « discussions polémiques » et « discussions pragmatiques » qui font référence aux différents débats réglés et débats de décision (conseils de classe, de délégués, etc.) dans l'institution scolaire.

### **2.2.6.2. *Caractéristiques de la discussion à visée philosophique (DVP)***

Définie au départ parmi les pratiques innovantes, et se limitant à quelques enseignants à la marge, l'expansion de la philosophie pour enfants en milieu scolaire lui permet aujourd'hui d'être généralement admise, même si elle ne fait pas encore l'unanimité au niveau des pratiques. Cela n'empêche pas non plus qu'elle fasse l'objet de controverses parmi les philosophes, notamment au sujet du fossé

existant entre exigences académiques du philosophe avec celui pratiqué à l'école (Galichet, 2005). Les thèmes ou questionnements philosophiques sont en effet abordés prioritairement au travers du vécu personnel des élèves ou bien de celui de personnages fictifs dans lesquels ils s'identifient, plutôt que par l'étude systématique d'œuvres philosophiques ou de grands philosophes (Chirouter, 2019; Tozzi, 1999). Mais cet intérêt croissant pour la pratique de philosophie pour enfants réactualise aussi la question de son statut. Comme nous l'avons déjà évoqué, si Auguet (2003) y voit un genre scolaire tout à fait nouveau, c'est parce qu'il articule à la fois l'argumentation et une démarche philosophique. Il mobilise également un ensemble de compétences (interactions, communication, énonciations) qui fusionnent pour créer une synergie unique et différente de la somme des compétences en jeu. Celles-ci sont souvent transversales et portent sur des savoir-être (Bussienne & Tozzi, 2008).

Dans son fonctionnement, la DVP possède des caractéristiques qui lui sont propres, et permettent de la définir. Malgré la diversification des courants philosophiques qui s'est opérée suite aux travaux de Lipman, cette base demeure commune. Nous avons synthétisé ces critères en trois points.

#### *La démarche d'enquête*

La DVP s'organise souvent autour d'un questionnement ou d'une problématique d'ordre philosophique à partir de laquelle les enfants vont discuter. Mais même si un problème est posé d'une façon ou d'une autre, en philosophie il n'y a pas une seule réponse attendue, plusieurs sont possibles (Bussienne & Tozzi, 2008). Ainsi, sans se limiter à la résolution d'un problème, ou d'une question, la DVP va chercher à explorer les différentes dimensions du sujet, et se rapproche ainsi de la démarche d'enquête telle qu'elle a été définie par Dewey (1967).

#### *La communauté de recherche*

Un autre critère de définition des DVP porte cette fois-ci sur la forme des échanges. Solère-Quéval et Tozzi (2004) insistent sur le rôle clé de l'éthique communicationnelle qui a lieu dans les échanges, c'est-à-dire une écoute et un respect des propos des autres. Les DVP se caractérisent ainsi par un « un format de communication acquis permettant, au sein d'une communauté, de communiquer sans avoir à réinventer à chaque fois les conditions et les formes de l'échange » (Auguet, 2003, p. 45). Auguet fait ici référence au cadre d'échanges spécifique à la « communauté de recherche philosophique » définie par Lipman, comme faisant partie de la routine propre à ce genre émergent. On observe par ailleurs dans ces pratiques la mise en avant d'une posture active des élèves : même si la part d'intervention de l'enseignant peut parfois varier, la parole et les idées proposées par

des élèves se situent au cœur des échanges et sont déterminantes sur l'évolution de la séance. La mise en place d'une communauté de recherche est ainsi l'une des principales spécificités de la « routine » propre au genre de la DVP.

#### *L'utilisation du mot « philosophie » et la pensée d'excellence*

Solère-Quéval et Tozzi (2004) précisent que toutes les pratiques de DVP utilisent le mot philosophie dans leur appellation. De par son étymologie, la philosophie renvoie à *l'amour* de la sagesse, une notion que l'on peut associer à une recherche active d'un regard sage et réfléchi sur le monde. Si c'est Lipman qui a permis d'associer ce troisième critère avec les précédents qui n'étaient pas destinés à la philosophie pour enfants, il l'a travaillé plus spécifiquement dans le courant qui est directement issu de ses travaux, au travers de ce qu'il a appelé la pensée d'excellence.

Nous détaillons maintenant les origines et enjeux de ces trois caractéristiques des DVP, afin de pouvoir examiner leur intérêt éventuel sur le développement d'une pensée éthique.

#### **2.2.6.1. La pensée réflexive de Dewey et le processus d'enquête**

Les travaux du psychologue, philosophe et pédagogue Dewey nous éclairent sur le processus mental qui mène à l'élaboration d'une pensée réflexive, indispensable à la construction d'une pensée éthique. Tenant du courant pragmatique tout comme Peirce qui l'a beaucoup inspiré, Dewey laisse transparaître dans la plupart de ses travaux l'importance qu'il accorde à l'action sur le réel comme outil de compréhension du monde. Les idées qui émergent face à une situation, sont ainsi pour lui des moyens de parvenir à une action (Dewey, 2004). La pensée réfléchie se manifeste lorsque la personne entre dans ce qu'il appelle un processus d'enquête. « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » (Dewey, 1967, p. 17).

L'engagement dans un processus d'enquête n'a lieu que lorsque le sujet est confronté à une faille de son système de pensée ou de croyances qui est d'une manière ou d'une autre mis en doute, ce qui crée cette *situation indéterminée*. Il va alors chercher à résoudre le problème en y apportant une solution pour retrouver un nouvel équilibre. La résolution du problème passe alors par un processus d'enquête initié par la problématique de départ. Au cours de celle-ci, le sujet va devoir tout

d'abord récolter et analyser le plus d'éléments que possible concernant la situation, son contexte, ses enjeux. Ensuite, en se basant sur ses expériences passées ou des éléments de la situation (faits), il va proposer une ou plusieurs idées pour résoudre le problème (tout d'abord hypothétiques). Celles-ci seront ensuite validées ou invalidées de façon logique en considérant les faits ainsi que leurs conséquences possibles si elles étaient mises en action. Une idée validée et considérée comme la solution retenue ne l'est que provisoirement jusqu'à preuve du contraire, car elle est toujours susceptible d'être invalidée par d'autres faits contradictoires. Dewey rappelle que l'engagement dans un processus d'enquête n'est pas par nature facile, mais il « exige toujours qu'on se donne plus ou moins la peine, parce qu'il faut lutter contre l'inertie qui pousse à accepter les suggestions en ne tenant compte que de leur valeur de surface, superficielle ; elle implique le bon vouloir d'accepter une activité mentale qui s'accompagne d'inquiétudes et de troubles » (Dewey, 2004, p. 24).

Le cheminement de pensée tel qu'il est décrit par Dewey est applicable à toute situation nécessitant un choix important, et si l'on se replace dans le contexte de notre thèse, il décrit tout à fait le trouble qui peut accompagner une prise de décision importante au croisement de différentes valeurs ou normes morales, telle qu'une décision éthique. On peut ici percevoir la complexité de son enseignement, car l'enseignant doit amener l'élève en dehors de « l'inertie ambiante ». Il doit donc trouver des stratégies pour l'y conduire et en même temps, selon Dewey, ce processus dépend du « bon vouloir » de la personne qui s'y engage. L'auteur précise en effet qu'il faut vouloir s'engager dans une telle activité mentale car elle est coûteuse. Ce qui peut alors nous amener à relativiser le rôle de l'enseignant à ce sujet.

### 2.2.6.1. *Communauté de recherche et coopération*

Parmi les concepts qui ont inspiré Lipman dans l'instauration de la philosophie pour enfants, l'un des plus fondateurs a sans doute été celui de la communauté de recherche. La notion de communauté de recherche appliquée à l'éducation tire son origine des travaux de Pierce (1868), tenant du pragmatisme, qui ont fortement influencé ceux de Dewey (1967, 2004). Elle est liée avec une démarche collective d'enquête qui part d'un problème à résoudre. La classe est alors transformée en groupe de *chercheurs ou enquêteurs*. Une fois mis en activité d'enquête, les élèves se posent des questions, essaient de cibler et de sélectionner la ou les questions qui posent problème, donnent une place au doute, pour envisager des solutions par un travail collaboratif entre pairs. Elles sont tour à tour éprouvées et affinées par la communauté, afin de trouver la vérité, ou une vraie réponse au problème, et ce de façon très rigoureuse. En effet, pour Dewey, la validité de cette solution doit être « le résultat de l'examen très serré, prolongé, précis d'une croyance

donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey, 2004, p. 15). Au départ, utilisée par Dewey dans sa pédagogie par l'expérience comme un moyen d'acquérir divers savoirs scolaires et notamment scientifiques, Lipman l'a ensuite adaptée à la philosophie pour enfants, dans une vision interdisciplinaire de cette pratique : « *Une communauté de recherche tente de suivre la recherche là où elle mène, plutôt que de se laisser enfermer dans les limites strictes des disciplines existantes.* » (Lipman, 1995, p. 32).

En plus d'une exigence de rigueur quant à la justification des idées pour que leur fondement soit manifeste, le débat en communauté de recherche se caractérise par une forte entraide entre les participants. Ainsi pour Auguet, « s'engager dans un débat philosophique c'est tenter, dans l'intersubjectivité d'établir une vérité — fût-elle le constat d'une docte ignorance — par le moyen d'une interaction coopérative fondée sur l'intercompréhension des locuteurs. » (Auguet, 2005, p. 39). La coopération avec autrui est ainsi fondamentale dans la démarche de recherche collective et en fait une spécificité à la philosophie pour enfants. Elle ne se construit pas en un jour mais constitue un travail de longue haleine, tant pour les élèves qui apprennent à penser, que pour l'enseignant. Ce dernier apprend lui aussi progressivement à les animer de façon experte, mais ce processus s'inscrit dans la durée (Connac, 2004, 2013). En faisant le lien avec la pensée éthique selon Ricœur, la démarche d'enquête qui est à l'origine de la communauté de recherche se trouve donc amplifiée par la confrontation aux autres, et permet ainsi de développer la dimension du lien à l'autre et aux autres.

### 2.2.6.2. La pensée d'excellence de Lipman

Formulée ainsi dans les années 1980, la pensée d'excellence est une pensée complexe qui se décline en trois formes de pensée complémentaires contribuant à son équilibre réflexif. Elle est définie par « un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent d'explorer les situations afin de résoudre des problèmes et d'arriver à une conclusion satisfaisante » (Lipman, 2006, p. 26). L'auteur a tout d'abord associé deux premières formes de pensée, la pensée créative ou « *creative thinking* », et la pensée critique ou « *critical thinking* », puis il a ajouté une troisième forme de pensée qui est la pensée responsable ou du care, en anglais « *caring thinking* » (Lipman, 2003). Nous développons ci-dessous chacune d'elles :

- Mobiliser une pensée critique, selon Lipman c'est « réfléchir sur le cheminement de la pensée aussi bien que sur son objet » (Lipman, 1995, p. 41). La plupart des philosophes s'accordent à la définir comme une pensée du doute qui vise à analyser des faits et des principes de manière logique afin de pouvoir les évaluer et juger de leur pertinence (Daniel, 2017; Kwak, 2007). Cette forme de pensée est

ainsi autocorrective lorsque la recherche nécessite une remise en question ou correction d'erreurs, que ce soit au sujet des procédures de pensée ou de son contenu. La pensée critique est également celle qui va chercher la précision et l'exactitude, analysant chaque composante d'une situation ou d'un problème au regard de son contexte : elle tient compte des circonstances particulières pour adapter l'application de règles ou principes à la réalité pratique (Lipman, 1987). Elle s'appuie globalement sur des procédures logiques pour aboutir à des jugements.

- La pensée créative, à l'image de celle d'un artiste qui produit une œuvre, va quant à elle associer une imagination débordante à des procédures les plus efficaces possibles pour parvenir à une réalisation. Elle est gouvernée par le contexte global dans lequel elle existe, et est orientée vers une recherche de résultat, et sensible à des critères divergents qu'elle peut parfois défier : « Le penseur créatif peut délibérément entreprendre de briser les règles de logique et de grammaire ou étendre les conventions de musique et d'art, précisément parce qu'il tente de construire de nouvelles façons de voir les choses. » (Splitter & Sharp, 1995, p. 96-97).
- Enfin la pensée attentive ou responsable est définie par Lipman comme la pensée qui va permettre une ouverture à l'autre par le dialogue, également caractérisée par une volonté de changement. Nous y voyons de nombreuses similitudes avec les travaux sur le care cités précédemment. En effet, elle permet l'autocorrection dans la relation par la mise en pratique et le renforcement du lien à l'autre (Lipman, 2003). Pour émettre un jugement, cette pensée est gouvernée par des critères éthiques et des valeurs morales qui s'appuient sur des dimensions affectives et comportementales (Lipman, 1995).

Selon Chirouter, l'apprentissage de la pensée complexe telle que définie par Lipman constitue aujourd'hui une priorité éducative :

*L'un des enjeux les plus essentiels de notre postmodernité est de penser et d'inventer une éducation qui englobe la personne, une éducation qui se soucie autant de l'éthique et des valeurs que des connaissances et des compétences et qui pour cela ne fasse pas l'impasse sur l'imagination, les émotions, la relation à l'autre. D'où l'importance d'associer constamment pensée critique, pensée créative et pensée vigilante. (Chirouter, 2019, p. 6)*

S'il est possible de prioriser l'une ou l'autre des trois facettes de la pensée d'excellence (en général critique ou créative) dans l'enseignement de manière générale, dans le cas de la morale c'est impossible tant la relation à autrui est fondamentale. La question qui se pose alors est de savoir quelles modalités d'enseignement peuvent permettre le développement simultané de ces trois habiletés de pensée. Sharp (2014), l'une des collaboratrices de Lipman, précise que les modes

de pensée critique et créative peuvent s'exprimer dans un contexte où il n'y a pas d'échanges ou de collaboration, soit dans des situations de classe ou d'apprentissage ordinaires : la collaboration en est certes un facteur stimulant, mais pas essentiel. Par contre, la pensée attentive est une pensée qui est par nature collaborative, car elle se construit à partir des relations humaines. Et c'est justement la pensée attentive qui permet d'exercer un jugement, donner de la valeur, et avoir la motivation nécessaire pour agir. La collaboration avec autrui est donc un facteur déterminant dans l'acquisition d'une pensée réfléchie et complexe, notamment dans sa dimension attentive. Les DVP constituent ainsi un lien propice permettant de la mobiliser.

Nous avons vu que la logique de l'enquête qui sous-tend les échanges, le fonctionnement sur la base d'une communauté de recherche, et la prise en compte de différentes formes de pensée, sont des paramètres qui à priori pourraient contribuer au développement d'une pensée éthique. En effet, ils favorisent à la fois la problématisation, la confrontation de différents points de vue, et le développement d'une pensée à la fois critique, créative, et attentive, où le care est présent. Cependant, au-delà de ces paramètres communs, la DVP elle est composée de plusieurs courants aux objectifs variés que nous présentons maintenant, en nous intéressant plus particulièrement à la posture de l'enseignant dans chacun de ces courants.

### 2.2.7. Présentation générale des différents courants de DVP

Si les travaux de Lipman ont été une référence mondiale dans le domaine, ils ont inspiré en France également de nombreuses variantes des courants de philosophie pour enfants que nous connaissons aujourd'hui. Cette diversité témoigne de l'instabilité de ce domaine qui est aujourd'hui en plein essor (Auguet, 2003).

Parmi les principaux courants existants, il existe des pratiques (minoritaires) qui utilisent la philosophie comme support de débat et non comme une visée en soi. C'est à dire qu'elles ont d'autres objectifs prioritaires par rapport à la réflexion autour de questions philosophiques, et celle-ci n'est donc pas approfondie. Deux courants ont été répertoriés dans ce cas par Tozzi (2001). Le premier est le courant de maîtrise de la langue. Il consiste en une approche langagière qui s'inscrit dans le développement de compétences linguistiques par les échanges oraux. Ces échanges ont pour objectifs principaux l'argumentation, la pratique et l'enrichissement de la langue orale et écrite, et une meilleure compréhension du discours d'autrui, toujours sur le plan langagier. Dans un autre domaine le courant rééducatif, ou de remédiation, est utilisé auprès de publics spécifiques dans l'enseignement adapté. En

mettant les élèves face à une tâche relativement complexe mais toutefois accessible pour eux qui est la participation à de tels débats, il vise le développement des capacités cognitives comme le raisonnement logique, l'attention, etc. (Solère-Quéval & Tozzi, 2004). Les objectifs visés par chacun de ces deux courants ne sont donc pas liés au développement de la pensée philosophique mais celle-ci est utilisée comme outil de remédiation.

Tozzi (2001, 2003) a relevé trois courants majoritaires où la philosophie se situe au cœur des objectifs visés : le courant philosophique, le courant psychanalytique, et le courant d'éducation à la citoyenneté. Ces trois courants font partie de la grande famille des *discussions à visée philosophique* (DVP). Même si parfois elles peuvent être désignées de plusieurs manières comme par exemple *atelier philosophique*, *débat philo*, *discussion à visée démocratique et philosophique* elles s'inspirent toutes des travaux de Lipman. Comme une partie de ce travail de thèse porte sur l'étude de la posture de l'enseignant lors de l'animation de séances très similaires des DVP dans leur mise en œuvre, nous présentons dès à présent ces différents courants en insistant notamment sur la place de la dimension morale dans chacun d'entre eux, et le rôle qu'y joue l'enseignant en tant qu'animateur. Celui-ci est en effet assez variable selon les courants présentés et permet d'embrasser une certaine amplitude de postures variées. Si nous avons vu que les débats scolaires sont fortement cadrés et influencés par la discipline dans laquelle ils s'inscrivent, ce n'est pas le cas des discussions à visée philosophiques (DVP). Il est d'ailleurs intéressant de noter que les programmes d'Enseignement Moral et Civique de 2015 (Eduscol, 2015a) utilisent le terme *discussion* pour parler de ces pratiques de philosophie pour enfants à l'école, et non celui de *débat*. La DVP possède pourtant de nombreux points communs avec le débat scolaire au niveau du format des échanges, mais la discussion est de manière générale moins contrainte que le débat qui répond souvent à des normes scolaires disciplinaires. Or nous avons vu que l'enseignement de la morale n'est pas une discipline comme les autres (cf. parties 0 et 2.2.1.2).

Afin d'avoir un panel encore plus large dans les postures des enseignants en ce qui concerne la philosophie pour enfants, nous avons choisi d'ajouter à notre présentation un quatrième courant, le courant socratique. Celui-ci s'éloigne des trois autres courants par ses objectifs et modalités d'animation bien spécifiques. Le courant Socratique se rapproche davantage des pratiques scolaires actuelles où la posture de l'enseignant est beaucoup plus directive. Tozzi (2008) ne considère d'ailleurs pas ce courant comme référence parmi les discussions à visée philosophique pour enfants, car il se rapproche de la philosophie plus académique, tandis que Tozzi s'inscrit à l'inverse dans une volonté de rupture par rapport à ces pratiques. Selon lui, les seuls éléments fiables qui nous restent de la philosophie de Socrate appartiennent à l'écrit. Il considère donc qu'à l'oral la philosophie en général et tout particulièrement la philosophie pour enfants est une « pratique sociale à

inventer » (Tozzi, 2008, p. 115). Pour cela, il s'est davantage inspiré des travaux de Lipman. Le courant socratique ne correspond ainsi pas à tous les critères du *genre* des discussions à visée philosophique notamment en ce qui concerne les règles de fonctionnement d'une communauté de recherche.

En plus de permettre d'avoir un autre courant qui soit davantage orienté vers la participation de l'enseignant, nous avons choisi de présenter ce courant pour deux autres raisons. Premièrement, parce qu'il représente un courant assez répandu de philosophie pour enfants. Deuxièmement, parce que ses modalités d'animation particulières le rapprochent des pratiques de classe plus ordinaires, car comme nous le verrons plus loin l'enseignant est dans le contrôle de l'avancée des échanges. Or au cours de notre étude, nous observons différentes modalités d'animation de débats autour de dilemmes moraux. Ces derniers sont comme nous l'avons vu un domaine peu défini qui s'inspire d'autres courants et pratiques de philosophie pour enfants. Ce courant peut donc potentiellement être pris comme référence par certains enseignants participant à notre expérimentation.

Le tableau ci-dessous (Tableau 2) présente des principales caractéristiques de ces quatre courants :

*Tableau 2 - Récapitulatif des grands courants de philosophie pour enfants en France*

	Courant socratique	Courant philosophique	Courant d'éducation à la citoyenneté	Courant psychanalytique
Principaux précurseurs	Brénifier (2007) Lalanne (2002)	Lipman (2002) Sasseville (2000) Chirouter (2018)	Tozzi (1997) Connac (2004) Delsol (2006)	Lévine (2001)
Objectifs	Exigences du philosophe		Exigences du philosophe Démocratie	Construction identitaire
Posture de l'enseignant	Au centre des échanges, très présent	Plutôt en retrait, interventions ponctuelles		En retrait
Cadrage du débat	Assuré par l'enseignant	Assuré par l'enseignant en collaboration avec les élèves	Assuré par les élèves	Assuré par l'enseignant
Modalités d'échanges	Dialogue socratique	Communauté de recherche		

Nous avons ordonné les différents courants dans ce tableau selon un gradient d'intervention de l'enseignant. On voit qu'à ce niveau, la posture de l'enseignant dans le courant socratique se distingue largement de celle qu'il adopte dans les autres courants : les élèves sont en relation dialogique avec l'enseignant plus qu'avec leurs

pairs. Ce point est important dans notre étude car au-delà des contenus d'enseignement assez proches portant sur la philosophie, il montre que la posture de l'enseignant est déterminante sur la caractérisation du genre de la DVP, et que de cette posture découlent l'établissement de plusieurs paramètres qui peuvent ou non favoriser l'émergence de la pensée éthique. Nous explorons maintenant les différentes caractéristiques de ces postures au travers des courants présentés.

### 2.2.7.1. *Le courant philosophique*

#### 2.2.7.1.1. *La méthode Lipman*

Dans la méthode de Lipman, les séances de philosophie pour enfants se déroulent en trois temps :

- Tout d'abord, l'enseignant lit avec ses élèves un roman ou éventuellement un extrait de roman philosophique ayant pour vocation de susciter des questionnements chez les élèves. Plusieurs de ces romans ont été écrits par Lipman lui-même et font partie de sa méthode initiale, mais on observe dans les pratiques inscrites dans ce courant une diversification des supports de réflexion, comme nous le verrons plus loin.
- Dans un deuxième temps, les enfants proposent des questions en rapport avec cette lecture, et en sélectionnent une au moyen d'un vote. L'animateur a ici un rôle à jouer dans l'aide à la clarification des questions avec les enfants (Sasseville, 2009).
- C'est ensuite à partir de cette question que se met en place une discussion argumentée. Pour Lipman le rôle de l'animateur au cours du débat n'est pas défini de façon précise, mais la démarche qui sous-tend ses interventions est essentiellement didactique.

Comme nous l'avons détaillé précédemment (voir partie 2.2.6.1), l'objectif de la philosophie pour enfants est pour Lipman (2006) de développer chez les enfants une pensée d'excellence. Il s'agit, dans une approche holistique, d'aider les élèves à développer des habitudes cognitives et de raisonnements propres à la démarche du « philosopher ».

#### 2.2.7.1.2. *Le rôle de l'animateur*

Pour Sasseville, l'intervention de l'animateur porte sur deux plans: la structure et le contenu du débat qui vont dans le sens de ce développement. Ainsi,

« du côté de la structure, l'animateur interviendra en facilitant la pratique d'une série d'habiletés et d'attitudes » (Sasseville, 2009, p. 99). Ces habiletés font l'objet d'un apprentissage continu au cours des séances de philosophie. Le rôle facilitateur de l'enseignant pourra consister en des interventions, mais également divers outils mis en place pour aider à l'acquisition de ces habiletés. Par exemple, des rôles d'observateurs pourront être dévolus à certains élèves qui se placeront en retrait de la discussion afin de se concentrer sur l'une ou l'autre de ces habiletés, et les moments où elles sont mobilisées au cours des échanges. Ils en font alors un retour par la suite (Sasseville, 2004). Ces habiletés ont été recensées et détaillées pour la plupart sous la forme d'une longue liste d'actions observables au cours d'une discussion philosophique. On retrouvera par exemple des habiletés telles que chercher des conséquences, émettre des doutes, donner des exemples ou des contre-exemples, collaborer, clarifier une idée, évaluer une raison, émettre des hypothèses, imaginer, nuancer, définir des critères, chercher des liens de cause à effet, etc. (Sasseville & Gagnon, 2012). Elles ne sont pas travaillées ni explicitées toutes à la fois mais font l'objet d'un apprentissage continu au fur et à mesure des séances de philosophie pour enfants.

Mais au-delà de son action sur la structure du débat et des interactions, le rôle de l'animateur sur le fond du débat est tout aussi important : « du côté du contenu, il posera des questions qui permettront aux enfants de voir le problème sous tous les angles que la pratique de la philosophie permet d'envisager. » (Sasseville, 2000, p. 99). De la même manière, du côté de l'enseignant, Sasseville et Gagnon (2012) ont catégorisé les différentes interventions possibles de l'animateur : demander des exemples, aider à définir, reformuler, poser des questions, aider au dialogue, coopérer avec les élèves, etc. D'autres travaux menés par Fletcher en collaboration avec Sasseville (2014) ont également permis d'explicitier les formulations possibles des nombreuses interventions de l'enseignant, selon l'objectif visé : développer les pensées critique, créative ou attentive (care) des élèves. Mais même si les interventions de l'animateur occupent une place importante dans ce courant, celui-ci s'attache à garder une approche holistique de l'enfant. De plus, même si les habiletés philosophiques sont reprises et travaillées de façon rigoureuse, et si l'exploration des idées est encouragée, une part de liberté est laissée à l'enfant car il ne s'agit pas ici d'un simple exercice d'argumentation. C'est une démarche globale qui peut aussi éveiller les affects, la réflexion, le jugement moral. Lipman et Sasseville mettent donc un point d'honneur à rappeler que l'animateur ne doit en aucun cas intervenir sur les réponses données par les enfants (Sasseville, 2000).

### 2.2.7.1.3. Philosophie pour enfants et littérature de jeunesse

Plusieurs auteurs ont confirmé l'apport non négligeable des récits ayant un intérêt sur un plan philosophique comme par exemple des récits mythologiques ou des albums de littérature de jeunesse contemporains (Chirouter, 2018b; Desault, 2011; Soulé et al., 2008). Face à cette tâche ambitieuse d'aider les enfants à réfléchir sur ces sujets, ils mettent en avant l'intérêt de l'alliance entre les récits mythologiques ou la littérature de jeunesse contemporaine, souvent très riches d'un point de vue philosophique, et la pratique de philosophie pour enfants. En s'appuyant notamment sur les travaux de Ricœur (1990), Chirouter précise que la littérature permet de créer un grand « laboratoire de l'imaginaire », où les enfants sont en contact avec un récit symbolique. Il leur permet d'enrichir leur propre expérience personnelle, qui est toujours limitée. Elle défend l'idée selon laquelle les enfants sont capables de comprendre de nombreux enjeux qui se cachent derrière le symbolique, sans que l'adulte adopte pour autant une attitude moralisatrice. Le récit donne l'opportunité de s'identifier à des personnages qui ont des expériences de pensée qui n'auront probablement jamais été vécues. Il est donc un moyen privilégié d'aborder des thématiques morales dans des situations parfois extrêmes, et de se questionner sur les valeurs, le bien et le mal car dans l'imaginaire tout devient possible. De manière générale, la littérature va permettre de donner une dimension poétique et symbolique à ces thématiques. (Chirouter, 2018b)

Selon l'auteure, ces récits ont également un autre intérêt, ils mettent en jeu des personnages confrontés à situations soulevant des thématiques parfois sensibles, comme par exemple l'amour, la mort, etc. qui pourraient être délicats à aborder à partir du vécu des élèves. En amenant l'identification des enfants aux personnages, ils permettent donc la mise à une bonne distance émotionnelle des enfants par rapport à des situations qui pourraient être trop vives pour eux. Ni trop proches ni trop lointaines, les expériences des personnages sont alors un vecteur au moyen duquel ils projettent et parlent de préoccupations intimes plus librement. Elles enrichissent donc la discussion et encouragent les élèves à s'engager dans les échanges avec plus de facilité.

Tout en adaptant les supports aux besoins de notre thèse, nous avons fait le choix de nous inscrire dans cette démarche, en proposant de courtes situations fictives aux élèves comme amorce des échanges. Ils seront en quelque sorte amenés à s'identifier à un personnage, ou plutôt à se projeter dans une situation. De la même manière que les récits philosophiques, celle-ci est à la fois suffisamment extérieure à leur réalité pour pas qu'elle ne les touche de trop près et à la fois suffisamment proche pour qu'ils puissent s'y projeter et qu'elle fasse écho à leur vécu.

### 2.2.7.2. *Le courant psychanalytique*

Le courant psychanalytique ou de construction du sujet, inspiré par Lévine a pour objectif la construction de leur identité en tant qu'êtres pensants (Lévine, 2008; Lévine & Moll, 2001). Les élèves ne sont plus considérés dans leur statut d'élève mais ils apprennent à réfléchir en tant que personnes. Ils sont ainsi considérés par Lévine et ses collaborateurs comme des « interlocuteurs valables » ce qui réaffirme leur capacité et leur responsabilité à penser, et en particulier à penser sur les « grands problèmes de l'humanité » (Lévine et al., 2014). Ce courant s'inscrit très bien dans ce que Galichet décrit comme étant l'origine de la philosophie : « apprendre à philosopher, c'est d'abord apprendre à percevoir, à réfléchir et décrire ses propres expériences, à retourner aux "choses mêmes" (...) bien avant d'apprendre à manier les idées » (Galichet, 2002, p. 30)

Dans les dispositifs qui suivent ce courant psychanalytique, les enfants échangent entre eux à partir d'une question posée par l'enseignant ou à partir d'un mot sur lequel chacun des enfants est invité à réfléchir, et à exprimer s'il le souhaite les échos de pensée que ce mot, cette question, ou les interventions des autres à ce sujet éveillent en lui. Le cadre est très précis, et ne nécessite pas l'intervention de l'enseignant ou de rôles précis pour réguler les échanges, comme dans d'autres courants de DVP. Ce dernier reste cependant le garant du cadre. Les enfants, assis en cercle, s'expriment tour à tour en se faisant passer un bâton de parole, et les échanges sur le sujet s'arrêtent généralement après deux tours de parole. Les séances sont clôturées par un temps pendant lequel les élèves qui n'ont pas parlé peuvent exprimer les raisons pour lesquelles ils ne se sont pas intervenus, puis tous élèves qui le souhaitent sont invités à verbaliser comment ils ont vécu la séance. L'enseignant ouvre et clôt le débat, mais au cours des échanges, il se place en retrait et n'intervient pas. Il peut prendre des notes, ou enregistrer les échanges pour en rediscuter lors d'une séance ultérieure. Pour Lévine, le maître doit « apprendre à se taire ». C'est cette attitude qui donne aux enfants la légitimité de penser, en mettant de côté toute forme d'évaluation de ce qui se dit par l'adulte : « sa présence silencieuse et confiante est nécessaire. Car les enfants ne peuvent produire de la pensée sur ces sujets importants que s'ils s'y sentent autorisés. » (Lévine, 2004, p.5).

### 2.2.7.3. *Le courant d'éducation à la citoyenneté*

Le courant d'éducation à la citoyenneté, est une approche qui vise le développement d'aptitudes citoyennes et démocratiques dans l'interaction avec autrui. Ce courant est inspiré de plusieurs philosophes comme Habermas qui considèrent la pratique de ce genre de débats comme un moyen de mettre en place une éthique communicationnelle en harmonie avec les principes démocratiques. Elle

passé non seulement par le débat en lui-même mais également par sa mise en œuvre, où les élèves ont souvent des fonctions et rôles bien précis. Développé en collaboration avec Tozzi, il s'inspire à l'origine de la méthode Lipman. Cependant, il met en avant une orientation citoyenne notamment par un dispositif précis détaillé par Connac (2004) et Delsol (2006) qui s'est notamment penché sur l'organisation de telles discussions philosophiques et la manière de faire prendre conscience aux élèves que le processus de pensée est un objet en soi, et qu'il est donc possible de le théoriser au travers de reformulations, de traces écrites, de rôles adoptés par les élèves, etc.

Pour Connac (Connac, 2004, 2012), ce dispositif s'inscrit – au même niveau de d'autres dispositifs mis en place dans les pédagogies coopératives – dans une logique émancipatrice, avec la volonté de donner plus d'autonomie aux élèves. Un élève autonome se distingue d'un élève que l'on pourrait qualifier de consommateur, il n'est pas non plus soumis arbitrairement à une autorité dominante, mais il devient davantage acteur, prenant des engagements. L'école devient un espace privilégié pour sa prise d'initiatives, et la mise en place d'actions qui sont liées aux apprentissages (Connac, 2012). La désignation même de ces temps d'apprentissages particuliers, les Discussions à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), rappellent ces deux objectifs (Tozzi, 2018).

#### **2.2.7.3.1. Visée démocratique**

Les élèves apprennent tout d'abord à s'exprimer en public, et les rôles qui leur sont attribués permettent également de les responsabiliser et les rendre plus attentifs à la discussion. Ces rôles sont globalement fixes, Auguet (2005) cite notamment :

- Des participants, qui ont pour rôle de faire avancer la réflexion collective par leurs interventions.
- Un président, choisi par le maître, qui donne la parole aux participants, il est ainsi le garant de l'équité des échanges, mais également du respect des règles conversationnelles du débat. C'est également lui qui gère le temps.
- Un reformulateur, choisi par le maître également, qui permet au groupe de se rappeler de ce qui vient d'être dit, en reformulant avec ses mots les interventions des autres élèves. Il a donc une fonction de clarification de la discussion.
- Un synthétiseur, qui fait une synthèse des échanges à certains moments définis. Sa fonction est d'aider à garder la mémoire collective et la direction des échanges.
- Un ou plusieurs observateurs qui prennent des notes et font un compte-rendu de la manière dont ont été gérés les rôles cités précédemment, dans l'optique de les

aider. Les observateurs interviennent après le débat dans un temps d'échanges sur l'analyse de la mise en œuvre du débat.

Il y a également des rôles plus difficiles à tenir par les enfants, qui ne sont donc pas mis en place avant la fin du cycle 3 (correspondant aux deux dernières années de de l'école élémentaire) :

- Un super-synthétiseur, il a une fonction similaire à celle du synthétiseur mais n'intervenant que deux fois, au milieu et à la fin du débat, sa tâche de synthèse est d'autant plus difficile. Sa dernière intervention permet également de clôturer la discussion.
- Un questionneur, qui intervient de temps en temps pour demander soit des précisions à un élève sur ce qu'il vient de dire, soit une définition. Son rôle est à la frontière entre le reformulateur et le super-synthétiseur, et il a pour mission de favoriser l'argumentation.

#### 2.2.7.3.2. Visée philosophique

L'enseignant intervient ponctuellement pour étayer la discussion et aider les élèves à tenir leurs rôles (Tozzi, 2018). La démarche de coopération dans laquelle s'inscrivent les DVDP dépend également de la posture adoptée par l'enseignant : il s'agit pour lui de « relever au cours de la discussion une distinction conceptuelle, intervenir pour recentrer, poser une question de relance ou d'approfondissement à la cantonade, demander une précision nominative pour aller plus loin, en dosant le nombre d'interventions » (Tozzi, 2008, p. 102). Mais il s'agit également d'accepter un statut particulier, en accord avec cette démarche de recherche. À titre d'exemple, lorsqu'il anime lui-même des DVDP, Tozzi se considère comme acteur de la discussion au même titre que les élèves. Il a l'habitude de leur demander de l'aide pour mieux comprendre ce qu'un camarade a dit, car comme il l'explique cela permet de les valoriser. Leur pensée a du poids, au même niveau que celle de l'adulte (Tozzi, 2012). Le deuxième objectif des DVDP est d'avoir une « visée philosophique » : les enfants apprennent des règles de base dans l'apprentissage du philosopher : la problématisation, l'argumentation, et la conceptualisation (Tozzi, 1999). Dans ce modèle du philosophe, Tozzi nous donne une définition plus détaillée des éléments permettant de développer une pensée critique en philosophie. Selon Tozzi, pour bien philosopher, il est nécessaire de savoir problématiser, conceptualiser, et argumenter :

- La conceptualisation permet de définir une notion, en explorant ses diverses facettes à partir du langage, de ses représentations, ses attributs, ou ses différents champs d'application.
- La problématisation se décline en trois paradigmes : rendre problématique une affirmation pour la rendre douteuse, soulever un problème derrière une question,

ou reformuler un problème déjà posé. Dans son modèle du philosophe, la conceptualisation et la problématisation telles que l'auteur les définit font d'ailleurs l'objet d'un apprentissage et d'un travail philosophique spécifique (Tozzi, 1999).

- L'argumentation quant à elle peut être questionnante ou probatoire, et a ainsi deux fonctions principales : la première est de questionner en cherchant des raisons de douter d'une affirmation, tandis que la seconde est de prouver une thèse ou une solution donnée, soit en donnant des raisons qui la valident, soit en réfutant les objections qui vont à son encontre.

#### 2.2.7.4. *Le courant socratique*

Le courant socratique, associé principalement aux travaux de Brénifier (2007) et Lalanne (2002) s'inspire comme son nom l'indique du dialogue hérité de Socrate, également appelé maïeutique : le philosophe accompagne ses disciples à faire « accoucher » d'idées de plus en plus élaborées par des questionnements. Bien qu'il ne fasse pas partie des courants actuels de DVP, on retrouve cependant des points communs entre ce courant et celui de Lipman : le dialogue socratique a en effet beaucoup influencé Lipman en particulier par sa volonté première de « suivre la discussion là où elle mène » (Lipman, 2006, p. 90). Lipman et Brénifier se rejoignent sur l'importance qu'ils accordent à l'argumentation qui constitue la base de ce dialogue socratique. En effet, elle stimule des exigences philosophiques et favorise le développement de la pensée logique : toute idée nouvelle se doit d'être rigoureusement démontrée. Ainsi même si l'orientation de la discussion dépend des idées des élèves, celle-ci va explorer les confins de chaque raison, de chaque argument car « chaque démarche en suscite d'autres qui infirment ou qui confirment » (Lipman, 2006, p. 97). Mais alors que Lipman se détache du dialogue socratique dans la forme des échanges qui sont dévolus à la communauté de recherche, Brénifier (2007) a conservé le principe socratique du dialogue. Celui-ci se crée principalement entre le maître et l'un ou l'autre des élèves, mais l'enseignant a aussi pour objectif de faire émerger ce dialogue entre élèves, de sorte que « chaque participant doit se concevoir comme le “Socrate” de la personne qui vient de s'exprimer, comme la sage-femme d'un discours considéré a priori comme à peine ébauché. Ainsi chaque idée ou hypothèse sera étudiée et approfondie avant de passer à une autre » (ibid., p. 36). Le maître reste toutefois très présent et garantit au travers des questions posées l'apprentissage de la logique formelle et philosophique.

On peut observer la dynamique de ces échanges dans cet extrait d'atelier philo animé par Brénifier avec 4 élèves de 7 ans et demi à 9 ans, retranscrit et cité par Desault (2011, p. 156) :

1. *M : et toi Cyndi pourquoi ça t'intéresse toi les moutons ?*
2. *C : parce que avec leur laine on peut fabriquer des habits.*
3. *M. avec leur laine on peut fabriquer des habits [en écrivant] et t'aimes bien les habits?*
4. *C: euh*
5. *M : et pour quoi faire?*
6. *C : pour s'habiller et en plus c'est bien chaud*
7. *M : t'aimes pas être toute nue, toi ?*
8. *C : on peut fabriquer*
9. *M : je te demande t'aimes pas être toute nue?*
10. *C : non!*
11. *M : Ben pourquoi pas [rires des enfants] pourquoi pas ? Quand tu prends ta douche t'es toute nue ou non ?*
12. *C : oui*
13. *M. ben alors pourquoi ça va pas être toute nue ? [silence 2 s] tu sais ? ou non tu sais pas*
14. *C : non*
15. *M : alors c'est petit-être bien. Pourquoi tu vas pas dans la rue toute nue alors ? [rires des enfants] tu sais pas? Pourquoi tu sais pas?*
16. *C : non parce que sinon ils vont voir qu'on est pauvre.*
17. *M : ils vont voir que t'es pauvre ?*
18. *C : oui*
19. *M : quand on est tout nu ils vont voir qu'on est pauvre. C'est ça?*
20. *C : oui*
21. *M : alors regardez. Qui est d'accord avec elle levez la main [un garçon lève la main]. Qui n'est pas d'accord avec elle levez la main [trois enfants lèvent la main]. Alors regardez y en a deux qui sont pas d'accord avec elle. Demande-leur pourquoi ils ne sont pas d'accord.*

Plusieurs éléments retiennent notre attention : on observe tout d'abord que le maître, tel un maïeuticien, se place au centre des interactions avec une élève, Cindy, l'incitant par ses questions à justifier chacun de ses arguments. Pour ce faire, il utilise plusieurs sortes de questions, certaines accompagnent fidèlement les idées de l'élèves, c'est le cas par exemple des répétitions « M : ils vont voir que t'es pauvre ? », des demandes d'éclaircissements : « Ben alors pourquoi ça va pas être toute nue ? », ou lorsqu'il avance des arguments contradictoires avec l'idée de l'élève pour le pousser à argumenter : « M: Ben pourquoi pas [rires des enfants] pourquoi pas ? Quand tu prends ta douche t'es toute nue ou non ? ». Mais à d'autres moments, il n'hésite pas à poser des questions qui relancent le débat sur un nouveau sujet : « Je te demande t'aimes pas être toute nue ? » qui n'a à priori pas de rapport direct avec le sujet précédent (la laine des moutons permet de fabriquer des habits).

C'est après un long échange avec Cindy qu'il intègre les autres élèves dans le dialogue, mais toujours en se faisant le passeur de parole. Ici l'enseignant de façon quasi-exclusive amène les élèves au travers du dialogue à développer des compétences en lien avec leur « pratique du langage » et leur « argumentation » (Brénifier, 2007, p. 120). Les dispositifs proposés par Lalanne (2002) suivent le même objectif, mais laissent un peu plus d'espace aux élèves. Les deux auteurs s'accordent pour dire que c'est toujours le maître qui dirige les échanges, et qui est garant des apprentissages formels. Pour Lalanne, la forme de la discussion est

prioritaire sur le fond, du moins dans un premier temps. Bien qu'elle place l'argumentation sur des thèmes philosophiques comme objectif majeur des échanges, les débats sont davantage centrés sur la langue que pour Brénifier. Elle y consacre par ailleurs des séances spécifiques en lien avec les séances de débat. Brénifier n'hésite pas non plus à varier les exercices proposés aux élèves : en plus de ces ateliers de philosophie qui prennent la forme de dialogues avec l'enseignant, les élèves peuvent être amenés à participer à divers débats où ils ont des rôles à jouer, pour les entraîner à défendre un point de vue en utilisant les règles d'argumentation apprises (Brénifier, 2007). Ainsi, dans ce courant, on remarque que même s'il n'est pas impossible que des sujets moraux soient parfois évoqués, ce n'est pas le développement d'habiletés morales ou la réflexion de l'élève qui sont visés mais des habiletés philosophiques, en particulier l'argumentation.

Voyons maintenant quels sont les éléments qui pourraient limiter le développement de la pensée éthique dans la philosophie pour enfants.

### 2.2.7.1. *Intérêts et limites des DVP*

Plusieurs travaux ont confirmé l'intérêt des DVP sur le développement de l'éthique, et/ou de la morale chez les enfants. Nous citons en particulier les travaux de Leleux (2008, 2014) qui a montré au travers de plusieurs études que la participation d'enfants à des discussions à visée philosophiques a de manière générale un impact positif sur leur niveau de jugement moral (d'après la grille d'analyse de Kohlberg). Pour Lehalle, Aris, Buelga et Musitu (2004), qui ont eux aussi recherché les facteurs déterminants de l'évolution morale à partir des travaux de Kohlberg, le fait d'expérimenter une forme de confrontation à l'altérité est un élément fondamental. En effet, l'interaction avec d'autres personnes ayant leur propre culture et l'acquisition de nouvelles connaissances à partir d'autres façons de penser permet de déstabiliser et faire évoluer les « cadres de référence individuels ». Cette confrontation soulève une multitude de regards sur un problème et place le point de vue personnel parmi d'autres, ce qui lui donne un caractère relatif. Enfin, l'impact des DVP semble également avoir des effets positifs sur les comportements des jeunes : une autre étude suggère que des adolescents ayant pratiqué régulièrement de la philosophie ont vu leurs rapports avec les autres devenir plus sereins (Gagnon et al., 2013).

Cependant une étude de Daniel (2013) a révélé que la pratique de ces ateliers de philosophie menait souvent vers un plus grand relativisme des élèves au sortir de l'école. Si leurs progrès dans l'acquisition de savoir-faire et d'habiletés de pensée étaient visibles ils avaient aussi tendance à considérer tous les points de vue comme équivalents. En effet, l'ouverture et l'écoute d'autrui sont mises en avant dans ces pratiques, mais elles en sont souvent l'objectif final. Et alors que plusieurs travaux

confirment que ces discussions jouent un rôle important dans l'accélération du développement d'habiletés cognitives telles que la conceptualisation ou l'abstraction (Leleux, 2009; Tozzi, 1999), ces résultats sont à nuancer par ceux d'Auriac (2006). L'auteure a par ailleurs montré que chez les élèves de maternelle, bien que la pratique de discussions à visée philosophique accélère également le conformisme à la norme du groupe, ce qui peut avoir des avantages mais aussi des inconvénients.

En soi, le fait d'être capable de s'ouvrir à l'autre, de comprendre un autre point de vue que le sien est un apprentissage de longue haleine pour de jeunes enfants. Sur de nombreux sujets philosophiques cet objectif est tout à fait honorable. Le fait que les élèves parviennent à comprendre un autre point de vue, par exemple celui du groupe peut montrer une certaine étape dans la construction de leur pensée, car le groupe classe est déjà un groupe distinct du premier cercle familial dans lequel ils ont grandi et dont ils ont adopté les valeurs. Mais il se pose ici une autre question en ce qui concerne les sujets qui touchent à des valeurs morales. De manière générale, toutes les actions ne peuvent pas être considérées comme moralement acceptables. Face aux incertitudes de l'orientation des différents groupes auxquels ils seront par la suite confrontés tout au long de leur vie, il est donc nécessaire que les élèves parviennent à gagner suffisamment d'autonomie de pensée pour s'approprier des valeurs morales qu'ils seront capables de défendre face à un groupe.

D'autre part comme le rappelle Guillot, l'établissement de limites est nécessaire au développement de l'enfant, et ces limites proviennent de l'extérieur : « Pour se construire, un élève, enfant, préadolescent, puis adolescent, a besoin d'un cadre structuré et structurant, de repères et de limites clairs. Des interdits fondamentaux sont indispensables, à la condition, encore une fois, qu'ils portent sur les conduites, jamais sur la personne. » (Guillot, 2009, p. 37). Selon Guillot, l'éducation citoyenne vise le libre consentement des élèves à suivre la loi, qui se situe entre la liberté et la contrainte. De la même manière nous pouvons ajouter que l'éducation morale se situe dans un paradoxe similaire, et vise le libre consentement des élèves à suivre des normes morales. Ces normes morales se situent là aussi entre la liberté et la contrainte et tout l'enjeu de l'éducation se situe à notre sens dans le fait de rendre les enfants suffisamment autonomes pour faire des choix en étant pleinement conscient du degré de liberté et de contrainte qu'elles impliquent.

Cependant, si les DVP s'avèrent être un moyen privilégié de rencontre de l'altérité, la tendance générale d'aller vers le relativisme semble ainsi contradictoire avec la construction de l'élève en tant que sujet librement pensant, à la fois respectueux des lois et doté d'une autonomie morale à leur sujet. En participant à des DVP qui portent plus spécifiquement sur des normes morales, nous nous intéressons dans cette thèse aux moyens de dépasser ce relativisme en ce qui concerne ces sujets. La DVP peut courir de danger d'être ou bien trop libre en allant vers l'acceptation de l'inacceptable ou au contraire trop censurée, soumise à d'innombrables interdits en

ce qui concerne les conduites évoquées. La question qui se pose ici est de savoir dans quelle mesure peut-on associer la pratique de différents débats et DVP sur des normes morales avec la garantie de transmettre des valeurs républicaines, valeurs qui vont dans le sens respect de la dignité de la personne humaine ? Cette transmission est-elle possible et souhaitable ? Les DVP peuvent-elles être malgré tout un lieu de prise de responsabilités et de dépassement du relativisme moral ?

Nous avons vu que même si ce n'est pas le cas de toutes les DVP, certains thèmes abordés permettent tout à fait la coexistence des trois dimensions de la pensée éthique, et même en particulier la dimension morale. C'est le cas des thèmes portant sur différentes valeurs, comme par exemple l'histoire de l'anneau de Gigès de Platon qui est un récit d'amorce de DVP fréquemment proposé par Chirouter (2018a) pour amener les élèves à explorer l'interdit, les règles et les normes et valeurs morales en jeu. On peut également travailler la dimension morale de la pensée éthique au travers des autres courants à partir de thématiques qui s'y rapportent. Cependant, même si des valeurs morales sont abordées lors de DVP, l'émergence de normes opposées n'est pas systématique, ni la nécessité de les hiérarchiser. Ce genre de situation où l'on doit prioriser des normes par rapport à d'autres en situation dilemme est même plutôt rare selon Ricœur (1990).

Ainsi nous nous basons sur un outil qui a été peu développé à l'école par rapport à ceux que nous venons de présenter, le débat autour du dilemme moral (DDM). Il se rapproche très largement de la DVP en général dans les pratiques existantes et offre l'avantage de « forcer » la confrontation à des situations qui pourraient arriver potentiellement lors d'autres DVP sur des thématiques morales. Il met en effet en jeu dès le départ plusieurs normes morales. Nous présentons à présent quelques points caractéristiques de cet outil qui est à l'heure actuelle en cours d'émergence. Nous détaillons également les orientations que nous lui avons données dans le cadre de nos travaux en nous inspirant des différents outils étudiés jusqu'à présent.

### **2.2.8. Les débats autour de dilemmes moraux**

Les textes officiels du socle commun de connaissances, compétences et culture, et des programmes d'Éducation Morale et Civique (EMC) préconisent le développement du jugement moral des élèves, des capacités de réflexion et de discernement, et la compréhension des choix moraux que chacun rencontre dans sa propre vie, en lien avec sa responsabilité par rapport à ses actes. En ce qui concerne l'évaluation du jugement moral, l'utilisation du dilemme est un outil qui a depuis

longtemps constitué un outil central dans les recherches (Gilligan, 1982; Kohlberg, 1958; Leleux, 2003; Piaget, 1932). Pour reprendre la définition de Leleux, un dilemme moral est une situation fictive problématique formulée de façon normative, et nécessite un positionnement entre deux solutions qui ne sont ni l'une ni l'autre pleinement satisfaisantes (Leleux, 2003).

Nous présentons cet outil qu'est le dilemme moral. Même s'il est beaucoup moins développé que les autres dispositifs de philosophie pour enfants, il fait toutefois partie des axes de travail proposés par le ministère actuel en EMC (Eduscol, 2015a). Il permet notamment d'après les programmes de clarifier les valeurs en jeu dans des situations ambivalentes.

Il n'existe pas à ce jour de dispositif fixe rattaché aux dilemmes moraux, et leur mise en œuvre emprunte très largement à d'autres genres comme les débats scolaires ou les DVP. Un dilemme moral à l'école est une situation où les élèves sont amenés à réfléchir à partir d'une histoire très courte mettant en jeu plusieurs valeurs. Le fait que le dilemme moral soit une forme de récit imaginaire le rapproche d'une certaine manière du courant philosophique des DVP issu des travaux de Lipman qui base les échanges sur des récits littéraires (voir les travaux de Chirouter, évoqués en partie 2.2.7.1.3). Le dilemme moral est toutefois beaucoup plus court et moins riche qu'un texte littéraire ou un récit mythologique mais les deux comportent des points communs, notamment la projection des élèves dans le vécu des personnages d'une situation. Cette histoire se termine par un choix à faire, où la question du devoir est très présente : on s'interroge sur ce que le personnage devrait faire, et non sur ce qu'il va faire dans la réalité (Leleux, 2014).

Leleux, qui a beaucoup travaillé sur la question du jugement moral dans des dispositifs de DVP qu'elle adapte à la mise en œuvre de dilemmes moraux, insiste particulièrement sur ce point. Elle s'est en effet basée sur les travaux de Kohlberg (cf. partie 2.1.3.2) pour évaluer le jugement moral des enfants. Le sens du devoir, et la justice sont deux valeurs chères à Kohlberg. Elles ressortent par ailleurs de façon très explicite dans la formulation des dilemmes que Leleux propose aux élèves. Selon elle, le fait que la question porte sur le devoir permet de différencier les raisons et les motivations des personnages de la situation. L'auteure précise à ce sujet : « Ce qui va déterminer le stade d'évolution du jugement moral n'est pas l'issue choisie pour sortir du dilemme mais le contenu de l'argumentation morale pour justifier le choix de l'une ou l'autre des issues du dilemme » (Leleux, 2008, p. 144). L'argumentation et la justification de leurs choix vont favoriser l'évolution des élèves d'un stade de développement moral au stade supérieur.

En nous appuyant sur les travaux de Leleux, nous nous appuyons également sur les travaux des autres outils décrits précédemment, pour compléter le dispositif

de mise en œuvre des débats autour de dilemmes moraux (DDM) tels que nous les concevons dans cette étude (Schéma 3) :

- |   |   |
|---|---|
| - Ancrage dans le vécu quotidien des élèves | - Dispositifs mis en œuvre (qui s'inspirent des différents courants de DVP) |
| - Trouver une solution commune              | - Mise en place d'une communauté de recherche                               |
| - Lien à la collectivité et engagement      | - Réflexion au centre de l'activité   |



**Schéma 3 - Apports des différents outils aux DDM**

Les DDM comportent plusieurs points communs avec les différents outils que nous venons de voir :

- Un premier point commun s'établit entre les DDM et les DVP : en effet, les modalités propres à l'animation de DVP constituent la même base que celles des DDM (Leleux, 2014). On pourrait même considérer que les DDM sont une modalité particulière de DVP. Certains éléments sont particulièrement visibles, comme l'établissement d'une communauté de recherche au sens de Dewey (2004) qui vise à résoudre un problème de façon collective. La discussion qui émerge en vue de faire le meilleur choix engage dès le départ les participants dans un processus d'enquête, décrite par Dewey (1967). En effet ici le problème est explicité dès le départ, ce qui n'est pas toujours présenté aussi clairement dans toutes les sortes de DVP.
- Un deuxième point commun que nous établissons entre ces outils et les DDM est la volonté de trouver une solution commune, pas nécessairement dans la réalité mais dans la visée argumentative. Nous parlons d'ailleurs pour cette raison de « débats » autour de dilemmes moraux (DDM) et non de « discussions ». Comme l'avons évoqué précédemment (cf. partie 2.2.4), le débat fait davantage allusion à un positionnement clair et argumenté justement dans cette visée de convaincre pour trouver un accord commun, et les dilemmes moraux impliquent justement une prise de décision justifiée en faveur de certaines normes. Or, c'est précisément la manière dont les enseignants mettent en œuvre cette hiérarchisation des normes et valeurs que nous voulons observer. Ainsi, même si l'exploration des différentes pistes possibles au travers du processus d'enquête, et l'acceptation de plusieurs solutions finales rapprochent le DDM de la DVP, nous avons tout de même préféré l'appellation « débat ». Celle-ci converge en effet dans le sens d'un positionnement nécessaire (même s'il est remis en question) à la pensée éthique, et la distingue justement de DVP même autour de normes

morales mais où leur hiérarchisation de normes n'est pas visée. De plus, ce terme et offre un autre avantage qui est celui d'être plus familier aux enseignants, de par son ancrage dans divers domaines scolaires. La seule crainte que nous aurions pu avoir en utilisant le mot « débat » serait sa limitation dans un domaine d'enseignement avec des modalités strictes, car comme nous l'avons vu il est souvent fortement corrélé à des pratiques disciplinaires, et nous souhaitons observer différentes pratiques d'animation de ces dilemmes moraux. Mais l'enfermement dans un domaine d'enseignement précis n'est à notre avis pas un écueil à craindre ici par l'appellation « débat », car il n'existe pas en dehors des normes en jeu de savoirs ou de pratiques généralisées à ce sujet.

- Un dernier point commun est le lien à la collectivité et l'engagement moral, car dans ces trois outils les normes morales et sociales sont au cœur des échanges. Or les normes morales constituent la matrice de toute institution sociale juste et sont par ailleurs établies de façon collective. (cf. partie 2.1.2.2).

Même si nous l'avons jusqu'à présent évoqué de temps à autre, nous nous intéressons à présent plus spécifiquement aux postures mobilisées par l'enseignant dans l'animation des DDM. La partie suivante approfondit un second champ d'étude de notre thèse, qui vient compléter les travaux déjà présentés sur la pensée éthique des élèves : la posture des enseignants dans les DDM.

## 2.3. LES POSTURES D'ETAYAGE DE L'ENSEIGNANT

Nous avons évoqué plusieurs travaux qui ont contribué à caractériser de développement de la pensée éthique de l'élève. Nous nous sommes également intéressées à différents outils utilisés pour la travailler à l'école, en affinant notre étude sur les débats autour de dilemmes moraux, qui se rapprochent des DVP. Un autre objectif de notre travail de thèse est d'analyser l'impact de la posture enseignante sur la mobilisation de la pensée éthique des élèves dans les DDM. Dans cette partie nous partons d'un cadre général qui explore les différentes postures enseignantes mobilisées dans les pratiques usuelles d'enseignement, à partir des travaux de Bucheton et Soulé. Puis nous affinons ces postures pour arriver à la question de l'animation des débats, et plus précisément ceux qui traitent de thématiques morales et de normes. Nous nous appuyons sur d'autres travaux menés en didactique des QSV qui questionnent l'impartialité et l'engagement des enseignants à ce sujet.

### 2.3.1. Caractérisation des postures et gestes professionnels

Le rôle que joue l'enseignant sur l'apprentissage des élèves n'est plus à démontrer. Vallat le formule ainsi : « la qualité de l'apprentissage dépend du type d'assistance apporté par le professeur. » (Vallat, 2012, p. 79). Dans la littérature scientifique, on définit plus généralement cette assistance par les termes de gestes professionnels, de postures professionnelles, ou enseignantes. Dans ses travaux de thèse portant sur les gestes professionnels, Pana-Martin (2015) synthétise de façon assez précise ce qui différencie le geste de la posture. Si les deux notions relèvent d'habiletés corporelles, ancrées dans des habitudes souvent anciennes, pour la chercheuse : « la posture semble impliquer tout le corps et une certaine stabilité (par exemple la posture d'écoute) alors que la gestuelle relève d'un aspect plus dynamique au niveau de l'espace et du temps » (Pana-Martin, 2015, p. 36). La notion de geste professionnel est apparue pour la première fois avec les travaux de Jorro (1998) portant sur les pratiques enseignantes. Elle est selon l'auteure fortement liée avec la question du corps, de l'expérience et de la culture de la personne, mais elle le caractérise plus précisément par son adressage à une personne ou à un groupe avec

un objectif précis (éducatif) tout en tenant compte du contexte de la situation. Bucheton (2013), une autre chercheuse qui fait référence dans le domaine, définit la posture (professionnelle) comme étant un système de gestes professionnels. C'est donc la nature des gestes et leur articulation spécifique qui va déterminer si un enseignant se situe dans telle ou telle posture, et inversement. Les gestes professionnels ne se limitent d'ailleurs pas pour l'auteure à des attitudes corporelles ou non-verbales, même si elles ont leur importance, mais touchent aussi à d'autres domaines comme l'oral ou l'écrit.

Jorro nous apporte un éclairage intéressant sur la portée des différents gestes professionnels, qui dépasse selon elle les objectifs visés. Le geste professionnel en lui-même constitue pour les personnes à qui il s'adresse un objet d'interprétations. Et alors que le praticien n'en est pas toujours conscient, « la facticité apparente du geste vole en éclat et laisse émerger une relation au monde, une manière d'être » (Jorro, 1998, p. 8). Chaque geste professionnel laisse d'une manière ou d'une autre transparaître un ou plusieurs modèles sous-jacents animant le praticien. Dans une autre étude portant sur la professionnalisation du métier d'enseignant, l'auteure précise : « chaque praticien agirait selon des valeurs et des croyances qu'il actualiserait sous la forme de gestes professionnels » (Jorro, 2002, p. 10). Ainsi, le geste professionnel est porteur de valeurs. Mais alors qu'un geste peut être pratiqué de façon inconsciente ou automatisée, par une attitude réflexive sur ses pratiques il est possible de le rendre intentionnel.

Lameul ajoute qu'« empreinte de toute la dimension interne et intime du sujet, la posture assure ce passage d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste professionnel » (Lameul, 2016, p. 3). Cette transmission de normes est dans le cas présent le geste professionnel qui marque l'expression de la pensée interne. Mais si celle-ci fait l'objet d'une réflexion (même très brève), il s'agit le plus souvent d'une réaction spontanée. En effet, le choix d'une posture spécifique se fait en fonction des « habitus » de l'enseignant, c'est à dire ce qu'il « a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes » (ibid.). Si la posture est orientée par ces habitus, elle est aussi moteur de leur évolution au travers des mouvements de pensée interne-externe qui vont petit à petit faire évoluer les acquisitions de façon durable. La posture relève donc d'une dimension interne (les conceptions de l'enseignement de la morale, le rapport aux normes, la prise de risque...) ainsi que d'une dimension externe, celle qui est effectivement observable au travers des gestes de l'enseignant en classe. Ces deux dimensions s'influencent mutuellement. Leur prise en compte nous semble essentielle pour mieux comprendre le rôle plus général de l'enseignant. La question des postures de l'enseignant a été plus finement décrite et modélisée par Bucheton et Soulé, dont les travaux constituent une référence dans les sciences de l'éducation, et

sur lesquels nous nous appuyons dans la suite de notre étude. Nous les détaillons à présent.

### 2.3.2. Les postures d'étayage de Bucheton et Soulé

Pour Bucheton (2013), l'efficacité d'un enseignant dépend de sa capacité à mobiliser des postures variées. Ses travaux menés sur les différentes postures adoptées par l'enseignant dans des séances de français, sont connus sous le nom du modèle du multi-agenda. Ils prennent en compte un grand nombre de paramètres explicites et implicites en lien avec la séance et le contexte de son déroulement. Un certain nombre de ces paramètres permettent d'éclairer les pratiques des enseignants lors des débats. Le modèle de Bucheton et Soulé (2009) propose un panel d'interventions possibles qui balisent des tendances générales en matière de gestion de la classe et construction des apprentissages. Les auteurs posent quatre piliers de l'agir enseignant : le tissage, l'atmosphère, le pilotage et l'étayage. La plupart de ces paramètres se retrouvent dans le contrat didactique mis en place entre l'enseignant et les élèves. Nous les présentons en suivant, en nous attardant sur l'étayage.

#### *Pilotage*

Le pilotage concerne la gestion spatio-temporelle de façon générale d'une situation d'enseignement. Dans un débat philosophique, le pilotage de l'enseignant au cours de la séance est très faible, car une fois le cadre de la communauté de recherche instauré, il ne nécessite pas ou peu de réajustement en cours de séance du point de vue du cadre. D'autre part la mise en avant de la parole des élèves limite les interventions de l'adulte dans ce domaine : il n'y a pas plusieurs consignes à donner, à différencier, ni du temps à adapter, etc. L'une des seules modalités de pilotage laissées au libre choix des enseignants est préparée en amont du débat, celle de la disposition spatiale : les élèves sont-ils placés en cercle ? En rangs ? Par terre ou autour de tables ? Les élèves sont-ils dans leur classe ou dans une autre salle ? Sont-ils en classe entière ou en demi-classe ?

#### *Atmosphère*

D'après les auteurs, l'atmosphère englobe les espaces d'échanges entre élèves et/ou enseignant, de la nature du lien qui se crée entre eux au quotidien mais aussi de leurs places et rôles respectifs. Ces espaces sont selon l'auteure à créer et à maintenir par l'enseignant qui en est le garant. Tous ces éléments ont un impact général sur le climat de classe, et peuvent influencer le déroulement des débats. Mais ces aspects

ne peuvent pas être évalués sur le temps d'un débat car ils s'inscrivent dans la durée. Le principal paramètre qui peut apparaître pendant le débat au sujet du climat de la classe est si celui-ci est propice à l'écoute et aux échanges. Nous relevons un autre aspect que Bucheton et Soulé caractérisent comme faisant partie de l'atmosphère et que nous pourrions également observer : l'importance du conflit sociocognitif entre pairs pour dépasser et déplacer sa propre pensée.

### *Tissage*

C'est par le tissage qu'une situation d'apprentissage ou un savoir à atteindre prend son sens car celui-ci permet d'établir des liens avec d'autres situations ou savoirs, qu'ils soient scolaires ou non. Les élèves de bon niveau scolaire font généralement eux-mêmes ce tissage en créant des liens entre les savoirs nouveaux et anciens, comprenant l'implicite des situations. Dans notre recherche, la situation est un peu particulière car le tissage est une composante du savoir visé : la pensée éthique puise elle-même sa source dans le lien avec des savoirs et vécus individuels. En effet, parler de la relation à soi, à l'autre, et aux autres fait nécessairement écho du moins en partie à ses expériences personnelles. L'explicitation du tissage se confond donc avec une forme d'étayage vers l'objet de savoir.

### *Étayage*

L'étayage tel qu'il a été défini par Bucheton et Soulé est la principale modalité de l'agir enseignant, et occupe la majeure partie de ses préoccupations. Les auteurs définissent alors différentes postures possibles d'enseignement, qui révèlent différents types d'étayages. Elles prennent en compte une multitude de facteurs comme la gestion de la tâche, de l'autonomie des élèves, des prises de parole, etc. Chacune de ces postures renvoie à une série de gestes en lien avec les trois autres piliers que nous venons de voir, mais également les tâches des élèves et les objets de savoir en jeu. Définies à l'origine à partir de situations de classe en français, tous les paramètres de ces postures ne s'appliquent pas à l'animation des dilemmes moraux mais une grande partie d'entre eux peuvent y être adaptés. Cette adaptation que nous allons expliquer ci-après constitue un fondement dans l'analyse des gestes d'étayage. Bucheton et Soulé (2009) ont explicité cinq postures d'étayage principales. Quatre d'entre elles peuvent potentiellement être observées lors de l'animation de débats : la posture d'accompagnement, la posture de contrôle, la posture d'enseignement, et la posture de lâcher prise.

- La posture d'accompagnement : le pilotage est souple et ouvert, l'atmosphère plutôt détendue, les élèves et l'enseignant sont dans une relation de collaboration. Le tissage est très important, de nombreux liens sont réalisés avec des éléments extérieurs à la séance en question. C'est l'émergence des savoirs qui est ici en jeu. L'enseignant suit l'avancée des propos des élèves et étant attentif aux

obstacles rencontrés, il peut alors aider ponctuellement un élève ou le groupe. Se gardant de donner une réponse, il va plutôt orienter les élèves vers des outils ou bien ouvrir le sujet en engageant la discussion des élèves. En adoptant une posture d'accompagnement au sens de Bucheton, « Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective (...). L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer (...) Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 54). De façon générale il est davantage dans l'observation et dans la retenue pour favoriser la réflexion et la créativité des élèves.

- La posture de contrôle : le pilotage est ici beaucoup plus serré, tout le groupe avance en même temps. L'enseignant se positionne dans une relation davantage hiérarchique que collaborative. L'atmosphère est un peu plus tendue que dans la posture d'accompagnement, afin d'assurer le cadrage de la situation. L'accomplissement d'une tâche est ici l'objectif premier de l'enseignant : l'objet de savoir est associé à des actes bien définis. Le tissage est assez faible. Bucheton fait l'analogie entre la posture centrale de l'enseignant et celle d'une tour de contrôle : tous les échanges entre élèves passent par son intermédiaire, et il s'adresse généralement au groupe.
- La posture de lâcher prise : le pilotage est confié aux élèves, qui sont dans une forme d'autogestion de la situation. L'enseignant n'intervient pas et leur fait confiance, ce qui se ressent dans l'atmosphère générale. L'utilisation d'éventuels outils, ou éléments extérieurs à la séance est laissée au libre choix des élèves. Ceux-ci sont autorisés à explorer les pistes qu'ils souhaitent. Les savoirs en jeu ne sont pas explicités à l'oral, il s'agit le plus souvent de tâches concrètes.
- La posture d'enseignement, ou de conceptualisation : le pilotage montre ici des interventions de l'enseignant sur un temps court, et à des moments opportuns au cours de la séance, souvent à la fin mais pas uniquement. L'atmosphère y est concentrée, il y a une forte attention des élèves et de l'enseignant. Les savoirs sont nommés, verbalisés : sur ces temps d'intervention, le maître assure l'explicitation de normes, de savoirs, par une présentation claire et structurée. Souvent cette posture vient dans un second temps après une tâche donnée aux élèves, et vise la réflexion et la métacognition sur ce qu'ils viennent de faire.
- La cinquième posture, celle dite du « magicien » est une posture où l'enseignant joue un rôle, il surprend les élèves en ayant un jeu d'acteur, de théâtralisation. Souvent de courte durée, elle permet de capter l'intérêt des élèves à un moment précis. Cette posture n'est pas compatible avec le dispositif débat car toute l'attention est portée sur l'enseignant, sans aucune parole laissée aux élèves. Or si la modalité de débat est mise en place par l'enseignant, les élèves ont davantage la parole que l'adulte.

En appliquant la matrice de Bucheton et Soulé à notre objet d'étude, l'ensemble des postures enseignantes que l'on retrouve lors de l'animation d'une communauté de recherche sont donc des postures à dominance d'accompagnement. En effet, c'est la posture qui favorise le plus les échanges entre élèves avec la présence de l'enseignant et qui est propice au débat. Cependant, de réelles différences existent entre les différentes façons d'accompagner une communauté de recherche, comme en témoignent les différents courants de DVP pour ne citer qu'eux. La place de l'enseignant passe par exemple d'un retrait total dans le courant de Lévine à une participation active avec les enfants dans le courant de Lipman ou Tozzi. La manière d'amener les sujets, leur formulation (un mot, une phrase, un questionnement) et les supports de travail (un album, une histoire, l'utilisation de l'écrit...) varient également, sans compter les thèmes abordés qui sont un autre exemple de différenciation de cet accompagnement aux multiples facettes.

Se pose alors la question de la spécificité de l'accompagnement de l'enseignant dans les DDM. Ceux-ci qui ne portent plus sur des objets de savoir bien définis comme c'était le cas dans les travaux de Bucheton & Soulé, mais sur la réflexion autour des actions et des normes morales, qui ne fait d'ailleurs pas partie des pratiques majoritaires en classe. Au cours d'une interview menée par Abescat (2015), l'historien Prochasson déplore : « Le bon élève est encore trop souvent celui qui sait. Et si c'était aussi celui qui est capable de défendre ses idées et de résister à son environnement quand celui-ci tient un discours inacceptable ? ». L'engagement des élèves en faveur de valeurs et normes morales est une dimension de l'éthique qui reste difficile à travailler et même à appréhender pour les enseignants, car elle est souvent estimée dangereuse. Les savoirs sont souvent promus comme référence ultime de la réussite, et sont plus faciles à aborder que des questions plus sensibles qui touchent aux valeurs à la fois partagées par les enseignants et les élèves (Abescat, 2015). Cela nous amène à aborder d'autres travaux sur la question du positionnement des enseignants vis-à-vis des thématiques touchant à la pensée éthique.

### 2.3.1. L'étayage et la pensée éthique

S'il existe différentes définitions de l'étayage, il est en général compris comme « l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Bucheton, 2009, p. 59). Comme nous l'avons vu, de nombreuses nuances de cet étayage sont possibles, allant d'un contrôle serré des nombreuses variables en jeu, vers beaucoup plus de lâcher prise. Dans chacun des cas l'enseignant cherche à faire évoluer les élèves leur ouvrant la voie vers des champs de réflexion qui leur sont inaccessibles sans son aide. Certains chercheurs ont élargi la définition de l'étayage en évoquant une dimension plus globale qui consiste à simplement à manifester un intérêt réel et à accepter les propos d'un autre (Vasseur,

2005). D'autres envisagent même un étayage virtuel, aussi appelé auto-étayage, c'est-à-dire un étayage intériorisé qui vise au dialogue de l'élève avec lui-même, face au silence de l'expert. Cette vision est considérée comme une vision extrême de l'étayage. L'élève verbalise à l'enseignant ses réflexions, ses questionnements, en fonction de ce qu'il suppose être les attentes de ce dernier. L'enseignant est simplement témoin du cheminement de pensée de l'élève, son étayage est réalisé davantage par sa présence que par son intervention (Vallat, 2012). Nous nous interrogeons alors sur les liens qui peuvent être faits entre l'étayage et le développement la pensée éthique des élèves.

Dans sa définition de la pensée éthique, Ricœur (1990) précise que pour pouvoir comprendre et élaborer des normes, l'élève doit être lui-même confronté à plusieurs normes morales opposées dans le but de les hiérarchiser. Il amorce cette définition par la visée d'une vie bonne. Elle jalonne ensuite les deux autres composantes essentielles à l'éthique : être avec et pour autrui, et au sein d'institutions justes. Si la prise en compte d'autrui entre en jeu dans cette articulation, ce qui constitue la base de l'éthique est d'abord une visée (propre à l'individu) d'accomplir de ce qui est bien. En ce sens, les formes d'étayage global permettant le dialogue de soi à soi semblent favoriser davantage cette première étape de la pensée éthique. Cependant, Ricœur ne dissocie pas l'éthique de la norme morale : « il est nécessaire de soumettre la visée éthique à l'épreuve de la norme » (Ricœur, 1990, p. 237). L'enseignant en tant que figure d'autorité peut aussi jouer un rôle essentiel dans le développement de la pensée éthique en amenant justement cette confrontation à la norme, qui peut se traduire par différentes formes d'étayage plus contrôlées. Le fait de s'interroger sur le type d'assistance apporté par l'enseignant lors de DDM est donc crucial, surtout dans la perspective de développer la pensée éthique de l'élève. C'est également un sujet complexe. En effet, sur une question aussi délicate que celle de l'éthique impliquant des conflits de normes, il est difficile d'imaginer un positionnement catégorique et absolu de la part d'un enseignant. Si peu de recherches ont jusqu'à présent été menées sur ce sujet, nous en avons tout de même répertorié quelques-unes qui ne portent pas directement sur l'animation des DDM mais contribuent à éclaircir ce sujet.

Nous développons à présent les enjeux qui ont été soulevés par des chercheurs à partir de travaux existants autour de l'animation des QSV : bien qu'elles ne fassent pas réellement partie des pratiques actuelles de débats à l'école primaire, la question éthique y est centrale et interroge directement la posture de l'enseignant à ce sujet. Nous compléterons par la suite ce rapide tour du sujet en abordant d'autres travaux menés sur les postures des enseignants qui animent les DVP, l'un des outils didactiques qui comme nous l'avons vu se rapproche le plus des DDM.

### 2.3.1.1. *Positionnement des enseignants dans les QSV*

Le champ des QSV (Questions Socialement Vives) questionne la posture de l'animateur de débats autour de thématiques sujettes à des tensions dans la société. Il existe en réalité plusieurs risques à enseigner ces questions, que l'on retrouve également dans le champ de l'enseignement moral. Comme le montre Legardez (2006), il y a un premier risque de *dérive normative* où le débat se transforme en un cours de morale plus acceptable aux yeux de l'enseignant ; un autre risque de déni par rapport à la distance qui sépare en réalité les « savoirs scolaires » et les « pratiques sociales » en diminuant, voire *étouffant les problématiques polémiques* que ces questions soulèvent ; et enfin un *risque d'enseigner* où l'enseignant se retrouve en tension entre d'un côté la *problématisation* du sujet et sa *déproblématisation*. Si le sujet est trop problématisé, il y a une forte probabilité de débordements idéologiques de la part des élèves, auxquels s'ajoute la difficulté pour l'enseignant à gérer leur surprise face à la forme non scolaire du débat. Mais à l'inverse s'il ne l'est pas assez, la question perd de son intérêt et de son sens pour les élèves. C'est donc un juste équilibre que l'enseignant doit trouver dans sa propre posture pour animer le débat, en anticipant les différentes réactions possibles des participants.

Panissal, Jeziorski et Legardez (2016) ont plus récemment situé la posture d'enseignement des QSV sur un gradient entre deux postures opposées, d'un côté la posture transmissive et de l'autre côté la posture transformatrice-critique. La première se rapproche pour Dupeyron et Miqueu (2013) d'une vision souvent défendue par l'institution scolaire, qui a pour objectif d'éduquer les élèves à la fois en leur transmettant des points de vue destinés à les faire adopter des « bons comportements », mais également conformes à des savoirs considérés comme vrais. De manière générale la posture transmissive cherche à l'obtention d'un consensus. Pour cela, l'enseignant doit réfréner les avis trop controversés ou les nouvelles problématiques émergeant des élèves. À l'inverse, la posture transformatrice-critique autorise l'incertitude et les différentes interprétations d'une question, encourage les élèves à adopter un regard critique sur le sujet et les influences idéologiques en jeu, et à s'appuyer sur différents savoirs dont les « savoirs de référence » font partie, sans pour autant être exclusifs. Enfin, cette posture encourage les propositions venant des élèves, en ce qui concerne des actions à mettre en place (Panissal et al., 2016). Elle se rapprocherait donc davantage de la vision éthique que nous avons abordée, tant au niveau de la réflexivité qu'elle stimule que par son invitation à l'action, intégrant ainsi un mouvement d'éducation plus pragmatique (Dewey, 2004; Fabre, 2008). Cependant, si du point de vue de l'enseignant cette posture met en jeu des valeurs et un engagement personnel possible, elle s'appuie sur des savoirs de référence, qu'ils soient scolaires ou sociétaux. Du point de vue des élèves, cette différence peut

s'avérer majeure car souvent l'unique référence à la morale leur vient des adultes, et donc dans ce cas de l'enseignant. Dans le cas des DDM, ils ne peuvent donc pas s'appuyer sur des savoirs qui feraient transition ou permettraient un support d'argumentation extérieur à l'enseignant. Ils doivent construire une pensée morale émancipée avec l'aide d'une personne qui par son rôle est elle-même garante de la morale, ce qui questionne les enjeux de la posture des enseignants dans ce cas, même si la question de la vivacité est un point commun non négligeable. Voyons à présent le point de vue de chercheurs ayant travaillé sur les DVP au sujet de cette posture.

### 2.3.1.2. *Positionnement de l'enseignant dans les DVP*

Selon plusieurs didacticiens, la question de l'impartialité de l'enseignant dans l'animation des discussions à visée philosophiques (DVP) se situe au cœur d'un paradoxe. D'un côté, l'objectif même des DVP est de favoriser l'évolution de la réflexion par le questionnement, de synthétiser la diversité des avis en mettant en avant les points les plus intéressants et en ne relevant pas certaines représentations ou avis qui divergent du sujet traité. Pour cela, l'animateur pourra interrompre certaines prises de parole pour les différer mais se gardera d'opérer un contrôle de la pensée (Pettier & Lefranc, 2006). Mais Tharrault (2016) avertit sur les dangers de l'impartialité de l'enseignant qui peut très vite dévier vers le relativisme lorsque certaines valeurs fondamentales sont mises en cause. Celui-ci s'installe lorsque sous couvert de tolérance on refuse d'affirmer des valeurs essentielles. Selon lui les valeurs de la République par exemple ne sont pas discutables, et c'est l'enseignant qui en est le garant. Par exemple si des propos racistes ou sexistes sont énoncés par des élèves lors d'une DVP, il doit intervenir pour expliquer en quoi ceux-ci sont inacceptables.

Si l'auteur distingue ce qui relève de la loi, de la science et de la philosophie, ces trois domaines sont interdépendants. Il considère par exemple que l'enseignant doit intervenir sur un propos scientifiquement faux ou légalement prohibé. Ce sont les droits de l'homme qui constituent le socle des valeurs fondamentales, même si l'auteur déplore que certains les assimilent à une vision exclusivement occidentale. Il s'agit là encore d'une vision relativiste, mettant en doute des valeurs qui ne sont en aucun cas négociables. L'auteur tranche : le rôle de l'enseignant au cours d'un débat est de veiller à ce qu'à aucun moment ces valeurs puissent être perçues comme négociables. Il cite pour finir Maxime Rodinson, sociologue spécialiste de l'islam, selon qui les droits de l'Homme sont intégrés dans la constitution même de l'être humain. En effet à chaque fois qu'ils sont transgressés cela provoque systématiquement de la souffrance, et il n'y a personne qui ait envie de souffrir.

Barthoux replace lui aussi les droits de l'homme au centre de la question morale en dénonçant le danger du relativisme culturel, c'est-à-dire le fait de considérer que toutes les cultures se valent. La dérive de ce type de relativisme est que sur le plan moral, cela amène à une acceptation inconditionnelle des différences et des pratiques même moralement inacceptables. S'installe alors une confusion entre la moralité et les mœurs : « Le relativisme culturel semble alors constituer l'alibi facile de la démission morale, car il entraîne de fait le renoncement à toute critique, non seulement à l'égard des mœurs ou des pratiques des autres peuples, mais aussi à l'égard des nôtres » (Barthoux, 2008, p. 39). Cette confusion entraîne le fait que le respect de la culture est plus essentiel que la morale. Tout devient alors acceptable.

Mais même si on ne s'arrête pas à la question culturelle, il peut exister une autre forme de relativisme, le relativisme moral. Comme le relativisme culturel, celui-ci consiste à considérer les différentes normes morales comme équivalentes. Dans l'institution scolaire, le relativisme est bien souvent signe de réflexion et de sollicitude envers autrui et très gratifiant pour les enseignants. Celui-ci est particulièrement présent dans les DVP (Daniel, 2013). Mais lorsqu'il concerne des questions sensibles ou ayant des enjeux moraux, le relativisme ne doit être qu'une étape dans le processus de pensée, et ne doit pas s'installer dans la durée. De nombreux critères à la philosophie pour enfants visent l'acquisition du respect, de la tolérance et de la prise en compte de la pluralité qui existe au sein du groupe. « sont centrés essentiellement sur le pluralisme, le respect et la tolérance » (Daniel, 2008, p. 41). Or ils ne doivent pas être l'objectif final à atteindre par les enseignants : « Si les enseignant-e-s les respectent à la lettre, leurs élèves risquent de stagner dans le relativisme (...). Ce relativisme est négatif en ce qu'il constitue un obstacle à l'émancipation intellectuelle des élèves » (ibid.). Pourtant cette étape est néanmoins nécessaire. Il faudrait donc laisser les élèves élaborer des pensées « dérangeantes » pour nous en tant qu'adulte ; le temps de les remettre en cause viendrait plus tard.

Daniel n'adopterait pas la même méthode que Tharrault (2016) pour pallier le problème de l'enracinement du relativisme :

*Aussi, le rôle de l'enseignant est de stimuler la pensée des jeunes vers la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction, au moyen d'une praxis philosophique régulière, continue et idéalement transversale. La praxis philosophique fait appel à une compétence socratique chez les enseignants qui consiste à "faire accoucher" les élèves de leurs idées par des questions comme : Quelle est la différence entre les termes x et y ? Quelle est ta justification pour affirmer que... ? Peux-tu définir les termes que tu viens d'utiliser ? Sur quels critères te bases-tu ? As-tu un contre-exemple ? Quelles relations peux-tu établir entre les propositions énoncées et les principes moraux de la classe (ou de l'école, ou de la société) ? [...].(Daniel, 2008, p. 42)*

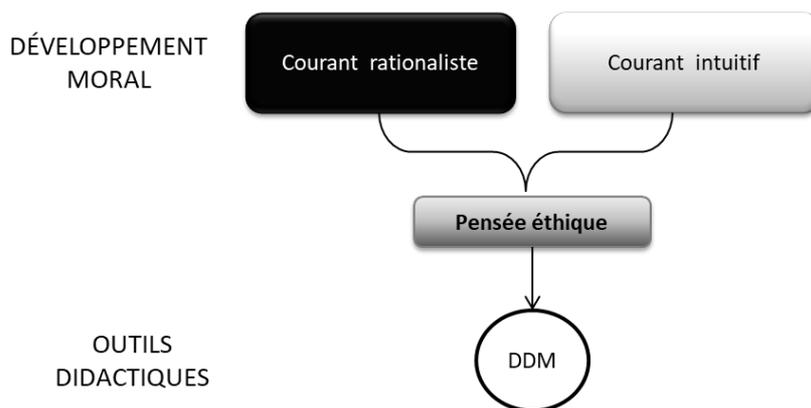
Ainsi, lorsque des valeurs fondamentales sont en jeu, il faudrait selon l'auteure insister et confronter la pensée des élèves à des paradoxes, sous forme de questions, pour que les élèves aillent au bout de leur pensée et sortent de leur opinion.

Le différend existant autour des dangers du relativisme parmi les chercheurs nous amène à la question suivante : en quoi l'étayage de l'enseignant permet-il de garantir l'éducation aux valeurs morales, celles de la République, afin de répondre à la mission assignée par les programmes ? Dans quelle mesure sert-il à développer chez l'élève une capacité à comprendre le monde qui l'entoure en s'interrogeant sur celui-ci avec ses pairs, et permet-il de s'écarter temporairement des valeurs morales travaillées ?

## 2.4. SYNTHÈSE

Jusqu'à présent, nous avons vu que deux grands courants que parmi les principaux courants d'éducation morale. Le courant rationaliste, plus ancien, prône la responsabilité morale et est fondé sur les valeurs de la justice et du devoir. Le plus connu dans le champ éducatif, de lui découlent des modèles fondateurs du développement moral de l'enfant comme les travaux de Piaget ou Kohlberg. Le second courant plus récent est le courant intuitif, basé sur le care ou attention à l'autre. Ce dernier défend l'existence d'une morale innée qui s'établit dans le lien à l'autre, mais qui peut, si elle n'est pas accompagnée du raisonnement, être facilement influençable. De la même manière une morale uniquement rationnelle qui ne s'appuierait pas sur cette part intuitive se trouve mise à mal dans des situations où le lien est en jeu. Nous avons vu que ces deux approches sont complémentaires et leur coexistence est garante d'un développement moral complet.

La pensée éthique telle qu'elle a été définie par Ricœur (1990) permet de relier ces deux courants par ses dimensions qui touchent à la fois aux valeurs et normes morales, à la réflexivité par rapport à la visée de la vie bonne et au lien aux autres. En nous basant sur cette définition, nous avons donc étudié les différents outils existants dans le champ éducatif pour la travailler, et nous sommes arrêtées sur le débat autour d dilemme moral, qui s'inspire des DVP (cf. Schéma 4) :



*Schéma 4 - Synthèse des principaux travaux étudiés sur le développement moral des élèves*

Par ailleurs, nous avons vu que les postures mobilisés par l'enseignant jouent un rôle fondamental dans une séance. En ce qui concerne l'enseignement de la morale et plus spécifiquement le développement de la pensée éthique des élèves, la question des postures est peu développée dans la recherche. Elle se situe pourtant au

cœur de tensions quotidiennes chez les enseignants entre d'un côté la volonté de transmettre et préserver les valeurs Républicaines et de l'autre côté la volonté de permettre l'émancipation des élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons donc analyser ce qui se joue entre les élèves et l'enseignant dans la manifestation de la pensée éthique, en nous appuyant sur l'outil didactique du DDM.



# 3. PROBLEMATIQUE



Notre étude a deux visées, qui sont d'une part l'analyse du lien entre les interactions entre élèves et la manifestation de la pensée éthique, que nous relierons d'autre part avec l'exploration des différentes postures d'animation des DDM par des enseignants. Nous recherchons ainsi parmi ces modalités, tant du côté de l'enseignant que des élèves, les facteurs favorisant le développement de la pensée éthique des élèves.

Or, celle-ci est liée à un processus d'émancipation au sens de Go, qu'il définit comme « le processus d'autorisation par lequel la manière de vivre est sans cesse redessinée » (Go, 2014, p. 39). Comme nous l'avons vu, les normes et en particulier les normes morales sont au cœur de la construction de la pensée éthique. L'émancipation qui va de pair avec la pensée éthique implique l'apprentissage du penser par soi-même, et s'appuie sur une compréhension fine des normes existantes pour aller vers une capacité à s'autoriser à élaborer de nouvelles normes. Dans cette partie, nous resituons tout d'abord nos travaux selon le modèle socioconstructiviste des apprentissages, avant de nous intéresser aux travaux portant sur le contrat didactique. Celui-ci permet de modéliser et révéler les enjeux existants dans les interactions entre l'élève, l'enseignant et le « savoir » qui est ici remplacé par la pensée éthique. À partir de ces éléments, nous présentons notre problématique et les questions de recherche qui orientent l'ensemble nos travaux.

## 3.1. UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

Les travaux de Piaget que nous avons détaillés précédemment placent le développement de la morale dans une perspective constructiviste, tout comme le développement intellectuel de manière générale. Cette perspective se caractérise par un rapport au savoir radicalement différent de la vision transmissive de l'enseignement très majoritaire à son époque : l'enfant va ici construire lui-même son appropriation des savoirs, règles, et normes morales en se confrontant au monde réel. Il est ainsi engagé dans une démarche active. Dans cette vision constructiviste de l'apprentissage, l'adulte doit donc plutôt prioriser le fait de proposer à l'enfant des situations problèmes pour qu'il les résolve seul, que de transmettre des connaissances. Les interactions des enfants avec les adultes ou ses pairs sont selon Piaget des paramètres aidants, mais moins importants. Le développement intellectuel et moral suit une évolution naturelle proportionnelle à l'âge de l'enfant d'une part, et à la richesse des situations problèmes qu'il va rencontrer et tenter de résoudre de façon logique.

Sur ce point, les travaux de Bruner et de Vygotski ont par la suite apporté des éléments complémentaires, et se sont placés en tant que précurseurs d'un nouveau courant : le socioconstructivisme. S'ils se situent toujours dans le prolongement de la vision constructiviste de Piaget en ce qui concerne l'importance de la démarche active des enfants, ils ont plus particulièrement mis l'accent sur le caractère essentiel du langage et des interactions sociales dans leur développement. L'être humain, est avant tout un être social, et ce dès l'enfance : « C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. » (Vygotsky, 1982, p. 282).

En se développant l'enfant poursuit une intégration progressive dans des formes sociales déjà présentes, incluant de nombreuses normes. Le courant socioconstructiviste va notamment amener les élèves à réinterroger la signification donnée à ces formes de pensée (Moro & Rodríguez, 2004). La quête du sens donné aux apprentissages est centrale pour Bruner (1990), car elle caractérise le

fonctionnement même du psychisme humain. Selon lui, les connaissances acquises sont au départ infiltrées par des normes et conventions humaines définies par des institutions sociales. La réinterrogation de ces connaissances qui sont au départ considérées comme ordinaires par l'enfant est une étape cruciale du développement. Celle-ci passe par la pensée narrative, et donc le langage. Ainsi c'est lorsqu'elles vont être transmises et expliquées à d'autres par l'enfant lui-même que les connaissances seront véritablement acquises.

Les travaux de Vygotski (1982) mettent en lumière une autre dimension de la perspective socioconstructiviste des apprentissages, qui est sans doute la plus caractéristique de ce courant. L'apprentissage s'opère au travers de la discussion autour des savoirs avec d'autres apprenants. Cette confrontation des différents points de vue au sujet d'un savoir (ou conflit sociocognitif), s'opère au travers de tout un ensemble d'outils de communication aussi appelés médiateurs, comme le langage verbal et non-verbal, ou encore le jeu. Elle va tout d'abord amener une restructuration dans le développement mental des enfants, mais aussi leur permettre de résoudre à plusieurs des problèmes plus complexes que ceux qu'ils auraient pu résoudre seul.

Les interactions entre pairs prônées par le courant socioconstructiviste constituent la matrice des dispositifs de DDM que nous proposons. Cependant, nous avons vu précédemment qu'un autre paramètre est à prendre en compte car il y joue un rôle important : l'enseignant et notamment sa posture dans ces débats. Celui-ci se trouve en tension entre les savoirs en jeu et les élèves par rapport auxquels il se place comme nous l'avons vu précédemment dans une posture spécifique. On se retrouve donc dans les DDM au sein d'un système d'acteurs où élève et enseignant interagissent par rapport à la hiérarchisation des normes morales. Le modèle du contrat didactique explore justement les relations entre le savoir, l'enseignant et l'élève, et nous permet d'affiner notre questionnement. Nous le présentons maintenant.

## 3.1. LE CONTRAT DIDACTIQUE

Après l'essor des théories piagésiennes prônant une continuité pédagogique évolutive avec les stades de développement, une autre modélisation des situations d'apprentissage s'est rapidement répandue à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. Alors que l'enseignement était plus généralement perçu de façon binaire entre l'enseignant et l'élève, plusieurs chercheurs ont lancé un éclairage nouveau à la didactique : Brousseau (1988) et Chevallard (1985), deux figures emblématiques de la didactique des mathématiques ainsi que Houssaye (1988), pédagogue. Leurs modèles diffèrent par l'approche de la relation d'enseignement, mais ont pour point commun une organisation en trois pôles : l'enseignant, l'élève, et le savoir. L'apport majeur de ces modèles est la place dévolue au savoir en tant qu'actant du système didactique. Nous allons rapidement présenter les principaux enjeux de ces deux modèles avant de nous attarder sur celui qui nous servira de base dans le cadre de notre étude.

### 3.1.1. Le triangle pédagogique

Selon Houssaye, aucun acte pédagogique ne peut être neutre, il suit nécessairement une orientation qui va privilégier deux de ces pôles au détriment du troisième.

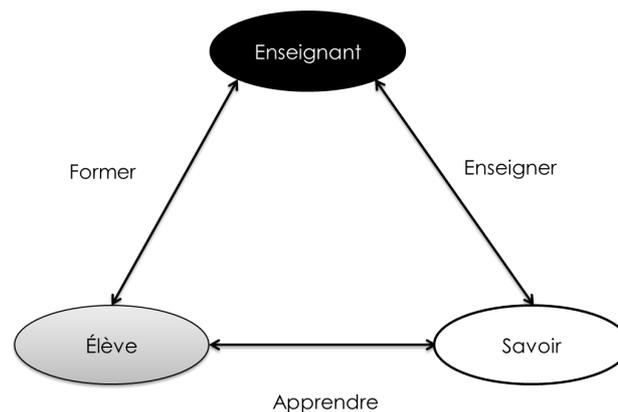


Figure 4 - Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Sur la Figure 4, trois processus apparaissent lorsque l'on porte son attention sur deux des pôles (sans que le troisième ne soit totalement évincé, il s'agit ici d'une tendance). L'association entre le savoir l'enseignant par exemple est directement ciblée dans le processus « enseigner » où c'est la transmission directe d'un contenu de l'enseignant à l'élève qui est l'objet principal. Dans le processus « apprendre » c'est

le rapport entre l'élève (ou un groupe d'élèves) et le savoir qui est prioritaire : ceux-ci ont alors un certain degré d'autonomie et l'enseignant est plus en retrait. Dans le troisième processus « former », le rapport entre l'enseignant et l'élève est privilégié. L'enseignant se positionne ici en tant que médiateur, et c'est au travers de cette médiation que l'élève accèdera au savoir. Cependant, comme nous l'avons précisé, les trois pôles sont importants en didactique. Si on néglige l'un des pôles, il prend la place du « mort » et devient alors quasi-inexistant par rapport aux deux autres pôles.

La recherche de l'émancipation des élèves est depuis longtemps associée avec des pédagogies actives, ou de l'Éducation Nouvelle, comme celles issues des travaux de Freinet, Decroly ou encore Montessori (Barbot & Trémion, 2016). La logique qui a dirigé les institutions scolaires et théories de l'éducation depuis toujours est une logique d'hétéronomie, c'est-à-dire que l'élève est soumis à un ensemble de règles qui lui sont imposées en vue de ses apprentissages. Cependant lorsque l'élève s'engage réellement dans l'institution scolaire, il devient alors membre à part entière du processus pédagogique. Les pédagogies nouvelles, dans la continuité de Dewey remettent la personne au centre du processus éducatif. Barbot et Trémion insistent sur l'importance de ne pas séparer la didactique, la pédagogie, et la philosophie. Une approche émancipatrice de l'éducation englobe ces différents domaines, centrés autour de finalités communes. On retrouve d'ailleurs souvent la pratique de DVP associée à des pédagogies coopératives comme celle issue des travaux de Freinet (Connac, 2004).

Le modèle du triangle pédagogique nous permet d'éclairer quelle est la tendance de l'orientation pédagogique dans les différents courants de DVP. Autrement dit il indique quels sont les deux pôles qui sont considérés comme prioritaires, pôles qui sont privilégiés, même si le troisième reste important. Avec ce modèle, nous observons ici non pas les objectifs des différents courants de DVP, qui sont assez variés, mais plutôt ce qui se joue effectivement au cours des séances. Il semblerait que la relation entre l'enseignant et l'élève soit prioritaire de manière générale dans les différentes pratiques de DVP, qui correspond à l'acte « former » (Figure 4). Par exemple, dans les ateliers philosophiques s'inscrivant dans le courant Lipman, ce sont les questions de l'enseignant posées aux élèves au cours des échanges qui les aident à progresser dans l'acquisition de nouvelles habiletés philosophiques. De même dans le courant Tozzi, la confiance qui s'établit entre l'enseignant et l'élève est essentielle. Elle se manifeste notamment dans la distribution de rôles et au travers de l'étayage de l'enseignant qui accompagne la pensée de l'élève et l'amène à l'approfondir sans briser le lien de confiance. Cet accompagnement est garanti par l'accent qui est mis sur les habiletés philosophiques et constituent un objet de savoir prioritaire par rapport au sujet de la discussion. L'avis des élèves est respecté et n'est généralement pas remis en cause car l'attention est portée sur la compétence de savoir construire sa pensée de façon structurée.

Cependant tous les sujets philosophiques ne portent pas sur des thématiques morales, ou des dilemmes moraux, bien que ce soit parfois le cas. Ainsi le positionnement de l'enseignant face à de telles problématiques ne peut être comparable à d'autres thématiques plus générales ou ne portant pas de valeurs.

Même dans les courants plus directifs comme celui de Brénifier, les échanges entre enseignant et élèves se situent à la base de l'acte pédagogique, avec un objectif clair d'apprendre à raisonner de façon logique. Dans ce cas, l'enseignant occupe plus de place que les élèves dans les débats, même si les échanges entre les deux partenaires sont nécessaires à l'établissement du contrat. Dans le courant Lévine, qui est le moins directif de tous, l'élève occupe à l'inverse une place beaucoup plus grande. Cependant, même si l'enseignant est plus en retrait sur le fond du débat, sa présence tout au long du débat reste essentielle pour que le cadre soit garanti et que la réflexion puisse avoir lieu. Cette réflexion dépend du poids exercé par chacun des trois pôles du triangle didactique qui est instauré entre lui et ses élèves (nous y reviendrons au paragraphe suivant). Ainsi, même si l'enseignant y est par ailleurs silencieux, il permet de réassurer l'élève au niveau de sa capacité à penser (Stoltz & Panissal, 2021). L'enseignant se met ici volontairement en retrait pour laisser davantage de place à l'élève et c'est au travers de la confiance qu'il leur accorde que la réflexion peut avoir lieu. Dans ces différents courants, les questions morales ne sont pas abordées comme une thématique à part entière, même si elles peuvent être traitées comme tout autre sujet philosophique. On y retrouve cependant une prévalence de la relation entre enseignant et élève. Ainsi, les questions autour des normes sont d'autant plus révélatrices qu'elles se situent au cœur d'une relation où de par sa fonction l'enseignant est de manière générale garant des normes. Notre objet d'étude se situe donc davantage au niveau de la relation pédagogique, que de la relation au savoir.

Le modèle du triangle pédagogique de Houssaye permet effectivement de situer la place des uns et des autres (celle qui leur est laissée) dans la relation pédagogique. Cependant il ne suffit pas à lui seul à déterminer les enjeux de la relation pédagogique, ni les paramètres implicites de la situation didactique de manière générale. Afin de le compléter, nous nous sommes donc inspirés d'une autre modélisation plus heuristique des situations didactiques : le contrat didactique. Celui-ci s'appuie également sur les mêmes trois pôles que le modèle de Houssaye, c'est-à-dire savoir, enseignant, et élève.

### 3.1.2. Précurseurs du contrat didactique

Si le concept de contrat didactique a été mis en lumière par Brousseau (1988), il a connu une construction progressive, s'inspirant de différents types de contrats qui

lui ont précédé. Ceux-ci ont été détaillés par Jonnaert, Vander, Borght, Defise, Debeurme, et Sinotte (2008). Au sens le plus strict du terme, un contrat est un engagement pris par deux parties dans lequel elles se doivent mutuellement de respecter un certain nombre de règles, clairement définies, explicites et fermées, n'ayant pas d'évolution possible. On retrouvera par la suite cette notion d'engagement réciproque dans le contrat didactique, et c'est d'ailleurs à peu près l'une des seules caractéristiques du contrat qui lui soit restée.

Un autre type de contrat qui a précédé le contrat didactique est le contrat social. Celui-ci n'est pas aussi conventionnel que le simple contrat que nous venons d'explicitier, et plus souple. Le contrat social « cherche le développement de rapport équitables entre différents partenaires » (Jonnaert et al., 2008, p. 171). Il s'établit entre deux parties de telle sorte qu'aucune des deux ne puisse dominer l'autre. Les deux parties s'engagent dans ce type de contrat sans contrainte et d'un commun accord. C'est le contrat social qui gère la formation des associations au sens large, et qui constitue le premier précurseur du contrat didactique, qui n'est autre qu'une forme de contrat social spécifique appliqué à l'enseignement. Ces deux contrats sont appelés « non conventionnels » car ils favorisent des rapports d'équité, sont flexibles et pas entièrement explicites. L'application du contrat didactique au milieu scolaire est paradoxale, car par définition le milieu scolaire est rempli de contrats conventionnels qui régissent son fonctionnement (programmes, horaires, règlements...) de façon explicite et claire, allant à l'encontre de l'implicite existant dans le contrat didactique.

Dans ce contexte d'explicitation des tâches, un autre type de contrat a vu le jour à l'école : le contrat pédagogique. Au départ appelé « plan Dalton », celui-ci permet la négociation d'objectifs de travail individualisés pour un élève, dans laquelle celui-ci est pleinement engagé : il a le choix de la tâche à accomplir, de son niveau de difficulté, par rapport à cet objectif. L'enseignant doit pour cela prévoir différentes situations d'apprentissages parmi lesquelles l'élève pourra faire son choix, et avoir lui-même une certaine disponibilité envers cet élève pour lui apporter une aide personnalisée si besoin. Le contrat pédagogique et le contrat didactique ont pour point commun leur application à un même milieu avec des acteurs et des savoirs scolaires. Mais le contrat pédagogique s'applique à un ensemble de domaines d'apprentissage et n'est pas spécifique à un savoir précis, ce qui est le cas du contrat didactique. Le plan dalton évolue avec les travaux de Filloux (1974) vers un autre type de contrat pédagogique centré sur la relation entre l'enseignant et l'élève, et non plus seulement sur l'accomplissement de tâches scolaires. Il est constitué de droits et de devoirs mutuels entre l'enseignant et les élèves. Ce contrat est beaucoup plus explicite que le contrat social, les différents acteurs s'y engagent délibérément.

Au cours de ses travaux novateurs sur la pédagogie différenciée, Meirieu (1992, p. 156) propose une troisième définition du contrat pédagogique, qui prend en

compte les différents paramètres cités par ses précurseurs : « il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'individualité du formateur ». D'une manière générale, le contrat pédagogique est articulé en un certain nombre de tâches qui peuvent être réalisées de façon différée. Il nécessite l'engagement mutuel de l'enseignant et de l'élève : réaliser la tâche pour l'élève, et donner à l'élève les moyens de réaliser la tâche pour l'enseignant. L'objectif du contrat pédagogique va alors être de clarifier les rôles de chacun des acteurs : il s'agit d'une forme de contrat conventionnel, explicite.

Le contrat didactique est ainsi constitué à la fois de certains éléments du contrat social comme la notion de réciprocité, sa nature non conventionnelle et donc implicite, et d'autres éléments issus du contrat pédagogique, notamment l'importance du savoir dans l'organisation de la relation didactique. Ce dernier point est important car dans le cadre d'un contrat didactique qui se tisse autour de normes : c'est en effet la norme qui est au cœur de la relation entre l'enseignant et l'élève et qui donne sa raison d'être au contrat. Cependant, un contrat didactique est par nature au moins partiellement implicite, et n'est donc pas toujours clairement identifiable au premier abord. On le voit lorsqu'il y a des ruptures par rapport aux attentes qu'il génère.

### 3.1.3. Définition du contrat didactique

Le contrat didactique est en effet un modèle qui confirme l'importance et les liens existants entre les élèves, l'enseignant, et l'objet de « savoir » qui est dans le cas de notre étude les normes morales. Ce modèle nous intéresse particulièrement car ces trois pôles sont ceux que nous avons relevés tout au long de notre étude, et entre lesquels nous cherchons à présent à établir des liens. Il a été une première fois théorisé par Chevallard (1985) didacticien des mathématiques, pour les besoins spécifiques de cette discipline académique. Chevallard a institué les trois pôles savoir, enseignant, et élève, au sein du système didactique appelé le triangle didactique. Celui-ci a par la suite servi de base à de nombreux travaux dans le champ de la didactique. Les relations existant entre ces trois pôles déterminent trois axes qui constituent des entrées dans la recherche didactique. Ils sont focalisés sur la relation entre deux de ces pôles : l'axe épistémologique, entre l'enseignant et le savoir, l'axe psychologique, entre l'élève et le savoir, et l'axe pédagogique, entre l'élève et l'enseignant (Duplessis, 2007).

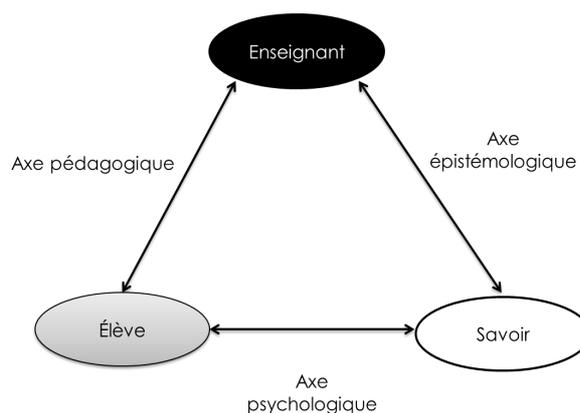


Figure 5 - Le triangle didactique

Par la suite, les travaux de Brousseau (1988), ont permis la généralisation du contrat didactique à d'autres domaines. Mais il garde un fort ancrage disciplinaire, c'est-à-dire que le savoir en jeu est généralement bien défini. L'intérêt du contrat didactique est de modéliser les enjeux implicites qui ont lieu dans toute situation d'enseignement entre l'enseignant et l'élève par rapport aux normes morales. Si le contrat didactique a pour objectif clairement établi l'acquisition d'un savoir par l'élève, en ce qui nous concerne ce savoir est plutôt une compétence, la capacité à hiérarchiser des normes morales selon des critères éthiques. La figure suivante (Figure 6) présente l'adaptation du pôle « savoir » à notre étude.

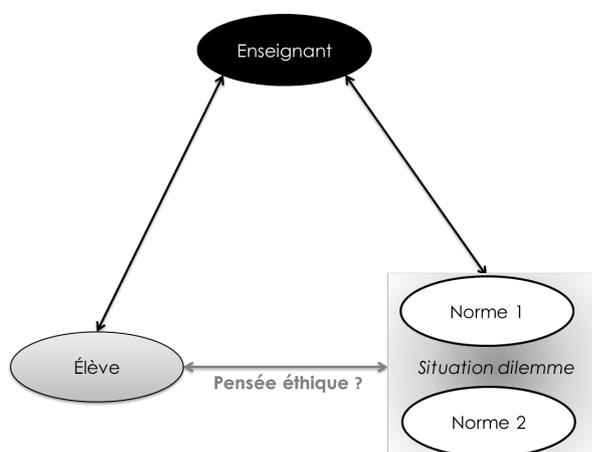


Figure 6 - Le contrat didactique appliqué à un dilemme moral

Le contrat didactique gère tout un ensemble de contraintes liées aux relations multiples et complexes qui se tissent entre l'enseignant, l'élève et le savoir, mais il gère également des contraintes extérieures liées au temps et à l'espace (Jonnaert et al., 2008). L'enjeu de ce contrat est de modéliser la dissymétrie qui existe dans le rapport au savoir entre l'enseignant et l'enseigné de sorte qu'elle soit la moins visible possible.

## 3.2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans notre cheminement théorique nous avons fait état de la difficile question du développement moral des élèves et de son enseignement, à laquelle s'ajoutent des attentes institutionnelles croissantes (Audigier, 2002). Contribuer au développement moral des élèves implique de les aider à la fois la prise en compte de valeurs morales et du souci de l'autre en tant que personne. La pensée éthique prend en compte ces différents éléments (Ricœur, 1990). Comme nous l'avons abordé ci-dessus, la pratique de DDM favorise de manière générale l'attention à autrui et la réflexivité, auxquels s'ajoute l'évaluation des normes, étape cruciale de la pensée éthique qui permet le dépassement du relativisme. Cette composante de l'éthique est la plus sensible et la plus difficile à mobiliser, d'une part parce que les situations qui sollicitent de telles évaluations sont peu fréquentes au quotidien, mais aussi parce que notre mécanisme de choix moral est le plus souvent intuitif (Haidt & Joseph, 2007).

À l'heure actuelle la pratique de DVP connaît une croissance exponentielle. Si plusieurs praticiens et chercheurs se sont intéressés de près ou de loin à la question éthique dans les DVP, ils s'y sont rarement attardés de façon isolée. Ils prennent généralement appui sur d'autres savoirs et compétences qui y font référence : cognitifs, démocratiques, littéraires, citoyens ou philosophiques. Si ces différents domaines constituent un riche panel d'approches intéressantes qui sans aucun doute contribuent à son développement, nous souhaitons ici interroger spécifiquement la place de la pensée éthique dans les échanges qui ont lieu lors des DVP au sens large. Or l'éthique telle que nous l'avons détaillée nécessite l'émergence d'un débat autour de normes morales. Afin de pouvoir centrer notre recherche sur l'observation de la pensée éthique, il nous a paru important de nous appuyer sur un dispositif qui mette en jeu des normes morales et favorise la hiérarchisation de ces normes. C'est pourquoi nous avons choisi d'axer notre recherche sur les DDM: En plus de répondre à ces deux critères, ils sont également propices à la pratique de DVP. L'orientation de notre recherche sur le thème des dilemmes moraux comme support de DVP permet de maximiser les chances de pouvoir observer des situations de conflits et d'évaluation de normes au cours de ces débats.

Or, peu d'études à notre connaissance ont permis d'analyser ce qui structure le processus de pensée éthique dans les DVP, ou d'approfondir le positionnement des enseignants qui les animent. Nous n'évoquons ici que la pensée éthique manifestée, celle qui est mise en mots par les élèves, comme indicateur partiel de la pensée éthique effective des élèves. En effet celle-ci peut être simplement pensée et non

exprimée. Face aux incertitudes qui entourent la question de l'animation des DDM, et qui sont de plus accentuées par le risque d'enseigner des sujets sensibles qui touchent à des valeurs morales nous tentons dans la mesure du possible d'apporter des pistes de réponses à ce champ d'étude peu exploré. Les enjeux des interactions entre élèves, savoir et enseignant évoqués par plusieurs didacticiens sous l'appellation de contrat ou triangle didactique sont au cœur de notre recherche. C'est parce nous nous situons dans une perspective socioconstructiviste où l'élève occupe une place privilégiée que l'analyse systémique du triangle didactique est nécessaire. Ce qui nous amène à la problématique suivante : *Dans un DDM, comment s'articulent les relations au sein du système du triangle didactique au service de la pensée éthique des élèves ?*

De notre problématique découlent deux axes de recherche. Tout d'abord nous souhaitons évaluer le degré de pensée éthique des élèves dans les DDM, avant de faire de même dans un second temps au sujet des postures mobilisées par les enseignants. Nous formulons ainsi trois questions de recherche complémentaires. Les deux premières portent sur la pensée éthique des élèves au cours des DDM et le rôle joué par les pairs dans la construction de cette pensée éthique. La troisième porte sur la posture et l'influence de l'enseignant sur cette pensée éthique lors de l'animation des DDM (voir le Schéma 5 ci-après) :

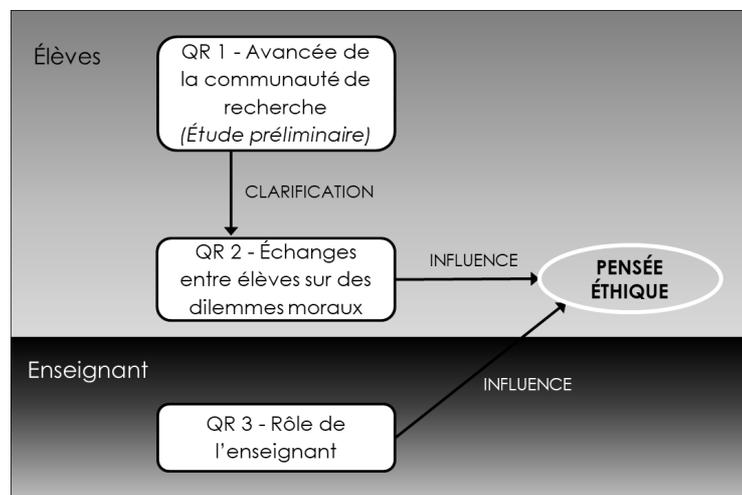


Schéma 5 - Articulation des trois principaux axes de recherche

**1<sup>re</sup> question de recherche :** Comment les élèves contribuent-ils à l'avancée de la discussion dans une communauté de recherche ?

Cette première question de recherche, de nature exploratoire, vise l'identification de schémas discursifs spontanés qui peuvent se mettre en place par les élèves dans une communauté de recherche où l'enseignant est globalement en retrait. Nous émettons l'hypothèse que les élèves d'une communauté de recherche s'engagent spontanément dans un processus d'enquête tel qu'il a été défini par

Dewey (voir partie 2.2.6.2). Sans lien direct avec la pensée éthique, cette étude permet toutefois dans un premier temps d'affiner notre regard sur ces schémas discursifs des élèves pour mieux les identifier dans la suite de nos travaux, où nous explorerons alors leur éventuel lien avec la pensée éthique.

**2<sup>ème</sup> question de recherche :** En quoi les échanges entre élèves sur des questions morales catalysent-ils l'émergence de la pensée éthique ?

Cette deuxième question de recherche prend en compte les données concernant l'impact de la discussion de groupe sur l'évolution cognitive et morale : par la confrontation de sa pensée à celle des autres, l'élève peut faire évoluer certaines représentations, prendre en compte de nouvelles perspectives et exercer ses capacités d'attention aux autres. Lorsque le sujet de la discussion porte sur des valeurs morales, de nombreux facteurs favorables à la réflexion éthique sont réunis. La deuxième hypothèse que nous émettons ici est la suivante : dans un contexte d'échanges propices à la pensée éthique, certaines interactions entre pairs favorisent la manifestation d'une pensée éthique. Nous explorerons plus précisément la nature de ces interactions.

**3<sup>ème</sup> question de recherche :** Dans quelle mesure la posture et les gestes d'animation des enseignants influencent-ils l'émergence de la pensée éthique au cours des échanges ?

Le choix des postures mobilisés par les enseignants est déterminant dans de nombreux apprentissages, y compris dans le champ de l'éducation morale. Reliées comme tout système de gestes professionnels à des intentions, elles seraient alors orientées entre autres par le rapport que les enseignants entretiennent avec la question morale. Nous émettons l'hypothèse que ces postures sont également déterminantes en ce qui concerne la mobilisation de la pensée éthique par les élèves. Leur identification au cours de l'animation de débats ainsi que l'analyse conjointe de la pensée éthique apparente des élèves devrait nous permettre d'éclairer certaines pratiques efficaces à ce sujet.

Nous avons découpé notre travail en trois études que nous détaillons à présent, chacune d'entre elles visant à apporter des éléments de réponse à l'une de nos trois questions de recherche. La première étude a donc pour objectif d'identifier les éléments clés de l'avancée de la discussion dans une communauté de recherche. La deuxième étude est centrée sur la pensée éthique des élèves, et s'appuie sur la première pour repérer l'émergence de la pensée éthique dans ces mouvements de pensée. Enfin la troisième étude vise à l'analyse de l'impact des interventions des enseignants sur la pensée éthique des élèves. Nous analysons leur posture tout d'abord mais également les gestes professionnels mobilisés qui favorisent la pensée éthique.

**4.  
PREMIERE ETUDE  
(RECHERCHE  
PRELIMINAIRE) :  
L'AVANCEE DE LA PENSEE  
COLLECTIVE DES ELEVES  
DANS UNE DVP**



## 4.1. INTRODUCTION

Au travers de cette étude préliminaire de nature exploratoire nous souhaitons apporter un éclairage général sur le fonctionnement d'une DVP et certains mécanismes qui se mettent en place entre les élèves et l'enseignant dans une telle discussion. Cette étude est la première des trois études de notre thèse. Elle vise à répondre à notre première question de recherche : Comment se déroule l'avancée de la discussion dans une communauté de recherche ? Elle a également pour but de soutenir les deux questions de recherche suivantes qui sont davantage centrées sur la pensée éthique des élèves (cf. Schéma 6).

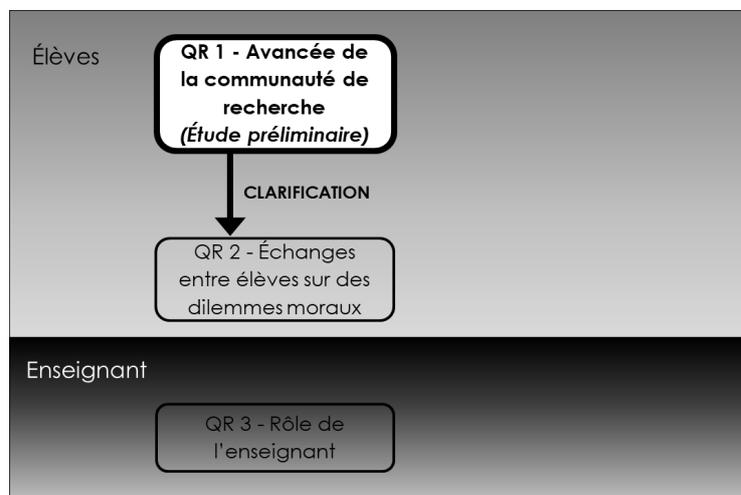


Schéma 6 – Place de la question de recherche en jeu dans cette étude

Nous analysons donc ici dans un premier temps les mouvements de pensée des élèves dans une discussion à visée philosophique, puis dans un second temps le rôle joué par l'enseignant sur ces mouvements de pensée. Nous nous basons notamment sur le modèle théorique du processus d'enquête tel qu'il a été défini par Dewey (2004), et tentons d'en analyser les implications au cours des échanges. Cette étude préliminaire nous sert donc à déterminer d'une part les éléments caractéristiques de l'avancée de la pensée dans une DVP, notamment les interactions entre élèves qui favorisent la réflexion du groupe. D'autre part, nous observons en quoi les quelques interventions de l'enseignant ont pu interférer avec la pensée des élèves, et dans quelle mesure elles ont eu un impact dans la réflexion du groupe. Une fois ces paramètres fixés, nous passerons aux deux études suivantes par rapport à notre objectif de thèse : l'étude de la pensée éthique dans les débats sur des dilemmes moraux.

## 4.2. METHODOLOGIE

Notre étude vise à décrire les schémas de discussion émergents spontanément entre élèves lors d'une communauté de recherche philosophique. Le tableau suivant (Tableau 3) nous en donne un premier aperçu général :

*Tableau 3 - Principaux éléments analysés au cours de la première étude*

Questions de recherche	Nombre de participants à l'étude	Données analysées
<b>1<sup>re</sup> question de recherche :</b> Comment les élèves contribuent-ils à l'avancée de la discussion dans une communauté de recherche ?	1 classe de 21 élèves, dont 14 participants au débat, les autres ayant des rôles spécifiques.	Productions orales des élèves dans une DVP sur le thème « C'est quoi le bonheur ? »

Nous détaillons maintenant les choix méthodologiques, le cadre d'analyse des données et le terrain de recherche de cette étude.

### 4.2.1. Choix méthodologiques

Cette première étude est une étude préliminaire à visée exploratoire qui s'inscrit dans une logique d'analyse qualitative qui concerne l'ensemble de nos trois études. Nous explicitons les raisons de ce choix un peu plus loin au cours de la deuxième étude (voir partie 5.2.1.1). Ici l'étude préliminaire se distingue des suivantes car elle se rapproche de par sa forme d'une recherche-action menée par le chercheur dans sa propre classe : l'enseignant et le chercheur sont ici confondus. Cette recherche préliminaire permet d'apporter un regard critique et analytique sur le fonctionnement d'une DVP et d'en observer certaines régularités. Celles-ci vont pouvoir ensuite orienter notre recherche en tenant compte de ce fonctionnement (Catroux, 2002). Les résultats obtenus sont ici provisoires et seront validés au cours des études suivantes par la triangulation des sources : nous observerons en particulier si les résultats obtenus ici auprès des élèves se vérifient dans différentes classes lors des DDM de la deuxième étude qui sont une forme particulière de DVP. De la même manière, le rôle de l'enseignant est ici simplement évoqué dans cette étude pour dégager des pistes de recherche sur son impact sur la pensée des élèves. Il sera lui aussi analysé plus en détail au cours de la troisième étude sur les gestes d'animations des enseignants au cours des DDM.

## 4.2.2. Cadre d'analyse des données

Les travaux de Dewey (2004), à partir desquels s'est fortement inspiré Lipman, le père de la philosophie pour enfants, nous éclairent sur l'évolution de la pensée, et plus particulièrement de ce qu'il appelle la pensée réfléchie, dans une communauté de recherche. La pensée réfléchie se manifeste dans des situations où il y a des problèmes à résoudre, et le processus de pensée qui est alors engagé s'organise sous la forme d'une enquête. Dewey (1967) décrit plusieurs étapes dans le déroulement d'une enquête. Elles partent toujours d'une situation problématique et suivent un processus de recherche qui aboutit à sa clarification. Le processus de recherche comprend entre autres la détermination du problème, le raisonnement, la coordination des idées en vue de la recherche d'une solution acceptée par la communauté. D'autres auteurs ont proposé à la suite du modèle de Dewey un nouveau schéma d'enquête qui reprend globalement les principales étapes de Dewey mais en les organisant de façon cyclique, c'est-à-dire qu'une fois le problème résolu, il amène vers une autre question, et relance ainsi une nouvelle enquête (Bishop et al., 2004). Ainsi, dans une communauté de recherche la réflexion se structure en réalité par une succession de petites enquêtes, portant sur des problématiques annexes qui découlent du problème principal, comme l'illustre la Figure 7. Cette organisation fait partie intégrante du processus de recherche.

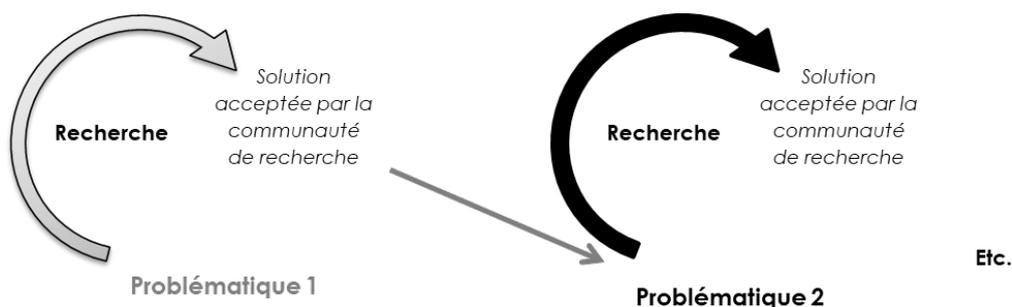
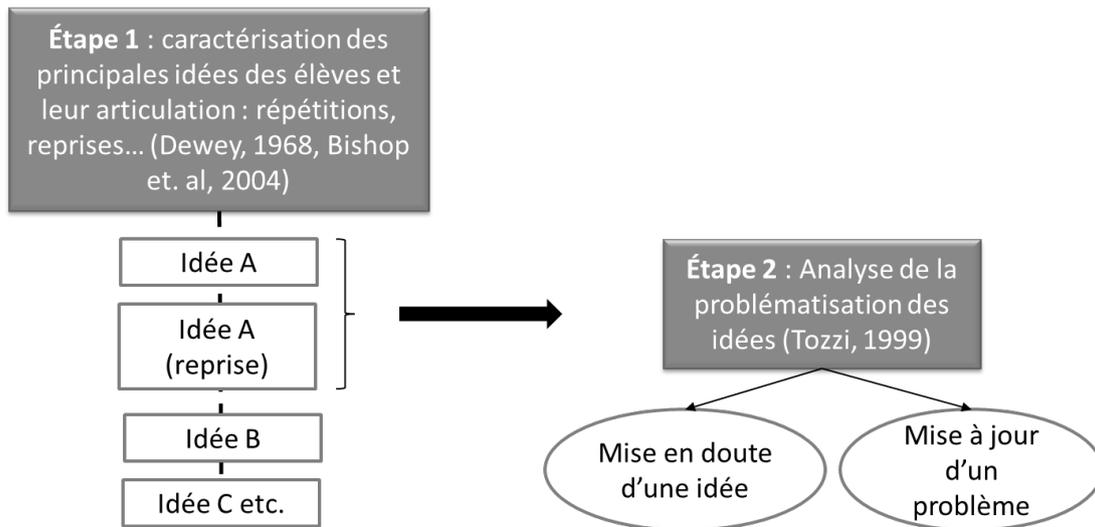


Figure 7 - Modèle des cycles d'enquête, inspiré des travaux de Dewey (1968) et Bishop et al. (2004)

Nous nous sommes basés sur ce modèle de cycles d'enquête pour observer d'une part si de tels cycles étaient identifiables dans la DVP analysée dans notre première étude, et d'autre part quels étaient les facteurs qui favoriseraient l'avancée de l'enquête sans l'intervention de l'adulte. Plus précisément, nous avons observé les éléments déclencheurs d'une problématique, à partir des répétitions et reprises des idées abordées par les élèves (cf. Schéma 7).



*Schéma 7 – Synthèse des étapes d'analyse des données lors de l'étude préliminaire*

- Étape 1 : Cette étape vise à mettre en avant les processus de problématisation autour des idées émises lors de la discussion, et également de pouvoir mieux suivre la coordination des idées. Puisque ce sont les idées abordées par les élèves qui permettent de caractériser un cycle d'enquête, nous avons donc tout d'abord relevé de façon systématique chacune d'entre elles. Nous les avons ensuite regroupées par similitudes, notamment au niveau des thématiques afin de repérer leur articulation, au travers des éventuelles répétitions et des reprises par d'autres élèves.
- Étape 2 : D'après les travaux de Tozzi, la problématisation n'est pas toujours formulée sous une forme interrogative (cf. section 2.2.7.3.2). La problématisation s'articule en effet en trois paradigmes : « rendre problématique » une idée, c'est-à-dire la mettre en doute, « mettre à jour un problème » qui se cache derrière l'idée, et enfin « formuler philosophiquement » ce problème sous une forme philosophique, qui là est le plus souvent à la forme interrogative (Tozzi, 1999, p. 26). Dans les corpus, nous n'observons pas la formulation philosophique des problématiques émergentes, car cela n'a pas été travaillé avec les élèves, mais nous nous focalisons sur les deux premiers paradigmes, à savoir l'émergence d'une contre-argumentation sur une idée, et la clarification spontanée du problème caché. Cette clarification ne se fait donc pas nécessairement sous forme de questionnement mais plutôt par des reformulations ou de nouvelles interventions dans lesquelles le problème est mis en avant.

### 4.2.3. Dispositif mis en œuvre

Dans cette première étude, nous avons conçu un dispositif permettant d'amener les élèves à réfléchir de différentes manières à des arguments ou idées en lien avec le sujet de la DVP. Cela nous permet de maximiser les chances de participation des élèves car chacun aura pu en amont réfléchir au sujet et échanger une première fois de différentes manières dessus. Tous les élèves se seront donc déjà exprimés sur le sujet ou un thème en lien avec le sujet

avant le débat. La participation des élèves est ici pour nous un élément important dans cette étude car plus ils participent plus l'observation des mouvements de pensée sera facilitée.

Pour cela nous avons mis en place plusieurs séances en amont du débat afin de maximiser leur autonomie, puisque l'enseignant n'aura pas pour rôle d'étayer la recherche. Dans la continuité de précédents travaux portant sur l'élaboration d'une enquête philosophique (Stoltz & Panissal, 2020), nous avons mené une enquête au sens de Dewey (1967) sur plusieurs séances en amont du débat. L'objectif de ce travail est de familiariser les élèves avec le thème de la DVP qui porte sur le bonheur et de permettre aux élèves d'avoir déjà réfléchi à cette question avant de s'engager dans le débat. Nous nous sommes notamment inspirés des travaux de Gilbert et Tozzi (2016) pour proposer l'exploration de plusieurs pistes sur ce thème, sous différentes formes : traces écrites individuelles et collectives, débats en petits groupe, et à partir de différents supports : illustrations, étude d'albums, citations de philosophes etc. Le déroulé des séances est détaillé en annexe 10.1. La synthèse de cette séquence est présentée ci-dessous (Figure 8). Notre recherche porte plus précisément sur la séance 5, qui est la DVP à proprement parler.

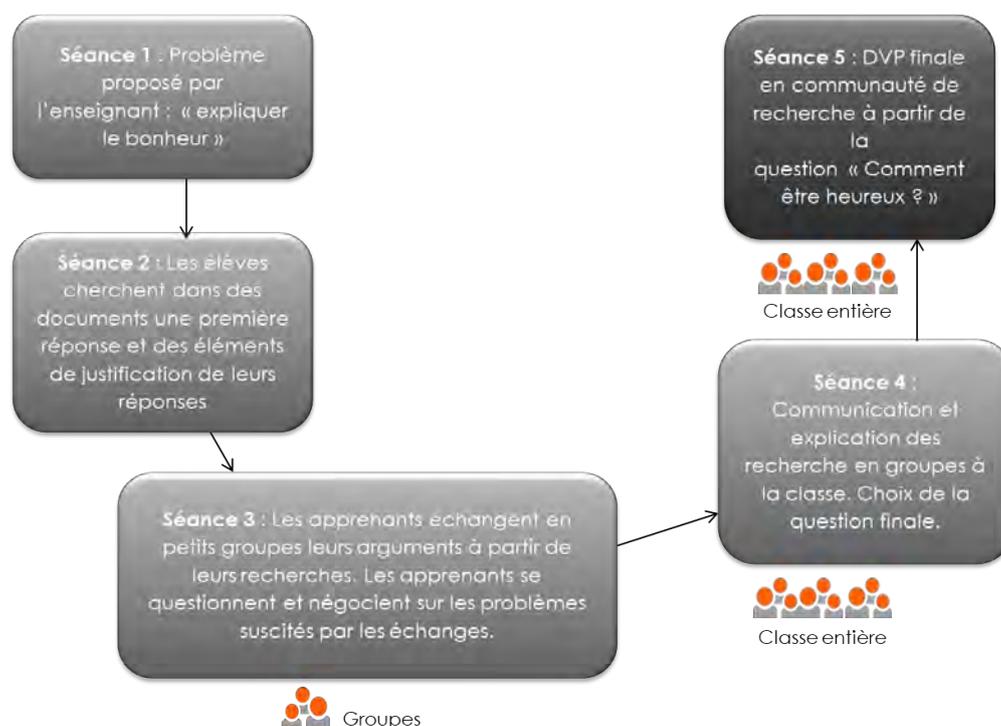


Figure 8 - Déroulement général de l'enquête précédant la DVP sur le bonheur

Pour faciliter les échanges entre élèves et la fluidité des interactions, nous avons fait le choix de dédier les rôles suivants à quelques élèves, inspirés du courant citoyen et démocratique (détaillés ci-après, en partie 4.2.4.1). En plus d'instaurer la discussion dans de bonnes conditions, c'est-à-dire une atmosphère d'échanges démocratiques et une implication responsable dans la communauté de recherche, cette organisation est alors connue des élèves, qui l'ont vécue plusieurs fois déjà sur différents thèmes.

La posture que nous avons choisie en tant qu'enseignant a été une intervention ponctuelle pour faire avancer le débat, notamment en aidant le reformulateur-élève à repérer les nouvelles idées qui étaient données afin de ne pas les perdre. En dehors de ces interventions ponctuelles, nous avons souhaité favoriser au maximum l'autonomie de la communauté de recherche pour ne pas trop interférer dans les mouvements de pensée des élèves.

## 4.2.4. Organisation humaine et matérielle

Nous présentons dans cette partie les choix méthodologiques relatifs au terrain d'analyse et aux dispositifs mis en œuvre dans cette étude.

### 4.2.4.1. Terrain de recherche

Cette recherche a été menée au sein d'une classe de CM2 de 21 élèves dans une école mixte de centre-ville dans laquelle nous exerçons au moment de l'expérimentation. Au moment de l'expérimentation, plusieurs DVP ont déjà été menées avec ces élèves au cours de l'année, sur le modèle de Tozzi. Nous rappelons que Tozzi prévoit des rôles pour les élèves dans les DVP, comme nous l'avons évoqué en partie 2.2.7.2. Les élèves sont donc habitués à avoir des rôles lors des DVP. Sur 21 élèves, 14 d'entre eux prennent la parole en tant que participants, et les autres ont des rôles précis :

- Un élève « reformulateur » a pour rôle de reformuler ce que d'autres avaient dit, soit à la demande de l'enseignante soit de sa propre initiative.

- Une élève « synthétiseur » a pour rôle de prendre des notes de ce qui avait été dit et d'en faire une synthèse régulièrement.

- Un élève « président », qui distribue la parole et gère le temps de la discussion

- Un élève « secrétaire », qui aide le président à relever l'ordre des élèves qui souhaitent prendre la parole.

- Un élève « passeur de micro », qui fait circuler le micro pour l'enregistrement.

- Trois élèves « observateurs » qui prennent des notes sur des habiletés philosophiques observées au cours des échanges (ici l'utilisation d'exemples et de contre-exemples).

Seuls les élèves « participants », le « reformulateur » et le « synthétiseur » prennent la parole au cours de la DVP. Les autres élèves sont silencieux, et n'interviennent pas dans ces échanges.

La DVP que nous avons animée a été intégralement enregistrée à l'aide d'un dictaphone placé au milieu de la pièce complété par second dictaphone que l'élève « passeur de micro » avait pour rôle de faire passer aux participants, afin de confirmer les éventuels propos inaudibles. Elle a ensuite été intégralement anonymisée et retranscrite, selon les conventions que nous détaillons ci-après. Les conventions que nous présentons ici sont également valables pour la deuxième étude.

#### 4.2.4.2. *Anonymisation des corpus*

Les prénoms des participants et le nom de l'école ont été anonymisés. Étant donné que notre recherche porte sur des études de cas qui peuvent concerner un élève en particulier sur plusieurs prises de parole, nous avons choisi afin de pouvoir plus facilement les identifier de désigner les locuteurs par un prénom. L'utilisation de prénoms fictifs au lieu d'initiales ou de numéros nous a paru plus facilitante pour éviter les confusions entre participants et fluidifier la lecture. En ce qui concerne le choix des prénoms, nous avons gardé les indicateurs relatifs à l'âge au sexe et l'origine des participants (Zolesio, 2011). Bien que ces facteurs ne soient pas spécifiquement analysés dans notre étude, ils peuvent avoir une influence sur la lecture des données, que nous avons donc tenues à garder le plus proche possible de la réalité.

#### 4.2.4.3. *Conventions de transcription*

Les retranscriptions des prises de paroles des élèves et des enseignants lors des débats suivent les conventions que nous détaillons ci-dessous. Elles s'inspirent en partie des conventions utilisées par Auguet (2000) et Desault (2011) qui ont également travaillé sur l'analyse de DVP. Il nous a cependant paru pertinent de clarifier l'orthographe pour rendre les échanges aussi lisibles que possible, en adoptant une ponctuation et une retranscription de certains mots parfois mal prononcés qui suivent les normes orthographiques. Nous avons donc simplifié les conventions centrées sur la langue, comme par exemple les différentes durées de pauses dans les discours à l'oral. Nous avons choisi de ne pas retranscrire les pauses courtes relevant de l'élocution, mais seulement les pauses supérieures à 2 secondes qui peuvent avoir une signification dans le débat comme une hésitation qui peut, par exemple, marquer une coupure dans le processus de pensée. En effet, notre recherche ne porte pas sur des critères de langue ou d'élocution, ou de manière générale sur la forme des échanges mais sur leur fond.

De façon plus détaillée, nous adoptons donc les conventions suivantes :

IDENTIFICATION DES LOCUTEURS	Exemple(s)
Tour de parole	14
Désignation d'un élève	Emma
Désignation de l'enseignant	M
Élève non identifié (qui n'a pas demandé la parole)	E
Plusieurs élèves qui parlent en même temps	<i>Plusieurs</i>
NOTATION DES PROPOS	Exemple(s)
Les règles orthographiques habituelles sont appliquées	Majuscules, points en fin de phrase . ? !
La syntaxe orale est préservée dans la mesure où elle n'altère pas la compréhension, dans le cas contraire les règles orthographiques sont appliquées entre parenthèses.	Je sais pas Je (n') aime plus
Entre parenthèses et en italique, les éléments non verbaux utiles à la compréhension	<i>(rires)</i>
Pause longue dans le discours supérieure à 2 secondes	...
Entre guillemets, les discours rapportés	« Oui »
Propos inaudibles, non retranscrits <i>N.B. : au cours de notre développement nous utiliserons également le code (...) pour citer des propos issus des verbatim de façon synthétique en ne sélectionnant que les éléments qui nous semblent les plus significatifs dans son sens orthographique. Cela n'aura aucun impact sur les verbatim qui sont retranscrits dans leur intégralité en annexe selon la présente convention.</i>	(...)

## 4.3. RESULTATS

Plusieurs thématiques dont deux ayant fait l'objet de cycles d'enquête et trois problématiques ont été relevées au cours de la DVP sur le bonheur. Nous les avons synthétisées sur le schéma ci-dessous (Schéma 8) afin d'en avoir un aperçu général, avant de détailler ce qui s'est joué dans les échanges.

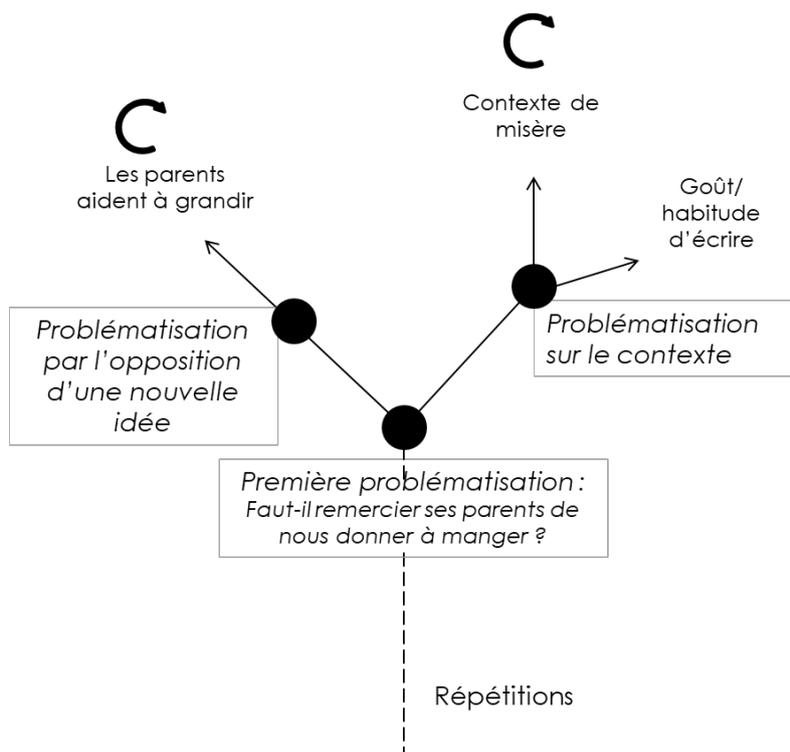


Schéma 8 - Schéma général des échanges au cours de la DVP sur le bonheur

Voyons maintenant les différentes étapes de la progression des échanges qui a eu lieu entre les élèves.

### 4.3.1. La problématisation : origine de l'entrée dans l'enquête

Nous cherchons à analyser dans un premier temps comment les élèves entrent dans le processus d'enquête, qui est amorcé comme nous l'avons vu par une problématique. La recherche d'une problématisation dans les échanges entre élèves a donc été la première étape de cette recherche. La question de départ « Comment être heureux ? », est l'une des questions proposées par les élèves suite aux synthèses des échanges par groupes lors de la séance 4. Les

élèves se sont au préalable mis d'accord par un vote sur cette question (voir annexe 10.1). Même si cette introduction à la DVP est une question philosophique, et qu'elle a été posée par les élèves eux-mêmes au cours des séances précédentes, il ne s'agit pourtant pas d'une problématique que nous comprenons au sens de Tozzi pour les élèves. En effet, les formes de problématisation que nous observons sont les deux premiers paradigmes de la problématisation proposés par Tozzi (cf. partie 4.2.2), à savoir la réfutation d'idées et la clarification d'un problème. Or ici la question « Comment être heureux ? ». Nous cherchons donc au cours des échanges à partir de quel moment émerge l'une de ces formes de problématisation. Elle apparaît deux fois de suite aux tours de parole 12 et 13, comme on peut le voir dans cet extrait de corpus :

TP	Locuteur	Prise de parole
13	Enzo :	(...) Il y en a ils disent "t'es heureux quand tu joues", <i>mais il y en a ils jouent mais ils sont pas heureux</i> . Et Antonin il a dit... "quelque chose que t'aimes bien faire". Là t'es heureux.
14	Séléna :	Moi <i>je suis pas d'accord avec Antonin</i> parce que par exemple quand tu manges tu vas pas faire "Merci maman! Je suis trop heureux!" Enfin... <i>Après je sais pas mais...</i>

Au TP13 « il y en a ils jouent mais ils sont pas heureux », Enzo soulève un problème qui se cache derrière l'idée *t'es heureux quand tu joues*. En allant plus loin, on pourrait par exemple formuler ce problème ainsi : ce n'est pas parce qu'on semble heureux en jouant qu'on est heureux au fond de soi, ou autrement dit les apparences peuvent être trompeuses. Bien entendu Enzo n'a pas atteint ce niveau de conceptualisation dans sa formulation mais on peut tout de même percevoir la portée philosophique du problème soulevé derrière son intervention.

Au TP14 cette fois-ci il s'agit d'une réfutation directe de Séléna à un argument donné par un autre élève, introduit dès le départ : « je suis pas d'accord avec Antonin » à propos du fait de remercier ses parents de nous donner à manger. Celle-ci est justifiée : « Quand tu manges tu vas pas faire "Merci maman! Je suis trop heureux!" » (TP14). Séléna met donc en doute l'affirmation d'Antonin, mais ce qui est d'autant plus intéressant à remarquer est qu'elle met également en doute sa propre affirmation, à la fin lorsqu'elle ajoute « Enfin... Après je sais pas mais... » (TP14).

Cela confirme la dynamique problématisante de son intervention, qui a également par ailleurs une portée philosophique, de la même manière que l'intervention d'Enzo. Celle-ci pourrait être reformulée par exemple par : les habitudes du quotidien comme manger ne rendent pas toujours heureux. Ces deux formes de problématisation qui apparaissent ici sont donc particulièrement riches, et avant d'analyser les effets qu'elles ont pu avoir sur la suite des échanges, nous nous interrogeons tout d'abord sur les origines de leur émergence. Pour cela nous avons analysé l'ensemble des interventions des élèves depuis le début de la DVP jusqu'à l'intervention qui précède les tours de parole d'Enzo et Séléna, en relevant systématiquement les différentes idées émises par les autres élèves.

La question de départ ayant été formulée par les élèves au cours de la séance précédente (voir le déroulement de la séquence en annexe 10.1), et de surcroît ayant déjà réfléchi et échangé sur le sujet du bonheur, on aurait pu penser que les élèves seraient entrés directement dans une enquête. Or cela n'a pas été le cas.

Les premiers échanges montrent que les élèves ont « entassé » des idées successivement, sans nécessairement d'arguments à l'appui, pour répondre à la question posée, comme on le voit dans le tableau suivant (Tableau 4). La plupart des interventions des élèves ont juxtaposé plusieurs idées à la suite : « Ben moi être content, c'est euh... c'est avoir beaucoup de choses, comme par exemple avoir de la nourriture, savoir des choses, travailler, jouer, euh... bien se nourrir, euh... plein de choses qu'on aime. » (Raphaël, TP9). Dans la mesure où les idées des uns et des autres ne semblaient pas avoir d'impact sur la réflexion collective, on ne peut pas vraiment parler d'enquête à ce moment-là.

Le fait qu'une question ait été posée et même choisie par les élèves ne veut donc pas forcément dire qu'elle leur pose problème. Nous appellerons donc cette question de départ une question ou problème d'amorce, mais pas une problématique à proprement parler que l'on retrouve au début d'un cycle d'enquête selon le modèle que nous avons évoqué en partie 4.2.2. Aucune problématique n'est apparue, aucune contre-argumentation n'a été donnée lors de ces premiers échanges. De nombreuses idées ont été abordées, que nous avons regroupées par thèmes à l'aide de couleurs différentes :

Tableau 4 - Idées abordées par les élèves au début de la DVP sur « C'est quoi le bonheur ? »

TP	Locuteur	Prise de parole	Thèmes abordés
7	Brahim :	Moi, comment être heureux, c'est...être heureux ben comment être heureux ben c'est... euh... <b>jouer</b> , ben être content, pas être... euh, pas être pas content, être content.	
8	Antonin :	Ben, moi pour être heureux, ben, on peut être heureux quand... je sais pas moi... <b>en jouant, en... allant... je sais pas au cinéma par exemple, en allant à un endroit qu'on aime aller, aller chez sa famille, faire la fête</b> , euh... après on peut être heureux... tout simplement parce que... je sais pas moi... <b>on mange quelque chose de bon</b> , ou... voilà. Et... voilà.	
9	Raphaël :	Ben moi être content, c'est euh... c'est avoir beaucoup de choses, comme par exemple avoir de la <b>nourriture, savoir des choses, travailler, jouer</b> , euh... <b>bien se nourrir</b> , euh... <b>plein de choses qu'on aime</b> .	
10	Hamid :	Ben, ben pour moi être heureux, c'est mmm... <b>de manger du kebab</b> , euh... <b>de jouer avec ses amis</b> , au foot par exemple, et... ( <i>rires</i> ) <b>manger de la harissa</b> . Voilà. C'est tout.	

TP	Locuteur	Prise de parole	Thèmes abordés
11	Brahim :	Pour moi, comment être heureux, ben... euh... ben jouer avec euh... mes amis, euh... manger des kébabs, jouer avec mes amis, passer du temps avec ma famille, et... d'être... c'est à qui?	Jouer Manger Jouer Famille
12	Inaïa :	On peut être heureux avec sa famille et ses amis aussi en jouant, ben voilà.	Famille Jouer

Le choix du regroupement des idées s'est fait sur la base des mots identiques qui reviennent dans différentes prises de parole, par exemple le mot « famille », que l'on retrouve aux TP11 et TP12, ou bien des mots qui appartiennent au même champ lexical, comme « manger » (TP8, TP10, TP12) et « nourriture », ou encore « se nourrir » (TP9). Ce regroupement par thèmes nous permet d'avoir un aperçu de leur récurrence et de leur importance dans la discussion.

Plusieurs constats apparaissent ici. Premièrement, certaines idées similaires sont évoquées plusieurs fois dans le groupe par des élèves différents. Il s'agit soit de répétitions quasiment telles quelles, comme par exemple : « manger du kebab » (Hamid, TP10), « manger des kébabs » (Brahim, TP11), ou bien de reformulations dont la thématique de départ reste la même, mais avec quelques variations « on mange quelque chose de bon » (Antonin, TP8), « bien se nourrir » (Raphaël TP9). Un autre constat est réalisé cette fois-ci en considérant les interventions individuellement : il y a une accentuation de certaines idées qui sont également répétées plusieurs fois dans une même intervention, comme par exemple l'idée de jouer avec ses amis, énoncée par Brahim : « Pour moi, comment être heureux, ben... euh... ben jouer avec euh... mes amis, euh... manger des kébabs, jouer avec mes amis, passer du temps avec ma famille » (TP11). Certaines thématiques sont par ailleurs plus citées que d'autres : jouer, qui est énoncée par tous les élèves, et manger, énoncée par quatre élèves sur six, mais accentuée à deux reprises (c'est-à-dire citée deux fois).

Si l'on revient aux deux problématiques de Séléna « Quand tu manges tu vas pas faire “Merci maman! Je suis trop heureux!” » (TP14) et Enzo « il y en a ils jouent mais ils sont pas heureux » (TP13) qui sont soulevées à ce moment-là, il est intéressant de remarquer qu'elles portent sur les thèmes qui ont été les plus répétés et reformulés dans les tours de parole précédents : jouer qui apparaît sept fois, et manger, six fois. Il semble donc ici que les arguments les plus répétés par les autres élèves, même de façon successive et pas nécessairement très détaillés ont favorisé l'émergence de ces problématiques. Ce facteur de répétition qui apparaît ici est donc un élément que nous allons observer également dans la suite des échanges pour vérifier si son importance est toujours la même à différentes étapes des cycles d'enquête.

À partir de ces résultats, nous nous sommes alors interrogées sur les raisons qui pourraient par la suite motiver le choix de la communauté de recherche à engager la discussion à partir de l'une ou l'autre de ces problématiques.

## 4.3.2. Les répétitions

### 4.3.2.1. *Un facteur déterminant dans l'amorce de l'enquête*

Au cours des échanges qui suivent immédiatement l'émergence des deux problématiques émergentes que nous venons de voir : « Quand tu manges tu vas pas faire “Merci maman! Je suis trop heureux!” » (Séléna, TP14) et « il y en a qui jouent mais ils sont pas heureux » (Enzo, TP13), l'enseignante demande à Enzo (qui le rôle de reformulateur), de reformuler ce qui a été dit. Enzo soulève alors le désaccord entre les propos d'Antonin et Séléna, qui avait déjà été évoqué une fois par Séléna (TP14) : « Ben, Antonin il a dit, on est content quand on mange, et quand on aime bien faire des choses, et Séléna elle a dit mais quand euh... ta maman elle te cuisine à manger eh ben toi tu vas pas dire “Merci maman! je suis trop heureux!” » (Enzo, TP16). La thématique « manger » est ainsi reformulée une fois de plus, en plus d'être problématisée, c'est-à-dire mise en tension avec une autre idée.

Or, on constate que dans la suite des échanges (voir l'extrait ci-dessous, TP17-23), c'est la problématique soulevée par Séléna sur le thème « manger » : *Faut-il remercier ses parents de nous donner à manger ?* qui fait l'objet de la discussion, celle d'Enzo sur le thème « jouer » n'est plus du tout évoquée :

TP	Locuteur	Prise de parole
17	Antonin:	Non mais... quand je disais manger, c'est manger des trucs comme, je sais pas moi... un gâteau... ou un truc, je sais pas des pizzas... ou des trucs, qu'on aime quoi. Je dis pas si on te donne je sais pas moi, si on te donne des pâtes tu vas pas dire « Ouais merci ! » et tout.
18	Brahim :	Ben comme il a dit Antonin, ben quand ta maman elle va te donner pour manger tu vas pas dire merci, tu vas rien dire.
19	Inaïa:	Moi je suis pas d'accord avec Séléna, parce que peut être tu vas pas dire à ta mère « Oh merci maman je suis trop heureuse de manger! » par exemple, mais tu seras quand même contente d'avoir à manger. Parce que... sinon tu manges pas.
23	Enzo :	Ah, Inaïa elle a dit à Séléna, euh... que... tu peux pas dire oui, je suis trop content, je suis heureux, merci de me faire à manger, et Inaïa elle a dit que au moins tu peux être content parce que t'as à manger, alors que... les autres n'ont pas.

Nous émettons donc l'hypothèse, d'après ces premières observations, que la reformulation d'une problématique émergente jouerait de manière générale un rôle catalyseur dans l'engagement des élèves dans une enquête sur le problème reformulé, de la même manière que comme nous l'avons vu dès le départ de la DVP, les répétitions sur le même sujet ont joué en faveur de sa problématisation. Afin de vérifier s'il s'agit là d'une simple coïncidence ou si notre hypothèse est confirmée, nous avons observé dans la suite des échanges les effets des autres reformulations sur la communauté de recherche.

À partir de la problématique initiée par Séléna (TP14) : « *Faut-il remercier ses parents de nous donner à manger ?* » deux interventions problématisantes amenant de nouvelles idées

sont apparues dans la suite des échanges. Dans les deux cas que nous présentons en suivant nous avons remarqué que la reformulation a lieu au moment précis où émerge une nouvelle confrontation d'idées, c'est-à-dire un désaccord explicite entre plusieurs élèves. On remarque que les interventions problématisantes s'enchaînent dans la discussion, à l'image de gigognes. Les deux interventions que nous présentons en suivant pourraient elles-mêmes avoir pour origine celle de Brahim : « Quand ta maman elle va te donner pour manger tu vas pas dire merci, tu vas rien dire » (Brahim, TP18). En effet, cette intervention a permis d'explicitier le désaccord au sujet du remerciement que l'on retrouve par la suite, mais dans deux cycles d'enquête différents :

- La première intervention, une recontextualisation, a été faite par Inaïa, au TP19. Nous qualifions cette reformulation de problématisante car elle permet de réfuter une idée. Elle constitue ainsi une sous problématique qui contribue à répondre à celle de Séléna. Inaïa replace dans un nouveau contexte la situation, plus précisément un contexte de misère que l'on devine par sa formulation « sinon tu manges pas » (cf. Tableau 5 ci-après) :

Tableau 5 - Problématisation de l'idée « manger est un privilège »

Nouvelle problématique à partir d'une recontextualisation	- Inaïa (TP 19) : (...) Tu vas pas dire à ta mère « Oh merci » (...) mais tu seras quand même contente d'avoir à manger. Parce que sinon tu manges pas.
Reformulation + précision	- Enzo (TP23) : (...) Inaïa elle a dit, que au moins tu peux être content parce que t'as à manger, <i>alors que... les autres n'ont pas.</i>
Reprise (reformulations) des éléments de la problématique d'Inaïa dans les échanges qui suivent	- Séléna (TP24) : (...) <i>À part si ta maman elle te fait à manger une fois par mois</i> , elle te fait à manger normalement tout le temps ta maman, donc d'accord tu la remercies mais tu vas pas dire tous les 5 minutes : "Merci maman je suis heureuse !"
	- Raphaël (TP25) : (...) On va pas lui faire un texte pour dire merci, mais quand même il faut la remercier, parce que <i>il y en a qui ont pas de nourriture</i> , (...) donc du coup ceux qui mangent dehors (...) le SAMU qui passe, ils disent merci et je sais pas moi (...) ils les remercient beaucoup (...).

- Cette recontextualisation a par la suite été reformulée à trois reprises. La première reformulation est faite par Enzo, qui est rappelons-le l'élève reformulateur, à partir d'une nouvelle idée donnée par Inaïa : « Tu seras quand même contente d'avoir à manger. Parce que sinon tu manges pas » (Inaïa, TP19). Ici cette reformulation est faite à la demande de l'enseignante : « Tu peux être content parce que t'as à manger, alors que... les autres n'ont pas » (Enzo, TP23). La seconde reformulation est réalisée par Séléna, dans laquelle ce nouveau contexte est évoqué « si ta maman elle te fait à manger une fois par mois » (TP24). La troisième reformulation, où le nouveau contexte est évoqué de façon très explicite, vient de Raphaël « il y en a qui ont pas de nourriture » (Raphaël, TP25).

- La deuxième intervention problématisante vient de Brahim (TP35). Il ne s'agit pas d'une recontextualisation mais cette fois-ci d'une nouvelle idée qui va dans le sens de remercier ses parents : *les parents nous aident à grandir*. (cf. Tableau 6) :

**Tableau 6 - Problématisation de l'idée « les parents nous aident à grandir »**

Nouvelle problématique	- Brahim (TP35) : (...) Quand... tu es petit, c'est elle qui t'aide pour être grand. Une fois de la vie, tu peux dire merci.
Reformulation + précision	- Shaima (TP38) : (...) Quand ta maman elle fait à manger ben (...) il faudra bien être content la remercier parce qu'elle t'a fait à manger, <i>comme ça eh ben tu peux grandir et (...) tu seras grand, et au bout d'un moment ta maman elle te fera plus à manger.</i>
Reprise des éléments de la problématique de Brahim dans les échanges qui suivent	- Raphaël (TP43) : (...) Shaima elle disait que... il faut pas dire beaucoup merci à notre mère sinon (...) <i>à la fin elle va plus nous donner à manger</i> ben au contraire, parce que en disant merci tu l'encourages, tu la rends heureuse, et <i>quand tu seras grand</i> , bien sûr là je suis d'accord, parce qu'elle, elle pourra devenir très grande, elle sera fatiguée et tout, mais ce sera toi qui vas (...) l'aider.

- Cette intervention a également été reformulée à plusieurs reprises.
- Nous avons observé que le même schéma que celui observé précédemment au début de la discussion se reproduit ici : la nouvelle proposition qui a été reformulée est ensuite exploitée au cours de la discussion.

Ainsi les cycles d'enquête sont à la fois alimentés par les répétitions des idées, c'est-à-dire que plus une idée est répétée et plus il y a de chances qu'elle soit prise en compte dans un cycle d'enquête, et à la fois créent des répétitions car les enfants qui s'expriment sur un sujet vont être amenés à reprendre à de nombreuses reprises la même idée pour la confirmer ou la réfuter. Dans toute la DVP à partir de la question « Comment être heureux ? », nous avons relevé en tout deux cycles d'enquête, correspondant aux échanges que nous avons évoqués : *il faut remercier ses parents car manger est un privilège*, et *les parents nous aident à grandir*. Nous n'avons pas observé l'émergence d'autres problématiques – au sens de nouvelles idées contradictoires – qui étaient énoncées sans être reformulées mis à part celle de Enzo : « il y en a ils jouent mais ils sont pas heureux » (TP13). Celle-ci a d'ailleurs été perdue dans les échanges qui ont suivi.

Ces deux études de cas confirment notre première observation : dans les cas observés, la reformulation fait partie intégrante du processus de problématisation, c'est elle qui fait le lien vers l'appropriation de ce nouveau sujet par la communauté de recherche et sert de socle pour lancer un nouveau cycle d'enquête. Ce cycle d'enquête dure alors jusqu'à l'émergence d'une nouvelle problématique dont la communauté se saisit, comme l'illustre le Schéma 9 :

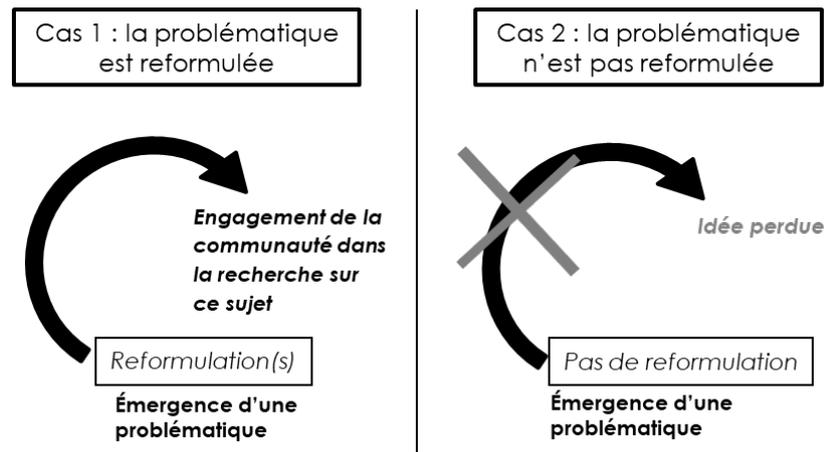


Schéma 9 – Illustration des effets récurrents de la reformulation sur l'enquête (d'après nos observations de la DVP sur le bonheur)

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que la reformulation permet de mieux cerner l'objet débattu et permet ainsi aux élèves d'enclencher une enquête. Le rôle du reformulateur est donc crucial dans l'avancée de l'enquête.

Nous nous intéressons maintenant à l'existence éventuelle d'autres facteurs qui permettent la problématisation et l'engagement des élèves dans un cycle d'enquête.

### 4.3.3. Autres facteurs d'entrée dans l'enquête

Nous nous sommes interrogés sur l'importance de la répétition d'une idée nouvelle sur l'émergence d'une problématisation. Il semble que celle-ci ne soit pas suffisante. Nous en voyons un exemple dans l'extrait de corpus suivant où l'idée d'Antonin (TP26) a été répétée mais n'a pas donné suite à une problématisation ni un engagement dans un nouveau cycle d'enquête :

Tour	Locuteur	Prise de parole	Analyse
26	Antonin:	C'est pour dire (...) je suis d'accord il y a des gens qui ont pas de nourriture, comme les SDF par exemple, de ce matin-là, ils ont pas de nourriture, eh ben... comment ils font, ils sont à la limite de mourir quasiment, donc du coup ben... euh même s'ils ont je sais pas moi... même s'ils ont une tranche de pain ils sont contents! Ben ils vont dire... euh... c'est comme s'ils avaient un gros pain pour des gens qui ont assez d'argent. Voilà.	Cycle d'enquête n°1 Nouvel exemple : « le pain », mais toujours dans le prolongement de la problématique sur la misère.
27	M :	Reformulateur ?	
28	Enzo :	Ben ce que vient de dire Antonin c'est il a donné un contre-exemple à Séléna, et il a dit je ne suis pas d'accord parce que ce matin les sdf eh ben ils ont pas à manger, euh... et comme ils peuvent avoir une tranche de pain, pour eux c'est ... c'est... une grosse grosse tranche de pain c'est plusieurs tranches de pain.	Reformulation Précision de l'exemple du pain donné par Antonin

Tour	Locuteur	Prise de parole	Analyse
35	Brahim :	Je vais faire un contre-exemple à Raphaël, et aussi je suis d'accord avec Séléna, parce que quand euh ta maman... euh quand... tu es petit, c'est elle qui t'aide pour être grand. Une fois de la vie, tu peux dire merci parce que c'est elle qui t'a donné de... pour manger, et tout.	Reprise du Cycle d'enquête n°2 Pas de nouveau cycle sur le thème du « pain »

En effet, au TP26, Antonin donne un nouvel exemple : « C'est comme s'ils avaient un gros pain pour des gens qui ont assez d'argent ». Celui-ci se situe dans le prolongement du premier cycle d'enquête sur le fait de remercier ses parents dans un contexte de misère. Mais ce nouvel exemple n'a pas amorcé de nouveau cycle d'enquête, même s'il a été reformulé par Enzo au TP28. On le voit premièrement dans l'intervention de Brahim (TP35) qui repart sur le cycle d'enquête sur le fait que les parents aident leurs enfants à grandir, sans tenir compte de celle d'Antonin, mais également dans la suite des échanges qui ne reprennent pas non plus son intervention (voir en annexe 10.2).

Ces résultats confirment le fait que certains facteurs favorisent l'appropriation d'une problématique par la communauté de recherche. À travers cette étude de cas on observe donc qu'une telle problématique doit : 1) contredire un argument qui a été donné, 2) proposer des éléments tout à fait nouveaux, et 3) être reformulée. Après avoir mis en évidence l'importance de la reformulation au sein d'une communauté pour initier un cycle d'enquête, nous nous intéressons à présent aux éléments qui, dans les interventions des élèves, permettent de clarifier et approfondir l'enquête jusqu'à la fin du cycle.

#### 4.3.4. La fin de l'enquête

Les répétitions semblent donc jouer un rôle important au niveau de l'entrée des élèves dans une démarche d'enquête, d'échanges argumentés sur un sujet. Les thèmes les plus cités font précisément l'objet d'une première confrontation d'idées, qui est le point de départ des échanges qui vont suivre. D'après le modèle des cycles d'enquête que nous avons proposé, c'est une problématique qui est l'amorce d'une enquête. Or si on considère la problématique sous sa forme interrogative, il n'y en a pas ici et pourtant on assiste bien à un début d'argumentation. Il semble donc ici que la problématique prend une autre forme, et émerge de la confrontation d'idées, car elle crée la mise en doute d'une proposition. La confrontation qui a lieu ici est tout à fait en accord avec le cadre de la communauté de recherche. On le remarque de façon significative à la manière dont le formule Séléna, qui traduit cette posture de mise en doute quand elle ajoute « Enfin... Après je sais pas mais... ». Au niveau de la forme des échanges nous nous rapprochons ici l'argumentation problématisante définie par Tozzi (1999). Mais du point de vue de notre étude qui se focalise sur le processus d'enquête, l'impact de cette confrontation d'idées sur l'engagement des élèves dans l'enquête est tout à fait comparable à celui de la problématique de début d'enquête dont parle Dewey, donc nous considérerons cette confrontation de points de vue comme étant le problème de départ d'une enquête.

#### 4.3.4.1. Le rôle de l'exemple sur l'approfondissement d'une idée

Tout d'abord, nous avons relevé plusieurs moments où on pouvait observer l'approfondissement d'une idée par la communauté de recherche. Nous allons détailler ici l'un d'entre eux qui nous a semblé significatif, mais le même modèle que nous présentons ici ayant été observé à plusieurs reprises au cours de la DVP. Voici une représentation schématique de cet échange entre deux élèves, Séléna et Antonin :

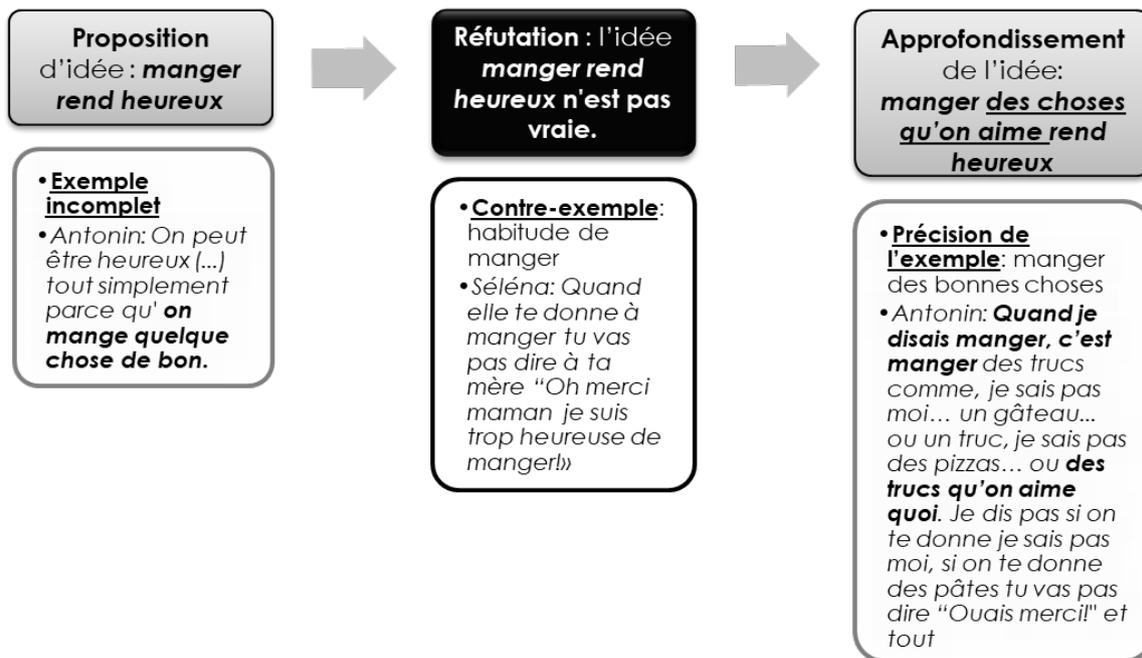


Schéma 10 - Processus d'approfondissement d'une idée par la réfutation

Cet échange a été entrecoupé par plusieurs interventions d'autres élèves, cependant on remarque que la première idée énoncée par Antonin est illustrée par un exemple général peu précis « quelque chose qu'on de bon », qui peut donc être interprété de différentes façons. Il peut s'agir de quelque chose de bon pour la santé, bon au goût... L'échange qui a suivi grâce au contre-exemple de Séléna (deuxième bulle) a permis de préciser l'exemple, et par-là même de clarifier l'idée de départ. En effet, cette objection de Séléna est moins générale et porte plus précisément ici sur *l'exemple* donné par Antonin. L'objection de Séléna met en doute l'idée d'Antonin créant la problématique (implicite) *Est-ce que manger rend heureux ?* par la confrontation des deux idées contradictoires *manger rend heureux/manger ne rend pas heureux*. La thématique de cet échange se situe dans le même contexte : le contexte familial des deux élèves. De plus, la totalité de son propos va dans le sens de l'idée *manger ne rend pas heureux*.

Cet extrait, à l'image d'autres échanges, qui ont eu lieu de la même manière au cours du débat, montre que lorsqu'un contre-exemple est donné relativement à un exemple précédent, au niveau « local » c'est-à-dire tout en restant dans le même contexte et en

répondant toujours au même problème, et de façon entière (sans nuancer son propos), on assiste à une évolution de l'exemple puis de l'idée énoncée vers plus de précision et de clarté. Il s'opère une clarification (quand l'élève se rend compte que son idée doit être précisée) à partir de l'exemple.

#### 4.3.4.2. Le rôle de la contextualisation sur l'évolution de la pensée

Alors que nous avons déjà évoqué l'existence d'une recontextualisation précédemment, et sa place dans une problématique émergente, nous nous intéressons à présent à la manière dont la contextualisation a été mobilisée au cours de la DVP et a contribué à la précision des idées dans le cycle d'enquête (cf. Schéma 11) :

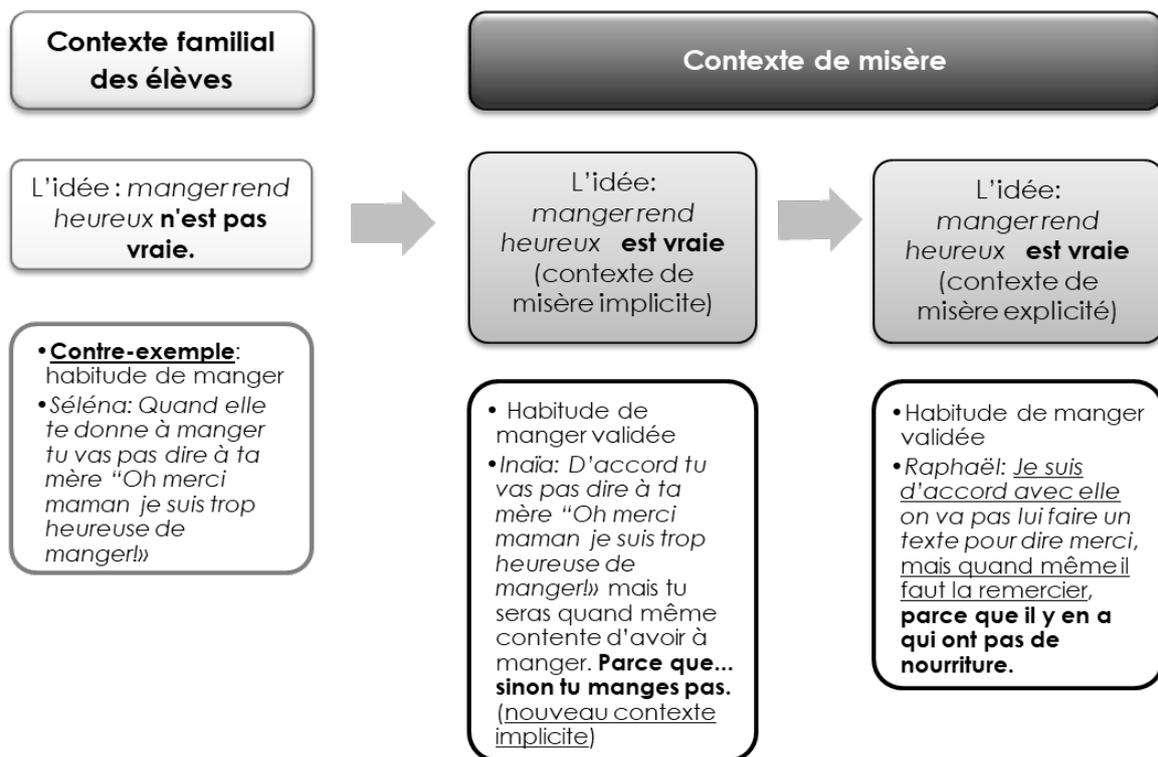


Schéma 11 – Rôle du changement de contexte dans la précision d'une idée

Ici, le contre-exemple donné par Séléna dans le contexte familial des élèves n'est pas remis en question dans ce contexte précis, contrairement à ce qui a été observé dans les échanges précédents entre Séléna et Antonin. Si son intervention est suffisamment claire pour le groupe qui ne demande pas de précisions, il s'opère ici une autre forme d'argumentation : la contextualisation (autour de la famille). Alors que jusqu'à présent le contexte de la discussion était le contexte familial des élèves, les contre-arguments d'Inaïa et Raphaël viennent placer le problème dans un nouveau contexte : celui de la misère « tu ne manges pas ». Cela crée un décalage avec le contexte initial de Séléna et rend son idée invalide. Le changement de contexte remet en cause l'idée de départ, sans pour autant changer de sujet.

Cela a ainsi pour effet sur le groupe de rester dans le prolongement de la question initiale : *faut-il remercier ses parents quand ils nous donnent à manger ?*, tout en suscitant chez les élèves d'autres idées par l'adaptation au nouveau contexte.

Au cours de la DVP, nous avons également observé que la contextualisation joue un rôle important sur la construction progressive d'un consensus sur le sujet du cycle d'enquête. Dans la suite des échanges retranscrits ci-dessous (Tableau 7), nous nous attardons sur les exemples de deux élèves, Inaïa et Enzo, qui recontextualisent la situation à plusieurs reprises.

**Tableau 7 – Exemples de recontextualisation des échanges au cours de la DVP sur le bonheur**

TP	Locuteur	Prise de parole	Analyse
44	Célia :	Ben moi je suis d'accord avec Inaïa, parce que... je suis totalement d'accord avec Inaïa, parce que la politesse déjà c'est de dire merci, et quand ta maman eh ben... elle t'a fait à manger il faut la remercier, parce que elle te nourrit euh... tous les jours, et je suis pas d'accord avec Séléna parce que même si tu veux eh ben on peut lui faire un texte. Voilà.	Contexte A : Si on a envie d'écrire
45	Séléna :	(...) Mais d'accord on dit merci j'ai jamais dit que je disais pas merci, quand même, mais bon euh... un texte euh... c'est ridicule (...) j'ai dit que je disais merci peut être pas... en faisant un texte, parce que je fais jamais ça d'ailleurs, mais euh... voilà (...)	Contexte B (implicite) : Si on n'a pas l'habitude d'écrire
54	Inaïa :	Je suis d'accord et pas d'accord avec Séléna. Je suis d'accord parce que c'est bien de lui dire merci, mais je suis pas d'accord parce que si t'as envie tu peux lui faire un texte ! ça peut lui faire plaisir. Non, pas tous les soirs et pas tous les jours, mais Séléna, ça peut lui faire plaisir à ta mère.	Contexte A : Si on a envie d'écrire
55	Enzo :	Moi je suis d'accord avec Séléna, ben parce que ta mère tu peux lui dire merci euh de m'avoir fait à manger (...) Tu peux lui faire un texte, parce que elle te donne à manger alors qu'elle a pas beaucoup d'argent mais... Si par exemple elle est SDF comme elle dit. Alors que tu vas pas lui faire un texte si elle a beaucoup d'argent et qu'elle te donne à manger ! (...)	Contexte C : Si ta mère est SDF Contexte D : Si ta mère a beaucoup d'argent
66	Célia :	Et... Et aussi je suis d'accord avec Antonin, et je suis encore pas d'accord avec Séléna parce que d'accord on peut ne pas lui faire un texte en la remerciant, mais aussi il y a des... aussi on peut la remercier parce qu'il y a des SDF quand même euh... sans abri, sans domicile fixe, Eh ben... qui n'ont pas à manger, qui vivent dehors, et qui sont prêts à mourir enfin y'en a ils en meurent de ça, et c'est pour ça qu'il faut toujours remercier ses parents.	Synthèse prenant en compte les contextes C et D.

Ces recontextualisations ont eu un effet sur l'évolution de la pensée d'autres élèves. Ici, la pensée de Célia a évolué entre les TP44 et 66. Si on ne sait pas ici dans quelle mesure l'intervention d'Inaïa a influencé cette évolution, il apparaît clairement que la double contextualisation d'Enzo y a contribué : en effet, dans son argumentation Célia (TP66)

propose une synthèse qui est basée sur les différents contextes évoqués par Enzo. Nous n'avons pas eu l'occasion de voir les effets de la synthèse de Célia sur la suite des échanges car elle arrive à la fin de la séance, mais son intervention (tour 66) permet de réaffirmer la norme commune qui faisait l'unanimité « il faut remercier ses parents » et de considérer la forme du remerciement comme secondaire alors qu'au départ elle lui semblait importante, en citant l'un des contextes (C) évoqués par Enzo.

De plus, Célia a conceptualisé le problème : au tour de parole 44 elle parle de « ta maman » et s'adresse à Séléna directement « tu », alors que plus loin au TP66 elle parle à la troisième personne « on peut la remercier » et généralise la norme aux deux parents « il faut toujours remercier ses parents ». Ainsi, cet exemple semble montrer que la contextualisation joue un rôle clé dans l'avancée de la pensée collective en favorisant la synthèse et la hiérarchisation de différents éléments, et la conceptualisation du problème, ici une norme.

### 4.3.5. Synthèse

L'enquête mène à une résolution, après la clarification des différents éléments qui constituent le problème de départ (Dewey, 1967). Or si le fait d'associer la démarche d'enquête avec la philosophie renforce l'importance de la problématisation dans ce processus, elle change nécessairement la manière de comprendre la résolution du problème car comme le dit Tozzi (2018), ce n'est que le temps qui limite la recherche dans ce domaine, et il y aura toujours quelque chose à dire sur un sujet philosophique. Autrement dit, il est impossible d'arriver en philosophie à une solution unique sur un sujet, mais cela ne veut pas dire pour autant que ce sujet n'a pas été clarifié du moins en partie au cours de l'enquête.

D'après nos résultats, la clarification d'une thématique philosophique passe par une infinité de cycles d'enquête qui vont contribuer à éclairer un à un les différents éléments qui apparaissent. Ainsi, tout cycle d'enquête commence par une problématique et se terminerait hypothétiquement lorsque les oppositions sur le problème de départ s'arrêtent (marquant ainsi un consensus). Or nous n'avons pas pu observer cela de façon si claire dans cette DVP. La transition entre deux cycles d'enquête observés s'est révélée souvent floue. Les règles de passation de parole pourraient l'expliquer ce constat : il s'installe en effet un décalage entre le moment où un élève souhaite parler et le moment où il parle effectivement. Par exemple ici Brahim intervient : « *Je vais faire un contre-exemple à Raphaël, et aussi je suis d'accord avec Séléna, parce que quand euh ta maman... euh quand... tu es petit, c'est elle qui t'aide pour être grand* » (TP35), en faisant référence au précédent cycle d'enquête portant sur *les parents t'aident à grandir*. Sauf qu'au moment où il prend la parole les échanges ont évolué et portent désormais sur un autre cycle d'enquête sur *la misère*. Dans tous les cas, qu'un cycle d'enquête soit totalement terminé ou non, nous avons observé que la prise en compte de différents contextes a également permis d'observer une réelle évolution de la question de départ vers des pistes de résolution plus conceptualisées, nuancées et enrichies d'éléments variés. Cela fait partie de la clarification évoquée par Dewey comme étant le but de l'enquête.



**5.**  
**DEUXIEME ETUDE :**  
**MOBILISATION DE LA**  
**PENSEE ETHIQUE PAR LES**  
**ELEVES**

## 5.1. INTRODUCTION

Si l'analyse de certains aspects de la pensée éthique des élèves dans des dispositifs de philosophie pour enfants ont été décrits dans quelques travaux (Leleux, 2012, Desault, 2011), ils s'appuient souvent sur le modèle rationaliste de Kohlberg que nous avons évoqué en partie 2.1.3.2. La notion de morale autonome que nous appelons pensée éthique, telle que nous l'avons définie à partir des travaux de Ricœur n'a à notre connaissance que très peu été étudiée dans des débats avec des enfants.

La deuxième étude porte sur l'émergence de la pensée éthique chez les élèves au cours de discussions autour de dilemmes moraux (DDM). L'objectif de cette étude est de répondre à la 2ème question de recherche : En quoi les échanges entre élèves sur des questions morales catalysent-ils l'émergence de la pensée éthique ? Pour cela nous cherchons à identifier tout d'abord les cas où la pensée éthique des élèves émerge de façon significative et sans l'intervention immédiate de l'enseignant au cours des 21 DDM. Nous nous situons à la fois dans une analyse comparative des différents débats, et dans une étude de cas plus spécifique, notamment ceux dans lesquels nous repérons une manifestation de la pensée éthique.

Nous présentons tout d'abord la méthodologie de cette étude avec notamment l'explicitation de notre grille conçue pour tenter de mesurer la pensée éthique apparente des élèves, qui est un élément manquant dans l'état de la recherche actuelle. Elle sera complétée par l'explicitation de nos choix en termes de dispositif et de recueil des données. Dans un second temps, nous détaillerons les résultats obtenus, en les reliant aux résultats de la première étude. Nous y réinterrogeons donc les processus de répétitions, de problématisation et de contextualisation déjà évoqués, mais cette fois ci lorsqu'ils sont placés dans le cadre de l'analyse de la pensée éthique des élèves.

## 5.2. METHODOLOGIE

### 5.2.1. Choix méthodologiques

#### 5.2.1.1. *Une recherche qualitative*

Nous portons notre attention dans l'ensemble de notre recherche sur des interventions et des pratiques qui ne peuvent être analysées indépendamment de leur contexte. Elles sont en effet uniques car associées à une ou plusieurs personnes, un ensemble d'actions, de pratiques ou de façons de penser particulières. C'est pourquoi nous avons eu recours à une méthode d'analyse qualitative (Mucchielli, 2009; Savoie-Zajc, 2007). Elle est décrite par Paillé et Mucchielli est un « effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles » au regard de notre problématique (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 84). Van der Maren précise que la recherche qualitative doit se garder de toutes formes de prédictions sur les phénomènes humains observés et ne peut donc pas recourir à la généralisation. Cette recherche est ainsi davantage compréhensive qu'explicative (Van der Maren, 1996). La compréhension de ces phénomènes se fera en tenant compte des contextes particuliers, et à partir de là il sera possible de dégager des structures similaires dans les modalités de fonctionnement des personnes observées.

La procédure d'analyse du niveau de pensée éthique apparente des élèves au cours des débats s'appuie sur un nombre relativement important de données que nous souhaitons analyser (environ 14 heures d'enregistrements). Pour pouvoir traiter l'ensemble de ces données en un temps raisonnable, nous avons fait le choix de baser notre recherche sur une première analyse de contenu (Bardin, 2013), avant de poursuivre dans un second temps sur une analyse plus fine de cas particuliers qui découlent de ces premières observations. Fondée sur la déduction et faisant partie intégrante de l'analyse qualitative qui oriente notre recherche, l'analyse de contenu va du « calcul de fréquences fournissant des données chiffrées à l'extraction de structures se traduisant en modèles ». Bardin précise qu'il s'agit d'« une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction : l'inférence » (Bardin, 2013, p. 13). Cette approche nous permet d'avoir dans un premier temps un aperçu global des données qui ressortent des corpus : elle est complémentaire à la suite de l'analyse. En particulier, cela nous permettra notamment de sélectionner les études de cas qui

semblent les plus pertinentes à approfondir qualitativement au regard de nos questionnements.

La visée exploratoire de notre thèse nous amène également à ancrer nos analyses dans une base empirique. Le principal fondement théorique de nos travaux est donc celui de la théorie ancrée, qui consiste en une analyse inductive à partir des données de terrain : « l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non des cadres théoriques existant » (Guillemette, 2006). La méthode consistant à l'étude de phénomènes propres au terrain de recherche, dans leur contexte, est appelée étude de cas (Karsenti & Demers, 2011). Dans le cadre de notre recherche, les cas étudiés seront principalement extraits de corpus de débats menés auprès d'enfants. Nous nous appuyons sur certaines études de cas uniques, c'est-à-dire considérés de manière isolée, mais également sur des études de cas croisées, c'est à dire des études comparatives entre plusieurs cas, afin « d'abstraire les éléments communs et d'identifier les particularités » (ibid. p. 238).

### 5.2.1.2. *Visée de notre recherche*

Cette première analyse à visée compréhensive complète la visée praxéologique qui fonde notre thèse : l'identification d'éléments spécifiques aux échanges qui contribuent à la pensée éthique des élèves ainsi que la compréhension d'éléments relatifs aux différents gestes et postures d'animation des débats permettra d'éclairer les pratiques d'animation de DVP sur des sujets moraux. La caractérisation de gestes d'accompagnement favorisant la pensée éthique des élèves au sein du dispositif spécifique basé sur les dilemmes moraux a pour vocation la généralisation à d'autres pratiques de DVP qui peuvent aborder des thématiques morales sous d'autres formes, et faciliter de manière générale l'approche de la question éthique dans les pratiques.

## 5.2.2. Terrain de recherche

D'un point de vue méthodologique, nous avons fait le choix de privilégier au maximum la diversité des profils des classes et enseignants observés. Nous justifierons nos choix concernant l'échantillon des enseignants sélectionnés lors de la présentation de la troisième étude (voir partie 6.2.3.2). Concernant le choix de l'échantillon des élèves, nous avons conduit notre expérimentation dans des classes de niveaux différents allant du CP au CM2. Un nombre équivalent de classes de cycle 2 et cycle 3 composent donc notre corpus. Nous présenterons un double intérêt à prendre en compte des âges différents :

- D'une part les justifications morales des élèves, susceptibles d'évoluer avec l'âge comme nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse. Ainsi, le fait d'avoir plusieurs tranches d'âges représentées dans cette recherche nous permet de pouvoir analyser de manière plus fine différentes formes d'émergence de la pensée éthique qui peuvent varier selon plusieurs facteurs, y compris l'âge.
- D'autre part, comme nous le verrons plus en détail lors de la troisième étude centrée sur l'étude des gestes professionnels de l'enseignant, la posture de l'enseignant peut aussi potentiellement varier en fonction de l'âge des élèves.

D'autres paramètres liés aux aléas du terrain n'ont pas fait l'objet d'un choix de notre part mais sont à prendre en compte dans les données. Au niveau du profil des élèves, dans plupart des classes ils sont plutôt définis comme calmes par les enseignants, à l'exception de celle de CE2 où l'enseignant nous a prévenues dès le départ que les élèves étaient de manière générale assez difficiles à gérer. Plusieurs élèves ayant des troubles spécifiques du comportement, impactent l'ambiance générale de la classe. Le nombre d'élèves participants aux débats (présents lors des débats), varie également significativement dans deux classes. Comme nous avons laissé le libre choix du dispositif aux enseignants en ce qui concerne l'organisation spatiale et temporelle de la séance, alors que la plupart des enseignants ont choisi de mener les DDM en classe entière, deux enseignantes ont choisi de mettre en œuvre un dispositif en demi-classe. Le tableau suivant (Tableau 8) résume les principales caractéristiques relatives à ces classes. Nous les avons associées au prénom de l'enseignant responsable de la classe pour les désigner plus facilement. Tous les prénoms des enseignants ont été anonymisés, selon les modalités déjà définies précédemment (voir partie 4.2.4.2)

*Tableau 8 - Synthèse des différentes données relatives aux enseignants et classes participantes*

Nom de l'enseignant responsable de la classe	Nombre d'élèves participants aux DDM	Situation de l'école	Niveau de classe	Âge des élèves	Profil de la classe
Mme Klein	25	Banlieue, quartiers résidentiels	CM2	9 – 10 ans	calme
Mme Guillon	25	Banlieue, quartiers résidentiels	CE2- CM2	8 – 10 ans	calme
Mme Breton	21	Banlieue, quartiers résidentiels	CP-CE1	6 – 8 ans	calme

Nom de l'enseignant responsable de la classe	Nombre d'élèves participants aux DDM	Situation de l'école	Niveau de classe	Âge des élèves	Profil de la classe
M. Roux	25	Banlieue, quartiers résidentiels	CE2	8 – 9 ans	très agitée
M. Olivier	22	Ville, quartiers résidentiels	CE1-CE2	7 – 9 ans	calme
Mme Carlier	12	Centre-ville	CE1	7 – 8 ans	calme
Mme Joly	11	Centre-ville	CE1	7 – 8 ans	calme

### 5.2.3. Dispositif mis en œuvre

Cette deuxième étude, porte sur les élèves des sept classes que nous venons de présenter (cf. Tableau 8), nous décrivons maintenant plus précisément le contexte de déroulement des DDM.

#### 5.2.3.1.1. Contexte de déroulement des DDM

Trois dilemmes moraux ont été présentés à chaque enseignant individuellement. Certains critères leur ont été imposés. Le choix des dilemmes en particulier n'a pas été négocié avec les enseignants, et nous leur avons demandé de lire précisément trois situations puis de mener pour chacune d'entre elles un débat avec les élèves.

Nous avons fait le choix de demander aux enseignants de lire les dilemmes pour plusieurs raisons :

- Premièrement afin de pouvoir limiter les variables entre les débats pour comparer les résultats entre les classes par la suite. Une comparaison aurait été plus difficilement réalisable si les supports de débats étaient différents, car les paramètres en jeu seraient alors trop diversifiés.
- Ensuite, afin de pouvoir nous concentrer sur ce qui se joue au niveau de certaines normes morales spécifiques (nous détaillons le choix des dilemmes ci-après). Le fait de proposer les mêmes situations à l'ensemble des classes favorisera l'émergence des normes que nous souhaitons analyser dans les échanges.
- Enfin, afin de pouvoir garantir une certaine neutralité dans la manière dont les dilemmes sont présentés aux enfants. En effet,

une formulation qui induirait une orientation dans les échanges biaiserait nos résultats par rapport aux échanges entre élèves. Nous avons choisi une formulation la plus neutre possible, que nous détaillons ci-après, pour pouvoir analyser à la fois chez les enseignants et les élèves comment ils se saisissent des situations proposées à partir d'une base commune.

Nous avons également demandé aux enseignants de traiter les trois situations dans un ordre précis, et à une semaine d'intervalle, afin de pouvoir avoir un écart entre les séances qui soit identique entre les différentes classes et limiter les variables, comme pour le choix des dilemmes. D'autre part, une semaine nous semblait un délai raisonnable entre les séances, pour éviter à la fois que les élèves ne se lassent en cas de séances trop rapprochées, ou qu'ils n'aient oublié les précédentes en cas de séances trop espacées. Par ailleurs une fréquence hebdomadaire correspond à ce que beaucoup d'enseignants pratiquent en philosophie pour enfants.

Ces débats ont été filmés et enregistrés, puis nous les avons retranscrits et anonymisés selon les mêmes conventions que celles de la première étude (présentées en partie 4.2.4). La totalité des retranscriptions se trouve en annexe (cf. annexe 10.3).

En ce qui concerne la manière de mener les débats, nous avons à l'inverse laissé une grande marge de manœuvre aux enseignants, la seule consigne (en dehors du fait de lire les dilemmes aux élèves) étant de ne pas dépasser une durée maximale de 30 minutes, afin de maintenir une certaine attention des élèves. Cette marge de manœuvre a pour objectif ici de pouvoir distinguer différents profils d'enseignement qui se dégagent à partir d'un même support de départ, et avoir des résultats qui collent au plus près avec le style d'enseignement qui est propre à chacun des enseignants.

#### **5.2.3.1.2. Supports des dilemmes**

Le choix de ces dilemmes moraux (voir ci-dessous) est en partie inspiré et réadapté de situations proposées lors d'une animation pédagogique par l'IEN de la circonscription Combes de Savoie (2020) à destination d'enseignants d'école élémentaire de tous niveaux. Ces travaux ont attiré notre attention car ils sont le fruit d'une réflexion menée par plusieurs conseillers pédagogiques sur des situations qui sont donc adaptées à l'âge d'élèves d'école élémentaire, du CP au CM2. Nous avons sélectionné deux d'entre elles, qui contenaient une ou plusieurs normes morales standardisées, c'est-à-dire socialement reconnues dans la société et d'autres normes non standardisées, davantage contextualisées et moins reconnues socialement. La dernière situation a été inventée, toujours à partir de normes standardisée et non standardisée, mais toutes deux étant socialement reconnues.

Nous avons volontairement formulé trois questions qui constituent le dilemme de façon quasi-identique, faisant référence à la norme standardisée commune aux trois dilemmes *il faut dire la vérité, ou il ne faut pas mentir*. Sur le plan qualitatif, le fait de pouvoir observer à plusieurs reprises les mêmes classes avec les mêmes enseignants dans des situations similaires, c'est-à-dire des énoncés proches les uns des autres nous semble être un autre critère pertinent dans la stabilité des données recueillies. Les trois dilemmes portent ainsi sur des situations concrètes qui portent toutes sur le thème « Doit-on tout dire ? ». Nous les détaillons ci-après :

Dilemme 1 : Le hamster

---

*Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison, elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé, elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?*

Dilemme 2 : La boulangère

---

*Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis d'aller dire à la boulangère ce qui s'est passé ou ne rien lui dire ?*

Dilemme 3 : La poubelle

---

*Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin, il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui. Julie ma meilleure amie a renversé la poubelle de la classe quand la maîtresse était partie. Toute la classe a dit que c'était Lucas pour qu'il se fasse punir. Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?*

Cependant, nous avons fait varier certains paramètres entre les trois dilemmes proposés. Le choix des sujets de ces dilemmes moraux et de leurs variables s'est basé sur les recherches de Simonneaux & Simonneaux (2014) sur la didactique des QSV (voir section 3.1.2). Les auteurs y explicitent les difficultés qui peuvent émerger de l'animation de ces débats autour de questions qui seraient trop proches du vécu des

élèves et mobiliseraient trop d'affect chez eux. Ils proposent donc dans leur démarche d'enseignement des QSV de graduer la vivacité des questions afin de permettre aux participants d'apprendre à réfléchir en prenant progressivement du recul sur des sujets polémiques. Dans le cadre de notre recherche empirique, nous ne savons pas a priori si la vivacité des questions est un facteur favorable à la pensée éthique. Ainsi, en nous inscrivant dans le modèle des QSV et afin de pouvoir maximiser les chances de pouvoir observer la pensée éthique dans les débats, nous proposons trois dilemmes de vivacité croissante (proximité supposée du vécu de l'élève), à laquelle nous avons ajouté deux autres paramètres constitutifs de la pensée éthique selon Ricœur (voir la section 3.1.2) : le care et la prise en compte des normes.

- Niveau 1 : Proximité concrète : Si la question de la proximité ou d'abstraction est un facteur de vivacité important souligné par Simonneaux et Simonneaux dans leurs travaux menés auprès d'adultes ou adolescents, nous avons choisi de nuancer cette proximité des situations car le raisonnement des enfants est plus efficace lorsqu'il s'agit de traiter des éléments concrets et visibles de leur environnement, et peut être inhibé face à des éléments plus abstraits (Rosca, 1961, p. 194). Ainsi les trois dilemmes portent des sujets proches du vécu des élèves, mais nous avons conservé un gradient de proximité quant à la probabilité d'avoir déjà été confronté en tant qu'enfant à un choix de ce genre. L'ancrage de situations dans un vécu dans lequel les enfants peuvent s'identifier (réel ou imaginaire) favorise la mobilisation de l'estime de soi, l'un des paramètres de l'éthique, en faisant référence à des choix de vie qui auraient pu être faits dans la réalité. À cet âge, les élèves sont le plus sensibles à des situations qui touchent aux membres de leur famille proche, puis par les personnes qu'ils côtoient tous les jours, comme par exemple leurs camarades de classe (Daniel, 2017).
- Niveau 2 : Proximité concrète + care par rapport aux proches. Le second paramètre porte sur le care, lequel occupe une place centrale dans la pensée éthique selon Ricœur. Nous avons donc choisi d'ajouter à ce premier gradient de proximité un autre facteur de difficulté dans la mobilisation du care. D'après les travaux sur la morale intuitive que nous avons détaillés en première partie (voir la section 2.3) celle-ci est au départ relativement facile et intuitive (elle fait écho au noyau primaire de vulnérabilité, facilitant le care envers la petite sœur (cf. Tableau 9) puis se complexifie au cours des deux autres dilemmes où elle devient ensuite neutre puis contre-intuitive : la vulnérabilité apparente de Lucas face à la classe s'oppose aux autres noyaux primaires de non-réciprocité ou de domination (voir à ce sujet les travaux de Nurock sur la morale naïve, évoqués en partie 2.1.4.3).
- Niveau 3 : Proximité concrète + care par rapport aux proches + groupe social. Le troisième paramètre variable dans les dilemmes fait référence aux valeurs et normes morales qui sont en conflit dans chaque situation. Une norme morale

établie et constante dans les trois dilemmes est le fait de dire la vérité, mais alors que dans le premier dilemme les éléments qui s’opposent à cette première norme sont davantage du domaine des valeurs (la bienveillance), facilitant l’élaboration de nouvelles normes (ne pas faire de la peine), dans les dilemmes suivants d’autres normes établies entrent en jeu (ne pas voler, ne pas dénoncer...), qui sont parfois contradictoires, rendant plus complexe le processus d’élaboration de nouvelles normes (voir à ce sujet les travaux de Habermas détaillés en partie 3.1).

*Tableau 9 - Gradient de vivacité des dilemmes proposés*

Dilemme	1. Le hamster	2. La boulangère	3. La poubelle
Proximité du care	Très proche : personne pour qui on a de l’empathie (la petite sœur)	Neutre : personne ne faisant pas partie du cercle familial ou amical (la boulangère)	Ambivalent : à la fois une personne envers qui on a du ressentiment (Lucas), et sa meilleure amie (Julie).
Proximité du vécu (habitudes)	Assez éloigné même si les enfants ont peut-être déjà vécu la mort d’un animal, le choix de le dire ou pas dépend plus souvent des parents.	Assez proche, ce genre de situation où ils sont les seuls témoins d’une situation dans leur intérêt leur est probablement arrivé.	Très proche, les conflits avec des camarades de classe font partie du quotidien de beaucoup d’élèves. Le sujet est d’autant plus proche qu’il est traité à l’école même.
Normes établies	Dire la vérité	Dire la vérité Ne pas voler	Dire la vérité Ne pas dénoncer Ne pas accepter la violence
Vivacité supposée du sujet			

## 5.2.4. Cadre d’analyse des données

### 5.2.4.1. *Choix des modèles de référence*

Une réflexion sur les modalités d’évaluation de la pensée éthique des élèves nous a amenés à en élaborer une grille d’évaluation que nous présentons ci-après. Deux grands paramètres entrent en jeu dans cette analyse : le premier à prendre en compte est que nos observations auront lieu pendant une discussion entre élèves de l’école primaire dont les modalités se rapprochent des discussions à visée philosophique. La grille doit donc être adaptée à ce type d’analyse. Le second est plus spécifique à la pensée éthique. Les critères d’analyse doivent ainsi prendre en

compte les différents aspects de la définition de la pensée éthique selon Ricœur que nous avons retenue au cours de cette thèse (voir partie 2.1.6.2).

### 5.2.5. La pensée critique dialogique de Daniel

Dans le prolongement des travaux de Lipman sur la pensée d'excellence, Daniel (2003) s'est également interrogée sur la nature du processus de pensée qui se met en place dans les discussions à visée philosophique. Ses résultats ont montré l'interdépendance de la coopération et de la critique dans le dialogue entre élèves, et leur rôle crucial pour les faire progresser vers une pensée plus riche que celles qu'ils avaient au départ. Elle insiste au départ sur l'importance d'adopter cette pensée critique qui est essentielle au dépassement du relativisme, où tous les points de vue sont considérés comme acceptables, sans être remis en question. Daniel se situe ainsi dans une perspective à la fois pragmatique et constructiviste dans laquelle la pensée critique permet de tisser des liens étroits entre la réflexion et l'action. L'apprentissage de la pensée critique « vise au développement d'une conscience critique, laquelle est susceptible de mener à l'émancipation et à l'autonomie de la personne et de la communauté » (Daniel, 2008, p. 29). Celle-ci suppose également une interdépendance entre les individus qui se base sur la prise en compte de leurs différences. Il est nécessaire pour les enseignants de stimuler cette pensée critique en suscitant le questionnement des enfants, afin de les aider à dépasser leurs préjugés (Cossin et al., 2008). Ces deux paramètres apparaissent par la suite de façon plus approfondie dans les travaux de Daniel (2017) où elle propose une grille très complète de plusieurs axes d'analyse des échanges « philosophiques » entre élèves de primaire. Ses travaux portent sur des discussions entre élèves, et elle s'est donc en particulier intéressée à des perspectives épistémologiques qu'elle nomme « relationnelles » (Daniel, 2017, p. 53), c'est-à-dire ce qui se joue dans l'avancée de la pensée collective. L'auteure a suite nommé « pensée critique dialogique » cette pensée multidimensionnelle qui découle du dialogue argumenté entre les élèves dans les DVP. Cette pensée ne se limite pas à la pensée critique seule mais s'inspire davantage de la pensée d'excellence de Lipman comportant les trois dimensions critique, créative et attentive (Lipman, 2006). En effet, selon l'auteure, le dialogue philosophique se situe au-delà de simples échanges entre personnes et mobilise une pensée beaucoup plus complexe. La « pensée critique dialogique » qui est la pensée critique adaptée à la DVP se décline ainsi en quatre modes : logique, créatif, métacognitif, et responsable.

Les trois « objectifs-noyaux » de la pensée philosophique (l'argumentation, la problématisation, et la conceptualisation) tels qu'ils ont été définis par Tozzi (voir

partie 2.2.7.1) découlent en grande partie du mode logique : « Le mode logique (logique formelle et informelle) demeure fondamental pour problématiser, conceptualiser et argumenter » (Daniel, 2017, p. 6), il constitue ainsi une base au raisonnement. Le mode créatif intervient quant à lui dans l’articulation des idées, en permettant aux élèves d’explorer de nouvelles pistes, en questionnant les points de vue et en recherchant des éléments alternatifs. En ce sens, il enrichit également le mode logique. Le mode métacognitif apparaît en réponse aux échanges dans la remise en question de son propre jugement, et dans la réflexion qui suit les critiques constructives apportées par les pairs. Enfin, le mode responsable permet le dialogue avec autrui, en instaurant un équilibre entre l’expression de soi et l’empathie envers autrui, dans la recherche du respect des valeurs de bien commun. On retrouve dans cette définition comme dans celle de Lipman, de nombreux éléments communs avec la pensée éthique selon Ricœur que nous mobilisons dans cette thèse (voir partie 2.1.6.2). Les modes logique, créatif et métacognitif constituent à notre sens la base du raisonnement. Ils permettent d’entrevoir de nouvelles hypothèses, de se poser des questions, de rechercher de la cohérence et de manière générale réfléchir de façon constructive. Ils ne sont donc pas spécifiques à la pensée éthique mais en font partie. Le mode responsable quant à lui complète les précédents en y ajoutant une dimension plus spécifique à la pensée éthique selon Ricœur : on y retrouve à la fois la recherche du bien (la visée d’une vie bonne), le rapport attentif à autrui (avec et pour autrui), et le respect de valeurs communes (dans des institutions justes).

L’apport notable de Daniel par rapport au modèle de Lipman est sa vision évolutive de chacun des modes de pensée, qui suit une progression par étapes. En effet, sous l’influence du mouvement socioconstructiviste, et dans la même lignée que les travaux de Dewey (1983) et Freire (1970), elle se rapproche de la vision de Kohlberg dans sa recherche de dépassement du relativisme. Daniel (2012) s’est basée sur la complexification de la représentation du monde par les élèves au fil du temps, pour proposer une classification de cette évolution en six perspectives épistémologiques (ou représentations du monde). Cela nous intéresse particulièrement dans notre étude de la pensée éthique chez les enfants, qui est également en cours de développement. Les étapes proposées par Daniel, sur lesquelles nous allons nous appuyer, suivent un gradient évolutif de décentration et d’abstraction.

- Dans l’égocentrisme, premier niveau l’échelle, les élèves se représentent le monde par rapport à eux-mêmes. Leurs interventions lors d’une discussion prennent la forme d’anecdotes personnelles et très concrètes.
- Dans le second niveau, le post-égocentrisme, les représentations sont toujours aussi concrètes mais elles commencent à s’étendre aux personnes les plus proches de l’élève (cercle de la famille).

- Dans le pré-relativisme, on retrouve un niveau d'abstraction un peu plus important dans le discours qui contient quelques généralisations et descriptions. Les représentations restent concrètes et concernent toujours des personnes proches de l'élève mais le cercle s'élargit (amis).
- Dans le relativisme, les élèves manifestent un plus grand degré d'ouverture à leurs pairs, en particulier par le fait de reprendre certains de leur propos pour manifester leur accord (relations simples). De plus, on observe une généralisation plus importante de leur discours à un ensemble d'individus connus, de leur environnement proche (par exemple, les autres enfants de leur âge).
- Dans le post-relativisme/pré-intersubjectivité, les élèves émettent des avis divergents (relations complexes) et la généralisation de leur discours concerne des individus plus éloignés (par exemple, les enfants d'autres pays). Et enfin, dans l'intersubjectivité, les élèves élaborent et évaluent en coopérant des concepts ou des valeurs dans le but de mieux vivre ensemble.

Ses travaux menés auprès d'enfants et d'adolescents au cours de débats montrent de manière générale de fortes proportions d'élèves se situant dans le pré-relativisme/relativisme, et ce depuis le primaire jusqu'au lycée.

Le mode de pensée de Daniel qui correspond le plus précisément à la pensée du care, ou sollicitude, est la pensée responsable. Celle-ci est fondamentale dans le développement de la pensée éthique. En effet, les principales caractéristiques du care se retrouvent dans les perspectives épistémologiques les plus complexes de sa grille d'analyse du mode de pensée responsable. Nous avons synthétisé cette grille dans le tableau suivant (Tableau 10) :

Tableau 10 - Évolution de la pensée responsable d'après les travaux de Daniel (2012, 2017)

Perspective épistémologique (Daniel, 2012)	Mode de pensée responsable (Daniel, 2017)
6. <b>Intersubjectivité</b> (dans la société, la liberté est...)	Énoncé qui <i>évalue</i> des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)
5. <b>Post-relativisme/pré-intersubjectivité</b> (je ne suis pas tout à fait d'accord car les enfants d'autres pays...)	Énoncé qui <i>justifie</i> un désir de comprendre /inclure autrui ( <i>environnement éloigné</i> ), avec ou sans recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/justifiée)
4. <b>Relativisme</b> (je suis d'accord car des enfants de notre âge...)	Énoncé qui <i>explique</i> un désir de comprendre/ inclure autrui ( <i>environnement immédiat</i> ), avec ou sans recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/justifiée)
3. <b>Pré-relativisme</b> (des amis...)	Énoncé relié à un agir quelque peu <b>généralisé</b> dans une perspective sociale ou morale
2. <b>Post-égocentrisme</b> (mon frère, il...)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale apprise. Non contextualisé.
1. <b>Égocentrisme</b> (moi, je...)	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale

En partant du bas du tableau, et en remontant, les perspectives épistémologiques sont de plus en plus complexes et tournées vers le monde extérieur. En ce qui concerne le mode responsable, celles-ci sont en lien étroit avec les règles et normes morales.

- Au niveau de l'égocentrisme, les règles morales ne font pas partie des critères de choix d'une action, la référence est faite par rapport à soi ou à des croyances sociales ou morales qui n'ont pas de lien avec les normes morales. Le post-égocentrisme est défini par la prise en compte normes morales apprises, dans des situations qui se rapportent à soi. Les normes sont reprises telles qu'elles ont été apprises sans être contextualisées.
- Le pré-relativisme est très proche du niveau précédent mais cette fois-ci les normes morales s'appliquent aux autres dans une vision plus large. La question d'un respect commun et d'une collectivité commence à apparaître.
- Le relativisme marque une étape importante dans la progression du mode responsable, car c'est là que va apparaître l'identification avec la pensée de l'autre. Les normes morales apprises ne sont plus absolues et peuvent être parfois contredites mais à ce niveau toutes les idées se valent. L'important ici est la prise de conscience

que plusieurs enfants peuvent être du même avis et qu'ils forment un groupe.

- Le post-relativisme est marqué par la prise de recul par rapport aux autres, et un mouvement important de décentration concernant les valeurs du groupe, où la prise en compte de contextes différents entre en jeu. Ici les avis vont être justifiés. De la même manière que pour le niveau précédent, les normes morales apprises peuvent ou non être mobilisées.
- Dans le dernier niveau qui est l'intersubjectivité, les normes morales, règles, principes et valeurs vont être évaluées. Le niveau de conceptualisation est également plus élevé que dans les autres niveaux.

Dans les trois derniers niveaux de cette grille, on voit également apparaître le care. Celui-ci se manifeste clairement à partir du relativisme, et se prolonge jusque dans l'intersubjectivité où les pensées « critique » et « créative » (pour reprendre les termes de Lipman) viennent soutenir cette pensée « attentive » par la capacité à *justifier* et à *évaluer*, par exemple l'attention portée à l'autre, ou les normes morales. Daniel ne donne par ailleurs pas d'indications précises concernant l'âge auquel les enfants sont capables d'accéder à ces stades, comme l'avait fait Kohlberg.

Nous nous sommes ainsi basées sur les travaux de Daniel pour créer la base de notre grille d'analyse. Cependant, nous avons affiné les paramètres de cette grille en y reformulant de façon plus précise les différents éléments de la définition de la pensée éthique selon Ricœur, plus adaptée à notre sens à la discussion autour de dilemmes moraux. Nous avons d'ailleurs utilisé la définition de Ricœur (1990), car comme nous l'avons déjà évoqué (voir la partie 2.1.6.2) elle mène à la prise en compte d'autrui dans des situations ordinaires et à la hiérarchisation des normes en prenant en compte plusieurs paramètres dont l'attention à l'autre dans des situations de dilemmes. Ces éléments sont essentiels à la résolution de dilemmes moraux car par définition ils mettent en jeu plusieurs normes en lien avec des intérêts parfois contraires impliquant soi-même et les autres. Or les enjeux relatifs à la confrontation des normes ne figurent pas dans la grille de Daniel, c'est pourquoi nous l'avons complétée avec la définition de Ricœur. La partie suivante détaille les différents niveaux de cette grille basée sur le croisement des apports de ces deux auteurs.

### 5.2.5.1. Grille d'évaluation de la pensée éthique

Notre grille d'évaluation de la pensée éthique, reportée dans le Tableau 11 ci-après, se décline en cinq niveaux qui vont de 0 (absence de pensée éthique) à 4

(pensée éthique élevée, en situation de dilemme). Ces niveaux suivent globalement les stades de la pensée responsable du modèle de Daniel mais à partir du niveau 2 on retrouve plus clairement les trois pôles de la pensée éthique de Ricœur. Plus précisément dans le modèle de Ricœur on a deux paramètres : premièrement la prise en compte de soi-même et autrui dans des institutions justes, et deuxièmement la hiérarchisation des normes. Celle-ci est plus difficile car elle nécessite la compréhension du dilemme et la prise en compte de plusieurs normes simultanément. Or le modèle de Daniel part du respect des normes institutionnalisées par autrui (correspondant aux institutions justes), et ce n'est qu'à partir du niveau 2 que la prise en compte de l'autre (avec et pour autrui) apparaît. Enfin, dans les niveaux les plus élevés, c'est l'avis de l'élève lui-même qui doit être mobilisé (la visée d'une vie bonne) pour hiérarchiser les normes, sans délaissier les autres paramètres que sont autrui et les institutions justes.

Les critères d'identification de ces différents paramètres sont d'une part extraits du discours des élèves à propos des normes, la manière dont ils les appréhendent, s'ils respectent ou non une norme et s'ils le justifient ou non, s'ils prennent ou non en compte l'autre dans leur justification éventuelle, s'ils prennent en compte différentes normes et les critères qui les font choisir l'une d'entre elles, le cas échéant. Ainsi, quelle que soit la norme en jeu, et peu importe si elle est respectée ou non, c'est le contenu de l'argumentation qui définit le niveau d'éthique et non la norme en elle-même. Bien entendu, la pensée éthique que nous proposons d'observer n'est pas la pensée effective des élèves, mais une pensée éthique apparente qui dépend aussi des habiletés d'argumentation des élèves. Cependant nous avons tenté de centrer les critères observés sur le fond du discours et non sa forme, afin de minimiser l'influence de ces habiletés. Autrement dit, nous nous intéressons donc ici au contenu de ce qui est dit et moins à la qualité du discours argumentatif.

D'autre part, le contexte interactionnel des interventions des élèves est également pris en compte. Par exemple, il est important de différencier les éléments du discours qui sont des idées toutes faites ou des provocations qui ne sont pas propre à l'élève, de la même manière que nous différencions les propos qui sont répétés à l'identique d'un élève à l'autre et qui ne témoignent pas d'une appropriation de leur part. Ce cas de figure se rapproche d'une considération exogène des normes, c'est-à-dire de la non-appropriation des normes pour soi-même.

Pour illustrer notre grille, nous nous sommes inspirés de réponses d'élèves débattant au sujet de la norme « il ne faut pas voler » dans le cadre du deuxième dilemme moral. Nous avons choisi des arguments d'élèves défendant pour la plupart cette même norme, pour montrer la dissociation qui existe entre le choix des normes et le positionnement au sein des différents niveaux de pensée éthique :

Tableau 11 - Grille d'analyse de la pensée éthique inspirée des travaux de Daniel (2012) et Ricœur (1990)

Contexte	Pensée éthique	Critères d'observation	Exemples
<b>Normes mises en doute</b>	<i>Niveau 4 : Estime de soi et des autres</i>	Hiérarchisation de plusieurs normes à priori valables pour garantir le respect de soi et des autres.	« C'est vrai que c'est bien de donner l'argent aux pauvres, mais après moi si je le faisais je le regretterais parce que c'est quand même du vol et je ne préfère pas être un voleur.»
<b>Normes sûres</b>	<i>Niveau 3 : Respect de soi et des autres</i>	Une ou plusieurs normes respectées en prenant compte autrui dans son contexte.	« Il ne faut pas voler parce qu'on ne sait pas, peut-être que la boulangère a des problèmes financiers. »
	<i>Niveau 2 : Respect de l'autre</i>	Norme respectée dans l'intérêt d'un autre	« Ce n'est pas très gentil pour la boulangère de ne pas lui rendre l'argent. »
	<i>Niveau 1 : Respect de la norme</i>	Norme respectée dans son propre intérêt, généralement par crainte d'une sanction Ou : propos d'un autre (élève ou enseignant) repris tels quels sans appropriation	« Si on vole on peut aller en prison. »
	<i>Niveau 0 : Égocentrisme</i>	Normes et autrui non pris en compte dans le choix, seul l'intérêt personnel est considéré (avec ou sans le respect des normes qui est facultatif)	« Il vaut mieux garder l'argent, comme ça on ne vide pas son compte bancaire. »

Les normes sûres correspondent aux propos d'élèves où les normes morales (ou sociales) en elles-mêmes ne sont pas remises en cause. Différents arguments peuvent les renforcer et les justifier de façon plus ou moins appuyée mais elles sont considérées comme une évidence par les élèves. Les normes mises en doute doivent être prises en compte dans un premier temps avant d'être mises en doute. Différents paramètres de ces normes doivent apparaître dans le choix final de hiérarchisation.

- Un élève au plus faible niveau (0) « égocentrisme » mobilise soit des arguments qui peuvent aller ou non à l'encontre des normes morales. Ce qui permet de caractériser ce niveau est la justification de ce choix qui suit une perspective égocentrique, c'est-à-dire dans son intérêt exclusif et sans prendre en considération celui d'autrui.

- Au niveau intermédiaire (1) « respect des normes », un élève considèrera les conséquences de son non-respect des normes comme néfastes pour lui-même, ou éventuellement contraires à sa visée de bien faire, mais sans la prise en compte d'autrui. Le niveau 1 reflète donc de manière générale une morale hétéronome où les règles sont respectées pour éviter une sanction.
- Au niveau supérieur (2) « respect de l'autre », la motivation de l'élève à respecter la règle prend en compte l'autre : une première forme de sollicitude apparaît, même si elle n'est pas très détaillée. Le niveau 2 peut ainsi être considéré comme autonome, un premier niveau de pensée éthique qui serait valable dans une situation qui n'est pas une situation de dilemme, où le respect de chacun est garanti par les normes.
- Au niveau suivant (3) « respect de soi et de l'autre », l'autre est pris en compte dans différents contextes, l'évocation ou la prise en compte simultanée de plusieurs normes ou de plusieurs contextes peut alors apparaître, marquant un certain degré d'ouverture aux autres, et une capacité de contextualisation des situations. Mais même si l'évocation de différents contextes implique un début de prise de recul par rapport aux normes morales – car la contextualisation amène peu à peu à leur non-généralisation, il n'y a pas encore à ce niveau de hiérarchisation des normes.
- Au niveau le plus élevé (4) « estime de soi et autrui », l'élève est conscient de la coexistence et de la validité de plusieurs normes dans leur contexte, mais se positionne par rapport à une situation dilemme en effectuant une hiérarchisation de ces normes dans ce contexte précis. Comme nous l'avons déjà évoqué, ce niveau apparaît uniquement lorsqu'une ou plusieurs normes morales mènent à une impasse, et posent un cas de conscience morale.

Comme Favre, Joly, Reynaud & Salvador (2005) le précisent, l'empathie est constituée de deux composantes : « une composante émotionnelle opérant une reproduction de sujet à sujet » (ibid. p. 370), qui correspondrait à notre niveau 2 de pensée éthique, en tout cas dans la pensée apparente telle qu'elle est explicitée par les élèves, et « une composante cognitive opérant une différenciation soi-autre » (ibid.). C'est à cette dernière composante cognitive que correspond le niveau 3 de pensée éthique. Cela ne veut pas dire qu'un élève se situant au niveau 2 ne mobilise pas la composante cognitive de l'empathie, mais celle-ci n'est pas aussi clairement présente que pour le niveau 3, qui est plus complexe. En effet, le principal critère caractérisant ce niveau est la prise en considération simultanée d'un ou plusieurs contextes ou plusieurs points de vue, ce qui obligatoirement témoigne de la distanciation soi-autre par la prise en compte d'au moins un contexte ou point de vue différents du sien.

La principale différence entre le niveau 3 et le niveau 4 se joue quant à elle dans l'interprétation des enjeux de la situation de dilemme qui se traduit par la hiérarchisation de différentes normes. Si ce dernier niveau de pensée éthique est le plus proche de la définition de Ricœur (1990), il est important de souligner qu'il ne peut être atteint que lorsqu'un cas de conscience morale se présente. Ainsi, les niveaux précédents le niveau 4 ne montrent pas forcément une incapacité à mobiliser une pensée éthique, mais celle-ci n'est simplement pas manifestée. Ceci est par exemple le cas lorsque les enjeux ne sont pas perçus comme tels par un élève, lorsqu'il n'a pas l'envie ou la confiance en lui pour s'exprimer, s'il n'a pas acquis toutes les compétences requises au niveau de la compréhension de l'énoncé, du langage oral ou de l'argumentation. Un élève peut aussi manifester à un instant donné une pensée éthique de niveau 4 et à un autre moment se situer à un niveau plus faible, en fonction de la situation et de l'évolution des échanges.

Comme le précise Ricœur, dans la plupart des situations, la pensée éthique où l'on voit la hiérarchisation des normes ne se manifeste pas, car elle est très coûteuse et déstabilisante sur le plan cognitif. Pour y arriver, il est nécessaire que les élèves se voient confrontés à une impasse dans la mobilisation des normes, et qu'ils saisissent les différents enjeux de la situation. Nous émettons l'hypothèse ici que les nombreuses interactions et confrontations à d'autres points de vue lors des DDM vont favoriser la prise de conscience de ces enjeux et la manifestation à certains moments d'une pensée éthique plus élevée.

### 5.2.5.2. *Prise en compte des propos des élèves*

Notre grille ne permet pas d'évaluer les élèves qui ne parlent que très peu voire pas du tout. Elle vise plutôt à observer une tendance générale de l'émergence de la pensée éthique : pour cela, elle définit certains critères d'observation dans le discours des élèves en interaction. Dans cette optique, nous avons également fait le choix de prendre en compte les idées des élèves de façon globale, priorisant de découpage par idées et non par tours de parole.

Ainsi, nous avons procédé à un découpage des prises de paroles selon les locuteurs et en unités thématiques « rapprochées ». C'est-à-dire que pour chaque locuteur nous avons privilégié un découpage qui prenne en compte la cohérence d'une idée énoncée, même si plusieurs tours de parole successifs ou entrecoupés mais rapprochés sont nécessaires à comprendre cette idée. En voici un exemple, qui a eu lieu dans la classe de Mme Breton au cours du DDM sur la boulangère :

TP	Locuteur	Prise de parole
98	Pauline :	Moi je lui dirai la vérité mais je dirai moi j'achète des bonbons et je lui en donne un peu.

TP	Locuteur	Prise de parole
99	M :	À qui ?
100	Pauline :	Ben à la boulangère.
101	M :	Ah donc tu gardes les sous et tu lui donnes les bonbons quand même ?
102	<i>Plusieurs</i> :	Mais si elle aime pas les bonbons ?
103	M :	Chut ! Mais tu... C'est pas une histoire d'aimer ou ne pas aimer les bonbons ! Est-ce que tu penses que c'est normal ça Maël ? Non je ne crois pas. Mais Pauline tu as commencé en disant que tu dirais la vérité ?
104	Pauline :	Oui je lui dirai la vérité mais après...
105	M :	Parce que si tu lui dis la vérité ça veut dire que après tu es obligée de lui rendre les sous !
106	E :	Ben oui parce qu'après elle va dire (...)
107	Pauline :	Mais après je lui dis que je lui achète des bonbons pour elle un peu
108	M :	Avec quel argent ?
109	Pauline :	Avec l'argent qu'elle a donné en trop.

Pauline prend la parole et commence à développer une idée (TP98) puis l'enseignante lui pose une question d'éclaircissement (TP99) et Pauline précise alors son idée de départ (TP100). Mais d'autres élèves interviennent à ce moment-là sans avoir la parole et sont repris par l'enseignante (TP102-103), avant qu'elle ne redonne la parole à Pauline qui poursuit son idée (TP104). Ce scénario se reproduit à nouveau dans les tours de parole suivants (TP105-109). Au final l'idée de départ de Pauline n'a jamais été formulée de façon complète, et n'a pas changé entre le début et la fin de son intervention. Notre analyse du niveau de pensée éthique de cet élève prendra donc compte des tours de parole 98, 100, 104, 107 et 109 : même si plusieurs éléments sont évoqués par l'élève, ils sont articulés les uns aux autres suivant une logique propre, formant ainsi un tout unifié.

Mais si une idée est répétée à deux moments séparés par de nombreux tours de parole, même si la deuxième prise de parole montre de grandes similarités avec la première d'un point de vue sémantique, on considèrera qu'il s'agit de deux unités de parole différentes qui seront donc analysées individuellement.

Le choix de chacune des catégories des prises de parole des élèves a été soumis à une double analyse de deux juges. Chaque cas qui ne faisait pas l'unanimité entre les deux chercheuses a donc été soumis à un examen collectif approfondi pour déterminer sa catégorisation la plus juste au regard de nos critères. Nous avons procédé de la même manière lors de la troisième étude pour les enseignants.

Dans la plupart des cas, nous avons choisi de calculer la proportion de chaque donnée analysée par rapport à l'ensemble des données d'un même débat, sous la forme de pourcentages. En effet, ce type de mesure a pour avantage de prendre en compte la variabilité de différents paramètres entre les différents débats comme leur durée, le nombre et la longueur des interventions, et facilite la comparaison entre ces

débats. Ce calcul de pourcentages permet d'avoir une idée de l'évolution des données mais ce n'est pas une analyse statistique au sens strict.

Certaines prises de parole n'ont pas pu être catégorisées dans notre grille d'analyse, du fait de leur grand éloignement par rapport au sujet par exemple, ou de la difficulté à en extraire du sens en dehors de leur contexte. Nous avons choisi de ne pas en tenir compte dans notre analyse, car elles n'apportaient pas de valeur ajoutée à notre étude. On peut le voir dans l'extrait suivant du DDM du hamster dans la classe de Mme Carlier :

TP	Locuteur	Tour de parole
6	Jules :	Moi je lui dirai de lui dire la vérité et après, s'il y a un marché pas très loin aller en racheter un s'il y en a.
7	M :	Au marché ?
8	Jules :	Non, mais...
9	<i>Plusieurs :</i>	Au magasin !
10	Jules :	Oui dans un...
11	E :	Un zoo !
12	E :	À Jardiland !
13	M :	Hum, hum, d'accord.
14	E :	À Jardiland il y a des animaux !
15	M :	Donc toi tu lui... Eh Julie ! ( <i>Julie rend le bâton de parole à Jules</i> ) Donc toi tu lui dirais la vérité ?
16	E :	Il ne s'appelle pas Julie !
17	E :	Mais si elle s'appelle Julie !

Dans cet extrait on a deux exemples de tours de parole non catégorisés, pour deux raisons différentes. Les tours de parole 7 à 12 portent sur le lieu où il serait possible d'acheter un hamster. Il n'est pas question de normes morales ici, ni directement ni indirectement (le choix du magasin ici n'a aucune d'incidence sur le choix de la norme morale). Les tours de parole 16 et 17 sont directement liés aux échanges entre élèves et à la gestion des tours de parole. Cependant, nous avons tout de même pris en compte l'ensemble des interventions (catégorisables ou non) dans l'analyse de l'ambiance générale de chacun des débats. Ici par exemple on voit que les échanges sont plutôt spontanés, les élèves interviennent sans forcément lever la main à chaque fois, mais sont tous impliqués dans les échanges. Cela nous indique que l'ambiance est plutôt détendue, avec un cardage souple de l'enseignante.

## 5.3. RESULTATS

Nous rappelons que l'enjeu de cette étude est de répondre à la deuxième question de recherche : En quoi les échanges entre élèves sur des questions morales catalysent-ils l'émergence de la pensée éthique ? Les « questions morales » dont il est question ici renvoient :

- D'une part aux thématiques des dilemmes moraux que nous avons choisies comme supports de débats. Pour rappel, la question d'amorce au débat est posée à la fin de la situation dilemme,
- Et d'autre part aux échanges entre élèves qui peuvent soulever d'autres questions voire d'autres thématiques que celle du dilemme : nous les appelons également questions morales lorsqu'elles traitent de normes morales.

Nous rappelons ici que les normes morales sont des normes qui tendent à définir ce qui est bien ou mal à partir de valeurs. Afin de vérifier qu'il s'agisse bien de normes morales et puisque nous ne détaillons pas systématiquement par la suite les valeurs en jeu derrière celles-ci, nous avons donc associé dans le tableau ci-dessous les principales normes morales rencontrées et prises en compte dans les corpus, avec des exemples de valeurs en jeu pour chacune d'entre elles (Tableau 12) :

*Tableau 12 - Association de valeurs aux normes morales en jeu dans les débats*

Normes morales évoquées	Valeurs en jeu
Il ne faut pas dénoncer	Discrétion
Il faut faire des bonnes actions	Générosité
Il faut respecter la propriété des autres	Honnêteté, respect
Il ne faut pas voler	
Il faut être honnête	
Il ne faut rien regretter	Intégrité
Il ne faut pas utiliser de l'argent volé	
Il faut donner une leçon à Lucas	Justice
Un enfant à problèmes doit être sanctionné quand il fait des bêtises	
Il ne faut pas briser des amitiés	Lien
Il ne faut pas mettre sa sœur en colère	
Il faut donner une leçon équitable à Lucas	Impartialité
Il ne faut pas être méchant injustement	
Il ne faut pas tout considérer comme ayant la même importance	Flexibilité, cohérence
On peut mentir pour la bonne cause	

Normes morales évoquées	Valeurs en jeu
Il ne faut pas se mettre en danger, prendre de risques	Prudence
Il faut dire la vérité	Vérité
Il ne faut pas mentir	
Il faut prendre ses responsabilités	Responsabilité
Il ne faut pas briser de cœur de Lucas	Bienveillance, protection
Il ne faut pas être brusque avec les petits	
Il faut protéger les personnes qu'on aime	

Comme nous l'avons vu, la pensée éthique au sens de Ricœur ne se manifeste de façon claire qu'en situation de dilemme, et correspond dans ce cas au niveau 4 de notre grille d'analyse. Nous rappelons également que si un enfant ne manifeste pas ce niveau de pensée éthique, cela ne signifie pas toujours qu'il ne l'a pas atteint. Mais nous avons fait le choix ici de retenir l'argumentation des élèves qui ont mobilisé un ou plusieurs arguments de niveau 4, car ce dernier niveau implique de façon plus évidente la compréhension et la prise en compte de la situation dilemme et de ses différents paramètres.

Pour cela, nous avons détaillé dans le schéma suivant (Schéma 12) les questions qui ont orienté le choix et l'analyse des données et permettent de répondre à la deuxième question de recherche.

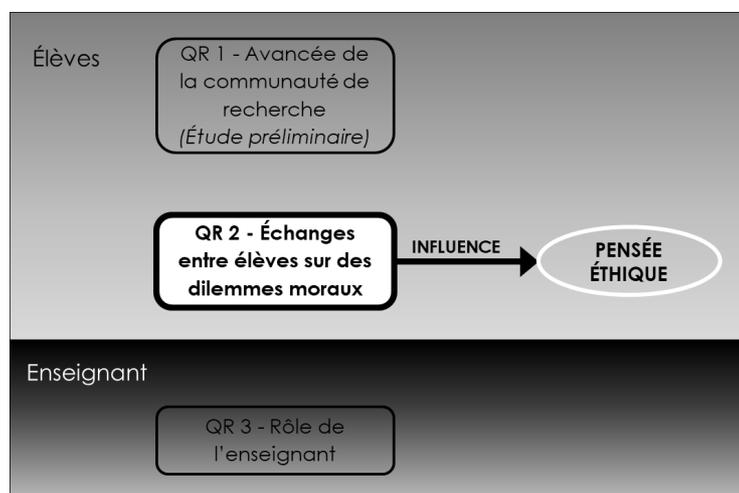


Schéma 12 - Présentation de la deuxième étude

Pour connaître la place de la pensée éthique élevée dans les échanges, nous nous proposons tout d'abord d'identifier tous les niveaux de pensée éthique apparents des interventions des élèves sur l'ensemble des DDM. Pour cela, nous nous appuyons sur la grille d'analyse construite et détaillée dans la méthodologie (cf. partie 4). Ces premières données nous serviront de base pour la suite, où nous nous focaliserons progressivement sur les élèves mobilisant une pensée éthique élevée (de niveau 4), que nous prendrons comme référence.

Cette première catégorisation générale est ici réalisée sur l'ensemble des interventions des élèves, peu importe si l'enseignant intervient ou non. Ensuite, nos observations portent sur les échanges entre élèves sans intervention de l'enseignant car ses interventions ne font pas ici l'objet de notre questionnement. Celles-ci seront traitées au cours de la troisième étude qui vise à répondre à la question de recherche n°3.

Nous nous interrogeons dans un deuxième temps sur les facteurs généraux pouvant influencer l'émergence de la pensée éthique élevée, puis nous nous appuyons dans un troisième temps sur les résultats de l'étude préliminaire afin d'affiner notre analyse au niveau des mouvements de pensée collectifs autour des normes morales en jeu.

### 5.3.1. Catégorisation des niveaux apparents de pensée éthique dans les DDM

Nous avons tout d'abord procédé à l'identification pour chacune de ces prises de parole du niveau de pensée éthique mobilisée selon les critères détaillés dans la méthodologie, et en référence à notre grille d'analyse de la pensée éthique construite au préalable. Cette identification nous permet de clarifier la question de la place de la pensée éthique dans l'ensemble des échanges entre élèves (cf. Schéma 13) :

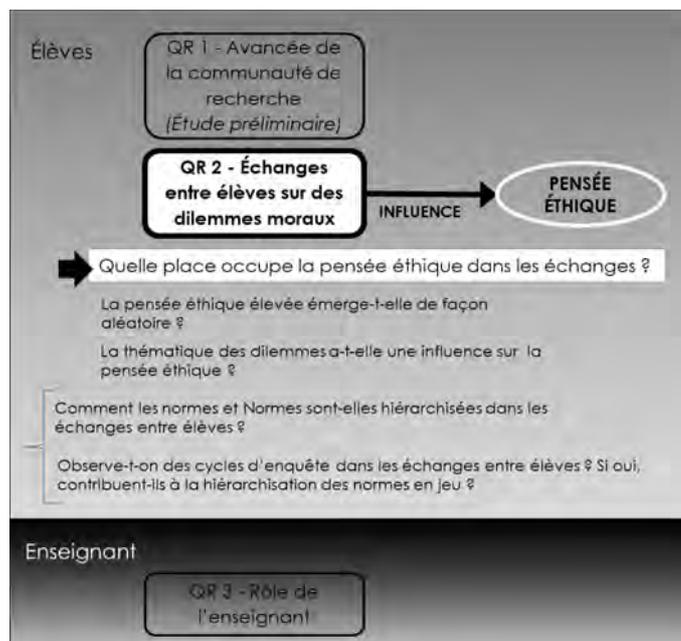


Schéma 13 - La catégorisation des niveaux de pensée éthique dans l'avancée de notre recherche

L'ensemble de ces résultats sont présentés avec les corpus de débats retranscrits (cf. annexe 10.3). Compte tenu de la place fondamentale qu'occupe l'interprétation de ces résultats dans la suite de notre recherche, nous avons estimé important d'explicitier nos choix de catégorisation. Pour plus de clarté nous développons les modalités de catégorisation en plusieurs temps. Pour les niveaux 0 à 3, nous présenterons un éventail des différents cas types représentatifs de chaque niveau de pensée éthique rencontrés dans les corpus, en nous appuyant sur la grille d'analyse présentée dans la méthodologie (voir section 5.2.5.1). Nous précisons de façon plus exhaustive nos choix dans les cas catégorisés au niveau 4 de pensée éthique, qui se situent au cœur de notre recherche. Nous nous appuyons sur ces résultats afin d'éclaircir nos questions de recherche dans la suite de cette thèse.

### 5.3.1.1. *L'égoïsme (niveau 0)*

Ce niveau, en apparence relativement simple à catégoriser, est caractérisé par l'absence de prise en compte de l'autre – c'est l'intérêt personnel uniquement qui est en jeu, ainsi que la non prise en compte des normes morales. Nous rappelons que les normes morales poussent à faire un choix, en s'appuyant sur des valeurs partagées et clairement positionnées sur ce qui est bien ou mal. Ces normes sont générales, et peuvent être soumises à sanction si elles ne sont pas respectées : la sanction n'est pas toujours appliquée selon les situations mais dans un autre contexte elle peut potentiellement l'être. Nous présentons ci-dessous plusieurs cas catégorisés au niveau 0, deux critères ont permis cette catégorisation : l'absence de normes et de l'intérêt personnel égocentrique.

#### 5.3.1.1.1. *Les cas explicites de niveau 0 (égoïsme)*

Les extraits de corpus suivant montrent l'absence de référence à des normes morales, et la prévalence de l'intérêt personnel. Dans l'extrait de corpus suivant, on s'intéresse à l'intervention de Mathias (TP78) qui a lieu au cours du deuxième dilemme de la boulangère (présenté en partie 5.2.3.1.2 )

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CP-CE1 (Mme Breton)	39	Kenza :	Moi je dirai la vérité parce que c'est pas bien de mentir.
	45	Orion :	Moi je dirai la vérité parce que sinon c'est comme si on volait de l'argent.
	78	Mathias :	Moi je mentirai, comme ça j'achète des bonbons, et s'il me reste un peu d'argent je pourrais acheter des jouets ou d'autres bonbons.

Dans son intervention (TP78) Mathias fait le choix de mentir, ce qui va à l'encontre des normes « il faut dire la vérité », ou « il ne faut pas voler » évoquées

lors de ce même débat par Kenza et Orion auparavant (TP39 et TP45). Mathias ne se préoccupe pas non plus d'éventuelles sanctions. Il justifie son choix par son intérêt personnel : « s'il me reste un peu d'argent je pourrais acheter des jouets ou d'autres bonbons », ce qui nous amène sans hésitation à catégoriser son intervention au niveau 0.

L'intervention suivante de Gabriel (TP38), dans la classe de Mme Guillon, est un peu plus implicite, les normes en jeu ne sont pas aussi clairement réfutées que dans le cas précédent. Elle a lieu pendant le troisième dilemme de la poubelle (voir la partie 5.2.3.1.2) :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle : classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)	38	Gabriel :	Moi je ne dirai rien comme ça il n'y a pas de problème.

On peut se rendre compte néanmoins qu'elles ne sont pas évoquées, et la justification est là aussi dans son intérêt personnel, il préfère ne pas défendre son camarade pour ne pas avoir de problèmes.

Le troisième cas que nous évoquons ici est un peu différent des deux premiers dans lesquels les élèves respectaient les règles du débat. Ici Adrien fait partie d'un groupe d'élèves de la classe de M. Roux qui ne respectent pas toujours les tours de parole, n'écoutent pas leurs camarades et qui s'opposent ouvertement aux normes morales. Ceci a pour conséquence de déclencher à plusieurs reprises l'hilarité des camarades comme nous le montre cet extrait :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle : classe de CE2 (M. Roux)	10	Adrien :	Alors si Lucas était puni je sortirais dehors, je lui mettrai un coup de pied dans les fesses. ( <i>rires</i> )

Nous avons catégorisé cette intervention au niveau 0 du fait de son opposition aux normes morales établies comme ici ne pas faire mal aux autres et mises en évidence par les règles de l'école, et plus généralement les règles du vivre ensemble. L'intérêt personnel de l'élève est ici moins saillant. En effet, plusieurs élèves dont Adrien n'ont pas compris le dilemme et ont pensé qu'ils étaient accusés par Lucas, on comprend ici qu'il s'agit de la volonté personnelle de se venger.

### 5.3.1.1.2. Les cas ambivalents de niveau 0 (égocentrisme)

Les corpus présentés ici se situent en apparence à la frontière entre deux niveaux de pensée éthique, le niveau 0 et le niveau 1. Plusieurs raisons nous ont amenés à leur catégorisation au niveau 0. Nous détaillons ici les deux cas ambivalents que nous avons jugés les plus représentatifs de l'ensemble des cas de ce genre pouvant être rencontrés dans les corpus.

Le premier cas est celui de Jules, élève de la classe de Mme Carlier qui s'exprime au sujet du dilemme de la boulangère :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE1 (Mme Carlier)	6	Jules :	Moi je lui dirai de dire la vérité parce que les bonbons c'est pas bien d'en manger trop et c'est juste de l'argent comme Claire l'a dit comme les parents ils en ont, on peut en retirer des sous.

L'argumentation de Jules peut ici prêter à confusion, car il cite ce qui aurait pu être une norme morale dans un autre contexte : « je lui dirai de dire la vérité ». Or, cela aurait notamment été le cas si pour Jules dire la vérité constituait la justification d'un choix. Mais ici, dire la vérité est plutôt le choix en lui-même qu'une norme, induit d'ailleurs par la question de départ « Est-ce que je choisis de le dire ou de ne rien dire ? ».

La justification de Jules a lieu dans la suite de sa réponse et comporte deux éléments : « Les bonbons c'est pas bien d'en manger trop », qui pourrait être considérée comme une norme, mais reliée à un intérêt personnel et « c'est juste de l'argent (...) les parents ils en ont ». C'est l'élément de l'argent qui nous amène à considérer son intervention au niveau 0 car Jules met l'emphase de son argumentation sur ce point. En effet, au cours d'une intervention ultérieure, il développe le fait de retirer de l'argent : « Moi je redis qu'il faut dire la vérité parce que il y a presque partout des banques, des choses comme ça » (TP23). On voit ici à travers l'argumentation de Jules que son choix n'est normativement pas fondé. Pour lui l'argent est inutile, les parents en ont dans les banques, donc il n'y a pas lieu de le garder, c'est pour cette raison qu'il le rend à la boulangère. Il n'y a ici aucune référence à une sanction potentielle ou à une valeur, mais simplement à son intérêt propre.

On retrouve le même schéma dans l'intervention de Soline (élève de CP) lors du débat qui a lieu dans la classe de Mme Breton, toujours au sujet du dilemme de la boulangère :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère: classe de CP-CE1 (Mme Breton)	3	Soline :	J'irai aller retrouver la boulangère pour lui dire.
	4	M :	Pourquoi ?
	5	Soline :	Parce que si j'ai trop d'argent, je ne sais pas comment je vais pouvoir faire ?
	6	M :	Pouvoir faire pour quoi ? Pouvoir faire comment ? Je ne comprends pas.
	7	Soline :	Ben la garder.

Au départ (TP3), il semble à priori que Soline se situe au niveau 1, car elle fait le choix d'aller le dire à la boulangère, sans justifier davantage sa décision, ce qui va dans le sens de la norme *il faut dire la vérité*. Mais lorsque l'enseignante lui demande de justifier son choix, ses motivations ne font référence à aucune norme, et rejoignent un intérêt clairement personnel (TP5 et TP7). Soline ne sait pas comment faire pour garder l'argent en trop (nous interprétons ici garder l'argent sans doute sans que la boulangère s'en aperçoive). Autrement dit, si Soline avait trouvé une solution pour garder facilement l'argent en trop, elle n'aurait pas hésité à le faire. Là encore, cette justification nous amène donc à considérer cette intervention au niveau 0 dans notre grille d'analyse.

Le niveau égocentrique comprend deux premiers stades de développement moral de Kohlberg (1958) même s'il est plus large. En effet, comme nous l'avons vu dans les stades 1 et 2 du niveau pré-conventionnel, les enfants respectent les règles mais sans les avoir intégrées, ni automatisées. Leur seule motivation est la crainte d'une punition, ou l'intérêt pour une récompense. Cependant ici nous avons élargi la définition du niveau égocentrique en prenant en compte également les réponses d'élèves qui ne respectent pas les règles. Ce ne sont pas les références aux règles ou non qui définissent le niveau 0, mais la motivation égocentrique qui est associée à leur choix, peu importe que celui-ci suive une règle ou non. Cette différence est essentielle pour distinguer ce niveau du niveau 1 où les règles sont davantage intégrées pour elles-mêmes, comme nous allons voir à présent.

### 5.3.1.2. *Le respect des normes (niveau 1)*

La catégorisation des prises de parole des élèves au niveau 1 est un peu plus large que celle du niveau 0 qui devait remplir à la fois les deux critères de l'absence de l'appropriation des normes et de l'intérêt personnel. Ici, la prise de parole d'un élève peut être catégorisée au niveau 1 à condition que celui-ci respecte au moins une norme, sans toutefois considérer directement l'intérêt de l'autre (auquel cas son intervention serait d'un niveau plus élevé). Ainsi, plusieurs possibilités de réponses sont envisageables. Nous illustrons ci-après les principales catégories rencontrées dans les débats avec des exemples extraits des corpus :

### 5.3.1.2.1. Quand le choix est la norme

Dans certains cas, le choix à prendre est directement lié à une norme, comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)	4	Teddy :	Ben il faut lui rendre sinon c'est pas honnête.
Dilemme de la boulangère : classe de CE1 (Mme Joly)	14	Eva :	Moi je lui dirai parce que c'est pas bien de mentir.

Au cours du deuxième débat, Teddy (CE2) et Eva (CE1), justifient leurs choix de rendre l'argent à la boulangère par cette même norme *il faut être honnête* (TP4), ou de dire la vérité en utilisant la norme *il ne faut pas mentir* (TP14). Ces deux normes sont ici directement liées à la décision à prendre. Leurs interventions sont d'ailleurs assez brèves, puisqu'ils n'ont pas besoin d'ajouter d'arguments à ces normes qui sont suffisantes en elles-mêmes.

Parfois les normes ne sont pas aussi explicites, toutefois c'est le même principe qui est en jeu. L'action, qui découle du choix, est considérée comme mauvaise pour elle-même, sans que l'élève ne donne d'explications supplémentaires : en effet, le fait de faire ou ne pas faire ce choix constitue déjà la norme, comme on peut le voir dans la réponse de Romy (TP26) à Clémence :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)	25	Clémence :	Ben moi je lui dirai de garder son argent, ben s'il veut s'acheter autre chose que des bonbons. Des bonbons (ou d'autres trucs) ben au moins il va rentrer chez lui et aller chercher des bonbons pour ses amis.
	26	Romy :	Ben oui mais ça ne se fait pas.

Pour Romy, la norme ici en jeu n'est pas explicitée mais elle pourrait très bien être par exemple *il ne faut pas voler*, ou *il faut être honnête*. Aussi lorsque Clémence propose une action qui est exactement à l'opposé de cette norme (qui comme toute norme est, rappelons-le, une évidence), pour Romy il n'y a pas d'autres explications à donner que « ça ne se fait pas » : l'évidence est déjà atteinte.

### 5.3.1.2.2. Référence à une deuxième norme pour confirmer le choix

Une autre façon de justifier un choix, que nous avons observée dans les corpus, est la mobilisation d'une norme différente de celle à priori évoquée dans le choix de départ. On le voit dans les deux exemples suivants :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle : classe de CE1-CE2 (M. Olivier)	23	Hamid :	Il vaut mieux dire la vérité parce que c'est pas bien d'accuser les autres alors que c'est pas vrai.
Dilemme de la boulangère : classe de CP-CE1 (Mme Breton)	45	Orion :	Moi je dirai la vérité parce que sinon c'est comme si on volait de l'argent.

Lors du dilemme de la poubelle renversée de la classe de M. Olivier, Hamid (CE2) évoque le fait de dire la vérité comme un choix, qu'il justifie par la norme *il ne faut pas accuser les autres faussement*. C'est ce dernier argument qui constitue la norme car il lui sert de justification au fait de dire la vérité. De même, au cours du débat sur le dilemme de la boulangère de la classe de Mme Breton, Orion (CE1) justifie ce même choix de dire la vérité par une autre norme : *il ne faut pas voler de l'argent*. Dans ces deux cas, les normes citées sont assez différentes du choix à réaliser. Elles viennent en soutien à ce choix et lui apportent des éléments nouveaux.

### 5.3.1.2.3. Référence à l'autorité

Parmi les cas d'élèves citant une norme pour justifier leur choix, que celle-ci soit proche ou différente du choix en lui-même, certains ajoutent un rapport à l'autorité : C'est ici le cas d'Ethan, dans le dilemme de la poubelle de la classe de Mme Joly :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle : classe de CE1 (Mme Joly)	3	Ethan :	Ben faut pas mentir parce que s'il a donné un coup de pied ce n'est pas la peine de prendre la revanche. On peut simplement le dire au directeur.
Dilemme de la boulangère : classe de CE1 (Mme Joly)	21	Ethan :	Ben aussi c'est comme si c'était pas bien parce que après on peut aller en prison et de deux c'est pas poli.

À plusieurs reprises dans les corpus, Ethan renvoie à la notion de sanction pour justifier le respect de la norme « il ne faut pas mentir ». Il évoque la sanction : soit directement (dilemme de la boulangère, TP21) « on peut aller en prison » soit au travers du directeur comme figure d'autorité qui va appliquer une sanction (dilemme

de la poubelle, TP3) « on peut simplement le dire au directeur ». Dans ces deux exemples, même si Ethan fait référence à une éventuelle sanction de la part du directeur, ou la peur d'aller en prison, il montre par ailleurs très clairement que la règle en elle-même est intégrée. En effet, il lui semble évident qu'il faut respecter la règle, on le voit bien quand il dit « faut pas mentir » ou encore « c'est pas poli », « c'est comme si c'était pas bien ». Il apparaît ici que l'évocation d'une sanction est davantage un argument à destination de ses camarades pour tenter d'expliquer l'intérêt d'une règle mais celle-ci est pour lui déjà acquise pour elle-même.

La référence à une figure d'autorité, souvent liée à la notion de sanction dans les arguments des élèves, joue également un rôle sur la validation de l'importance de certaines normes. C'est notamment le cas d'Orion (TP141), qui s'interroge sur la gravité de dire un petit ou un gros mensonge :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle : classe de CP-CE1 (Mme Breton)	141	Orion :	Mais on ne sait pas si c'est grave ou si ce n'est pas grave parce qu'il peut même aller chez le directeur.
	142	M :	Mais peu importe, ce n'est pas tant le directeur qui fait la gravité, c'est le danger, ou alors le fait que ce soit véritablement méchant qui fait la gravité.

Pour Orion, la norme « il ne faut pas mentir » est ici aussi acquise. En effet, il va ici plus loin que la norme et s'interroge sur les différents degrés de gravité du mensonge. Son point de repère est hétéronome : si un enfant dit un mensonge et va chez le directeur, alors c'était grave, mais dans le cas inverse c'est moins grave. Sa réflexion va au-delà de la simple référence à la sanction, il explicite le fait que pour lui la prise de décision ne peut être individuelle « on ne sait pas si c'est grave ou si ce n'est pas grave », et dépend donc de la figure d'autorité qu'est le directeur. Pourtant ici il ne s'agit pas clairement pas du niveau 0 car la préoccupation majeure d'Orion est de connaître le degré de gravité de la règle pour elle-même et non un intérêt personnel.

#### **5.3.1.2.4. Le respect de normes contextualisées au service d'une norme établie**

Jusqu'à présent nous avons rencontré des cas où un choix était pris en fonction d'une norme et dans un contexte donné. Cependant, nous avons également rencontré des cas où plusieurs normes étaient considérées. Nous en avons un exemple ci-dessous avec l'intervention de Maya (TP14) à propos du dilemme du hamster :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme du hamster : classe de CM2 (Mme Klein)	14	Maya :	Moi je suis entièrement d'accord avec Sophie si tu ne lui dis pas ben elle va encore plus plus s'énerver et quand (...) Quand elle aura appris la vérité elle va en vouloir à sa sœur parce que sa sœur ne lui aura pas dit, et du coup elle va encore plus elle va en vouloir au chat, et en plus à sa sœur parce qu'elle lui aura menti sa sœur.

Maya se positionne en faveur du choix de dire la vérité, mais le justifie au travers de deux normes en cours de construction, qui se distinguent des normes standardisées, c'est-à-dire des normes plus générales. Les normes émergentes qu'elle mobilise se caractérisent par leur ancrage dans la situation : *il ne faut pas que la sœur soit en colère* d'une part *contre le chat*, et d'autre part *contre nous*. Ces deux normes contextualisés sont par ailleurs au service d'une norme standardisée : *il ne faut pas mentir*, que Maya précise à la fin de son intervention « parce qu'elle lui aura menti sa sœur ». Malgré le fait que deux normes contextualisées soient citées, cette intervention relève quand même du niveau 1 car derrière ces normes on voit la prise en compte du contexte. C'est alors non seulement une norme standardisée : *ne pas mentir*, mais surtout un intérêt personnel qui est principalement en jeu, celui de ne pas subir la colère de sa sœur. Aucune des normes citées ne prend en compte l'intérêt d'autrui. Bien que la sœur ne soit pas une figure d'autorité aussi évidente que le directeur de l'exemple précédent, on peut considérer que le fait que la sœur soit en colère constitue une forme de sanction extérieure pour avoir transgressé *la norme il ne faut pas mentir*.

### 5.3.1.3. *Le respect de l'autre (niveau 2)*

Le niveau 2 de pensée éthique marque une transition où apparaît la prise en compte de l'autre. Les niveaux 3 et 4 qui lui succèdent ne sont que des variantes plus complexes de ce niveau car le souci de l'autre y est également présent. Le rapport aux normes n'est plus un facteur aussi décisif que pour le niveau 1, ainsi certaines prises de parole ne prenant pas en compte les normes ou ne se positionnant pas par rapport à la situation peuvent être catégorisées à ce niveau de pensée éthique, si elles témoignent explicitement d'un certain souci de l'autre.

#### 5.3.1.3.1. *L'attention émotionnelle*

La prise en compte des émotions qu'un autre pourrait ressentir – dans une situation fictive qu'est celle du dilemme, est l'une des manifestations du souci de l'autre les plus facilement reconnaissables. Un vocabulaire spécifique propre aux émotions est dans ce cas systématiquement employé. Nous avons repéré trois

principales modalités selon lesquelles les élèves manifestent une attention émotionnelle dans les débats :

- Première modalité : l'attention émotionnelle constitue l'argument principal des interventions :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme du hamster : classe de CE1-CE2 (M. Olivier)	51	Lisa :	Il faut qu'elle lui dise ou sinon si elle lui dit pas elle peut être triste.
Dilemme du hamster : classe de CP-CE1 (Mme Breton)	132	Lilian :	Non. Parce que... Et elle peut ressentir de la peur, beaucoup de peur parce que si elle sait, parce qu'elle va savoir au bout d'un moment elle va comprendre que... qu'ils veulent pas lui dire qu'il est parti ou qu'il est mort.
Dilemme du hamster : classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)	2	Louis :	Moi je choisirai de lui dire parce que si elle le découvre plus tard ça la ferait encore plus pleurer.

Le vocabulaire employé par ces élèves touche aux sentiments d'autrui : « elle peut être triste » (Lisa, TP51), « elle peut ressentir de la peur » (Lilian, TP132), « ça la ferait encore plus pleurer » (Louis, TP2). Le choix de ces élèves (dire ou ne pas dire ce qui s'est passé) est justifié par cette empathie qui est au cœur de leur argumentation. Plusieurs normes contextualisées en lien avec ces sentiments apparaissent ici : *il ne faut pas rendre triste sa petite sœur*, (TP51, TP2) *il ne faut pas que la petite sœur ressente de la peur* (TP132).

Pour rappel, nous parlons ici de normes contextualisées ou en cours de construction tout d'abord car elles sont liées au contexte de la situation, à la petite sœur ici, et ne sont pas générales. Dans d'autres circonstances, il est possible que ces mêmes élèves n'aient pas considéré comme aussi important de ne pas rendre triste un autre (une personne envers qui ils seraient en colère par exemple). Une norme comme « il ne faut pas mentir », est de portée plus générale, et dépasse le contexte particulier. De plus, un autre élément va également dans le sens d'une norme contextualisée : les élèves n'évoquent pas une sanction si celle-ci est transgressée. Or une norme en cours de construction n'est pas encore suffisamment aboutie pour devenir une norme sociale, ou une norme unanimement reconnue et dont la transgression pourrait être associée à une sanction.

- Deuxième modalité : l'attention émotionnelle est manifeste mais est associée à un intérêt personnel lui aussi présent dans l'argumentation. L'une des interventions d'Amaury (CM2) l'illustre bien :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme du hamster : classe de CM2 (Mme Klein)	9	Amaury :	Moi je lui dirai mais calmement pour pas que ça l'affole parce que sinon après elle (ne) va plus me parler.

Pour Amaury, il est important de ne pas « affoler » la petite sœur (il manifeste de l'empathie face à ce qu'elle pourrait ressentir), mais il est également important pour Amaury qu'elle garde une bonne relation avec lui : « sinon après elle (ne) va plus me parler ». Ici les intérêts de l'autre et le sien sont manifestes et ne s'opposent d'ailleurs pas. Ils concourent tous deux à son choix de dire la vérité « calmement ». Le fait qu'il y ait un intérêt personnel manifeste dans certaines interventions comme celle-ci, s'il n'exclut pas l'intérêt de l'autre, peut être catégorisé au niveau 2 de pensée éthique selon notre grille d'analyse.

- Troisième modalité : l'attention émotionnelle entraîne la remise en question de certaines normes :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme du hamster : classe de CP-CE1 (Mme Breton)	86	Mathias :	C'est que je lui dis juste une petite moitié de la vérité et une petite moitié du mensonge comme ça elle est pas très triste elle est un peu triste.

Mathias (CP) propose de mentir à « moitié » pour permettre de soulager la tristesse de la petite sœur. Il se positionne ainsi clairement en opposition avec la norme *il ne faut pas mentir*, déjà évoquée auparavant à plusieurs reprises dans le débat de sa classe. Souvent nous avons constaté que les interventions de niveau 2 vont de pair avec le respect des normes lorsque celles-ci sont évoquées. Mais il arrive que parfois, comme le montre l'exemple de Mathias, les normes soient transgressées en faveur de l'empathie pour autrui.

### 5.3.1.3.2. L'attention cognitive

Il existe également une autre forme d'attention à autrui qui se manifeste non pas sur le plan des émotions, mais sur le registre cognitif, dans la compréhension des choix d'un autre. On l'observe dans les cas où une personne même si elle n'est pas forcément d'accord avec les choix d'un autre, tente de saisir son point de vue. Voici un exemple de cette forme d'attention cognitive :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle : classe de CE1 (Mme Carlier)	2	Léontine :	Il faut qu'il raconte ce qu'il s'est passé parce que Lucas il n'a rien fait il va être puni, alors que normalement c'est celui qui a fait la bêtise qui doit dire pardon ou qui doit être puni parce que là ce n'est pas bien ce qu'elle veut faire je pense qu'elle n'a pas fait exprès mais quand même ce n'est pas très gentil ce qu'elle vient de faire parce qu'on dirait qu'elle veut qu'il soit puni.

Plusieurs éléments ressortent de la prise de parole (TP2) de Léontine, une élève de CE1. Léontine s'appuie sur une norme : *celui qui fait une bêtise doit être puni*, en l'adaptant au contexte de la situation : elle déroule toutes les conséquences du non-respect de cette norme que subit Lucas. Dans les propos, Léontine manifeste clairement son opposition à l'attitude de Julie (son prénom n'est pas cité dans son intervention) : « là ce n'est pas bien ce qu'elle veut faire » ; « ce n'est pas très gentil ce qu'elle vient de faire », « on dirait qu'elle veut qu'il soit puni ». Son positionnement montre l'importance qu'elle accorde à la norme en tant que garant du bien-être d'autrui, mais nous évoquerons cet aspect plus en détail dans les exemples suivants.

Un autre élément retient notre attention ici : même si Léontine n'est pas d'accord avec Julie, elle tente quand même au départ de comprendre son action et de l'expliquer : « je pense qu'elle n'a pas fait exprès ». Par cette simple phrase elle essaye de rejoindre la pensée de l'autre, de proposer des pistes d'explications à ses choix même s'ils sont différents. Ensuite, lorsqu'elle évoque son désaccord avec Julie, elle ajoute des nuances à sa prise de position par des modalisations : « *quand même* », « ce n'est pas *très* gentil », « on dirait ». Elle laisse ainsi le bénéfice du doute à Julie quant à ses motivations, tout en défendant Lucas.

### 5.3.1.3.3. La conscience d'une situation différente

L'attention à l'autre se manifeste également au travers de la prise de conscience de son contexte de vie, de sa situation. Cela peut se faire soit dans l'identification à l'autre, ou la projection de soi dans cet autre, ou bien à la prise de conscience de sa différence en essayant de le comprendre. Dans les exemples suivants, extraits de différents débats autour du dilemme de la boulangère, l'effet est d'autant plus marqué que l'autre (ici la boulangère) est une personne adulte dont le contexte de vie est plus éloigné des élèves. Dans les deux autres dilemmes les protagonistes sont des enfants. Nous voyons au travers de ces tours de paroles des efforts pour comprendre la situation de la boulangère, ce qui est donc significatif d'une attention à autrui :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE1 (Mme Carlier)	28	Ethan :	Et aussi par exemple si on n'a pas d'argent on saura pas quoi manger.
	29	M :	Mais je ne comprends pas bien Ethan. Là on est... Pour la boulangère tu veux dire ?
	30	Ethan :	Oui
	31	M :	Ah. D'accord. Alors vous vous dites si je garde l'argent de la boulangère, elle va avoir peu d'argent et elle va plus manger après. C'est ça que vous dites ? C'est ça que tu dis Ethan ?
	32	Ethan :	Oui.

Pour Ethan, la boulangère ne pourra plus manger si elle perd cet argent. Il projette dans cette situation son propre vécu - la monnaie rendue représente sans doute une grosse somme pour lui. Il se base sur sa propre expérience ou ce qu'il a vu dans le monde des adultes pour imaginer alors la situation de la boulangère : on utilise principalement l'argent pour acheter à manger, et cet argent va lui manquer.

Un autre exemple de tentative de compréhension du contexte de la boulangère est donné par Nahil (TP36), dans la classe de M. Roux :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE2 (M. Roux)	36	Nahil :	Mais moi je ne suis pas d'accord parce que s'il faut il y a le chef de la boulangère il va venir et il va savoir qu'il y aura moins d'argent que tout ce qu'elle a vendu.

Cet élève s'appuie sur ses connaissances de l'univers des adultes qui sont plus approfondies dans le monde du travail : la boulangère selon lui est une employée et elle a un chef au-dessus d'elle qui vérifie les comptes régulièrement. Ainsi, il défend au travers de son intervention l'intérêt de la boulangère, en mettant à jour les problèmes qu'elle pourrait rencontrer dans son exercice professionnel.

Voici un troisième exemple de cette prise de conscience du contexte de la boulangère. Il est donné par Teddy (TP47), un élève de CE2 la classe de Mme Guillon :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)	45	E :	Oui mais si elle perd un euro, elle demandera un euro à son mari.
	47	Teddy :	Peut-être que son mari il ne travaille pas.

Ici il est question du mari de la boulangère. Ce qui est intéressant dans cet exemple est toute la discussion qui est engagée (dont on ne voit ici qu'un extrait) pour tenter de comprendre le contexte de vie de la boulangère. On voit bien que le

contexte réel de l'autre est inconnu, il ne s'agit que de suppositions qui sont faites : « peut-être », et c'est la discussion collective qui permet d'affiner ensuite les différents choix possibles. Ils montrent ainsi leur tentative d'identification à l'autre dans un contexte qui semblait au départ assez éloigné de leurs préoccupations.

### 5.3.1.3.1. Le respect de la norme dans l'intérêt de l'autre

Nous avons déjà évoqué dans les exemples précédents un cas où la norme est considérée dans l'intérêt de l'autre. Nous souhaitons ici approfondir ce cas de figure, rencontré à de nombreuses reprises dans les corpus, au travers des exemples d'Eliot et Mike, deux élèves de CE1 :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la poubelle: classe de CE1 (Mme Joly)	2	Eliot :	Moi je dirais tu le dis parce que déjà c'est pas bien de mentir sur un sujet que celui-là qui se fait punir n'a rien fait.
Dilemme de la poubelle: classe de CP-CE1 (Mme Breton)	69	Mike :	Mais en fait ce n'est pas parce qu'il a frappé tout le monde et que tout le monde est fâché contre lui qu'il faut l'accuser.

Eliot se réfère à une norme : *il ne faut pas accuser injustement*, de façon plus ouverte. La façon de la présenter comme une évidence « déjà c'est pas bien de mentir » fait que l'on peut ici parler de norme car elle existe selon Eliot en dehors du contexte du débat et elle est implicitement partagée par tous. De plus, il ne cite pas le prénom de Lucas mais le désigne par « celui-là qui se fait punir », ce qui montre la généralisation possible de cette norme à d'autres contextes. Cependant au travers de cette appellation, il rappelle le contexte de la situation, où Lucas « n'a rien fait » et la norme citée permet de défendre l'intérêt de l'autre (ici Lucas).

Mike défend la même norme qu'Eliot *il ne faut pas accuser injustement*, mais il l'évoque en l'associant au contexte de la situation : « il a frappé tout le monde », « tout le monde est fâché contre lui ». Même s'il renvoie au contexte ce n'est pour autant pas une norme en cours de construction, car sa formulation « qu'il faut l'accuser » reste toutefois générale et renvoie à une injonction « il faut... ». De plus, la norme ne dépend pas uniquement du contexte même s'il est pris en compte, au contraire : pour Mike, la norme est toujours valable malgré le contexte à priori opposé. Autrement dit, le contexte qu'il explicite « il a frappé tout le monde (...) » n'a pas d'incidence sur la validité de la norme. La norme morale est utilisée ici pour défendre Lucas, de par sa vocation générale à s'appliquer à tous, sans s'arrêter aux actions des personnes.

### 5.3.1.4. *Le respect de soi et des autres (niveau 3)*

Nous avons nommé le niveau suivant de pensée éthique *Respect de soi et des autres*, car il se situe dans le prolongement du niveau précédent, en ce qui concerne le souci de l'autre, également appelé empathie, mais nous y avons ajouté la notion de soi, marquant une différenciation claire entre le soi-même et l'autre (cf. partie 5.2.5.1). Celle-ci se manifeste dans la prise en considération d'un ou plusieurs contextes ou points de vue comme étant d'importance égale.

#### 5.3.1.4.1. *La contextualisation multiple de la situation*

Le cas le plus fréquent de pensée éthique de niveau 3 rencontré dans les corpus est le suivant : un élève considère une situation dans un premier contexte, puis reconsidère cette même situation dans un second contexte et peut ensuite effectuer une comparaison entre les deux (mais ce n'est pas systématique !). Ces différents contextes sont souvent introduits par la conjonction « si » exprimant une situation hypothétique. Voici un exemple :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme du hamster : classe de CM2 (Mme Klein)	24	Sandy :	Je reviens sur ce qu'a dit Roxanne, et en fait il vaut mieux attendre un moment calme pour lui en parler parce que si elle est en colère ben c'est pas trop le moment c'est... ça va être pire.

Le premier contexte évoqué par Sandy est *un moment calme*, et le second est *un moment où elle est en colère*. La prise en compte de deux contextes différents dans les situations confirme la prise en compte de l'autre dans sa globalité, et dans sa différence. L'autre est pluriel, il devient ainsi « les autres » car il évolue lui-même selon les situations.

#### 5.3.1.4.2. *La projection de soi dans plusieurs contextes*

La projection personnelle d'un élève dans plusieurs situations est autre variante de la manifestation du niveau 3 de pensée éthique rencontrée dans les corpus :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)	94	E :	Oui mais ça dépend de qui on est, si on est une enfant qui aime beaucoup l'argent et qui récolte beaucoup d'argent, eh ben on va le garder, et si on est un enfant qui est très honnête eh ben on va lui rendre.

Cet élève (classe de Mme Guillon) propose au cours du deuxième dilemme de la boulangère pose deux contextes : « si on est une enfant qui aime beaucoup

l'argent », et « si on est un enfant qui est très honnête » en fonction desquels elle aurait favorisé le premier choix (garder l'argent) ou bien le second (rendre l'argent). Elle ne hiérarchise pas de normes morales, mais prend en compte plusieurs paramètres au travers de ces contextes. Son recul important par rapport à son propre contexte qu'elle élargit à d'autres hypothèses nous permet donc de la situer au niveau 3, ou du respect de soi et des autres. Il ne s'agit pas d'une projection simple dans la vie d'une autre personne : celle-ci est bien plus complexe. En effet, l'élève est ici capable de se mettre à la place de différentes personnes hypothétiques et de justifier les raisons qui motivent leurs choix, même si ceux-ci sont opposés : rendre l'argent ou le garder.

#### 5.3.1.4.3. La prise en compte des autres de différents points de vue

Une autre variante de cette pensée éthique de niveau 3 est le positionnement non pas de soi-même mais cette fois-ci des autres dans différents contextes, ou différents points de vue, comme l'illustrent ces interventions de Mahaut :

DDM	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme de la boulangère : classe de CE1 (Mme Joly)	71	M :	(...) Alors imaginons que vos amis ils apprennent que vous avez acheté les bonbons avec de l'argent qui n'était pas le vôtre mais de l'argent qu'on vous a rendus en trop (...). À votre avis qu'est-ce qu'ils pourraient dire vos amis ?
	77	Mahaut :	Ben peut-être que soit ils vont se fâcher ils vont dire "Tu es un voleur" et ils vont plus vouloir jouer avec lui, ou sinon ils vont dire si c'est des enfants par exemple adolescents, eh ben là peut être qu'ils vont dire "Ah c'est pas grave... machin..."
	78	Kiara :	J'ai pas compris ce que t'as trop dit.
	79	M :	Alors réexplique Mahaut.
	80	Mahaut :	Eh ben par exemple si c'est des adolescents ils peuvent dire "Oh c'est pas très grave, t'en as pas beaucoup volé, nanana, nanana", Mais par contre si c'est des petits, ben ils vont croire facilement que c'est un vol alors.
	81	M :	Alors Mahaut, pour bien comprendre, pourquoi à ton avis les adolescents ils réagissent différemment que les petits ?
	82	Mahaut :	Ben je pense que l'argent par exemple ça leur importe moins parce que par exemple ma cousine, elle s'intéresse beaucoup à la beauté et tout ça mais elle s'intéresse pas trop à l'argent et tout ça.

La question posée ici par l'enseignante s'éloigne un peu du sujet et ne s'adresse pas directement aux élèves comme la question initiale : comment réagirait un ami face à un enfant qui a utilisé l'argent de la boulangère pour lui acheter des

bonbons ? La réponse de Mahaut révèle alors sur une double contextualisation appliquée aux autres (les amis) : dans un premier contexte où ces amis sont des enfants, alors « ils vont croire facilement que c'est un vol », mais dans un second contexte où ce sont des adolescents ils vont prendre du recul et pouvoir dire « Oh c'est pas très grave, t'en as pas beaucoup volé » (TP80). Mahaut est une élève de CE1, encore loin de l'adolescence et ce qui peut sembler surprenant est qu'elle arrive quand même à prendre le recul nécessaire pour conceptualiser ce qu'un enfant de son âge pourrait penser, en comparaison avec ce qu'un adolescent pourrait penser. Elle ne se positionne d'ailleurs pas clairement elle-même en faveur de l'une ou l'autre des alternatives. La suite des échanges entre Mahaut et son enseignante nous permet de comprendre comment elle est arrivée à cette contextualisation. Au TP80, Mahaut explique que les centres d'intérêt des adolescents et des enfants ne sont pas les mêmes, en s'appuyant sur ce qu'elle a observé dans son entourage ; notamment sa cousine qui est une adolescente : « ma cousine, elle s'intéresse beaucoup à la beauté et tout ça mais elle s'intéresse pas trop à l'argent et tout ça ».

Un autre exemple de contextualisation est la prise en compte des différentes motivations de plusieurs personnes en situation réelle, non hypothétiques (introduites par « si... ») comme précédemment. Nous illustrons ce cas de figure avec une autre intervention de Mahaut, cette fois-ci extraite du troisième débat sur le dilemme de la poubelle renversée :

Débat	TP	Locuteur	Prise de parole
Dilemme n°3 : classe de CE1 (Mme Joly)	64	Mahaut	Ben après aussi Lucas il va ressentir que personne ne l'aime et en plus il va continuer à être pas gentil parce que les autres l'auront accusé donc ça va tourner parce que les autres ils vont re-l'accuser pour se venger de ce qu'il leur aura fait et ça va tourner, tourner, tourner.

La première personne prise en compte est Lucas : « il va ressentir que personne ne l'aime », et les autres élèves de la classe sont également pris en compte dans leur motivation « pour se venger ». Mahaut ici ne défend pas une personne en particulier mais propose une vision d'ensemble dans laquelle l'auditeur peut aisément s'identifier à l'un ou l'autre des personnages : Lucas, ou les autres élèves de la classe. On note également dans cet exemple le haut niveau de conceptualisation associé à la prise en compte de ces différents points de vue. Ici est décrit de façon très claire le mécanisme du cercle vicieux de la violence : « et ça va tourner, tourner, tourner »

Dans les deux cas cette compréhension de contextes et points de vue multiples témoigne donc d'un souci de l'autre et d'une différenciation de soi et de l'autre très présents.

### 5.3.1.5. L'estime de soi et des autres (niveau 4)

Ce quatrième niveau de pensée éthique est appelé « estime de soi et des autres », en référence à son lien étroit avec le troisième niveau (soi et les autres), mais il s'en distingue par la notion d'estime de soi, qui rappelons-le est associée à la visée de la vie bonne, qui suppose un positionnement personnel en accord avec cette visée, et qui va au-delà des normes et va rechercher leur sens. Ce niveau se manifeste uniquement dans les situations dilemmes où plusieurs choix s'opposent, avec différentes normes en jeu. Aussi, un élève qui se situe au niveau 4 de pensée éthique va hiérarchiser les normes tout en prenant en compte le contexte et l'intérêt de l'autre ou des autres. Sur l'ensemble des débats, 13 élèves ont eu au moins une intervention de niveau 4, que nous appellerons *élèves de référence* dans la suite de notre étude. Le tableau suivant nous montre un aperçu global des moments où ils sont intervenus (Tableau 13) :

Tableau 13 - Synthèse des interventions niveau 4 au cours des trois débats

	Dilemme 1 : Le hamster	Dilemme 2 : La boulangère	Dilemme 3 : La poubelle
CE1 (Mme Carlier)	Laure, Claire, Juliette		
CE1 (Mme Joly)	Mahaut		Mahaut
CP-CE1 (Mme Breton)	Orion		
CM2 (Mme Klein)	Sandy	Anaëlle, Sophie	Sandy, Louane, Sophie, Maya
CE2-CM2 (Mme Guillon)	Teddy, Mélanie, Boniface		
CE2 (M. Roux)			
CE1-CE2 (M. Olivier)			Léonie

Étant donné que l'émergence du niveau 4 de pensée éthique constitue le cœur de notre étude, nous avons fait le choix d'explicitier pour chacune des prises de parole de niveau 4 les normes hiérarchisées qui nous ont amenés à cette catégorisation. Les résultats sont présentés ci-après.

La hiérarchisation de ces normes est dans chaque cas présentée sous forme de schéma (voir la Figure 9 ci-dessous) :

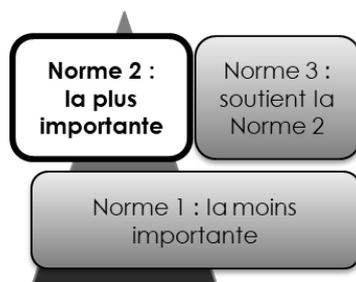


Figure 9 - Exemple de l'illustration de la hiérarchisation des normes utilisée dans la suite de notre étude.

Pour illustrer ce schéma général à partir d'un exemple, nous avons choisi une intervention qui a eu lieu au cours du troisième DDM de la classe de Mme Guillon :

*Mélanie (TP71) : Oui justement si tu lui dis elle va se dire que t'es honnête et que tu coup ben elle peut encore te confier de te faire confiance parce que après si tu lui dis pas et qu'elle s'en rend compte toute seule eh ben elle va se dire mais elle me l'a pas dit plus tôt peut être qu'elle voulait pas me le dire parce que ça allait me rendre triste, mais après fallait me le dire directement parce que là je suis encore plus triste.*

Nous reviendrons de façon plus détaillée sur les choix de catégorisation de cette intervention plus tard, mais voici dans un premier temps comment nous avons illustré la façon dont les différentes normes entrent en jeu dans le processus de hiérarchisation. :

- Nous avons numéroté les normes dans l'ordre de leur apparition. Dans cet exemple de l'intervention de Mélanie, la première norme citée par l'élève est « elle va se dire que t'es honnête » que nous avons synthétisée ainsi « il faut être honnête » : elle est donc numérotée Norme 1.
- La case correspondant à la norme « il faut être honnête » est de couleur blanche, et correspond à la norme que Mélanie considère comme la plus importante par rapport aux deux autres. Les autres normes considérées comme moins importantes sont de couleur grise.
- La norme 3 : « il faut rendre le moins triste possible » est située à côté de la norme 1, cela signifie que les deux normes côte à côte se soutiennent mutuellement. En effet, pour Mélanie, être honnête et rendre l'autre le moins triste possible vont ensemble, les deux normes ne s'opposent pas.
- La norme 2 : « il ne faut pas rendre triste » est évoquée à un moment donné par Mélanie dans son argumentation mais elle est moins importante. Ici elle ne va pas

dans le même sens, et ne soutient pas les autres normes. Elle est donc placée en dessous des deux autres.

### 5.3.1.5.1. Premier dilemme « Le hamster »

Les interventions de niveau 4 catégorisées au cours du premier dilemme ont été relevées dans la plupart des classes. Nous les détaillons maintenant :

Mahaut (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CE1 (Mme Joly)	Mahaut (TP 129)	Ben moi ce que je me dirais c'est que je lui dirai parce que si par exemple ben d'accord elle va me crier dessus mais même si elle me crie dessus, si elle va voir des traces de moi, eh ben elle va savoir que c'est moi mais aussi elle va savoir que je lui ai menti, du coup ça va lui faire deux fois plus de peine.	<p>Norme 3 : il faut essayer de faire le moins de peine possible</p> <p>Norme 2 : il ne faut pas mentir</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas mettre la sœur en colère</p>

Trois normes sont mobilisées par Mahaut : *ne pas mettre la sœur en colère*, *ne pas mentir*, et *ne pas lui faire de peine*. Les deux dernières normes sont liées entre elles : si on ment « ça va lui faire deux fois plus de peine ». Nous les avons donc positionnées en premier en terme de hiérarchisation, *ne pas lui faire de peine* étant plus importante car c'est la principale raison selon Mahaut pour laquelle il ne faut pas mentir. La norme *ne pas mettre la sœur en colère* quant à elle est reconnue et les conséquences de sa transgression sont acceptées « ben d'accord elle va me crier dessus », et elle est directement hiérarchisée « même si elle me crie dessus » comme moins importante que les deux autres.

Orion (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CP-CE1 (Mme Breton)	Orion (TP 225)	Ben moi je... moi même si ça peut la rendre triste ben je préférerais mieux lui dire la vérité parce que elle peut aussi être moins triste si on lui dit la vérité.	<p>Norme 2 : Il faut dire la vérité</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas rendre triste la sœur en lui disant la vérité</p>

On a ici un autre cas de hiérarchisation des normes en fonction de l'intensité des conséquences de leur transgression si l'une ou l'autre n'est pas respectée. La première norme contextualisée *il ne faut pas rendre triste la sœur en lui disant la vérité* est acceptée car elle est impossible à respecter. La petite sœur sera triste dans tous les cas. C'est là qu'Orion propose une deuxième norme *il faut dire la vérité* et la place au-dessus de la première norme car les conséquences du respect de cette

dernière sont préférables dans l'intérêt de la petite sœur « elle sera moins triste si on lui dit la vérité ».

Claire (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CE1 (Mme Carlier)	Claire (TP82, TP87)	(...) Des fois il y a une bonne raison de mentir (...) Parce qu'on aime la personne à qui on ment peut-être.	<p>Norme 2 : il faut protéger les personnes qu'on aime</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas mentir</p>

L'idée énoncée par Claire est ici étalée sur plusieurs tours de parole (entre les TP76 et TP89) car l'enseignante est intervenue pour la relancer et questionner. Nous avons dans le tableau ci-dessous fait une synthèse des TP82 et TP87 où apparaissent les normes qui nous intéressent ici. La première norme « il ne faut pas mentir » est implicite, en effet Claire dit que « des fois il y a une bonne raison de mentir », ce qui sous-entend que la plupart du temps, à part ces fois-là, il ne faut pas mentir. La deuxième norme en cours de construction que Claire choisit de privilégier, qui explique justement cette « bonne raison » de mentir, est de ne pas rendre triste la personne à qui on ment, pour la protéger. Cette norme s'applique donc aux personnes qu'on aime, ce qui est le cas ici.

Laure (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CE1 (Mme Carlier)	Laure (TP98, TP100)	(...) c'est vrai que c'est pas bien de mentir mais bon c'est vrai qu'elle va être triste quand on va lui dire (...) Mais après si on voudrait lui dire après on pourra lui dire mais bon ça devrait être un petit peu triste au moins.	<p>Norme 1 : il ne faut pas mentir</p> <p>Norme 2 : il ne faut pas rendre triste</p>

Laure quant à elle cite de façon plus explicite la norme « c'est pas bien de mentir », de même que « c'est vrai qu'elle va être triste ». Au début de son intervention les normes *il ne faut pas mentir*, et *il ne faut pas rendre triste* sont au même niveau. Mais ensuite elle nuance les conséquences de la norme en cours de construction *il ne faut pas rendre triste* en disant que même si on dit la vérité elle sera « un petit peu triste au moins ». Laure a donc pris en compte les conséquences des décisions à prendre dans l'intérêt d'autrui, sans transgresser celle qu'elle estimait la plus importante, et qu'elle n'a pas remis en question : il faut dire la vérité.

## Juliette (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CE1 (Mme Carlier)	Juliette (TP168- 182)	Il faut pas lui mentir parce que sinon si on lui ment après elle sera encore plus triste (...) parce que (...) D'abord puisque on nous a menti (...) Et aussi parce que son hamster il est mort. (...) Si on lui ment encore plus.	<p>Norme 2 : il ne faut pas mentir car ça rend triste</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas qu'elle découvre la vérité car elle sera triste</p>

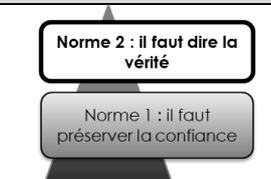
Dans son argumentation, Juliette met très clairement en avant la norme en cours de construction *il ne faut pas rendre triste la petite sœur*. Mais si l'on regarde attentivement, celle-ci cache en réalité en deux autres normes : la norme il ne faut pas mentir, et la norme implicite il ne faut pas qu'elle découvre la vérité, que l'on retrouve derrière « et aussi (elle sera triste) parce que son hamster est mort ». La hiérarchisation que Juliette opère ici est une hiérarchisation d'intensité : il faut rendre la situation la moins triste possible pour la petite sœur. Cette norme a donc été combinée aux deux autres dans leur hiérarchisation : la première devient donc il ne faut pas mentir car ça rend triste, et la deuxième, moins importante car moins intense : il ne faut pas qu'elle découvre la vérité car elle sera triste.

## Sandy (CM2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CM2 (Mme Klein)	Sandy (TP55, TP57)	Mais tu peux aussi ne pas lui dire et parce que ça dépend de son âge parce que si elle est petite faut pas trop dire faut pas dire "Il est mort ton hamster." Non c'est enfin c'est horrible et ça dépend de l'âge parce que si elle est grande encore tu peux lui dire mais si elle est petite tu vas pas lui dire enfin tu vas trouver une autre histoire parce que (...) c'est brusque quand même.	<p>Norme 2 : il ne faut pas être brusque avec les petits</p> <p>Norme 1 : il faut dire la vérité</p>

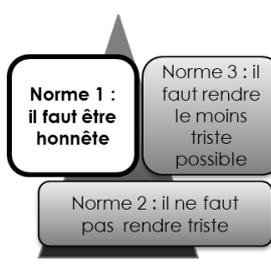
Sandy propose une première norme : il faut dire la vérité. Cette norme n'est pas explicitée en tant que telle, mais Sandy cherche les contextes dans lesquels elle peut être respectée, ce qui témoigne de son importance. Très contextualisée, le respect de cette norme est davantage perçu comme une possibilité « tu peux lui dire » et non soumise à une sanction potentielle, et de plus elle est très contextualisée : cette norme est valable uniquement si la sœur est grande. La deuxième norme également en cours de construction est celle qui est priorisée ici : *il ne faut pas être brusque avec les petits*. Celle-ci dépend également du contexte, c'est-à-dire l'âge de la sœur.

## Teddy (CE2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CE2- CM2 (Mme Guillon)	Teddy (TP67)	Oui, elle (ne) te fera plus confiance sur ce que tu vas garder le hamster, mais au moins elle saura que tu ne mentiras pas quand elle te dira quelque chose.	 <p>Norme 2 : il faut dire la vérité</p> <p>Norme 1 : il faut préserver la confiance</p>

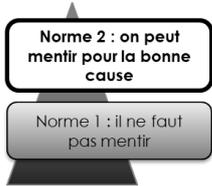
Une nouvelle norme est proposée par Teddy : *il faut préserver la confiance* et cette confiance concerne le fait de garder le hamster. Le fait de dire la vérité peut briser cette confiance. Cependant il considère comme étant plus important d’être honnête : « au moins elle saura que tu ne mentiras pas ». Pour Teddy la confiance en ce qu’on dit (quand elle te dira quelque chose) est plus importante que la confiance en ce qu’on fait (garder le hamster)

## Mélanie (CE2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CE2- CM2 (Mme Guillon)	Mélanie (TP71)	Oui justement si tu lui dis elle va se dire que t'es honnête et que tu coup ben elle peut encore te confier de te faire confiance parce que après si tu lui dis pas et qu'elle s'en rend compte toute seule eh ben elle va se dire mais elle me l'a pas dit plus tôt peut être qu'elle voulait pas me le dire parce que ça allait me rendre triste, mais après fallait me le dire directement parce que là je suis encore plus triste.	 <p>Norme 1 : il faut être honnête</p> <p>Norme 3 : il faut rendre le moins triste possible</p> <p>Norme 2 : il ne faut pas rendre triste</p>

Mélanie confirme l’intervention de Teddy qui a eu lieu dans le même débat quelques tours de parole auparavant, et reprend la norme générale *il faut être honnête*. La deuxième norme plus contextualisée qu’elle donne : *il ne faut pas le dire pour ne pas rendre triste*, est selon elle moins importante. Mélanie compare les effets de ces deux normes et leurs conséquences respectives. L’argument qu’elle mobilise pour les hiérarchiser est là encore l’intensité de la tristesse de la sœur, qui sera moindre en respectant la première norme : « fallait me le dire directement parce que là je suis encore plus triste ».

*Boniface (CM2)*

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
<b>CE2-CM2</b> <i>(Mme Guillon)</i>	Boniface (TP81)	Oui mais c'est mentir mais tu crois que c'est pour la bonne cause.	 <p>Norme 2 : on peut mentir pour la bonne cause</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas mentir</p>

L'intervention de Boniface est très succincte, car elle fait référence à des normes qui ont été citées par des camarades juste avant lui. Ainsi la norme qu'il explicite : *on peut mentir si c'est pour la bonne cause* nous donne aussi la deuxième : *il ne faut pas mentir* qui est implicite. En effet, le fait de préciser qu'on peut mentir dans un cas précis (pour la bonne cause) laisse sous-entendre que de manière générale ce n'est pas le cas. On remarque dans son intervention que l'attention à autrui est présente dans l'expression « la bonne cause » qui équivaut (d'après le contexte de la discussion) à ne pas rendre triste quelqu'un.

**5.3.1.5.2. Deuxième dilemme « La boulangère »**

Voici à présent les interventions de niveau 4 qui ont eu lieu au cours du deuxième dilemme. Beaucoup moins nombreuses que les interventions au cours du premier dilemme, elles concernent deux autres élèves, dans la classe de CM2 de Mme Klein.

*Anaëlle (CM2) :*

Anaëlle intervient à deux reprises au niveau 4 de pensée éthique mais ses interventions n'ont pas de lien entre elles.

- *Première intervention :*

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
<b>CM2</b> <i>(Mme Klein)</i>	Anaëlle (TP28)	(...) Si l'argent c'est pire que du vol, même si tu le reprends, en fait c'est un peu comme si tu mettais la faute sur la personne à qui tu donnes de l'argent (...). Alors peut-être même qu'ils vont pas faire une enquête ni quoi que ce soit là-dessus mais c'est quand même pas sympa parce qu'après il va peut-être l'utiliser pour faire autre chose.	 <p>Norme 3 : il ne faut pas utiliser de l'argent volé</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas voler</p> <p>Norme 2 : il faut respecter les autorités</p>

Dans sa première intervention, Anaëlle hiérarchise trois normes, en réponse à un camarade qui avait proposé de donner l'argent de la boulangère à un sans-abri. La

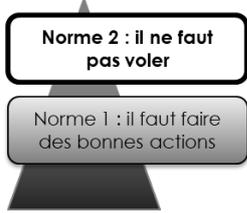
première norme citée, il ne faut pas voler, est annoncée dès le départ comme critère de comparaison pour savoir ce qui n'est pas *bien* « c'est pire que du vol ». La deuxième norme que nous avons appelée *respecter les autorités*, en référence à ceux qui mènent des enquêtes de police, est de la même manière évoquée par Anaëlle comme l'un des critères pour savoir si une action (garder l'argent de la boulangère) est bonne ou mauvaise : « peut-être même qu'ils vont pas faire une enquête (...) là-dessus ». Anaëlle ajoute ensuite une autre norme qu'elle place au-dessus de cette dernière : « mais c'est quand même pas sympa parce qu'il [le sans-abri à qui l'argent a été donné] va peut-être l'utiliser ». Même si la police n'est pas intervenue car sans doute ce n'est pas important aux yeux de la loi l'action est quand même considérée comme grave à cause de cette troisième norme : *il ne faut pas utiliser de l'argent volé*.

- *Seconde intervention :*

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CM2 (Mme Klein)	Anaëlle (TP53)	Moi je suis d'accord (...) mais c'est vrai que c'est pas la mort mais tu peux avoir des remords après et t'en vouloir (...) il faudrait vraiment lui rendre ou en parler à la boulangère pour savoir vraiment ce qu'elle veut en faire, (...) si elle voulait les donner à un pauvre par exemple si c'était une de ses activités quotidiennes, on pourrait le faire à sa place mais je lui dirai quand même parce que c'est un peu son argent de base (...).	<p>Norme 3 : il faut respecter la propriété des autres (l'argent)</p> <p>Norme 2 : il ne faut rien regretter</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas tout considérer comme ayant la même importance</p>

Au cours de sa seconde intervention, Anaëlle reprend de façon implicite (sans la répéter) la norme en cours de construction *ce n'est pas grave de voler quelques centimes ou un euro* qui avait été proposée auparavant, et la confirme en disant « c'est vrai que c'est pas la mort ». Puis elle ajoute deux autres normes liées qu'elle priorise : *il ne faut rien regretter*, et *il faut respecter ce qui est la propriété des autres (l'argent)*. Cette dernière norme est pour Anaëlle la plus importante et elle fait l'objet de la majeure partie de son argumentation. Elle la contextualise par rapport à la situation : « il faudrait (...) savoir vraiment ce qu'elle veut en faire, (...) parce que c'est un peu son argent de base ».

Sophie(CM2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
<b>CM2</b> <i>(Mme Klein)</i>	Sophie (TP29)	(...) C'est vrai que quand on le donne à quelqu'un c'est gentil, et c'est une bonne action mais après il peut beaucoup se passer de choses, et après moi si je fais ça je le regretterais parce que c'est quand même du vol.	 <p>Norme 2 : il ne faut pas voler</p> <p>Norme 1 : il faut faire des bonnes actions</p>

Sophie intervient dans le tour de parole qui suit immédiatement celui d'Anaëlle, donc toujours dans le contexte où il est question de donner l'argent à un sans-abri. Les deux normes *il faut faire des bonnes actions* et *il ne faut pas voler* sont très clairement citées et hiérarchisées en tenant compte de la première norme comme norme valable « c'est vrai que... » puis en explicitant les raisons pour lesquelles la deuxième norme « c'est quand même du vol » est choisie « il peut se passer beaucoup de choses », « je le regretterais ».

### 5.3.1.5.3. Troisième dilemme « La poubelle »

Une grande partie des interventions de niveau 4 observées au cours du troisième dilemme concerne des élèves déjà catégorisés comme des élèves de référence au cours des débats précédents.

Mahaut (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
<b>CE1 (Mme Joly)</b>	Mahaut (TP9)	Moi je le dirais parce que même si c'est un enfant qui est un peu à problèmes, ben ce n'est pas pour ça qu'il fait toutes les bêtises et qu'on a besoin d'être méchant avec lui.	 <p>Norme 2 : il ne faut pas être méchant injustement</p> <p>Norme 1 : un enfant à problèmes doit être sanctionné quand il fait des bêtises</p>

La première norme évoquée par Mahaut est implicite. En effet, lorsqu'elle déclare « même si c'est un enfant (...) à problèmes (...) ce n'est pas pour ça qu'il fait toutes les bêtises », on comprend que la norme de départ est qu'un enfant à problèmes doit être sanctionné quand il fait une bêtise (pour reprendre la formulation de Mahaut, mais peut-être parlait-elle des enfants en général, on ne le sait pas). C'est alors que vient la seconde norme, qu'elle identifie comme prioritaire au vu du contexte de la situation : comme ce n'est pas le cas de Lucas (il n'a pas renversé la poubelle), alors il ne faut pas être méchant avec lui.

## Sandy (CM2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CM2 (Mme Klein)	Sandy (TP22)	Après si tu le dis après ça peut aussi briser des amitiés, et si tu ne le dis pas elle va peut-être se rendre compte et s'en vouloir donc ne rien dire, c'est à Julie de prendre sa responsabilité.	<p>Norme 2 : il faut prendre ses responsabilités</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas briser des amitiés</p>

Ici la hiérarchisation de deux normes contextualisées est très explicite, la première norme est annoncée directement « ça peut aussi briser des amitiés » et les deux choix possibles sont évoqués : « Si tu le dis (...) et si tu ne le dis pas (...) ». La deuxième norme est plus détaillée, il est supposé dans le cas où rien ne serait dit que Julie se rende compte de son erreur seule, puis s'en veuille, ce qui amène au vu du contexte à la hiérarchisation en faveur de la deuxième norme : « c'est à Julie de prendre sa responsabilité ».

## Louane (CM2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CM2 (Mme Klein)	Louane (TP11, TP15, TP26)	(...) En même temps ça lui apprendra à Lucas (...) peut-être que là la maîtresse elle va le gronder encore plus, et du coup ça lui apprendra, ça lui servira de leçon (...). En fait je ne suis pas d'accord avec moi parce qu'en fait je n'avais pas pensé que voilà ça pouvait briser des amitiés comme elle a dit, et que [renverser une poubelle] ce n'est pas grave.	<p>Norme 3 : il ne faut pas punir pour des raisons qui ne sont pas graves</p> <p>Norme 2 : il ne faut pas briser des amitiés</p> <p>Norme 1 : il faut donner une leçon à Lucas</p>

Dans l'intervention de Louane comme dans les suivantes (Sophie, Maya et Léonie), il y a plus de deux normes qui sont évoquées. Il peut être difficile de distinguer la hiérarchisation lorsqu'il y a plus de deux normes car parfois certaines d'entre elles sont liées, c'est-à-dire qu'une norme confirme une autre norme au lieu de lui être opposée (par rapport au choix à réaliser).

Louane change d'avis au cours du débat. Nous avons donc pris en compte à fois ses premières prises de parole (TP11 et 15) où elle évoque la norme « il faut donner une leçon à Lucas », car elle y fait directement référence un peu plus tard, au TP26 en disant « En fait je ne suis pas d'accord avec moi ». Louane ajoute alors deux normes contextualisées déjà citées par d'autres élèves auparavant et auxquelles elle n'avait « pas pensé » : *il ne faut pas briser des amitiés*, et qui finalement lui semblent plus importantes au vu de la situation : *il ne faut pas punir pour des raisons qui ne*

sont pas graves [renverser une poubelle]. Ces deux normes sont donc de niveau équivalent mais prioritaires par rapport à la première.

Sophie (CM2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CM2 (Mme Klein)	Sophie (TP10, TP66)	Ben après je pense que quelqu'un dans la classe devrait (...) lui dire que c'est elle qui l'a fait parce que sinon Lucas (...) ça va lui briser le cœur que tout le monde pense qu'il est trop méchant. (...) Je change ma réponse (...) c'est vrai que Julie il faut qu'elle prenne ses responsabilités et ça ne se fait pas trop de dire que c'est par exemple si on dit "c'est elle" ça (ne) se fait pas.	<p>Norme 2 : il faut prendre ses responsabilités</p> <p>Norme 3 : il ne faut pas dénoncer</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas briser de cœur de Lucas</p>

Comme Louane, Sophie change aussi d'avis au cours du débat : « Je change ma réponse ». Ainsi, même si la pensée éthique de niveau 4 se manifeste pleinement au TP66, nous avons donc là aussi pris en compte la prise de parole précédente (TP10) qui nous donne le contexte de ce changement d'avis et la norme initiale sur laquelle Sophie s'est appuyée : *il ne faut pas briser de cœur de Lucas*. Le changement d'avis de Louane a été motivé par une prise de conscience de certaines normes qui lui ont semblé plus adaptées : « c'est vrai que... ». Là encore nous observons deux normes équivalentes (déjà cités par d'autres auparavant) qui sont priorisées : *il faut prendre ses responsabilités*, et *il ne faut pas dénoncer*. Cette dernière norme est contextualisée et formulée ainsi par Sophie : « si on dit "c'est elle" ça (ne) se fait pas ».

Maya (CM2)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
CM2 (Mme Klein)	Maya (TP75, TP77)	(...) Je pense qu'on est presque tous d'accord (...) il faudrait plutôt le dire parce qu'il pourrait y avoir une amitié qui soit perdue (...) c'est malhonnête, (...) et que parce ça apprendra à Lucas mais voilà Lucas c'est sûr qu'il lui faut une leçon mais pas celle-ci quoi.	<p>Norme 4 : il faut donner une leçon équitable à Lucas</p> <p>Norme 2 : il faut être honnête</p> <p>Norme 1 : il ne faut pas perdre des amitiés</p> <p>Norme 3 : il faut donner une leçon à Lucas</p>

Maya, au cours de son intervention synthétise plusieurs normes qui ont été évoquées tout au long du débat. Nous en avons sélectionné quatre, les plus évidentes par rapport à la situation. Étant donné que Maya évoque ces différentes normes sous forme de liste, celles-ci sont donc équivalentes, mis à part la troisième : *il faut donner une leçon à Lucas*. Même si elle est réaffirmée comme une norme valide

« c'est sûr qu'il lui faut une leçon », celle-ci n'est selon Maya pas adaptée à la situation. Elle propose alors une quatrième norme *il faut donner une leçon équitable à Lucas, pas celle-ci*, qui est plus pertinente dans ce contexte. Les deux premières normes restent valables et n'entrent pas ici dans la hiérarchisation.

Léonie (CE1)

Classe	Locuteur	Prise de parole	Normes hiérarchisées
<b>M. Olivier (CE1- CE2)</b>	Léonie (TP41)	Je crois qu'il faudrait lui dire parce que c'est (pas) de sa faute et il ne faut pas accuser les autres. Même si des fois il fait beaucoup de bêtises et qu'elle va le croire, il ne faut pas se laisser faire il faut le dire, même si t'as peur.	<p>Norme 1 : il ne faut pas laisser un autre se faire punir injustement</p> <p>Norme 2 : il ne faut pas accuser les autres</p> <p>Norme 3 : il ne faut pas se laisser faire</p> <p>Norme 4 : il ne faut pas se mettre en danger, prendre de risques</p>

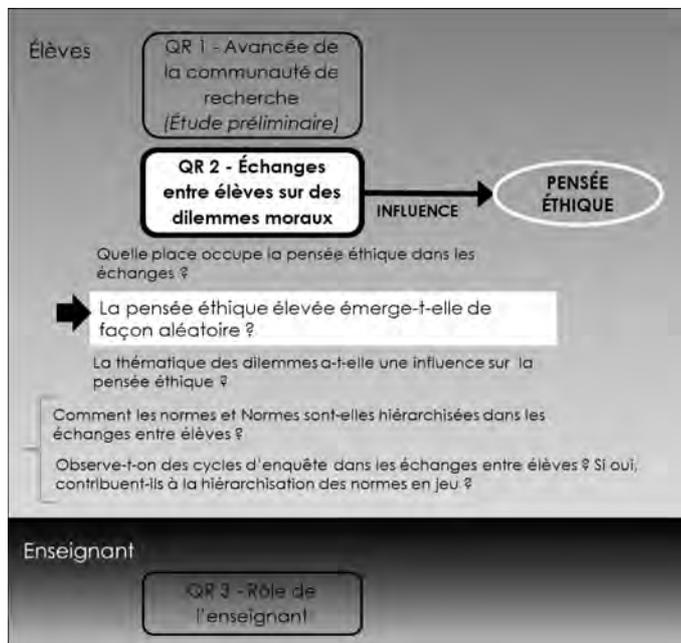
Léonie hiérarchise trois normes dans cette intervention. La première : « il ne faut pas accuser les autres », est une norme à la fois générale et explicite. Elle vient confirmer la norme « il ne faut pas se laisser faire » car pour Léonie, le fait de ne pas se laisser faire est lié avec la dénonciation d'une injustice : un élève accusé à tort. Mais là où la hiérarchisation apparaît c'est par rapport à la troisième norme, qui est très implicite : *il ne faut pas se mettre en danger ou prendre des risques*. Celle-ci est résumée ainsi par Léonie : « même si t'as peur ». Le fait d'introduire cette norme par « même si... » montre ici son statut de référence, comme nous l'avons déjà observé dans d'autres interventions d'élèves.

Nous nous interrogeons maintenant sur la nature des autres interventions de ces élèves de référence. Qu'en est-il des autres niveaux de pensée éthique mobilisés en général ?

### 5.3.2. Analyse de la variation des niveaux de pensée éthique des élèves de référence

Afin de mieux comprendre les éventuels liens entre les différents niveaux de pensée éthique et l'émergence du niveau le plus élevé chez les élèves de référence, nous allons à présent nous intéresser aux autres niveaux de pensée éthique mobilisés lors des débats par ces élèves. Nous nous interrogeons donc ici sur l'existence ou non d'une tendance particulière dans l'émergence de la pensée éthique élevée. Ces élèves peuvent-ils par ailleurs mobiliser une pensée qui se situe à un niveau égocentrique par exemple ? Les autres réponses qu'ils donnent suivent-elles les mêmes proportions dans les différents niveaux de pensée éthique que les autres élèves ? Pour

clarifier ces points, nous questionnons donc la nature aléatoire ou non de ces interventions de niveau élevé par rapport à l'ensemble des interventions, comme l'illustre le Schéma 14.



*Schéma 14 – Les tendances des élèves de référence dans la mobilisation des différents niveaux de pensée éthique : place dans l'avancement de la recherche.*

Pour plus de précision, nous ne parlons pas de tour de parole en parlant de notre catégorisation, mais nous préférons le terme d'intervention. En effet, une intervention d'élève correspond à une idée qui peut parfois être entrecoupée par des camarades ou par l'enseignante, et donc occuper plusieurs tours de parole. Ainsi dans ce cas nous ne catégoriserons ces tours de parole qu'une seule fois à un niveau de pensée éthique, comme nous l'avons déjà évoqué. C'est pourquoi le terme d'intervention nous paraît plus pertinent.

### 5.3.2.1. *Comparaison des niveaux de pensée éthique de l'ensemble des élèves par rapport aux élèves de référence*

Les deux figures ci-dessous permettent de comparer les proportions de chaque niveau de pensée éthique atteint lors de leurs interventions par les élèves de référence par rapport à l'ensemble des élèves :

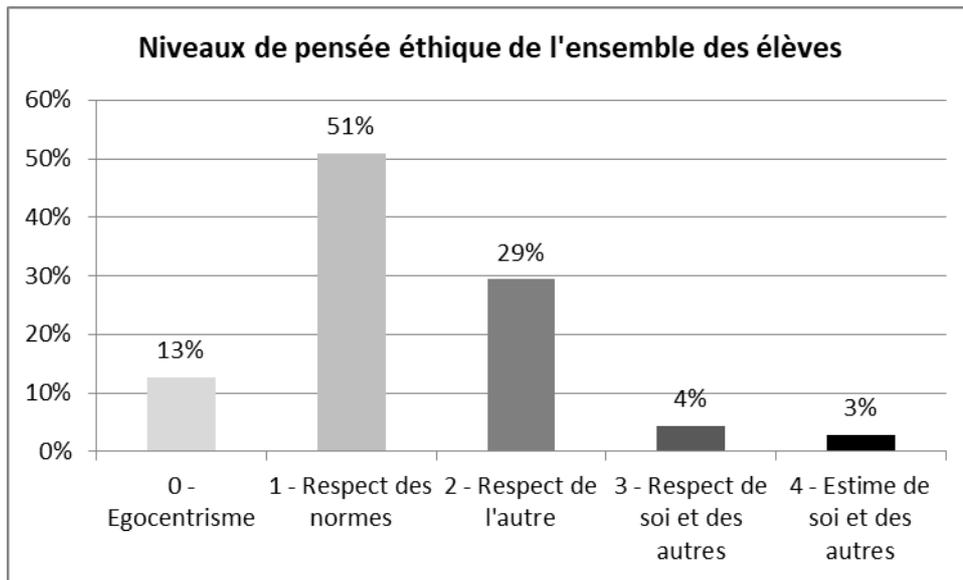


Figure 10 - Proportions des niveaux de pensée éthique mesurés sur l'ensemble des élèves au cours des 3 DDM (678 tours de parole catégorisés au total)

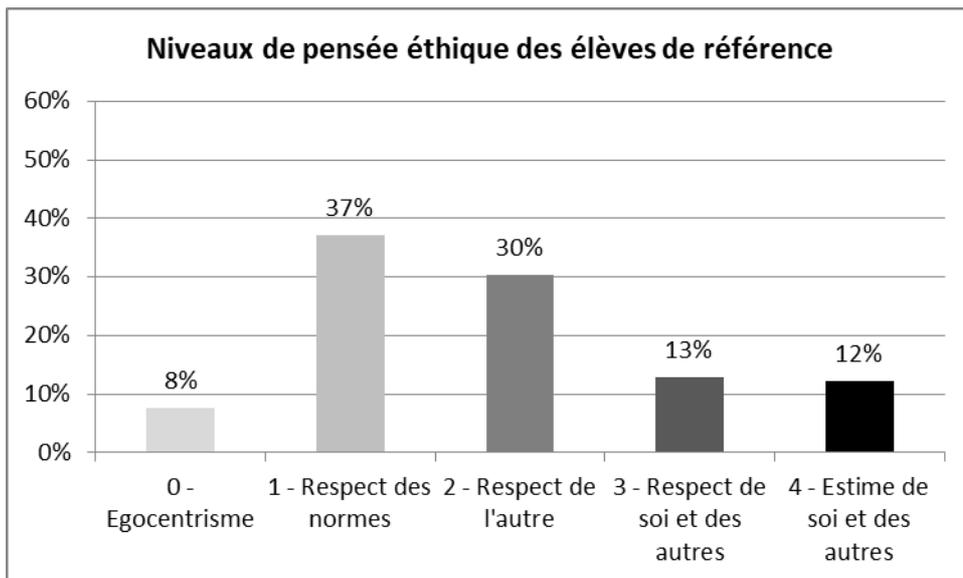


Figure 11 - Proportions des niveaux de pensée éthique mesurés chez les élèves de référence : niveau 0, 1, 2, 3 et 4 (132 tours de parole catégorisés au total).

D'après ces deux figures on remarque que les niveaux 0 et 1 de pensée éthique sont globalement moins mobilisés par les élèves de référence que par l'ensemble des élèves : 8% au lieu de 13% pour l'égoïsme, et 37% au lieu de 51% pour le respect des normes. Le niveau 2 reste stable sur les deux figures, il est autant mobilisé par les élèves de référence que par l'ensemble des élèves. Le niveau 3, le respect de soi et des autres, est quant à lui davantage mobilisé par les élèves de référence que par les autres : 13% au lieu de 4%. Nous n'évaluons pas ici le niveau 4 déjà traité précédemment.

### 5.3.2.2. Comparaison des niveaux de pensée éthique entre les élèves de référence

Nous avons donc dénombré le nombre de chacune de leurs interventions catégorisées dans les différents niveaux de pensée éthique. Les résultats apparaissent dans le graphique suivant (Figure 12) :

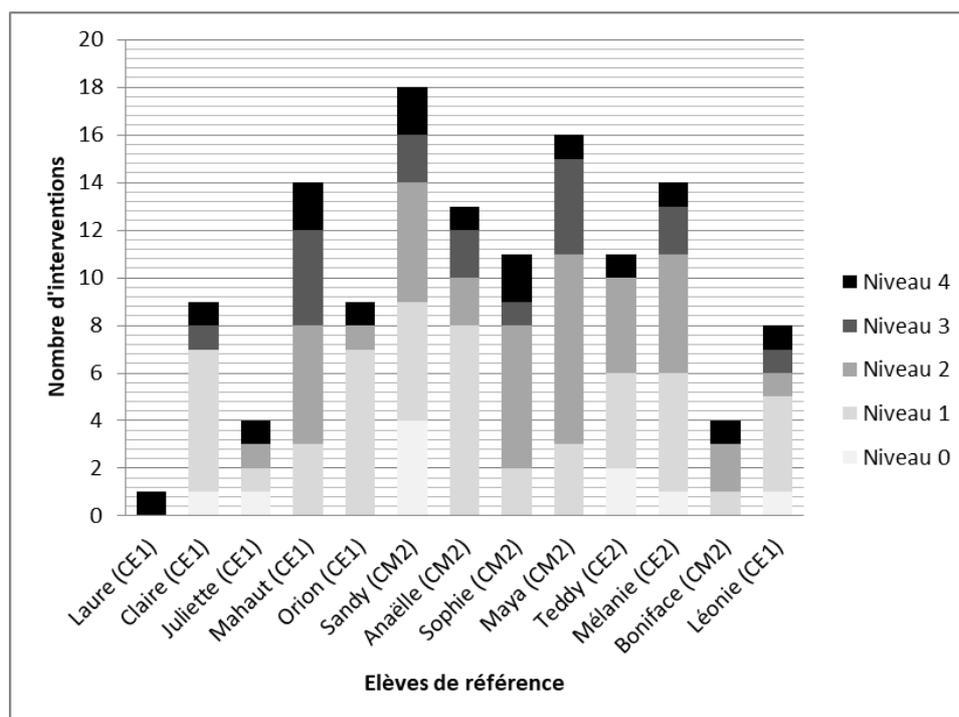


Figure 12 - Niveaux éthiques mobilisés par les élèves de référence au cours des trois débats

Si l'on compare le nombre d'interventions total de ces élèves, les données sont très variables. Mis à part Laure (CE1) qui était présente pour le premier débat et absente dans les deux suivants, les autres élèves étaient présents dans les trois débats. Pourtant on remarque de manière générale que certains élèves sont intervenus plus que d'autres, allant par exemple de 4 interventions catégorisées sur la grille de pensée éthique pour Juliette à 18 pour Sandy. Ces fluctuations donnent une première indication sur la variabilité des données, mais il n'est cependant pas possible d'effectuer des comparaisons entre les élèves à partir de ces chiffres. En effet, certains élèves ont participé de nombreuses fois et de manière tout à fait pertinente dans le débat sans que leurs interventions n'aient pu être catégorisées car elles ne correspondaient pas aux critères établis, notamment en ce qui concerne la référence aux normes.

On peut citer par exemple Boniface, l'un des élèves au plus fort taux de participation n'apparaît pas comme tel sur la Figure 12, car la plupart de ses réponses n'ont pas pu être catégorisées. En effet, ses interventions généralement assez brèves font souvent écho à une discussion collective et ne sont pas assez explicites en elles-mêmes pour faire référence à des normes, ou des questions morales et donc entrer dans une catégorie de notre grille d'analyse. Néanmoins, de par leur effet cumulatif, ces brèves interventions pourtant non répertoriées ont soutenu et permis aux échanges d'avancer. Les extraits de corpus ci-dessous, qui ont eu lieu au cours des deuxième et troisième DDM illustrent cet exemple :

*Dilemme 2, la boulangère*

TP	Locuteur	Prise de parole
10	Alexis :	Mais après sinon tu peux le garder si c'est 10 centimes ou (...) pour acheter des bonbons (...)
11	Boniface :	Ben dans l'énoncé ils disaient de partager avec les amis. Donc du coup pour 10 centimes...
12	Marine :	Ben oui mais tu peux les couper.
13	Boniface :	Mais un bonbon ça ne se coupe pas.
14	Marine :	Ben si, si c'est grand.
15	Boniface :	Ben oui mais si c'est grand, ça ne coûte pas 10 centimes !

*Dilemme 3, La poubelle*

TP	Locuteur	Prise de parole
72	Jeanne :	Louis il a raison mais aussi il faut qu'il y ait une punition parce qu'il a laissé accuser Lucas alors que c'était lui qui l'avait fait exprès.
73	E :	Mais non il ne sera pas seul parce que si on le dit on sera deux !
74	Boniface :	Mais dans tous les cas s'il n'y a que toi qui accuse Benjamin, dans tous les cas le maître il va faire confiance à toute la classe.

La catégorisation n'est pas la seule raison qui nous invite à considérer avec précaution les écarts dans le nombre de prises de paroles entre les différents élèves de référence. Le nombre d'interventions de l'enseignant joue aussi un rôle ici. Nous y reviendrons plus en détail au cours de la seconde étude. Mais pour illustrer cela, on peut observer par exemple que dans la classe de Mme Klein l'enseignante intervient peu, alors que dans la classe de Mme Breton, celle-ci intervient de façon quasi-systématique entre chaque prise de parole des élèves. Cela réduit là aussi considérablement leur temps de parole. À ces facteurs s'ajoutent la durée des différentes prises de parole (sur une même durée, il peut y avoir une intervention longue ou plusieurs interventions plus courtes) mais aussi le nombre d'élèves qui participent réellement au débat (si peu d'élèves prennent la parole, ils ont plus d'occasions de s'exprimer plusieurs fois que si la parole doit être distribuée entre tous les élèves de la classe), etc. Autant d'éléments qui nous amènent à ne pas tenir compte du nombre d'interventions des élèves comme données fiables dans le détail

c'est-à-dire dans la comparaison des élèves entre eux, mais indiquent tout de même une certaine variabilité globale qui apparaît dans le nombre d'interventions de ces élèves de référence. Cette variabilité est encore plus parlante entre les élèves d'une même classe, par exemple entre les élèves Claire et Juliette (Classe de CE1 de Mme Carlier) ou entre Sandy et Sophie (Classe de CM2 de Mme Klein) pour qui les conditions de mise en œuvre des DDM sont les mêmes.

### 5.3.3. Influence des thématiques des dilemmes sur la pensée éthique

Comme nous l'avons détaillé dans la partie 4.2.3, nous avons choisi de proposer aux élèves des dilemmes dont les thématiques suivent un gradient décroissant de care, afin d'avoir une diversité de réponses et d'analyser des situations où le care serait tout d'abord évoqué dans la situation en elle-même (premier dilemme du hamster) puis de plus en plus difficilement mobilisable (troisième dilemme de la poubelle). Notre questionnement porte maintenant sur l'influence qu'a pu jouer cette variation des thématiques proposées aux élèves sur l'émergence de la pensée éthique, comme illustré sur le schéma suivant (Schéma 15) :

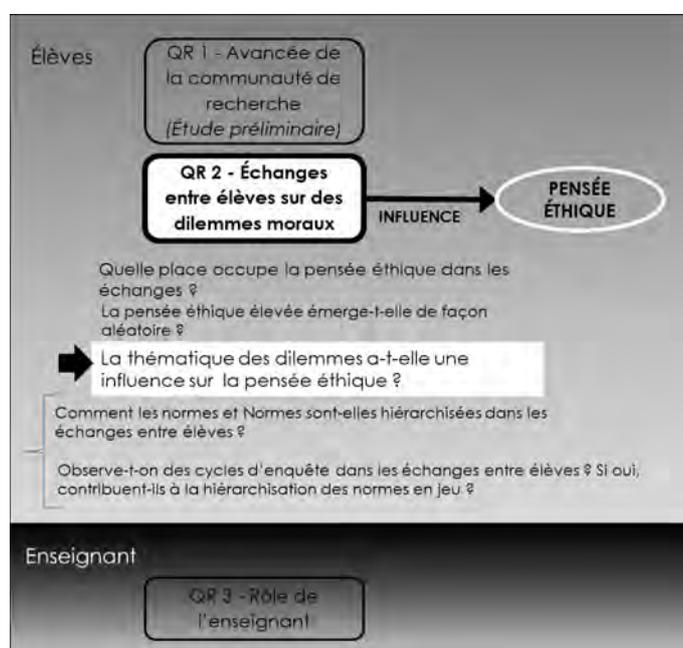


Schéma 15 - La question de l'influence de la thématique des dilemmes dans notre recherche

### 5.3.3.1. Comparaison générale des débats

La comparaison des niveaux de pensée éthique catégorisés sur l'ensemble des 21 débats en fonction du dilemme donne des résultats assez significatifs, que nous avons synthétisés ci-après (Figure 13) :

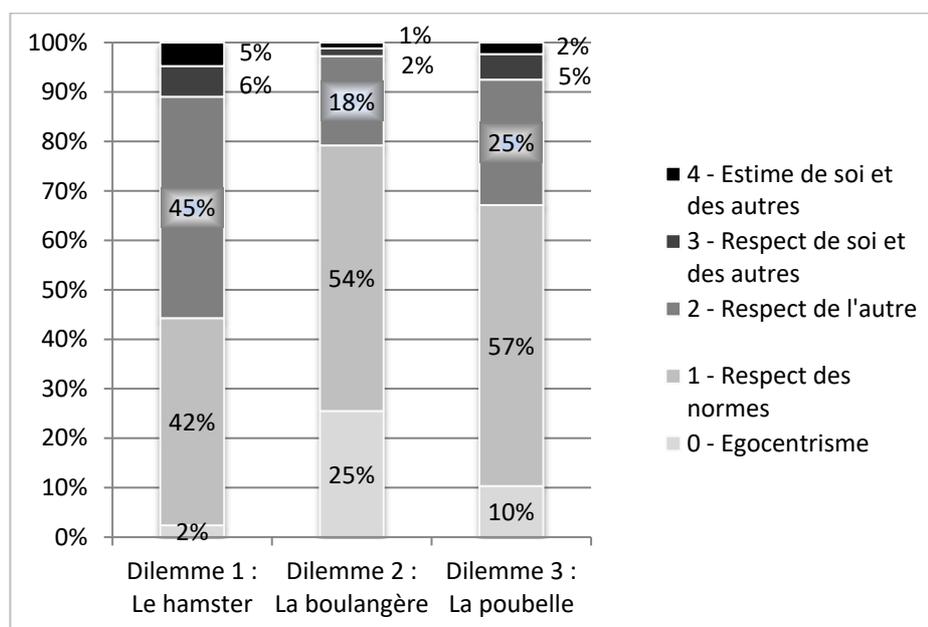


Figure 13 - Proportion des niveaux de pensée éthique analysés dans les trois débats pour l'ensemble des classes

Sur cette Figure 13, on constate que pour l'ensemble des débats, le niveau du respect des normes (niveau 1) est le plus représenté, et ce de façon relativement stable quel que soit le dilemme : il regroupe environ la moitié des interventions sur les trois débats (respectivement 42%, 54% et 57%). À l'inverse, les niveaux 3 et 4 correspondant à l'estime et au respect de soi et des autres apparaissent en des proportions beaucoup plus faibles par rapport aux autres niveaux. Les proportions d'interventions au niveau 1 de pensée éthique les plus importantes sont observées lors du débat sur le premier dilemme. Elles atteignent respectivement 6% et 5% pour les niveaux 3 et 4. Les taux les plus faibles sont observés au cours du deuxième dilemme avec respectivement 2% et 1%. Le troisième dilemme se situe entre les deux, avec 5% des interventions de niveau 3 et 2% de niveau 4. Bien que le taux d'interventions aux niveaux 3 et 4 soit assez bas de manière générale, le niveau 4 reste quand même celui qui est le plus faiblement représenté.

Si l'on observe attentivement les interventions de niveau 2, leurs proportions sont plus variables que celles du niveau 1 en fonction des débats. Ainsi lors du premier débat le niveau 2 compte 45% des interventions, contre 18% lors du deuxième débat, et 25% lors du troisième. Mais au-delà de la grande variabilité

apparente de ces résultats, il semble se dégager un lien étroit entre les proportions des interventions classifiées aux niveaux 2, 3 et 4. En effet, bien qu'elles soient beaucoup plus nombreuses que celles des deux autres niveaux, les interventions au niveau 2 suivent exactement la même tendance que celles des niveaux 3 et 4. Lors du premier débat, lorsque le pourcentage d'interventions classifiées au niveau 2 est plus élevé, celui des niveaux 3 et 4 l'est également, et de même lorsqu'il est plus faible (dilemme 2) ou intermédiaire (dilemme 3). D'après notre grille d'analyse, ces trois niveaux se distinguent des précédents par la prise en compte de l'autre, mais plus on va vers le niveau 4 plus la pensée est complexe et la compréhension du dilemme et des différentes normes en jeu est importante.

Si l'on observe à présent le pourcentage des réponses classifiées au niveau 0 correspondant à l'absence de pensée éthique (égocentrisme), celui-ci est comme nous l'avons observé concernant le niveau 2 assez variable selon les débats. Cependant, sa tendance est quant à elle inversement proportionnelle à celle des niveaux les plus élevés (2, 3 et 4). Le taux d'interventions catégorisées au niveau 0 apparaît ainsi quasi-inexistant au cours de la première DDM sur le dilemme du hamster (2%) alors même que toutes classes confondues c'est au cours de ce premier DDM que les interventions de niveaux élevés sont les plus nombreuses (56% si l'on cumule les niveaux 2, 3, et 4). Et de la même manière au cours de la DDM sur le dilemme de la boulangère alors que les interventions classifiées dans des niveaux de pensée éthique élevés sont les moins présents (21% au total, en cumulant les niveaux 2, 3 et 4), les interventions de niveau 0 atteignent des proportions très importantes (25%). Ce constat est une troisième fois confirmé par les données de la troisième DDM sur le dilemme de la poubelle où les proportions sont moyennes de part et d'autre par rapport aux chiffres précédents (10% pour le niveau 0, et 32% pour les niveaux 2, 3, et 4).

Il apparaît donc d'après ces premiers résultats que la pensée éthique de niveau 4 qui fait l'objet de nos observations dans cette thèse est assez rarement atteinte par les élèves de primaire évalués dans ces débats, mais qu'elle est quand même présente de façon ponctuelle et dans les trois dilemmes. De plus, cette première analyse met en évidence un lien étroit existant entre les niveaux 2, 3 et 4 prenant en compte l'autre dont les proportions sont liées, ainsi que leur forte disparité avec le niveau 0, ou égocentrisme. Le niveau 1 du respect des normes est quant à lui un niveau qui évolue très peu, et ne semble à priori lié ni à l'égocentrisme ni aux niveaux plus élevés de pensée éthique. Ces premières données montrent également des disparités qui sembleraient être en lien avec le débat : la pensée éthique élevée est plus importante lors du débat sur le premier dilemme (le hamster) et à l'inverse elle est beaucoup plus faible dans celui qui porte sur le deuxième dilemme (la boulangère). Mais afin de confirmer ou non si ces premiers éléments relatifs à l'influence du dilemme sont représentatives de ce qui s'est véritablement joué dans les interactions

au cours des DDM, il conviendrait d'observer si cette tendance est la même sur l'ensemble des classes participantes ou si ces données générales ne sont que la synthèse de plusieurs tendances aléatoires. C'est donc ce que nous allons voir à présent de manière plus détaillée.

### 5.3.3.2. Comparaison des classes

Comme nous venons de le voir, le niveau de pensée éthique des élèves subit des variations notables au cours des 3 débats, de même que le niveau d'égoïsme. Il semblerait à priori que le thème du débat y joue un rôle important. Cependant cette première analyse est trop générale pour pouvoir en tirer des conclusions. On ne sait pas si la tendance observée est valable pour la majorité des débats, ni dans quelle mesure les chiffres sont aléatoires ou non en fonction des classes. Nous avons donc détaillé pour chacun de ces thèmes de dilemmes les niveaux de pensée éthique des élèves regroupés par classes.

La Figure 14 ci-dessous présente les proportions des différents niveaux de pensée éthique au cours du premier débat sur le dilemme du hamster. Dans les arguments donnés au premier dilemme, on remarque que les niveaux 1 et 2 de pensée éthique sont globalement homogènes sur l'ensemble des débats, et assez significatifs. De plus, dans 6 débats sur 7, l'égoïsme est quasi-inexistant (moins de 5% dans les classes de Mme Breton et Mme Guillon, et nul dans les autres débats). Seule la classe de M. Roux se distingue des autres classes avec un niveau particulièrement élevé, aux alentours de 20%.

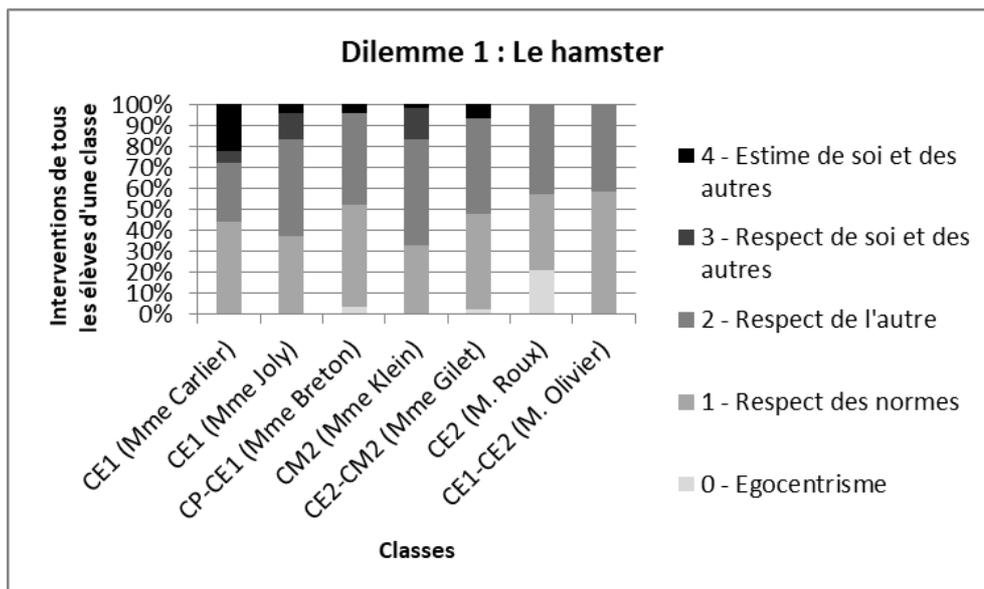


Figure 14 - Niveaux de pensée éthique observés dans le premier dilemme exprimés en pourcentages des interventions en fonction des sept classes

À l'opposé de l'égoïsme, la pensée éthique de niveau 4 apparaît dans 3 débats mais est assez hétérogène et variable selon les classes : toujours sur la Figure 14 on observe que la proportion de ce niveau de pensée éthique est d'environ 20% dans la classe de Mme Carlier, mais plus faible dans les autres débats : entre 5 et 10% dans la classe de Mme Guillon, entre 1 et 5 % dans les classes de Mme Joly, Mme Klein et Mme Guillon, et absente dans les classes de M. Olivier et M. Roux. Il semble ainsi se dessiner une tendance homogène sur l'ensemble des classes, où les niveaux 1 et 2 de pensée éthique sont majoritaires. Quelques différences apparaissent concernant le niveau 0 et les niveaux 3 et 4 qui varient en fonction des classes tout en restant quand même minoritaires. On peut toutefois constater que le même rapport entre les niveaux 2-3-4 que nous avons observé précédemment s'applique ici aussi (à l'exception de la classe de Mme Carlier où le niveau 4 est particulièrement élevé) : là où le niveau 2 est le plus important, c'est-à-dire dans les classes de Mme Joly et Mme Klein (plus de 60%), les niveaux 3 et 4 le sont aussi (environ 15% pour les deux niveaux cumulés). Dans les classes de Mme Breton et Mme Guillon, où il est un peu plus faible, atteignant à peu près 50%, les niveaux de pensée éthique élevée le sont aussi, aux alentours de 5%. Et de la même manière à l'inverse là où il est le moins élevé, dans les classes de M. Roux et M. Olivier (Moins de 50%) la pensée éthique de niveaux 3 et 4 est inexistante. Les résultats obtenus au cours de ce premier débat confirment ainsi les tendances observées de manière générale sur les relations entre les différents niveaux de pensée éthique.

La Figure 15 ci-dessous présente de la même manière les proportions des différents niveaux de pensée éthique au cours du deuxième débat sur le dilemme de boulangère.

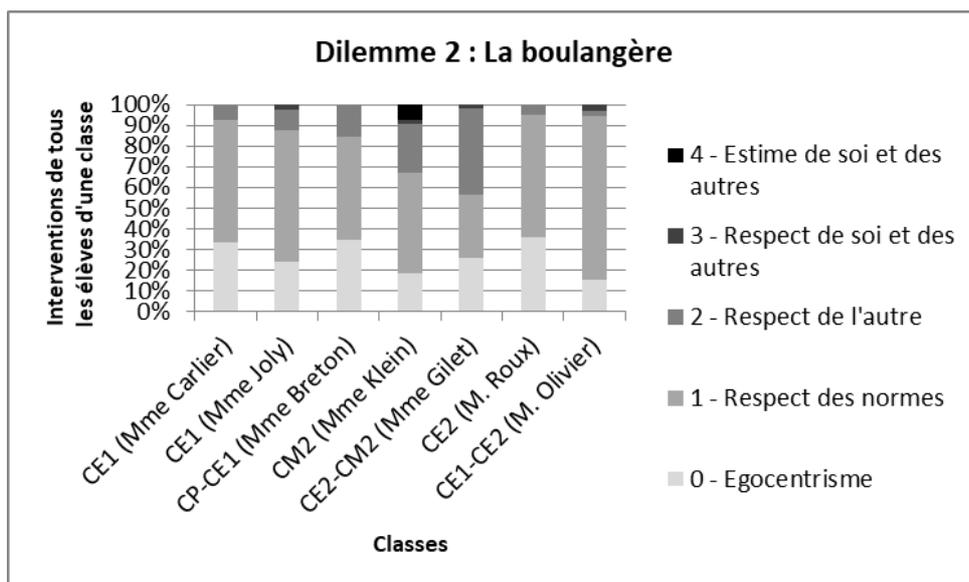


Figure 15 - Niveaux de pensée éthique observés dans le deuxième dilemme exprimés en pourcentages des interventions dans les sept classes

Au cours du deuxième débat sur la boulangère, un élément très significatif ressort dans la totalité des débats : une forte augmentation du niveau d'égoïsme par rapport au premier débat, entre 15% et 30%. Les niveaux élevés de pensée éthique sont également beaucoup plus faibles. Si cette explosion du niveau d'égoïsme est commune à l'ensemble des débats, elle montre ainsi clairement que le thème du dilemme a un impact certain d'une manière ou d'une autre sur les échanges entre élèves. Et plus particulièrement sur le niveau de pensée éthique mobilisé dans leurs arguments.

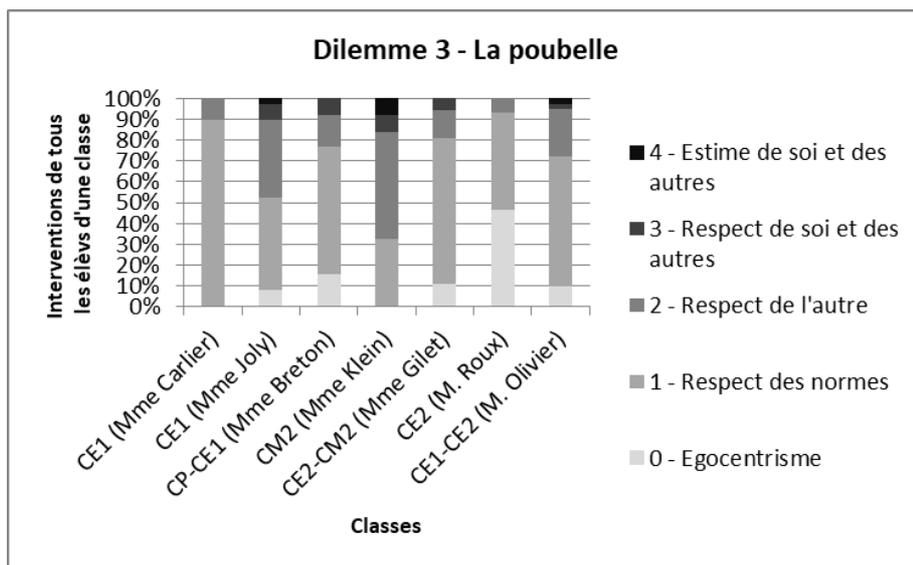


Figure 16 - Niveaux de pensée éthique observés dans le troisième dilemme exprimés en pourcentages des interventions en fonction des sept classes

Le troisième dilemme quant à lui montre des proportions très variables des différents niveaux de pensée éthique. Les données sont ici particulièrement hétérogènes en comparaison des deux dilemmes précédents. Mais une donnée qui ressort est que le niveau d'égoïsme est à nouveau beaucoup plus bas que dans le second dilemme (à l'exception de la classe de M. Roux). Ces proportions confirment une fois de plus l'importance du sujet du débat sur la mobilisation plus ou moins forte de la pensée éthique par les élèves, que nous voyons de façon très nette en comparant le premier et le troisième débat avec le second.

Pour rappel l'un des choix méthodologique que nous avons fait a été de faire évoluer le care entre les différents débats, de façon décroissante, c'est-à-dire pour que le care soit de plus en plus difficile à mobiliser au fur et à mesure des dilemmes. Or, si le premier dilemme confirme ce gradient avec des niveaux de care très élevés dans l'ensemble, la pensée éthique est plus importante dans le troisième dilemme que dans le second, ce qui va à l'encontre de notre gradient de care. On peut faire l'hypothèse de l'existence que d'autres facteurs en plus du care entrent en jeu dans la potentielle mobilisation la pensée éthique.

Nous avons relevé un autre facteur qui justement différencie ces trois situations dilemmes et qui pourrait donc potentiellement avoir un impact sur les échanges : il s'agit de la nature des normes qui sont en jeu. Alors que dans les 1<sup>er</sup> et 3<sup>ème</sup> dilemmes les principales normes en jeu dans la situation sont sujettes à interprétation selon les contextes, comme « il ne faut pas mentir », ou « il faut être juste », dans le deuxième dilemme de la boulangère s'ajoute une autre norme beaucoup plus fortement sanctionnée d'un point de vue social : « il ne faut pas voler ». Ce facteur nous ouvre une piste de recherche sur l'influence que peut avoir la nature des normes dans la construction de la pensée éthique. Nous nous proposons de le prendre en compte dans la suite de notre étude, dans l'analyse plus fine des échanges. Nous y reviendrons également au cours de la discussion (cf. partie 7).

D'une manière générale, si ces données révèlent une influence du thème des dilemmes sur les niveaux très bas ou intermédiaires de pensée éthique (niveaux 0 à 2), on ne peut pas tirer de conclusions aussi nettes sur le développement de la pensée éthique élevée (niveau 4). Pour cette raison, nous avons approfondi nos analyses sur ces élèves dits de référence.

### 5.3.3.3. *La pensée éthique élevée en fonction des débats*

Dans le tableau suivant (Tableau 14) nous avons grisé les cases correspondant aux débats dans lesquels nous avons remarqué au moins une intervention de niveau 4, et ce pour chacun des élèves de référence, que nous avons rangés par classe :

- Laure Claire et Juliette dans la classe de CE1 (Mme Carlier)
- Mahaut dans la classe de CE1 (Mme Joly)
- Orion dans la classe de CP-CE1 (Mme Breton)
- Sandy, Anaëlle, Sophie Louane, Maya dans la classe de CM2 (Mme Klein)
- Teddy, Mélanie, Boniface dans la classe de CE2-CM2 (Mme Guillon)
- Léonie dans la classe de CE1-CE2 (M. Olivier)

*Tableau 14 – Interventions de niveau 4 des élèves de référence dans les différents DDM*

Élèves	Classe	Dilemme 1 : Le hamster	Dilemme 2 : La boulangère	Dilemme 3 : La poubelle
Laure (CE1)	Mme Carlier	1	0	0
Claire (CE1)		1	0	0
Juliette (CE1)		1	0	0
Mahaut (CE1)	Mme Joly	1	0	1
Orion (CE1)	Mme Breton	1	0	0
Sandy (CM2)	Mme Klein	1	0	1
Anaëlle (CM2)		0	1	0
Sophie (CM2)		0	1	1
Maya (CM2)		0	0	1
Teddy (CE2)	Mme Guillon	1	0	0
Mélanie (CE2)		1	0	0
Boniface (CM2)		1	0	0
Léonie (CE1)	M. Olivier	0	0	1

Alors que les données précédentes ont montré que sur l'ensemble des débats, évolutions globales en termes de niveaux de pensée éthique selon le thème du dilemme, on retrouve la même tendance générale ici (les interventions sont les plus nombreuses pour le dilemme 1, les plus faibles pour le dilemme 2 et intermédiaires pour le dilemme 3), pourtant il semble qu'à l'échelle individuelle ces constats soient moins évidents.

Le Tableau 14 nous montre de nombreuses exceptions à ces évolutions : ce ne sont pas toujours les mêmes élèves que l'on retrouve au niveau 4 de pensée éthique d'un débat à l'autre. Par exemple Sandy et Mahaut suivent la tendance générale observée précédemment et révèlent un niveau plus élevé de pensée éthique au cours des premier et troisième débats, tandis qu'à l'opposé Anaëlle n'atteint qu'une fois ce niveau et uniquement au cours du deuxième débat. Autre exemple : Léonie et Maya atteignent le niveau 4 dans le troisième débat mais pas dans le premier qui est pourtant celui dans lequel le niveau de pensée éthique est de manière générale le plus élevé.

Il est intéressant de noter ici qu'en ce qui concerne l'émergence de la pensée éthique élevée, les tendances ne semblent pas uniquement liées aux dilemmes (bien que le constat soit quand même assez frappant en observant le dilemme 2). En effet, si l'on regroupe les élèves d'une même classe, les dilemmes dans lesquels la pensée éthique émerge sont très souvent liés. Par exemple Laure, Claire et Juliette (classe de Mme Breton) ainsi que Teddy Mélanie et Boniface (classe de Mme Guillon) atteignent tous le niveau 4 au cours du premier débat et pas dans les suivants. Dans la classe de Mme Klein, les élèves atteignent majoritairement ce même niveau dans le

troisième débat, même si la tendance est moins marquée que pour les classes précédentes. Et en ce qui concerne Orion, Léonie, et Mahaut, trois élèves de référence plus isolés dans leurs classes, les résultats sont assez différents, propres à chacun d'entre eux. Mahaut atteint le niveau 4 au cours des premier et troisième débats, pour Léonie c'est au cours du troisième débat, et pour Orion il s'agit du premier.

#### 5.3.3.4. Synthèse

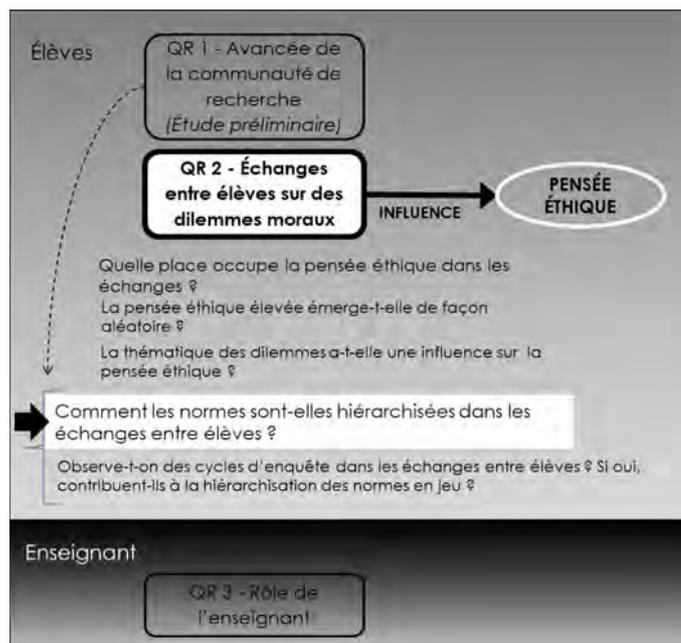
Les données analysées indiquent que le thème du dilemme, en tant que question morale initiale, est un facteur important qui intervient dans les proportions de pensée éthique manifestée. Des tendances claires apparaissent en particulier dans les niveaux de pensée éthique élevés (de 2 à 4) qui semblent favorisés par certaines questions morales (le dilemme du hamster) ou au contraire restreints avec d'autres (le dilemme de la boulangère). Ces constats sont visibles sur l'ensemble des élèves à l'échelle d'une classe, et également de façon d'autant plus évidente à une échelle plus globale, si l'on synthétise l'ensemble des débats. Mais plus on se rapproche de l'échelle individuelle, notamment dans l'analyse de cas d'élèves manifestant une pensée éthique de niveau 4, plus des disparités émergent et vont parfois à l'encontre des tendances globales pour aller vers une tendance de classe dans certains cas plus marquée.

Nous cherchons à présent à étudier comment les échanges entre élèves autour d'elles influencent l'émergence de la pensée éthique. Pour cela, dans les deux parties suivantes, nous nous intéressons de façon plus spécifique dans chacune des classes concernées aux différentes questions morales en jeu au-delà de la problématique initiale, et nous analysons de façon plus fine les interactions des élèves de référence les débats au moment de l'émergence de la pensée éthique de niveau 4.

#### 5.3.4. Les différents processus de hiérarchisation des normes

Une des principales caractéristiques de la pensée éthique élevée, au-delà de la prise en considération de l'autre est la hiérarchisation de différentes normes. Comment sont hiérarchisées les différentes normes par les élèves de référence ? Dans les débats que nous analysons ici, les normes évoquées par les élèves font entièrement partie de leur argumentation. Or nous avons remarqué dans notre étude préliminaire que l'essentiel de l'argumentation des élèves reposait sur deux mécanismes : l'approfondissement des idées, c'est-à-dire la clarification des

différents éléments constitutifs des idées, et leur contextualisation. Nous entendons par contextualisation le fait de placer une norme dans un contexte précis, qui peut être plus ou moins large selon les cas. Nous nous appuyons donc sur ces résultats pour analyser la validité de ces mécanismes sur les normes morales, et observer dans quelle mesure ils nous permettent de caractériser les éléments qui mènent à la hiérarchisation des normes (voir Schéma 16).



*Schéma 16 - Les mécanismes de hiérarchisation des normes, en lien avec l'étude préliminaire*

Nous nous sommes interrogées sur l'existence de similitudes entre les processus de hiérarchisation de normes observés dans les DDM et les mécanismes d'avancée dans la communauté de recherche déjà relevés au cours de notre étude préliminaire. Nous avons ici pris comme exemple les interventions de Léonie (CE1) au cours du troisième débat de la classe de M. Olivier ainsi que celles de Boniface (CM2), Mélanie (CE2) et Teddy (CE2) qui ont eu lieu dans celle de Mme Guillon au cours du premier débat.

#### 5.3.4.1. *La comparaison de normes*

Dans l'extrait de corpus ci-dessous, qui a lieu dans la classe de CE1-CE2 de M. Olivier lors du troisième débat, on voit que pour Léonie (TP41), la hiérarchisation des normes succède à une première synthèse de plusieurs normes qui ont été citées par d'autres élèves dans les tours de parole précédents :

TP	Locuteur	Prise de parole
35	Ali :	Je crois qu'il faut lui dire parce que c'est pas parce que c'est lui, c'est pas parce que tout le monde ne l'aime pas que c'est lui qui doit toujours se faire punir.
36	Inaya :	Je pense qu'il faudrait lui dire sinon tout le monde va croire que c'est lui et il faudrait lui dire.
37	Samy :	Moi je pense qu'il faudrait lui dire parce que sinon la maîtresse elle va s'en rendre compte.
38	Lisa :	Moi je pense qu'il ne faut pas lui dire parce que si la maîtresse elle revient et qu'elle voit la poubelle par terre, je pense qu'il faut pas qu'elle lui dise parce que c'est pas bien de mentir et d'accuser.
39	Kelyan :	Moi je pense qu'il faut dire à la maîtresse ce qui s'est passé parce que une poubelle si tu la renverses c'est un accident c'est pas grave du tout.
41	Léonie :	Je crois qu'il faudrait lui dire parce que c'est (pas) de sa faute et il ne faut pas accuser les autres. Même si des fois il fait beaucoup de bêtises et qu'elle va le croire, il ne faut pas se laisser faire il faut le dire, même si t'as peur.

En effet, elle reprend au départ l'idée de Kelyan (TP39) « une poubelle si tu la renverses c'est un accident », en disant « c'est pas de sa faute », ainsi que la norme de Lisa (TP 38) « c'est pas bien (...) d'accuser » quand elle ajoute : « il ne faut pas accuser les autres ». Léonie complète encore cette norme en ajoutant « même si (...) elle va le croire » : on comprend ici qu'elle parle de la maîtresse quand on fait le parallèle avec l'intervention de Samy (TP37) : « la maîtresse elle va s'en rendre compte ».

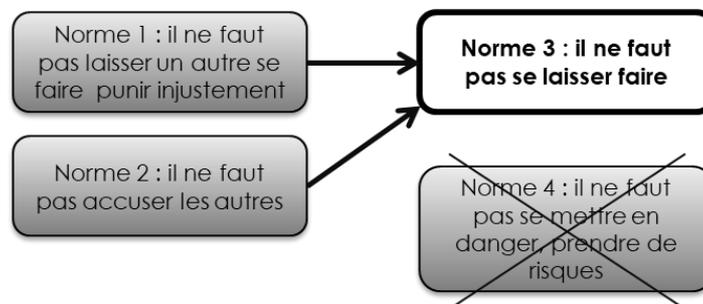


Schéma 17 - Hiérarchisation de normes par leur comparaison entre elles (exemple de Léonie)

La hiérarchisation des normes s'opère à la fin de son intervention après qu'elle ait proposé deux normes opposées. La première est implicite lorsqu'elle ajoute « même si t'as peur ». Comme nous l'avons déjà évoqué, le fait d'avoir peur est ici un critère, introduit par « même si » qui fait référence à : *il ne faut pas se mettre en danger, prendre des risques*. La seconde norme est quant à elle beaucoup plus explicite : *il ne faut pas se laisser faire*. Ce sont ces deux normes opposées que Léonie hiérarchise. Pour cela, elle s'appuie sur différentes normes citées auparavant *il ne faut pas accuser les autres*, *il ne faut pas laisser un autre se faire punir injustement* qui viennent confirmer *il ne faut pas se laisser faire*. Le point commun entre ces trois normes est leur orientation vers autrui, contrairement à la quatrième

qui est se rapporte à soi. Ainsi, il ne faut pas se laisser faire pour pouvoir défendre un autre qui se fait accuser est plus important pour Léonie que ne pas prendre de risques pour soi (cf. Schéma 17).

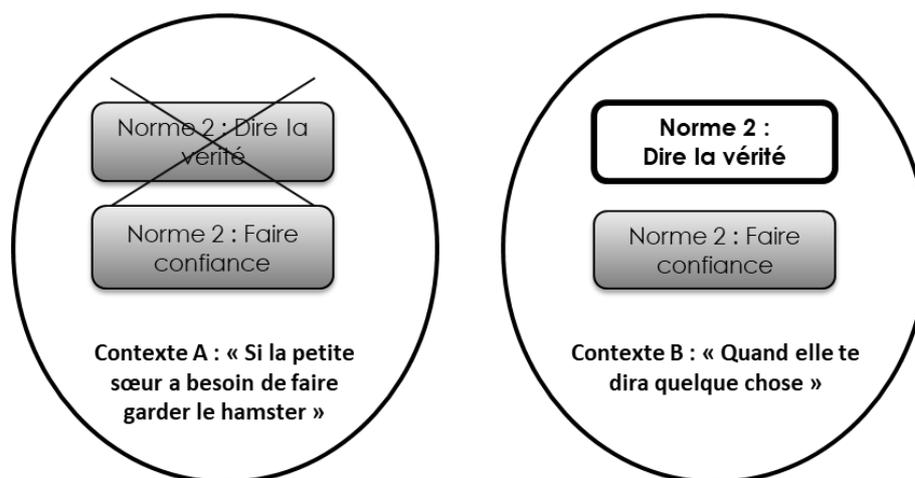
### 5.3.4.2. La comparaison des contextes

Dans l'extrait de corpus ci-dessous, Teddy (TP67) cite deux normes évoquées par ses camarades (*il faut préserver la confiance*, et *il ne faut pas mentir*), qu'il contextualise dans un futur hypothétique :

TP	Locuteur	Prise de parole
62	Gabriel :	Ben non fallait juste lui avouer comme ça on en parle plus et ça fait que une journée, c'est juste une journée qu'elle va être triste.
63	Clémence :	Mais si tu lui avoues elle (ne) te fera plus confiance.
64	<i>Plusieurs</i> :	Ben si ! Justement ! Ben non !
65	M :	Chut ! Maëlle ?
66	Nora :	Ben si tu lui dis pas elle (ne) te fera plus confiance, parce que faut dire la vérité et pas dire un mensonge.
67	Teddy :	Oui, elle (ne) te fera plus confiance sur ce que tu vas garder le hamster, mais au moins elle saura que tu ne mentiras pas quand elle te dira quelque chose.

Une première norme contextualisée : *il faut préserver la confiance*, semble au départ acceptée de façon unanime par le groupe même si elle fait l'objet de désaccords sur l'action à mener pour y parvenir : avouer ou non (TP63 et TP64). Nora (TP66) formalise ces différents moyens en ajoutant une deuxième norme directement liée à l'action : *il faut dire la vérité*, qu'elle souligne en répétant également sa forme négative : *il ne faut pas dire un mensonge*.

En réponse à Nora, Teddy propose alors une nouvelle contextualisation de chacune des deux normes citées. Les deux contextes qu'il propose ne sont pas réels mais supposés, des conséquences de ce qui pourrait arriver suite à l'une ou l'autre des décisions. Le premier contexte (ou situation) hypothétique est celui où la petite sœur aurait besoin de faire garder le hamster. Dans ce cas, sa confiance pour garder le hamster serait brisée par le fait d'avouer, et il semblerait même préférable de ne rien dire. Mais dans le deuxième contexte, il est question du lien avec la petite sœur : si elle a quelque chose à nous dire, cette fois-ci c'est la norme : *il faut dire la vérité* qui l'emporte. Dans le cas où chacun des deux contextes arriveraient, la situation où la petite sœur veut nous dire quelque chose est prioritaire sur celle de garder le hamster, donc la norme *il faut dire la vérité* est plus importante.



*Schéma 18 - Hiérarchisation de normes par la comparaison de deux contextes hypothétiques (exemple de Teddy)*

La question de la confiance est également importante dans les deux contextes, mais elle s'applique différemment. Dans le contexte A (cf. Schéma 18) il s'agit de la confiance dans les actions, pour garder des animaux, alors que dans le contexte B il s'agit de la confiance dans les paroles d'autrui, dans le fait de savoir que l'autre dit la vérité. L'application de cette confiance paraît également plus fondamentale dans le contexte B compte tenu de l'application directe dans l'intérêt d'autrui.

Ces résultats mettent en évidence la difficulté de raisonner sur des situations hypothétiques. Il existe une différence entre raisonner sur le réel ou comme ici raisonner sur des situations hypothétiques, qui mettent en évidence un raisonnement abstrait plus complexe. En effet, la comparaison de contextes hypothétiques correspond aux niveaux de pensée éthique les plus élevés et n'est réalisée que par des élèves ayant des capacités importantes de conceptualisation et d'abstraction. Il est plus compliqué en termes de développement cognitif de raisonner sur des hypothèses que sur des cas concrets, car les cas fictifs peuvent être l'objet de diverses interprétations qui ajoutent une difficulté supplémentaire à la compréhension (Piaget, 1932).

#### 5.3.4.3. *La clarification d'une nouvelle norme*

Mélanie intervient peu après cette prise de parole pour compléter sa première intervention de niveau 4 en créant une nouvelle norme, consistant à expliquer le fait de ne pas avoir dit la vérité, qu'elle conceptualise sous l'appellation *mentir gentiment* :

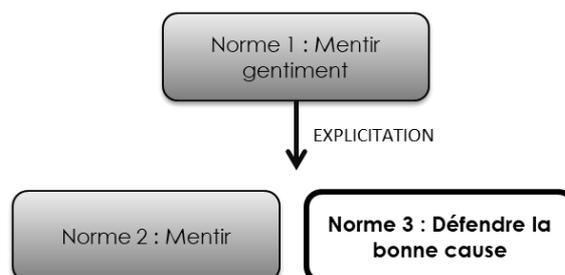
TP	Locuteur	Prise de parole
76	Mélanie :	Ben en fait ça peut être les deux solutions, parce que tu peux lui dire que elle sera pas triste mais tu peux ne pas lui dire parce qu'après si elle s'en rend compte tu peux lui dire "je voulais pas te le dire plus tôt parce que je voulais pas que tu sois trop triste et je ne voulais pas que tu m'en veuilles" donc ça s'appelle mentir gentiment.

Pour cela, elle se place dans le contexte B *si on ne lui dit pas* pour lequel les deux normes qu'elle avait citées précédemment étaient impossibles à respecter (être honnête, et ne pas rendre triste) et propose un nouveau contexte : si on lui dit plus tard. Bien que son intervention soit très détaillée, elle ne se positionne toutefois pas clairement en faveur d'une norme, ce qui nous amène à catégoriser son intervention au niveau 3.

L'émergence d'une nouvelle norme, et plus particulièrement son opposition à une norme bien établie « ne pas mentir » fait d'elle une norme complexe, difficile à comprendre pour certains élèves et qui crée de nombreux désaccords eux, comme on le voit dans la suite des échanges :

TP	Locuteur	Prise de parole
78	Gabriel :	Non on ne peut pas pas mentir gentiment, ça veut pas dire ça !
79	Romy :	Mais mentir ce n'est pas très gentil, c'est que mentir méchamment, ça peut pas être gentiment.
80	Louis :	Quand tu mens oui ce n'est pas gentil quand tu mens.
81	Boniface :	Oui mais c'est mentir mais tu crois que c'est pour la bonne cause

Dans ce contexte de désaccords, Boniface (TP81) se saisit de l'intervention de Mélanie et explicite cette nouvelle norme émergente « mentir gentiment » qui est complexe et peu précise : le mot gentiment peut signifier beaucoup de choses différentes. En précisant « tu crois que c'est pour la bonne cause », il explicite cette norme et y apporte également une nouvelle définition : *défendre la bonne cause*. Son intervention est courte, mais on y retrouve deux normes : *il ne faut pas mentir* : « c'est mentir, mais... » et *on peut mentir pour la bonne cause*. Celles-ci apparaissent donc de façon hiérarchisée et de plus « la bonne cause » renvoie ici directement à une visée de la vie bonne, comme l'illustre le schéma suivant (Schéma 19) :



*Schéma 19 - Hiérarchisation de normes par l'approfondissement d'une norme complexe (Exemple de Boniface, TP81)*

#### 5.3.4.4. L'approfondissement du contexte

Dans son intervention de niveau 4, Mélanie (TP71) présente de façon détaillée les différents éléments du contexte qui se révèlent plus ou moins importants en fonction des deux choix possibles :

TP	Locuteur	Prise de parole
70	Noélie :	Si tu lui dis la vérité au moins elle ne sera pas trop triste elle saura que tu lui diras la vérité du coup après elle te fera plus confiance
71	Mélanie	Oui justement si tu lui dis elle va se dire que t'es honnête et que tu coup ben elle peut encore te confier de te faire confiance parce que après si tu lui dis pas et qu'elle s'en rend compte toute seule eh ben elle va se dire mais elle me l'a pas dit plus tôt peut être qu'elle voulait pas me le dire parce que ça allait me rendre triste, mais après fallait me le dire directement parce que là je suis encore plus triste.

Le contexte ici est celui d'une bonne relation entre les deux sœurs qui apparaît clairement peu importe le choix qui est pris, celui de dire ce qui s'est passé : « elle va se dire que t'es honnête », ou ne pas le dire « elle va se dire (...) peut-être elle voulait pas (...) me rendre triste ». Dans ce cadre Mélanie hiérarchise ainsi les normes associées à chacun de ces choix (Schéma 20) :

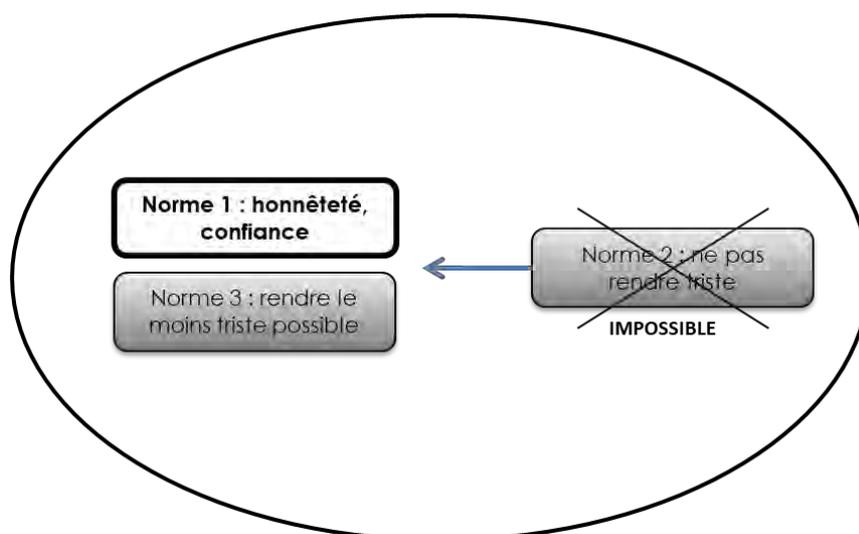


Schéma 20 - Hiérarchisation de normes par l'approfondissement du contexte (exemple de Mélanie)

Ici la norme *il ne faut pas rendre triste* est impossible à suivre au vu de la situation : la sœur l'apprendra un jour ou l'autre. Mélanie propose donc une nouvelle norme : *il faut rendre le moins triste possible*. Or dans le contexte d'une bonne relation avec la sœur, le fait de rendre le moins triste possible la sœur dépend non seulement de la mort du hamster à laquelle on ne peut pas grand-chose, mais elle dépend également de la préservation ou de la dégradation de cette relation, et ici l'honnêteté y est essentielle.

### 5.3.4.5. Synthèse

Dans le tableau ci-dessous (Tableau 15) nous avons synthétisé ces quatre processus en les associant à chacune des interventions d'élèves de référence prises comme exemple :

Tableau 15 - Synthèse des quatre processus de hiérarchisation des normes

	Comparaison	Approfondissement
Normes	Léonie	Boniface
Contexte	Teddy	Mélanie

Les quatre processus que nous avons observés dans les débats portent donc soit sur le contexte, soit sur des normes et dans chacun des cas il peut s'agir d'une comparaison ou d'un approfondissement de ces normes ou contextes. Après avoir détaillé ces différents types de hiérarchisation des normes, nous nous intéressons à l'existence en amont d'éventuels facteurs identifiables au cours de la discussion qui favoriseraient la hiérarchisation des normes au travers de l'un ou l'autre des quatre

types que nous venons de présenter. Pour cela, nous nous intéressons à présent aux échanges entre élèves de façon plus large, mais toujours au niveau de pensée 4 et nous étayons nos observations avec un deuxième processus présenté lors de notre étude préliminaire : les cycles d'enquête (voir la section 4.2.2).

### 5.3.5. L'émergence de la pensée éthique, à la croisée des cycles d'enquête

Les résultats présentés dans cette partie portent sur les effets des cycles d'enquête (cf. partie 4) sur le processus de construction des normes par les élèves. Ils caractérisent les échanges entre les élèves dans une DVP, mais nous n'avons pas d'éléments en ce qui concerne leur lien avec la pensée éthique. Cette partie vise donc d'une part à confirmer ou infirmer les premiers résultats de l'étude préliminaire sur l'existence de cycles d'enquête dans une autre forme de DVP qu'est le DDM, et d'autre part à en dégager les éventuels liens avec l'émergence de la pensée éthique. Comme pour le questionnement précédent, nous nous appuyons pour cela sur des études de cas d'élèves. Ces résultats correspondent au dernier questionnement de notre première étude portant sur les élèves (Schéma 21)

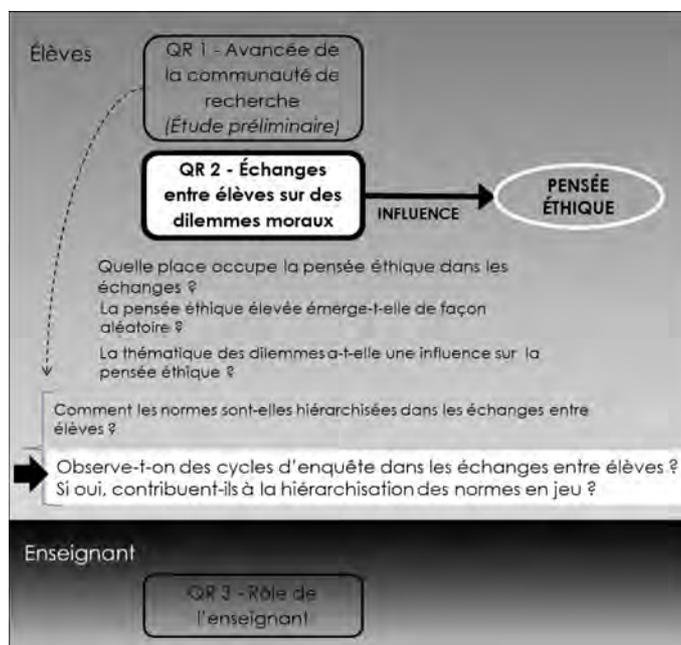


Schéma 21 - Questionnement sur le rôle des cycles d'enquête dans la pensée éthique en lien avec l'étude préliminaire

### 5.3.5.1. *Choix des classes étudiées*

Afin de mesurer l'impact des échanges entre élèves – et uniquement entre élèves, sur l'émergence de la pensée éthique, nous avons sélectionné dans un premier temps les classes où ces échanges entre élèves ont lieu, et où les interventions de niveau 4 de pensée éthique se placent au cœur de ces échanges. Le choix de cette catégorisation est détaillé en annexe 10.5. Nous étudierons plus en détail les autres cas d'émergence de la pensée éthique dans les classes où l'enseignant intervient au cours de la seconde étude.

Parmi les classes dans lesquelles nous avons relevé une émergence de la pensée éthique de niveau 4, celles qui répondent à ces critères sont donc celles de Mme Klein (CM2) avec Sandy, Sophie, Maya et Anaëlle, celle de Mme Guillon (CE2-CM2) avec Teddy, Boniface et Mélanie, et celle de M. Olivier (CE1-CE2) avec Léonie. Pour chacun d'entre eux, nous précisons le dilemme dans lequel la pensée éthique de niveau 4 s'est manifestée (cf. Tableau 16) :

*Tableau 16 - Élèves de référence autonomes (pas d'étayage de la part de l'enseignant)*

Élèves	Classe	Dilemme
Anaëlle, Sophie	CM2 (Mme Klein)	La boulangère
Sandy, Sophie, Maya		La poubelle
Boniface (CM2), Teddy (CE2) et Mélanie (CE2)	CE2-CM2 (Mme Guillon)	Le hamster
Léonie (CE1)	CE1-CE2 (M. Olivier)	La poubelle

Nous allons à présent analyser les interactions des élèves de référence avec les autres élèves, en cherchant parmi ces échanges des éléments ayant pu favoriser l'émergence d'une pensée éthique élevée. Nous observons comment les normes morales interviennent dans les mouvements de pensée collectifs qui se créent autour des élèves de référence, avant d'être hiérarchisées. Pour cela, nous nous inscrivons dans le prolongement de notre première étude sur l'existence de cycles d'enquête dans les échanges.

### 5.3.5.2. *Spécificités des cycles d'enquête dans les DDM*

Notre recherche préliminaire a révélé l'existence de plusieurs cycles d'enquête dans une communauté de recherche. Ils s'organisent en une série de répétitions, à partir de problématiques qui permettent d'identifier un cycle d'enquête. Nous avons vu que les problématiques sont souvent formulées de façon affirmative plutôt qu'interrogative, et marquent un désaccord. Dans le cadre de cette nouvelle étude qui se rapporte non pas à une DVP mais à des DDM, les problématiques

observées à l'origine de cycles d'enquête sont des normes en cours de validation par la communauté de recherche. Elles sont proposées, puis précisées ou justifiées au travers du contexte de la situation.

La figure page suivante (Figure 17) présente deux cycles d'enquête successifs au cours du troisième débat de la classe de Mme Klein. Ils illustrent les interactions qui ont lieu de manière générale au cours des débats, mais ils sont particulièrement détaillés et nous permettent d'observer en détail les échanges qui ont lieu autour des normes. On remarque tout d'abord qu'au cours de chacun de ces cycles d'enquête, les échanges entre les élèves portent autour d'une norme en particulier. Par ailleurs, la norme du premier cycle d'enquête est en lien avec celle du deuxième, et semble en opposition. Les échanges autour de ces normes sont par ailleurs de nature différente dans les deux cycles d'enquête.

→ Dans le premier cycle d'enquête (TP 2 à 5) toutes les interventions convergent en faveur d'une norme qui est clarifiée progressivement. Au départ, l'idée que Lucas se fasse gronder est évoquée « Lucas va encore plus se faire... gronder » (Maya, TP2), puis elle est accentuée par une référence aux autres punitions qu'il a déjà eues « c'est Lucas qui va *encore* prendre tout » (Sophie, TP3). La norme est jusqu'alors implicite. Elle est ensuite clarifiée « même s'il a fait des choses mal (...) ce n'est pas une raison pour le faire punir » (Anaëlle, TP4) et reformulée « ce n'est pas parce que d'habitude il fait des bêtises que c'est toujours lui qui doit prendre ce que les autres ils font » (Zoé, TP5). Si la norme a suivi une évolution dans sa formulation, elle est en jeu depuis le départ : *il ne faut pas laisser un camarade se faire gronder injustement*, et reformulée à plusieurs reprises. Au TP10, Sophie évoque une nouvelle norme qui va dans le même sens : *il ne faut pas briser le cœur d'un camarade*, mais n'est pas reprise par les autres élèves. Au cours de ce premier cycle d'enquête le contexte reste inchangé.

→ Le deuxième cycle d'enquête (TP11 à 15) est amorcé par la problématisation de la norme : *il ne faut pas laisser un camarade se faire gronder injustement*. Elle arrive avec l'intervention de Louane, au TP11 : « en même temps ça lui apprendra à Lucas parce que ben il fait que embêter les autres », qui donne naissance à un nouveau cycle d'enquête. Il s'articule autour d'une norme opposée au premier cycle d'enquête : *il faut donner une leçon aux élèves qui le méritent*. L'opposition de cycles d'enquête successifs est récurrente dans le débat. On peut la relier au phénomène de problématisation qui est à l'origine de tout nouveau cycle d'enquête. Comme nous l'avons vu au cours de l'étude sur la DVP, d'après la définition de Tozzi (cf. partie 4.2.2) la problématisation permet soulever un nouveau problème (ici à partir d'un nouveau contexte), ou de remettre en question une norme. La problématisation porte généralement sur une idée (ou ici une norme) précédemment évoquée, et cela se fait souvent dans le cadre de DDM en mobilisant une norme opposée comme c'est le cas dans l'exemple que nous venons de voir.

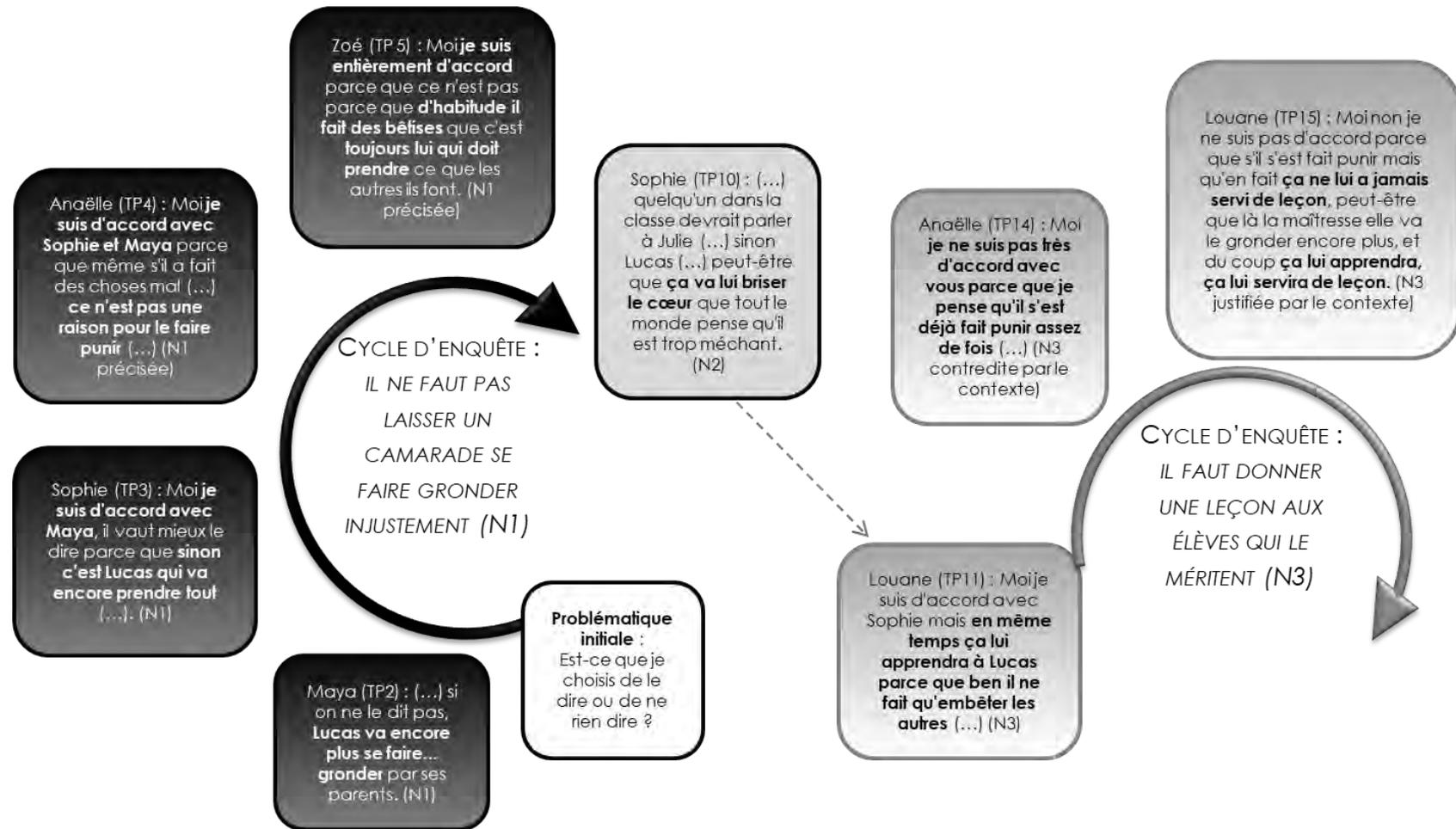


Figure 17 - Exemple de cycles d'enquête autour de deux normes, classe CM2 (Mme Klein)

Lorsque les échanges portent sur la norme, ce n'est que quand les contre-arguments ont été placés dans le contexte opposé qu'un accord est trouvé (que l'on interprète par le changement de cycle d'enquête), alors que dans le second ce changement de cycle a lieu lorsque la norme est suffisamment détaillée. Ces résultats confirment ceux que nous avons déjà observés dans notre première étude, au sujet de l'approfondissement et de la contextualisation des idées, et l'on voit donc une fois de plus que les mêmes observations s'appliquent également aux échanges autour des normes.

### 5.3.5.3. *La succession des cycles d'enquête dans un débat*

L'observation des deux cycles d'enquête précédents nous a montré un exemple de la mise en place des mécanismes d'approfondissement et de contextualisation des normes. Même si nous avons choisi un exemple où ils apparaissent de manière distincte, le plus souvent les deux sont complémentaires et parfois coexistent dans un même cycle d'enquête. Nous avons relevé au cours du troisième débat de la classe de Mme Klein tous les cycles d'enquête qui apparaissent, pour pouvoir ensuite analyser où se situent les interventions des élèves de référence par rapport à ces cycles. Nous avons choisi ce débat car c'est celui qui comptabilise le plus d'interventions de niveau 4 parmi tous les débats de notre corpus, et c'est également un débat où l'enseignante intervient très peu, ce qui nous permet de distinguer les cycles d'enquête « naturels » des élèves, sans l'influence de l'enseignant. Il nous a donc semblé particulièrement riche à analyser compte tenu de ces deux facteurs.

Nous avons recensé les différents cycles d'enquête de ce débat en relevant les différentes idées autour desquelles les élèves argumentaient : il s'agissait à chaque fois de normes. Nous les avons ensuite synthétisées dans la figure suivante (Figure 18) :

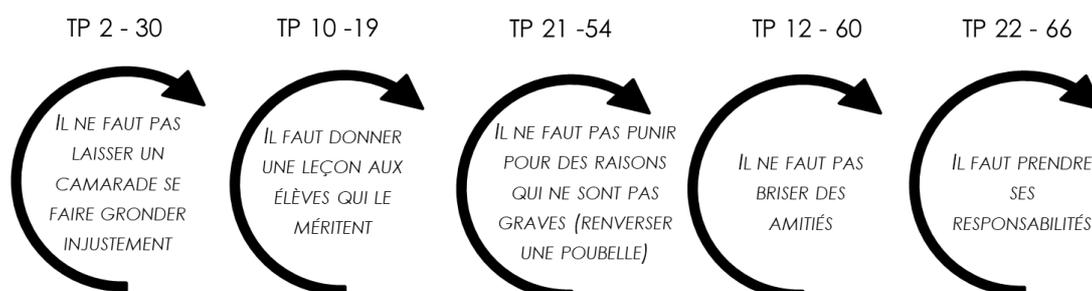


Figure 18 - Cycles d'enquête relevés au cours du troisième débat de la classe de Mme Klein

Au centre de chaque cycle d'enquête, nous avons précisé la norme discutée. Au-dessus de chaque cycle d'enquête sont numérotés les tours de parole correspondant à la première et à la dernière prise de parole où cette norme est citée et argumentée (par approfondissement ou contextualisation). On remarque que les cycles d'enquête se croisent au cours du débat. Plusieurs élèves peuvent échanger autour d'une norme, puis une autre norme émerge et un nouveau cycle d'enquête apparaît, avant que le premier revienne au premier plan de la discussion. Nous avons également observé qu'à de nombreuses reprises une seule prise de parole se situe entre deux cycles d'enquête, c'est-à-dire qu'un élève prend en compte plusieurs normes à la fois, comme dans les exemples ci-dessous :

TP	Locuteur	Prise de parole
23	Sandro :	Moi je crois que je suis d'accord avec Sandy parce que <b>c'est elle qui doit prendre sa responsabilité</b> parce que si elle ne la prend pas et que peut-être un jour elle va lui dire à Lucas et Lucas <b>il pourra ne plus être ami avec elle.</b>
46	Maya :	Je n'ai pas dit que ce n'était pas agréable mais j'ai dit genre ça ne va pas être une bêtise énorme, <b>c'est sûr que ce n'est pas amusant de renverser une poubelle</b> parce qu'après il faut ramasser mais j'ai juste dit que c'était peut-être pas énorme comme bêtise mais il ne faut pas le faire tous les jours non plus. Donc il faudrait le dire parce qu'après sinon ça va, je suis d'accord avec Sandy ce qu'elle a dit, <b>ça va enlever une amitié.</b>

Sandro (TP23) se situe en effet entre un premier cycle d'enquête autour de la norme : *il faut prendre ses responsabilités* et un deuxième autour de : *il ne faut pas briser des amitiés*. Maya (TP46) quant à elle se situe entre ce dernier cycle d'enquête sur l'amitié et celui autour de la norme : *il ne faut pas considérer qu'une poubelle renversée c'est grave*. Les deux élèves que nous avons pris comme exemple ici sont des élèves qui interviennent à un niveau 2 de pensée éthique. Sandro n'est pas un élève de référence tandis que c'est le cas de Maya. Plusieurs élèves se situent entre différents cycles d'enquête, mais dans la plupart des cas nous avons fait ce constat dans les interventions des élèves de référence, même lorsqu'ils interviennent à des niveaux de pensée éthique plus faibles (comme dans cet exemple). Nous allons à présent analyser comment se situent les quatre interventions de pensée éthique élevée des élèves de référence Sandy, Louane, Sophie et Maya parmi ces cycles d'enquête.

#### 5.3.5.4. *Analyse du lien entre les cycles d'enquête dans un débat et la pensée éthique élevée*

Sont analysés dans cette section les cas particuliers des prises de parole de niveau 4 des quatre élèves de référence de la classe de Mme Klein au cours du débat sur la poubelle renversée. Notre objectif est de relever les facteurs influençant la hiérarchisation des normes chez ces élèves.

### 5.3.5.4.1. La reprise d'une pensée éthique élevée : exemple de Sandy et Sophie

Un premier facteur de hiérarchisation de normes que nous avons relevé est leur explicitation, c'est-à-dire la reformulation (et parfois la synthèse) d'idées encore peu détaillées en normes plus claires pour la communauté de recherche. Celle-ci est un élément favorable à la hiérarchisation des normes à la fois pour l'élève qui les explicite (c'est le cas de Sandy), et pour l'élève dont l'idée de départ a été explicitée par un autre (c'est le cas de Sophie). Nous avons représenté ces deux cas de figure sur le schéma suivant (Figure 19) que nous allons à présent détailler :

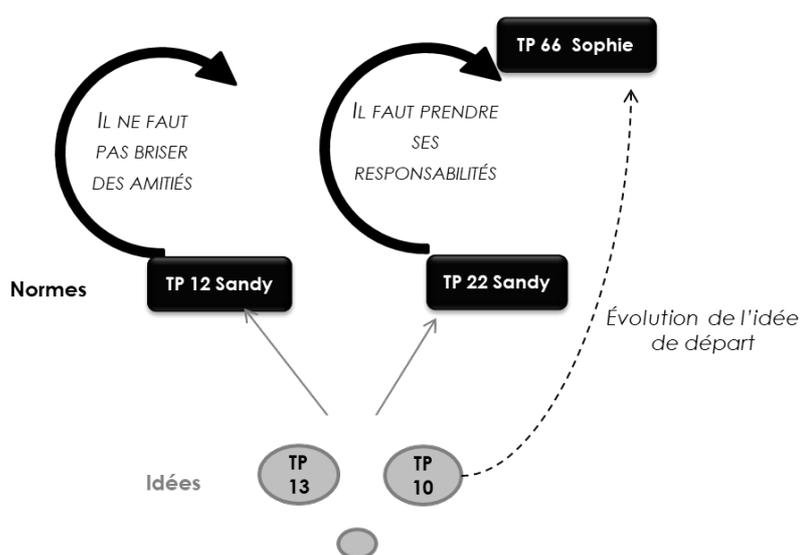


Figure 19 - Explicitation de normes à l'origine de deux cycles d'enquête : exemple de Sandy

#### Sandy

Au cours de ses interventions (TP12, TP22) Sandy initie deux cycles d'enquête en proposant deux nouvelles normes : *il ne faut pas briser des amitiés*, et *il faut prendre ses responsabilités*. Ces deux nouvelles normes proposées par Sandy sont formulées ainsi pour la première fois, et leur formulation est reprise quasiment à l'identique dans la suite des échanges par les autres élèves. Mais même si leur formulation est nouvelle, si l'on observe bien les échanges précédents ces deux tours de parole, on remarque que plusieurs éléments font allusion à ces deux normes, bien que formulés différemment et moins clairement :

- En ce qui concerne la norme *il ne faut pas briser des amitiés*, Sandy cite l'intervention de Maya (TP13), dont le principal enjeu est l'amitié entre Julie et son meilleur ami : « c'est le meilleur ami de Julie qui veut se venger. » C'est donc la formulation de Sandy qui est nouvelle ici et

explicite une norme qui avait déjà été évoquée auparavant, même si elle l'était sous forme d'idée, la norme étant moins évidente.

- Pour la norme *il faut prendre ses responsabilités*, elle résulte là aussi de deux prises de paroles différentes qui sont synthétisées : « je pense que quelqu'un dans la classe devrait parler à Julie et lui dire que c'est elle qui l'a fait » (Sophie, TP10) ; « il faut que ce soit Julie qui le dise » (Maya, TP13)

Son intervention de niveau 4 se situe donc à l'origine de plusieurs cycles d'enquête : Sandy conceptualise certaines idées de ses camarades sous forme de normes, et celles-ci sont ensuite reprises dans le débat au cours des différents cycles d'enquête. Mais même si ceux-ci commencent explicitement avec l'intervention de Sandy, ils avaient déjà commencé auparavant en étant formulés de différentes manières.

#### Sophie

L'intervention Sophie (TP66) fait référence à la norme *il faut prendre ses responsabilités* proposée par Sandy : « Maintenant je suis plus d'accord avec Sandy (...) il faut qu'elle prenne ses responsabilités » (Sophie, TP66). Comme nous l'avons vu précédemment, la toute première intervention proposant d'impliquer Julie dans la résolution de la situation venait de Sophie (TP10) : pour elle Julie devait avouer ce qu'elle avait fait à la maîtresse, et pour cela elle proposait d'aller en parler à Sophie pour l'encourager à avouer. Comme nous l'avons vu cette idée de départ a en grande partie inspiré la norme proposée par Sandy *il faut qu'elle prenne ses responsabilités*, et a ensuite évolué. D'une part avec l'intervention de Sandy et quand elle a été répétée par un ou deux élèves au cours du cycle d'enquête selon la définition de Sandy : pour elle, « prendre ses responsabilités » ne signifie pas seulement avouer ses erreurs mais plutôt prendre conscience seul de ses erreurs puis les avouer. Cette norme est donc au contraire de Sophie associée au fait de ne rien dire à la personne concernée. On voit clairement cette évolution dans cet extrait :

TP	Locuteur	Prise de parole
10	Sophie :	Ben après je pense que quelqu'un dans la classe devrait parler à Julie et lui dire que c'est elle qui l'a fait parce que sinon Lucas il va peut-être être déçu, et peut-être que ça va lui briser le cœur que tout le monde pense qu'il est trop méchant.
22	Sandy :	Après si tu le dis après ça peut aussi briser des amitiés, et si tu ne le dis pas elle va peut-être se rendre compte et s'en vouloir donc ne rien dire, c'est à Julie de prendre sa responsabilité.
66	Sophie :	Moi je change ma réponse, maintenant je suis plus d'accord avec Sandy parce que c'est vrai que Julie il faut qu'elle prenne ses responsabilités et ça ne se fait pas trop de dire que c'est par exemple si on dit "c'est elle" ça ne se fait pas.

La reprise et la modification de l'idée de départ de Sophie par une autre élève et de façon claire sous forme de norme explicite a ainsi permis à Sophie de prendre en compte une nouvelle norme : *il faut qu'elle prenne ses responsabilités* ayant une portée plus large que la première ébauche de norme qu'elle avait définie au départ. Le processus de hiérarchisation mobilisé ici à la fois par Sandy et Sophie est donc l'approfondissement des normes. Il est intéressant de noter que ce processus est favorable à la hiérarchisation des normes dans les deux cas de figure : que l'élève soit lui-même acteur de l'approfondissement (Sandy) ou bien qu'il comprenne et s'approprie (Sophie) l'approfondissement proposé par un autre.

#### 5.3.5.4.2. Le changement de cycle d'enquête : exemple de Louane

L'existence de plusieurs cycles d'enquête sur des normes différentes a permis à Louane de changer d'avis au cours du débat, comme l'illustre la figure suivante (Figure 20) :

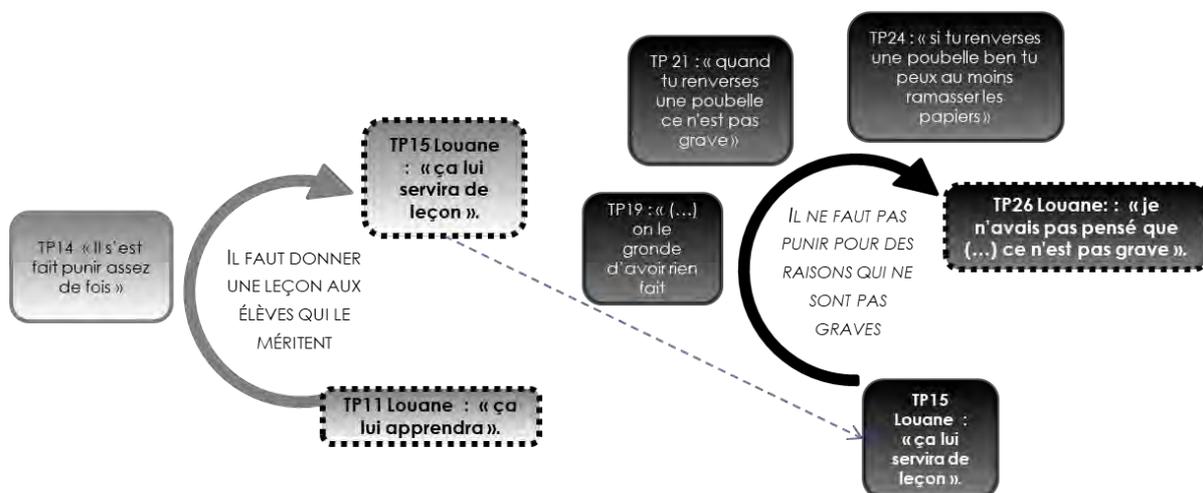


Figure 20 - Changement de cycle d'enquête menant à la hiérarchisation de normes

Au TP11, Louane est convaincue que la norme « il lui faut une leçon » est la seule valable. Le premier cycle d'enquête au sujet de cette norme ne la fait pas pour autant changer d'avis. Nous avons déjà évoqué ce cycle d'enquête précédemment : il s'agit ici d'une contextualisation qui est faite par Anaëlle (TP14) et à laquelle Louane (TP15) répond par une autre contextualisation. Il manque ici à Louane la prise en considération d'autres normes que les siennes en tant que normes valables pour accéder à une pensée éthique plus élevée.

C'est ce qui se produit lorsque d'autres élèves reprennent la norme de Louane et la confrontent à une autre norme : *il ne faut pas considérer que renverser une poubelle c'est grave* dans un nouveau cycle d'enquête. Louane prend alors conscience de cette nouvelle norme dans cette situation et de sa priorité sur la première norme qu'elle avait évoquée, ce qui l'amène à changer d'avis. Ici le transfert de la problématique entre différents cycles d'enquête a donc permis l'ouverture de Louane à d'autres normes que la sienne, ici la nouvelle norme étant *il ne faut pas punir pour des raisons qui ne sont pas graves*. Elle a ensuite utilisé le mécanisme d'approfondissement du contexte (la gravité de cette situation ou non) qui lui est familier (déjà utilisé au TP15) pour hiérarchiser ces deux normes « je n'avais pas pensé que (...) ce n'est pas grave ».

#### 5.3.5.4.3. Les répétitions : exemple de Louane

Nous venons de voir un des éléments qui a permis à Louane de changer d'avis, mais il y en a un deuxième qui renvoie cette fois-ci non pas aux cycles d'enquête mais à la répétition d'arguments. La répétition est un facteur important lors des débats, pour la prise en compte des idées, d'après les résultats de notre étude préliminaire. Nous avons observé dans une DVP que plus les idées sont répétées, plus elles ont de chances d'être considérées et reprises par la suite par les élèves. Ici, au TP26 Louane dit avoir changé d'avis pour deux raisons : « En fait je ne suis pas d'accord avec moi parce qu'en fait je n'avais pas pensé que voilà ça pouvait briser des amitiés comme elle a dit, et que ce n'est pas grave. »

Alors que nous venons de détailler la seconde norme qui a favorisé ce changement d'avis, la première « que ça pouvait briser des amitiés » ne semble pas reliée à un cycle d'enquête en particulier par rapport à Louane puisque la majorité des interventions à ce sujet ont lieu après la sienne. La norme « il ne faut pas briser des amitiés » a été évoquée par Sandy une première fois (TP13), suivie d'une intervention de Louane (TP15) où elle n'y fait pas allusion, nous le voyons dans la retranscription des prises de parole de ces élèves :

TP	Locuteur	Prise de parole
11	Louane :	Moi je suis d'accord avec Sophie mais en même temps ça lui apprendra à Lucas parce que ben il ne fait qu'embêter les autres et tout ça, donc ça lui fera comprendre qu'il énerve tout le temps et que ce n'est pas sympa.
12	Sandy :	Moi j'en reviens au fait de Maya, c'est vrai qu'il faut le dire doucement mais si tu le dis peut-être que ça va aussi briser des amitiés, enfin...
15	Louane :	Moi non je ne suis pas d'accord parce que s'il s'est fait punir mais qu'en fait ça ne lui a jamais servi de leçon, peut-être que là la maîtresse elle va le gronder encore plus, et du coup ça lui apprendra, ça lui servira de leçon.
22	Sandy :	Après si tu le dis après ça peut aussi briser des amitiés, et si tu ne le dis pas elle va peut-être se rendre compte et s'en vouloir donc ne rien dire, c'est à Julie de prendre sa responsabilité.
23	Sandro :	Moi je crois que je suis d'accord avec Sandy parce que c'est elle qui doit prendre sa responsabilité parce que si elle ne la prend pas et que peut-être un jour elle va lui dire à Lucas et Lucas il pourra ne plus être ami avec elle.
26	Louane :	En fait je ne suis pas d'accord avec moi parce qu'en fait je n'avais pas pensé que voilà ça pouvait briser des amitiés comme elle a dit, et que ce n'est pas grave.

Mais ensuite cette même norme est répétée deux autres fois (TP22 et 23), et c'est seulement après ces répétitions que Louane la prend en compte (TP26). La répétition est donc également un facteur important dans la prise en compte des normes pour leur hiérarchisation. Celle-ci était d'ailleurs également présente dans l'exemple précédent au cours du cycle d'enquête sur : *il ne faut pas punir pour des raisons qui ne sont pas graves* car au cours de ce cycle d'enquête plusieurs élèves sont intervenues au sujet de la même norme, celle-ci a donc été répétée plusieurs fois.

#### 5.3.5.4.4. La synthèse des cycles d'enquête : exemple de Maya

Au cours de son intervention qui a lieu vers la fin du débat, Maya synthétise un certain nombre de normes dont les élèves ont parlé. Voici sa retranscription, qui s'étend des prises de paroles TP75 à TP77. On peut y voir toutes les normes évoquées sous forme de liste :

TP	Locuteur	Prise de parole
75	Maya :	Je pense qu'il faut arrêter là c'est bon on peut aller à la conclusion donc je pense qu'on est presque tous d'accord comme quoi il faudrait plutôt le dire parce qu'il pourrait y avoir une amitié qui soit perdue...
77	Maya :	Et que c'est malhonnête, ça apprendra à Julie, et après il y en a qui ne sont pas d'accord sur la poubelle, ce qu'il y a dans la poubelle, on s'en fiche mais voilà, et que parce ça apprendra à Lucas mais voilà Lucas c'est sûr qu'il lui faut une leçon mais pas celle-ci quoi.

Si on compare son intervention avec les différents cycles d'enquête qui ont eu lieu tout au long du débat, on constate que chacune des normes autour desquelles se

sont construits les cycles d'enquête ont été évoquées dans sa synthèse. Nous avons représenté ces liens sur le schéma suivant :

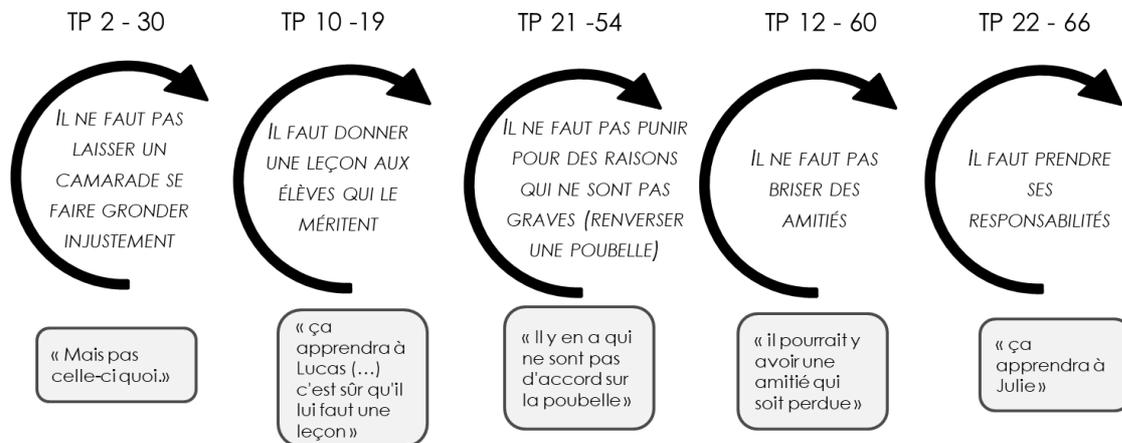


Figure 21 - Cycles d'enquête synthétisés par Maya (TP77, dilemme de la poubelle) dans la classe de Mme Klein

Cette synthèse des différentes normes précède la hiérarchisation de la norme qui lui semble la plus importantes, selon le même processus que Léonie (voir la section 5.3.4.1) : une comparaison des normes. En effet, à la fin de son intervention, elle se positionne à la suite de cette longue énumération « c'est sûr il lui faut une leçon, mais pas celle-ci quoi ». La norme *il faut donner une leçon aux élèves qui le méritent* est prise en compte en tant que norme valable « c'est sûr » mais invalidée par la norme *il ne faut pas laisser un camarade se faire gronder injustement* quand elle ajoute « pas celle-ci quoi ». Comme pour Léonie, cette dernière norme est posée comme une évidence, et justifiée par ce qui a été dit dans le cycle d'enquête concernant cette norme, que Maya ne répète pas puisqu'elle est ici dans une logique de synthèse et non d'argumentation détaillée. Cette synthèse des normes a ici été rendue possible par l'existence de ces différents cycles d'enquête dans lesquels ces différentes normes ont été mises en jeu et détaillées de façon suffisamment claire pour que Maya s'en souvienne.

### 5.3.5.5. Synthèse

De la même manière que pour notre étude préliminaire, nous avons relevé l'existence de cycles d'enquête dans les DDM, qui sont dans ce cadre fortement liés aux normes émergentes au cours de la discussion. En observant les mouvements de pensée ayant lieu dans ces cycles d'enquête, nous avons observé qu'ils pouvaient favoriser l'approfondissement de normes, ou bien leur contextualisation, deux éléments importants à la hiérarchisation des normes selon les quatre processus que nous avons détaillés précédemment. En analysant plus en détail des cas particuliers

de pensée éthique élevée au cours de l'un des débats, nous avons relevé que ces cycles d'enquête ont également permis à certains processus de hiérarchisation des normes de se mettre en place, notamment la comparaison de normes (dans le cas de Maya) car ils favorisent la mémorisation et la synthèse chacune des normes évoquées.

Un autre intérêt de ces cycles d'enquête a été relevé : le fait qu'ils permettent de traiter successivement plusieurs normes au cours du débat. En effet, le transfert d'une norme d'un cycle à un autre a permis à l'élève ayant proposé la norme de départ de prendre en considération une autre norme, première étape indispensable à leur hiérarchisation. Mais nous avons également remarqué d'autres facteurs favorisant la hiérarchisation des normes, qui ne sont pas directement liés aux cycles d'enquête, bien que ceux-ci puissent y contribuer. Le premier est la répétition des normes, qui s'est montrée indispensable à leur prise en considération (dans le cas de Louane). Le deuxième est la reformulation, et clarification des normes, qui a permis non seulement de créer de nouveaux cycles d'enquête, mais surtout d'aider à la hiérarchisation des normes ayant été ainsi explicitées (cas de Sandy et Sophie).



**6.**

**TROISIEME ETUDE : LE  
ROLE DES ENSEIGNANTS**



## 6.1. INTRODUCTION

Suite à l'étude de la mobilisation de la pensée éthique par les élèves dans ces interactions lors de DVP, nous examinons à présent les effets de la posture enseignante lors de l'animation des débats autour de dilemmes moraux (DDM) que la mobilisation de la pensée éthique des élèves (cf. Schéma 22).

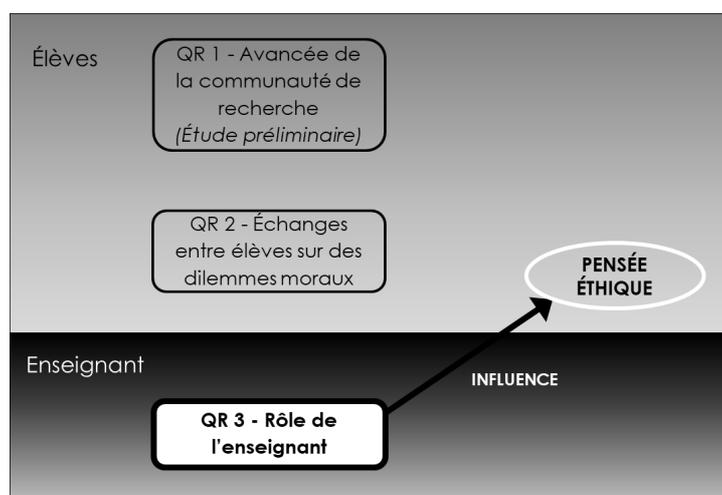


Schéma 22 - Présentation de la troisième étude

Dans une première partie méthodologique, nous présentons les modalités de traitement des données, en particulier les fondements théoriques de la caractérisation des postures d'animations mobilisées au cours des DDM. Ceux-ci reposent comme pour les études précédentes sur une approche qualitative précédemment développée (voir partie 5.2.1.1). Nous explicitons en premier lieu les critères d'analyse de ces postures, qui s'appuient sur l'articulation des travaux Panissal, Jeziorski & Legardez (2016) à partir du modèle de Jickling & Wals (2008), et Bucheton & Soulé (2009) adaptés aux besoins de notre recherche. Cette articulation vise à justifier l'exploitation de travaux antérieurs qui ne portent pas sur les mêmes objets (Education au Développement Durable pour les uns et didactique des QSV pour les autres) aux besoins de nos données.

Dans une seconde partie consacrée aux résultats, nous commençons par présenter l'analyse de la posture relative à chaque enseignant, en lien avec les fondements théoriques de notre recherche. Plus précisément, cette analyse repose sur l'intention des enseignants de promouvoir l'émancipation ou le conformisme des élèves vis-à-vis des normes morales.

Nous analysons cette intention au travers de trois grands critères : la nature des normes évoquées, la problématisation de ces normes, et enfin l'importance accordée à leur contextualisation. Pour analyser ces trois critères, nous nous appuyons à la fois sur les données relatives aux interventions des enseignants lors des débats, mais également sur les entretiens semi-dirigés où nous interrogeons les conceptions des enseignants à leur sujet. Ces entretiens constituent donc un support à la visée compréhensive de notre recherche en apportant un regard complémentaire sur les dynamiques qui sous-tendent leurs intentions pédagogiques et permettent de caractériser plus finement leur posture. Une fois ces postures caractérisées, nous les confrontons avec les résultats de l'étude sur la pensée éthique des élèves pour en dégager des pistes de réponses en ce qui concerne l'impact des postures enseignantes sur la pensée éthique des élèves.

## 6.2. METHODOLOGIE

### 6.2.1. Nature des données analysées

#### 6.2.1.1. *Croisement de deux types de données*

Cette troisième étude porte sur l'analyse des postures des enseignants mobilisées lors de l'animation de DDM et à l'interprétation de leur incidence sur la mobilisation de la pensée éthique des élèves. Dans la première partie de la thèse nous avons étudié la pensée éthique des élèves dont nous avons analysé les corpus avec un focus sur les interventions des élèves. C'est maintenant la posture de l'enseignant qui est interrogée.

Cette recherche, comme toute analyse qualitative, « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent ces acteurs » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 12). Autrement dit, ces pratiques ne peuvent être analysées indépendamment de leur contexte. Pour prendre en compte ce contexte, nous avons fait le choix d'une analyse croisée associant deux types de données : d'une part leurs interventions dans les corpus des trois DDM déjà cités lors de la deuxième étude portant sur la pensée éthique des élèves, et d'autre part des entretiens semi-dirigés menés après les trois DDM avec chaque enseignant qui fournissent des éléments supplémentaires sur leurs motivations et conceptions personnelles.

Pour cette troisième étude nous allons donc d'une part reprendre les mêmes corpus de débat mais nous allons cette fois-ci analyser les interventions des enseignants dans leur fonction d'animateur de débat. Nous complétons d'autre part l'analyse de ces corpus par des entretiens semi-dirigés,

Les critères d'analyse de ces données sont explicités plus loin (voir partie 1.1.2). Nous précisons notamment les critères d'analyse spécifiques observés au cours des débats. Les choix méthodologiques relatifs aux débats en eux-mêmes, et le choix du dispositif mis en œuvre ont déjà été détaillés au cours de la deuxième étude et sont identiques dans cette seconde étude puisque nous analysons les mêmes débats, en changeant seulement de point de vue. Nous nous plaçons cette fois-ci du côté de l'enseignant. Les entretiens semi-dirigés sont quant à eux spécifiques à cette

troisième étude. C'est donc sur cette question des entretiens individuels avec les enseignants que nous nous attardons ici plus en détail.

### 6.2.1.2. *Choix du type d'entretien*

Selon De Ketele et Roegiers (2016) un entretien - ou interview - de recherche est une entrevue orale entre une personne ou un groupe et le chercheur, construite à partir d'une démarche de recherche précise. En tant que méthode de recueil de données, plusieurs entretiens forment les données à analyser, ce qui donne à la recherche un caractère multilatéral. L'entretien permet de recueillir des informations qui peuvent être factuelles ou bien liées à des représentations, ce qui est le cas dans notre recherche. Ces informations sont ensuite analysées selon les critères et les objectifs de la méthode de recherche.

Les auteurs détaillent plusieurs types d'entretiens qui ont différentes orientations selon les objectifs poursuivis. Les trois grands types d'entretiens les plus répandus en sciences humaines sont les entretiens directif, semi-directif, et non-directif :

- Dans un entretien directif, les échanges sont discontinus, au rythme des questions posées. Celles-ci sont posées dans un ordre précis. Particulièrement adaptés pour les analyses de données à grande échelle, ils présentent l'intérêt de recueillir de l'information de façon efficace et rapide, mais cette information est souvent incomplète car elle a dû être réduite au maximum. Nous avons écarté cette forme d'entretien de notre recherche tout d'abord au vu du nombre de sujets à l'étude relativement restreint (sept). Ce petit nombre nous offre la possibilité d'approfondir les entretiens autour de thèmes ciblés pour saisir plus finement les représentations réelles des enseignants.

- Dans un entretien non-directif, c'est le discours d'une personne qui est enregistré de façon continue. Les informations recueillies sont à l'inverse très complètes, car elles n'ont pas été réduites. Pour cette raison, comme De Ketele et Roegiers le précisent, elles ne sont pas toujours pertinentes au regard des objectifs de recherche : le risque est grand d'avoir des réponses en dehors du sujet. Or étant donné que nous cherchons ici à observer des thèmes assez précis en lien avec des DDM, il est important que les données recueillies auprès de chaque enseignant soient exploitables, et apportent des éléments de réponses plus précises à nos questions de recherche.

- Dans un entretien semi-directif, on se situe dans un intermédiaire entre les deux précédentes méthodes. Un certain nombre de questions ou thématiques repères sont préparées à l'avance mais elles peuvent parfois être modulées en fonction des

réponses ou de la réactivité de l'interviewé, tout en gardant des repères fixes. La qualité de l'information est à la fois satisfaisante et permet d'orienter les réponses vers un objectif défini.

En conséquence, l'entretien semi-directif a retenu notre attention car il s'agit d'une technique de collecte de données qui favorise les processus de recherche qualitative. L'approche qualitative vise l'exploration de phénomènes ou de sujets d'un point de vue global, en lien direct avec le sujet. Elle amène à la description de processus parfois complexes (logique compréhensive), et suit une avancée progressive au rythme des personnes interviewées dans l'exploration des phénomènes en jeu (logique inductive). Par exemple, il est possible de prendre en compte des éléments supplémentaires évoqués de façon spontanée par les enseignants, et qui contribueront sans qu'ils aient été planifiés à apporter un nouveau regard que le chercheur n'avait pas prévu au départ. Elle permet parfois aussi de répéter certaines étapes (logique réitérative), par exemple certaines questions peuvent être reformulées, si elles ont été mal comprises, ou si le besoin d'approfondissement de fait sentir. Pour résumer, de manière générale elle a une grande souplesse dans sa forme qui permet d'affiner la compréhension des phénomènes en jeu en collaboration avec le sujet interviewé (Imbert, 2010). Comme nous l'avons déjà évoqué lors de la première étude de cette thèse, l'approche qualitative est celle que nous avons retenue jusqu'à présent pour l'analyse des DDM. Ainsi, le choix de l'entretien semi-directif pour compléter nos données s'inscrit dans le prolongement logique de notre démarche initiale. Dans cette même logique, nous avons pris note de tous les éventuels éléments échangés avec les enseignants de façon informelle en dehors des entretiens et qui nous ont paru intéressants au regard de notre problématique. Après avoir expliqué nos choix concernant le recueil des données, nous détaillons maintenant l'élaboration de la grille qui nous sert de référence dans l'analyse de ces données.

## 6.2.2. Cadre analytique du traitement des données

### 6.2.2.1. *Adaptation du modèle de Jickling & Wals aux DDM*

Dans leurs travaux sur l'éducation à l'environnement et au développement durable (EDD), Jickling & Wals (2008) ont relevé des tensions provenant de modèles éducatifs contradictoires, qui se sont accrues à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. Ces différentes conceptions éducatives sont fondées sur les divergences d'opinions au

sujet de ce qui caractérise les personnes dites « éduquées » dans la société, et en particulier du rôle qu'elles vont y jouer.

- La première conception est celle d'une éducation transmissive. Les apprentissages sont dans ce cas constitués de faits, de valeurs et de compétences déterminés par un groupe d'experts restreint. La transmission est alors un processus relativement fermé qui part toujours de l'enseignant pour aller vers l'élève, dans le but que celui-ci atteigne un niveau préétabli. L'éducation est ici un outil qui permet d'inculquer de façon autoritaire différentes notions et programmes dans l'esprit perméable des élèves. Cette première vision amène à la reproduction de modèles sociaux déjà établis.
- À l'inverse, d'autres théoriciens se revendiquent d'une vision socioconstructiviste de l'éducation. Ils défendent une éducation qui reposerait sur des connaissances antérieures diversifiées prenant en compte le contexte culturel des élèves. Les connaissances y sont alors co-construites par les apprenants, dans une perspective qui favorise les interactions. Cette vision de l'éducation est en faveur de l'autonomie des élèves. Elle a pour objectif prioritaire de les aider à observer le monde de manière libre et critique et s'engager dans la société. Au travers de cette seconde perspective, l'éducation vise la transformation sociale et non sa simple reproduction.

Selon les auteurs, les attentes d'une éducation principalement transmissive, sont d'amener les futurs citoyens à être obéissants, soumis à leur hiérarchie et bien préparés à une insertion sereine dans le monde du travail. Ils prennent alors part à leur rôle démocratique en participant aux élections et acceptent les décisions prises par les dirigeants au pouvoir. Les attentes d'une éducation qui mène à une transformation sociale sont différentes. Les citoyens considérés comme bien éduqués ne se contenteraient pas de prendre part au vote mais seraient prêts à s'engager activement dans les prises de décisions de leurs communautés. Ces prises de décisions seraient prises dans la confrontation de son point de vue propre avec ceux des autres, afin d'orienter ses propres actions. Sa portée va au-delà des présupposés et des différences ethniques, sociales ou culturelles.

Les auteurs se positionnent en faveur de cette dernière vision, qui prône l'engagement dans la société. En ce qui concerne l'éducation à l'EDD qui se situe au carrefour de tensions majeures liées à l'agenda du développement durable, cet engagement est nécessaire pour faire évoluer les normes établies et comportements actuels : « We maintain that education, including environmental education, is not just about social reproduction, but also, and perhaps foremost, about creating the ability to critique and transcend social norms, patterns of behaviour, and lifestyles without

authoritatively prescribing alternative norms, behaviours, and lifestyles. » (Jickling & Wals, 2008, p.8)

Une telle éducation ne peut être conciliée avec une pensée déterministe. Les auteurs citent notamment les travaux de Dewey qui soulignent l'importance de la confrontation avec une diversité d'opinions pour la réalisation d'un sens de soi, de l'autre et de la communauté (Dewey 1916, cité par Jickling et Wals, 2008). Ainsi, du point de vue de l'enseignant, les auteurs ne considèrent pas l'éducation comme un instrument figé mais plutôt une dynamique évolutive de pratiques qui se construisent et se réorientent de façon continue dans le dialogue avec les autres. L'enjeu concerne donc non seulement les élèves mais aussi les enseignants : il s'agit de trouver un équilibre entre autodétermination et sentiment d'appartenance à une communauté qui est à la fois unique et présente des points communs avec d'autres.

Pour traduire cette évolution chez les enseignants, laquelle sous-tend des réajustements permanents dans leurs représentations, les auteurs ont établi une grille de lecture basée sur un double continuum entre quatre pôles, correspondant aux principales représentations des enseignants qui peuvent évoluer (Figure 22). L'axe horizontal part du conformisme à une autorité pour aller jusqu'à un fonctionnement entièrement participatif. L'axe vertical part d'un mode d'apprentissage transmissif où les savoirs sont prédéterminés, fermés et établis, pour aller à l'opposé à un mode socioconstructiviste transformatif où les savoirs sont entièrement co-construits et ouverts à la critique.

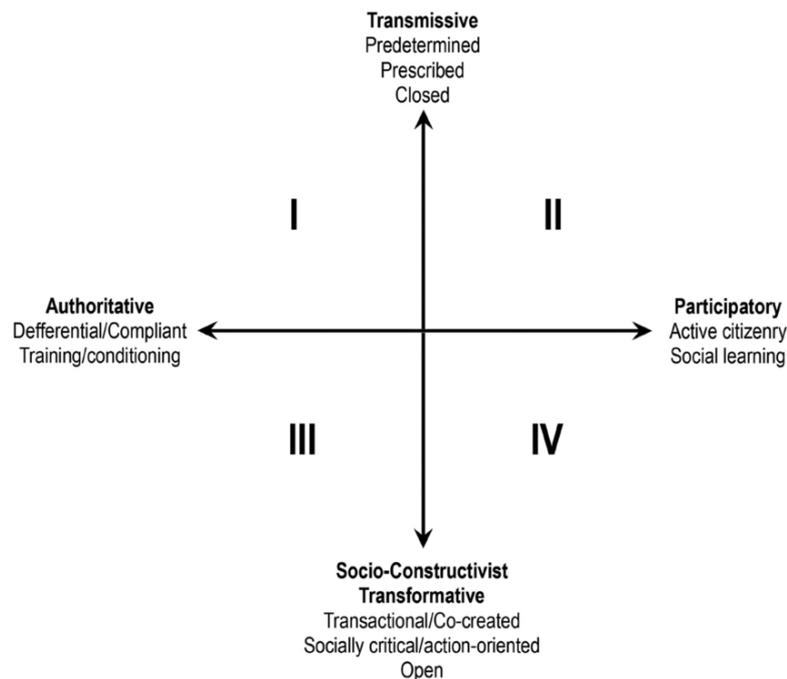


Figure 22 - Modèle de Jickling et Wals sur les représentations de l'éducation par rapport à l'engagement des personnes dans la société (Jickling & Wals, 2008, p. 9)

Le croisement des deux axes crée quatre quadrants délimités au sein desquels des positionnements variés permettent une multitude d'interprétations et d'évolutions. Plutôt qu'un cadre strict et figé, il offre un panel d'entrées réflexives, dans une perspective heuristique pour des actions de formation.

Nous avons repris les pôles quatre proposés par Jickling & Wals pour les adapter à la pratique de débats autour de normes avec les enfants représentés sur la Figure 23 :

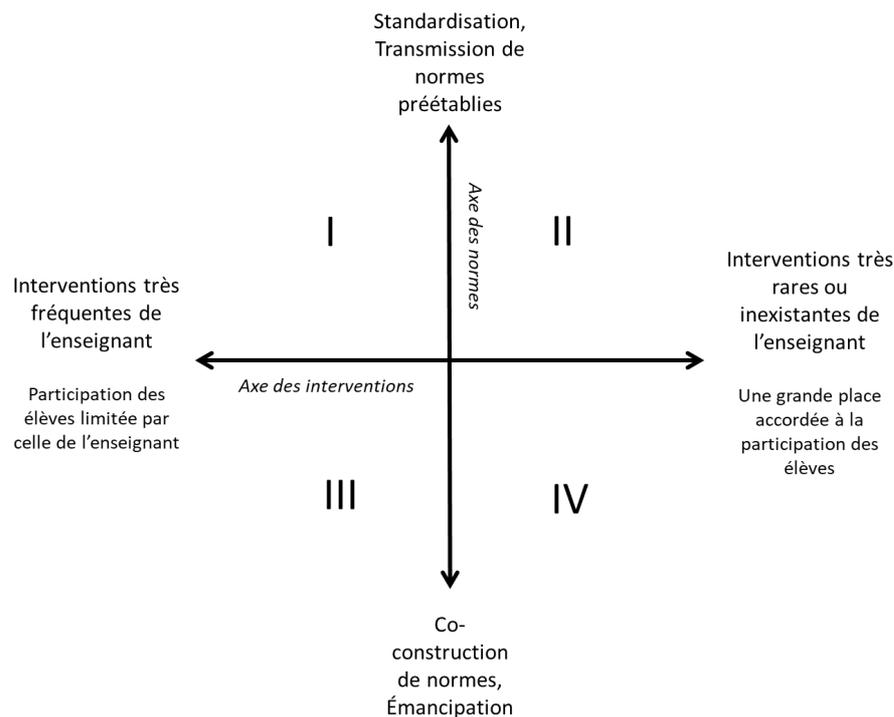


Figure 23 - Adaptation des axes d'analyse des postures des enseignants lors des DDM, à partir des travaux et Jickling & Wals (2008).

Les axes du modèle de Jickling & Wals, comme ceux de la Figure 23 délimitent ainsi quatre quadrants (représentés par les chiffres romains I, II, III et IV), au sein desquels les enseignants se situent en fonction de leur positionnement sur chacun des axes. Ainsi, chaque enseignant se situe dans l'un des quatre quadrants, mais il peut ainsi exister des variations importantes dans leur positionnement, même entre deux enseignants qui seraient situés dans un même quadrant.

En ce qui concerne l'axe horizontal que nous nommons « axe des interventions », nous avons limité notre interprétation du modèle de Jickling & Wals à la fréquence des interventions. En effet, ce premier pôle (à gauche) que les auteurs nomment la figure d'autorité de l'enseignant est interprété dans notre étude par les participations très fréquentes de l'enseignant, lors des débats, qui résulte d'une participation limitée des élèves alors entrecoupée par ses interventions. À l'opposé,

le second pôle vers la droite correspond au retrait de l'enseignant, qui implique par conséquent une plus grande place accordée à la participation des élèves (cf. Figure 23). Les interventions de l'enseignant que nous analysons ici sont celles qui portent sur le fond des échanges, c'est-à-dire en lien avec ce que disent les élèves, et non sur les éventuelles interventions liées au cadrage du débat. Le positionnement des enseignants sur cet axe est donc déterminé à partir de la fréquence de leurs interventions en lien avec le fond des échanges.

L'axe vertical que nous nommons « axe des normes » part du haut vers la standardisation et la transmission de normes morales par l'enseignant pour aller vers le bas, qui correspond à la co-construction, et l'émancipation autour des normes morales. Au travers de cet axe l'intérêt est porté sur les normes évoquées dans les échanges. Afin d'affiner les critères de positionnement des enseignants sur cet axe des normes, nous nous prenons appui sur les critères proposés par Panissal, Jeziorski & Legardez (2016) présentée ci-dessous (Figure 24). Cette grille d'évaluation développe les critères de catégorisation employés par les auteurs pour caractériser les interventions d'enseignantes au cours d'un débat sur une QSV (question socialement vive) selon un continuum depuis une posture transmissive (colonne de gauche) vers une posture transformatrice (colonne de droite).

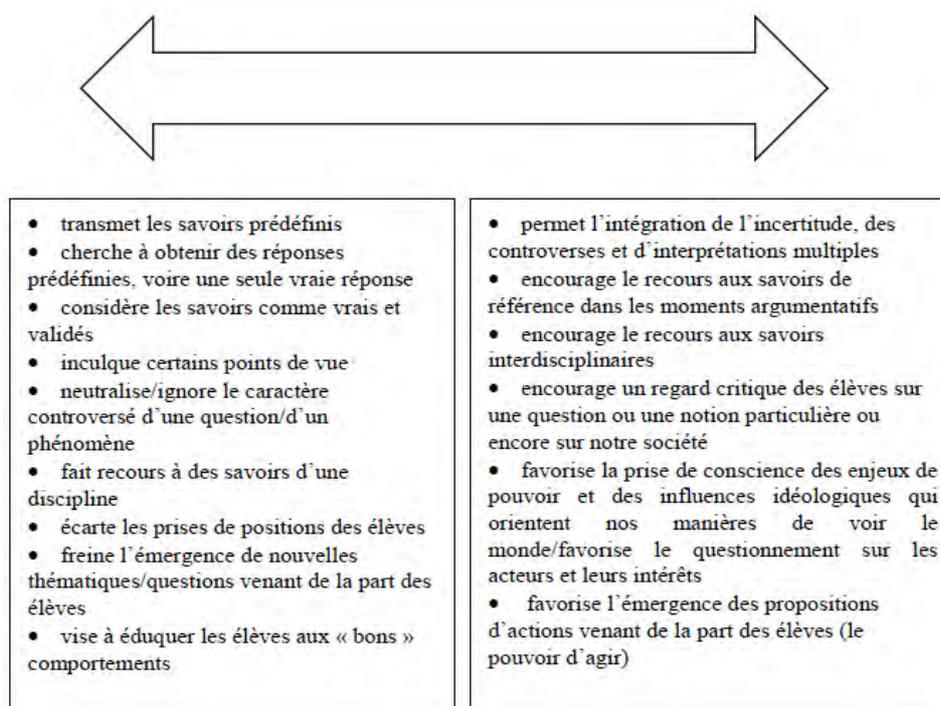


Figure 24 - Grille d'évaluation des caractéristiques d'une posture à visée transformatrice critique et d'une posture transmissive (Panissal et al., 2016, p.7)

Si la posture transmissive présentée par les auteurs peut tout à fait s'adapter à l'analyse de nos travaux, la posture à visée transformatrice-critique est une posture

qui vise davantage l'engagement des élèves et interroge moins la question de l'intentionnalité de l'enseignant vis-à-vis de l'enseignement des normes. C'est donc sur les caractéristiques de cette première posture que nous nous sommes basés pour définir le pôle transmission/standardisation. Nous avons ensuite réadapté les enjeux du pôle co-construction de normes/émancipation par rapport au modèle de Panissal, Jeziorski & Legardez pour mieux correspondre aux dilemmes moraux qui s'appuient sur deux points clés : la problématisation et la contextualisation, que nous détaillons en suivant.

(1) Nous relevons tout d'abord l'importance de la problématisation qui constitue l'essence même du dilemme moral. La situation est problématisée dès le départ dans sa présentation, qui met en doute plusieurs normes. Rien n'est établi et tout est à discuter. Plusieurs formes de problématisation peuvent par ailleurs apparaître. Nous nous appuyons à ce sujet sur les travaux de Tozzi (1999) qui présentent les deux principales formes de problématisation : le questionnement et l'argumentation. Le questionnement est ici celui qui met en doute des normes, voire les met en tension et les oppose. La forme argumentative de la problématisation est quant à elle soit directement opposée à une norme (réfutation) ou bien s'observe sur un temps plus long car elle défend au fur et à mesure du débat plusieurs normes qui sont opposées. L'opposition de plusieurs normes est donc centrale dans le processus de problématisation.

(2) Par ailleurs, un autre élément fondateur du dilemme moral, et plus généralement de la prise de décisions éthiques qu'il encourage, est la contextualisation : « La contextualisation est un élément fondamental qui doit être intégré (...). L'orientation vers la standardisation devrait à contrario être "repoussée" pour laisser la place à la sensibilisation - en interne - aux enjeux de l'éthique et à la difficulté de prise de décision face aux dilemmes. » (Tahssain-Gay & Cherré, 2012, p. 26). Autrement dit, la contextualisation ici est comprise comme la prise en compte des spécificités du contexte de la situation pour éclairer les enjeux des normes. Ce processus favorise de manière générale les apprentissages, et n'est pas spécifique aux normes morales, bien qu'il soit ici indispensable à leur hiérarchisation. Les travaux de Renaud, Guillemette et Leblanc (2015) montrent que la contextualisation est plus généralement abordée dans le champ de l'éducation par le concept de transfert. Celui-ci consiste dans la recontextualisation c'est-à-dire l'application dans un nouveau contexte proche, de compétences acquises dans un contexte d'origine. Ce transfert nécessite des ajustements. La capacité de l'élève à mobiliser ces compétences tout en effectuant ces ajustements témoigne alors de la réussite de l'apprentissage. Les auteurs détaillent trois processus facilitant ce transfert : la contextualisation, la décontextualisation, et la recontextualisation.

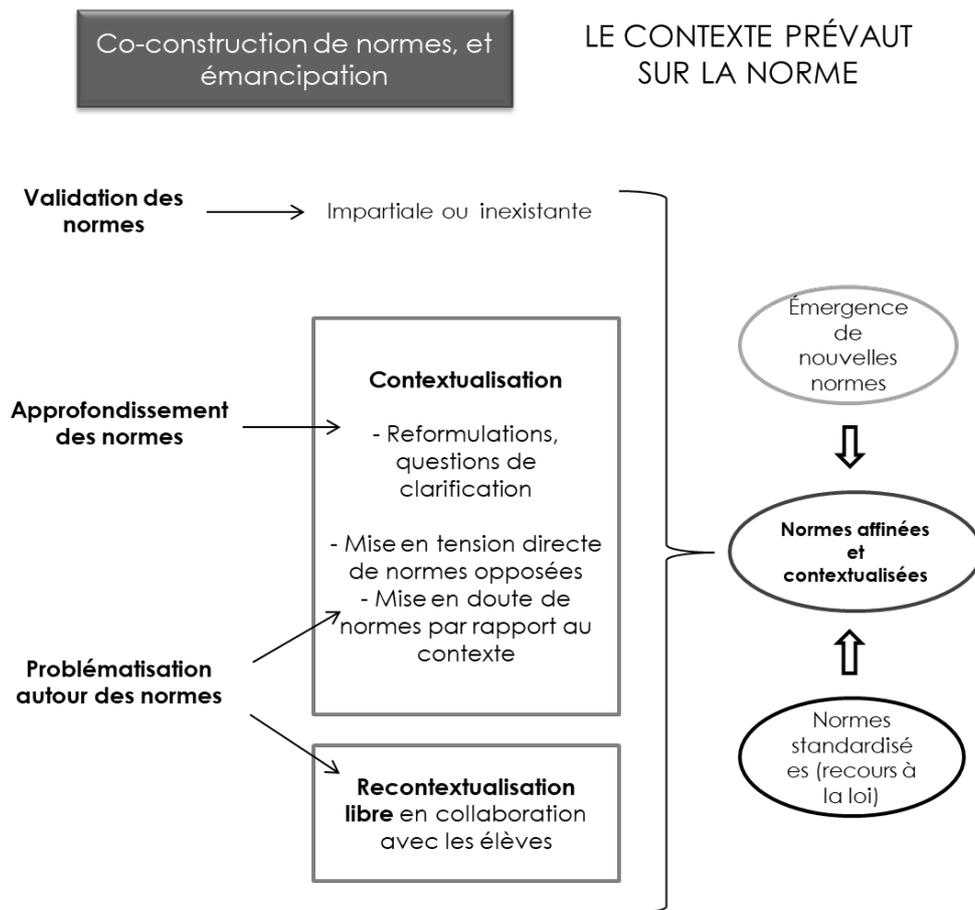
- La contextualisation se traduit dans l'appropriation d'une situation d'apprentissage par l'élève par la mise en relation avec ses acquis

antérieurs. L'enseignant peut contribuer à cette contextualisation en proposant à l'élève des situations d'apprentissage qui soient proches de leur vécu quotidien, et dans lesquelles il puisse se projeter. Au-delà d'être réaliste, le fait qu'une situation détienne une certaine complexité favorise sa contextualisation. Elle doit être extérieure à une situation d'apprentissage scolaire. Dans le cas de notre étude, les situations de dilemmes moraux proposées aux élèves facilitent ainsi la contextualisation en eux-mêmes.

- La décontextualisation est l'abstraction des connaissances du contexte originel. Il s'agit d'une forme d'abstraction qui nécessite la prise de conscience des savoirs en jeu (dans le cas de notre étude il s'agit des normes en jeu), et d'en dégager des principes, des règles d'action plus générales et transférables dans d'autres situations.
- La recontextualisation nécessite de la part de l'apprenant de repérer les éléments communs entre une nouvelle situation et celle de départ. Il s'agit de déterminer dans quelles conditions les savoir (ici les normes) acquis précédemment pourront ou non être transférables dans une nouvelle situation. La détermination de cette nouvelle situation se fera dans une situation proche, ou d'une même famille, c'est-à-dire qui possède des variations mineures mais le même cadre que la situation de départ, par exemple conduire en ville aux heures de pointe, sous la pluie, la nuit, etc. Ces variations sont donc autant de recontextualisations d'une situation de départ : conduire en ville. Elles s'effectuent par l'ajout d'éléments au contexte de départ. (Renaud et al., 2015).

Bien que ces processus soient différents et complémentaires, Meirieu (1994) a montré le lien étroit unissant la décontextualisation et la recontextualisation entre lesquels il s'opère généralement des va-et-vient. Mais comme nous l'avons vu la recontextualisation permet l'approfondissement d'un contexte par l'ensemble des variables possibles de la situation. Or la prise en considération des normes sous plusieurs angles de vue contribue à la pensée éthique.

Pour définir les caractéristiques du pôle construction de normes et émancipation, nous nous intéressons donc tout particulièrement aux processus où le contexte prévaut sur la norme, c'est-à-dire que les normes sont construites, confrontées et approfondies, dans une très forte relation avec leur contexte d'application. Celui-ci peut être le contexte de départ, ou des recontextualisations (précisions ou légères variantes de ce contexte de départ) qui peuvent être aussi bien proposées par l'enseignant que les élèves, comme nous le montre le Schéma 23 :



*Schéma 23 - Processus observés liés à la co-construction des normes et à l'émancipation*

L'ensemble des critères que nous analysons ici tendent vers l'affinement et la contextualisation des normes qui sont considérées de façon impartiale par l'enseignant. Cette impartialité est à considérer dans une vision globale, même si par moments il peut tout à fait prendre momentanément parti pour l'une ou l'autre des normes afin de faire avancer les échanges. Les critères analysés portent sur trois paramètres :

- La validation des normes, qui est soit impartiale, c'est-à-dire que l'enseignant valide aussi bien des normes standardisées que des normes émergentes qui leur sont opposées, soit inexistante, lorsque l'enseignant ne se prononce pas à leur sujet. Les validations comme nous les comprenons sont le plus souvent des interventions assez brèves, où l'enseignant acquiesce d'une manière ou d'une autre par rapport à une norme défendue par un élève : « Mmm. », « Oui », « Ah ! », « D'accord ».

- L'approfondissement des normes, qui se traduit par des reformulations, par exemple : « Toi tu penses qu'elle sera triste de l'entendre ? », ou des questions de clarification, comme par exemple : « Pourquoi tu choisis de lui dire la vérité ? ». Ces interventions permettent de relier les normes avec le contexte de la situation et de manière générale encouragent les élèves à les justifier et les clarifier au moyen de l'argumentation.
- La problématisation prend différentes formes. En prenant appui sur les travaux de Tozzi (1999), nous avons déjà vu qu'elle peut de manière générale être formulée sous forme de questionnements ou bien sous forme affirmative. Dans ce cas Tozzi parle alors d'argumentation problématisante, qui se situe à la fois dans le domaine de la problématisation et de l'argumentation. Mais au-delà de cette considération, nous détaillons ici trois autres modalités de problématisation plus spécifiques aux DDM. Deux d'entre elles sont centrées autour des normes elles-mêmes, même si elles tiennent compte du contexte de la situation. Il s'agit de l'opposition directe de deux normes, par exemple : « Léa a dit que mentir c'était pas bien. Pourquoi tu choisis de lui mentir quand même ? » et la problématisation de la norme en rappelant le contexte de la situation, par exemple : « Oui mais là on nous dit que la boulangère a rendu trop d'argent sans faire exprès ». La troisième forme de problématisation est la recontextualisation de la norme, qui peut être soit initiée par les élèves et validée par l'enseignant, par exemple « Ah donc tu penses que son papa va se mettre en colère ? Oui, c'est possible. Dans ce cas qu'est-ce que tu ferais ? » ou bien proposée par l'enseignant, mais formulée de façon ouverte à la discussion. Dans l'exemple suivant le modalisateur « peut-être » montre cette ouverture : « Peut-être qu'elle va s'en rendre compte toute seule au bout d'un moment que son hamster a disparu ? Et du coup elle va le comprendre que vous lui avez menti. ».

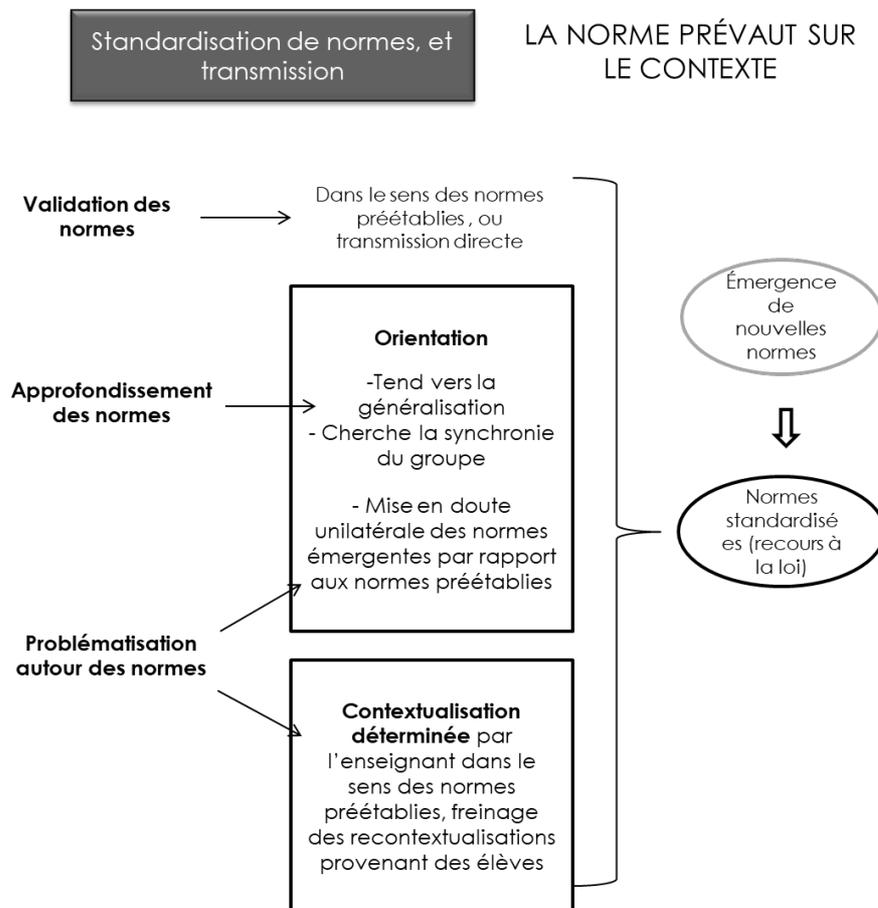
Ces différents critères présentés sur la partie droite du Schéma 23, participent à la contextualisation et l'affinement des normes qui sont ainsi construites progressivement à partir de normes émergentes et de normes standardisées. Cela participe également à l'émancipation. Voyons à présent plus en détail ce qui relie ces deux processus.

D'une part, la co-construction de normes part de l'absence à priori de normes définies, qui vont être construites à partir de la situation de départ. Ces normes émergentes sont donc fortement liées au contexte de départ. Leur formulation est évolutive et toujours contextualisée. C'est grâce à la problématisation de ces normes émergentes s'appuyant sur des recontextualisations, l'approfondissement des normes dans le contexte initial, ou la confrontation avec des normes standardisées que les

normes émergentes vont peu à peu être définies. La co-construction de normes et différents types de normes (émergentes ou standardisées) sont évoquées dès le départ dans la présentation même de la situation. Les normes émergentes sont considérées comme des normes à part entière. Elles sont fortement contextualisées dans leur formulation. Les normes standardisées sont des normes plus générales, et la plupart du temps liées à des sanctions si elles ne sont pas respectées. La confrontation de ces deux types de normes permet de les affiner et de co-construire des normes qui tiennent compte des différents éléments du contexte de la situation.

On retrouve un processus d'émancipation tout au long de la co-construction des normes. En effet l'émancipation se définit par l'autorisation qu'une personne se donne de prendre du recul par rapport à une normalisation initiale (Go, 2014). Celle-ci repose sur des normes prédéfinies ou standardisées qui sont antérieures au débat, et font souvent en référence à une sanction. Elles font davantage référence à une autorité qu'à un contexte. La confrontation à la situation dilemme, et la mise en tension de ces normes avec d'autres normes émergentes va permettre la contextualisation de ces normes, qui seront alors réfléchies et comprises dans un contexte et non plus généralisées. Ces normes, au même titre que les normes émergentes, seront redessinées et au travers de leur contextualisation deviendront ainsi des normes partiellement émergentes. Ces normes initialement standardisées sont donc revisitées, reconstruites en harmonie avec leur contexte et la référence à l'autorité est dépassée.

À l'opposé, nous analysons comment les caractéristiques du pôle opposé de notre grille d'analyse : le pôle standardisation et transmission de normes. Ce dernier suit le mouvement inverse, car la norme prévaut sur le contexte. De la même manière que pour le pôle précédent, nous nous sommes basés sur les critères relatifs à la validation, l'approfondissement et la problématisation autour des normes (cf. Schéma 24) :



*Schéma 24 – Processus observés liés à la standardisation et transmission des normes*

Cette fois-ci, les interventions de l'enseignant sont orientées dans le sens de l'application de normes prédéfinies à la situation. On parle ici d'application au contexte plutôt que de contextualisation car les normes alors formulées de façon plus générale sont tout autant valables dans leur contexte qu'en dehors.

- La validation des normes est le premier critère observé. Ici elle peut être directement transmissive, par exemple : « Oh ben dis donc ! Est-ce que c'est possible ça ? ». Mais elle peut aussi être formulée de façon moins directe, par des acquiescements, et validations très brèves : « D'accord » de la même manière que pour le processus de co-construction de normes et émancipation que nous venons de voir. Pourtant une différence majeure entre ces deux processus est la nature des normes validées : ici elles contribuent toutes à aller dans le sens de la ou les normes prédéfinies visées par l'enseignant.
- L'approfondissement des normes est également orienté dans le sens des normes. Il s'observe par une première catégorie d'interventions qui tendent vers la généralisation, comme par exemple : « Et là est-ce que

c'est un petit ou un gros mensonge ? ». Une deuxième catégorie observée est la recherche d'une avancée synchrone du groupe. Il est à noter ici qu'il en s'agit pas de questions impartiales adressées au groupe comme : « Qu'est-ce que vous en pensez de ce qu'a dit Louis ? », mais on perçoit une volonté de faire converger la pensée du groupe vers une direction commune. Un exemple d'approfondissement de ce type peut être : « Qu'est-ce qu'on peut lui répondre à Mathias ? ». On comprend dans cet exemple qu'il y a une attente derrière le mot « répondre », il s'agit de convaincre Mathias qu'il s'est trompé d'une manière ou d'une autre et il faut alors trouver une ou des réponses qui soient suffisamment argumentées pour le faire adhérer à la pensée du groupe.

- La problématisation peut être directement centrée sur la mise en doute de normes émergentes en faveur de normes standardisées, ou préétablies, et dans ce cas elle porte directement sur les normes, en prenant en compte ou non des éléments de contexte. Dans l'exemple suivant : « Pourquoi tu t'autorises à garder l'argent qui ne t'appartient pas ? », les mots utilisés sont fortement connotés et dévoilent le positionnement de l'enseignant, et sa volonté d'amener l'élève vers la norme *il ne faut pas voler*. On le comprend par l'insistance de l'enseignant sur le fait que l'argent ne lui appartient pas, et le verbe « s'autoriser » qui caractérise la transgression de ce qui est à priori interdit. Mais nous avons relevé une autre forme de problématisation qui porte sur le contexte. Il s'agit ici d'une contextualisation qui n'est pas impartiale, mais orientée dans le sens des normes et sous le contrôle très serré de l'enseignant. Les tentatives de recontextualisations qui proviennent des élèves sont freinées voire bloquées. C'est alors l'enseignant qui délimite le contexte, en ramenant les élèves à celui de la situation, par exemple : « C'est pas ça la question. On ne parle pas du contenu de la poubelle d'accord ? ». Mais elles peuvent être aussi initiées par l'enseignant, afin d'amener les élèves à considérer un aspect du problème qui leur permettra d'aller dans le sens d'une norme en particulier, par exemple « Imaginons que ce soit à cause de vous que le hamster ait été mangé, est-ce que vous choisiriez de le dire ? ». Ici la recontextualisation amène un nouvel élément, la culpabilité, qui ajoute une nouvelle norme au problème : *il faut avouer ses erreurs*. Et même si le positionnement de l'enseignant est implicite ici, l'ajout d'une nouvelle norme qui va dans le sens de la norme *il faut dire la vérité* contribue à l'orientation du débat dans ce sens, de façon subtile. L'utilisation de contextualisations et recontextualisations est ici une stratégie utilisée par l'enseignant pour remettre en cause des normes qui une fois de plus ne vont pas dans le sens des normes standardisées.

Ces trois critères permettent d'alimenter un processus que nous avons appelé processus de standardisation, visant la transmission de normes. Celui-ci peut opérer de façon directe des transmissions de normes par leur validation par l'enseignant. Cette validation se fait à partir de normes définies dès le départ et évoquées par les élèves ou l'enseignant. Elles sont considérées par l'enseignant comme supérieures, et moralement plus acceptables que les normes émergentes.

Mais ces normes ne sont pas toujours citées dès le départ sous une forme standardisée c'est-à-dire générale, car c'est la situation dilemme, donc contextualisée, qui initie le débat. Ainsi, le processus de standardisation peut également amener une transmission indirecte, au travers de l'approfondissement des normes, ou de leur problématisation. Dans ce cas, il dirige les élèves vers une clarification de normes allant dans le sens de celles qui sont prédéfinies par l'enseignant. Ce dernier s'appuie davantage sur les propos des élèves que dans le processus de transmission, mais il s'applique à amener les élèves vers un objectif défini, qui est la standardisation de ces normes, c'est-à-dire leur décontextualisation vers des normes souvent prédéfinies par l'enseignant. Une fois ces normes standardisées, elles ont pour vocation de la même manière que dans le processus de transmission, de s'appliquer à la situation de départ. Une certaine pseudo-problématisation peut avoir lieu mais elle est toujours orientée par l'enseignant dans le sens de cette standardisation. L'enseignant va s'opposer et problématiser seulement les normes qui ne vont pas dans le sens des normes qu'il vise. Les normes en jeu dans ce processus ne sont pas nécessairement formulées de façon généraliste au départ, mais elles ont pour point commun de converger toutes vers la ou les normes que l'enseignant cherche à transmettre.

Les quatre quadrants formés par les deux axes du modèle adapté de Jickling & Wals correspondent à quatre tendances délimitées en matière d'animation de débats, issues de la synthèse d'un ensemble de gestes professionnels, et que nous appelons postures (cf. partie 2.3.1). La question des postures gagnerait à notre sens à être précisée, pour avoir des critères plus pratiques de caractérisation. Un autre modèle nous a permis d'approfondir cette question, celui de Bucheton & Soulé que nous présentons maintenant.

#### **6.2.2.2. *Adaptation des postures d'étayage de Bucheton aux DDM***

Comme précisé dans la première partie de cette thèse, nous considérons les normes morales comme objet de savoir à travailler grâce au débat sur les dilemmes moraux (DDM). Bucheton & Soulé (2009) ont proposé un modèle d'analyse des postures des enseignants de primaire en situation de classe ordinaire. Or le DDM est

un dispositif qui diffère des situations de classe ordinaire, et nécessite donc des ajustements dans la caractérisation de ces postures. En effet, les travaux des auteurs que nous avons présentés en partie 2.3.2, définissent les postures des enseignants dans leurs choix pédagogiques répondant aux différentes situations et tâches scolaires à réaliser. La variabilité de ces situations et tâches sont un point d'ancrage dans l'identification des quatre postures suivantes : postures de contrôle, d'accompagnement, de lâcher prise, et d'enseignement. Alors que Bucheton envisage l'alternance de différentes postures d'étaillage enseignant selon les temps d'une séance de classe, comme par exemple les temps de recherche individuelle sur des supports parfois variés, les temps de mise en commun, les temps de travail par groupes ou binômes, etc. Dans le cadre de notre étude, l'outil didactique du DDM rend la variabilité des postures plus limitée. Cet outil implique des choix de l'enseignant parmi un panel de possibilités plus spécifiquement orientées vers les échanges et la mise en œuvre du DDM.

Cela modifie donc significativement les trois postures de contrôle, lâcher prise et enseignement par rapport à celles qui ont été initialement conceptualisées par Bucheton & Soulé. La modification fait converger ces trois postures vers la posture d'accompagnement, plus propice à l'exercice qui consiste à faire discuter les élèves. On peut ainsi les concevoir comme des déclinaisons de la posture d'accompagnement, tout en conservant la plupart de leurs spécificités déjà observées par Bucheton. Nous présentons ici succinctement les adaptations réalisées (Figure 25), que nous justifions de façon plus détaillée en suivant (cf. partie 6.2.2.3).

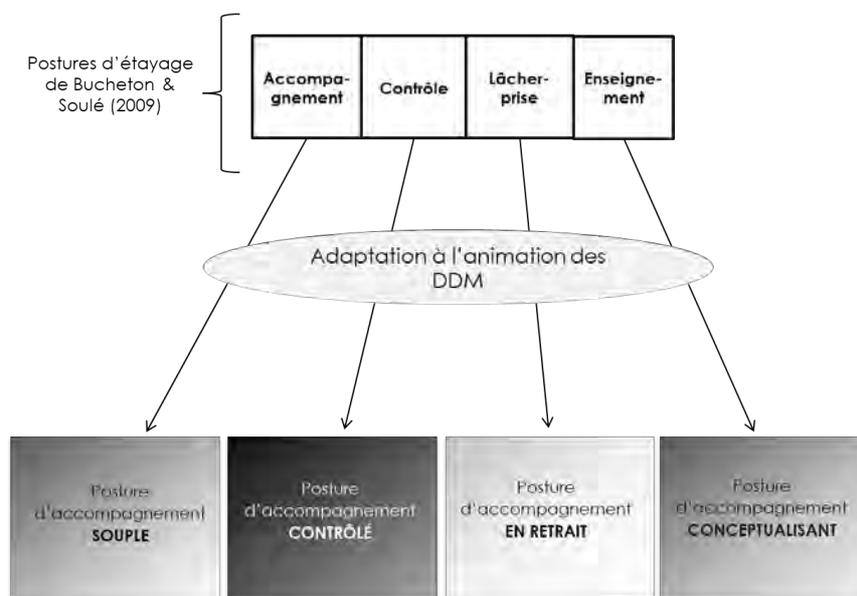


Figure 25 - Synthèse des quatre postures d'étaillage des DDM

La Figure 25 représente les transformations de postures que nous avons opérées pour l'analyse des données :

- La posture de contrôle est transformée en posture d'accompagnement contrôlé en situation de débat. En effet, l'enseignant accompagne toujours le groupe dans le débat en laissant une plus ou moins grande part à la parole des élèves (selon les enseignants). Cependant, tous dirigent les échanges par leurs interventions.
- La posture d'enseignement/conceptualisation devient la posture d'accompagnement conceptualisant. On y retrouve la volonté de la part de l'enseignant de synthétiser les échanges, souvent en fin de débat ou par moments au cours de la discussion.
- La posture de lâcher prise devient la posture d'accompagnement en retrait, car l'enseignant se place en position d'écoute et de non-intervention.
- Et enfin la posture d'accompagnement initiale de Bucheton devient la posture d'accompagnement souple, qui en garde les principales caractéristiques.

Ces quatre postures présentées brièvement ici sont justifiées de façon plus détaillée dans la combinaison qui arrive juste après. En effet, les différentes postures autour des normes morales que nous abordons dans nos travaux font échos aux questions sensibles qui renvoient à des tensions éducatives et gagnent à être abordées avec beaucoup de nuances plutôt que dans des catégories strictes. Comme nous l'avons vu en première partie l'éducation à la morale se trouve au cœur de nombreux enjeux éducatifs (voir partie 2.1). Ce croisement de modèles permet un positionnement selon un gradient prenant en compte plusieurs paramètres à la fois.

Nous présentons maintenant l'articulation des deux modèles adaptés à notre étude, tels que nous venons de les décrire. Cette articulation nous permet de caractériser des postures enseignantes en lien avec l'animation de DDM

### **6.2.2.3. *Articulation des modèles de Bucheton & Soulé et Jickling & Wals***

Nous avons articulé les modèles de Bucheton & Soulé et de Jickling & Wals adaptés à notre étude, afin d'obtenir une seule et unique grille d'analyse des postures enseignantes dans les DDM. Pour ce faire, à chaque quadrant du modèle adapté de Jickling & Wals que nous venons de voir nous avons fait correspondre une des postures inspirées des travaux de Bucheton & Soulé détaillés précédemment. Nous les détaillons une par une en suivant :

### Posture d'accompagnement contrôlé

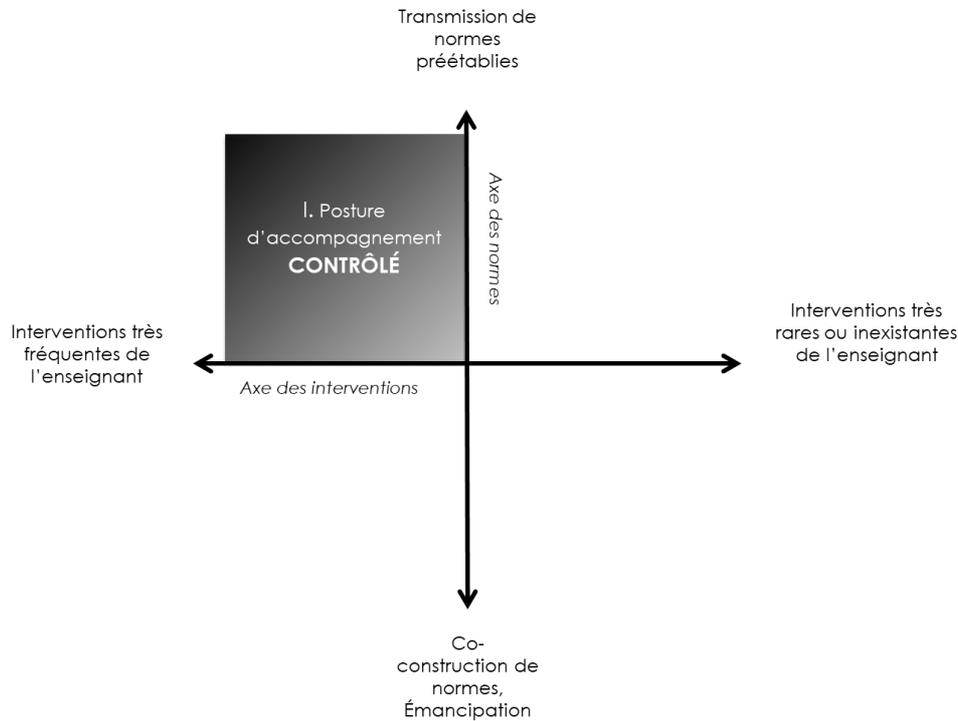


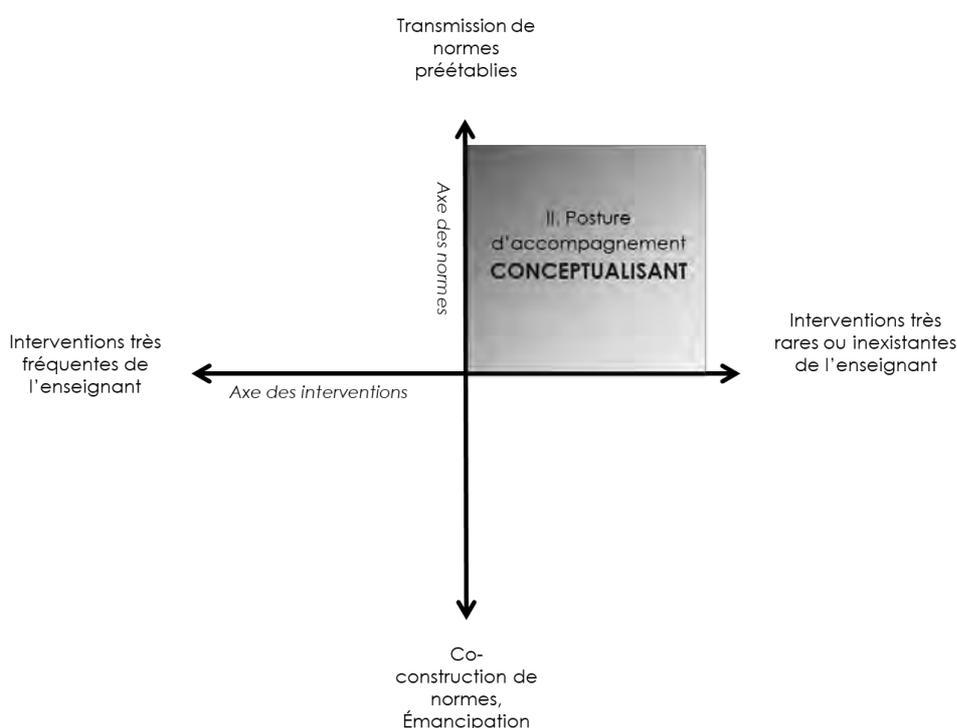
Figure 26 - Positionnement de la « posture d'accompagnement contrôlé » sur les axes d'analyse des postures enseignantes

Sur le premier quadrant « posture d'accompagnement contrôlé », les interventions de l'enseignant sont très importantes (cf. Figure 26). Il ne s'agit pas forcément d'interventions longues mais plutôt répétées, en alternance avec celles des élèves. Elles sont de moyennement fréquentes à très fréquentes sur l'axe des interventions. L'axe des normes montre que l'enseignant vise la transmission de normes dans sa séquence. Cela peut être de façon partielle (si l'on se rapproche de l'origine de cet axe à droite) ou bien être l'unique objectif visé (en allant vers l'extrémité de ce même axe à gauche). La posture d'accompagnement contrôlé possède de nombreux points communs avec la posture de contrôle de Bucheton, même si nous l'avons adaptée à l'animation de débats autour de normes. En particulier, elle se reconnaît par un cadrage serré des échanges entre les élèves au cours du débat. Ils sont dirigés par l'enseignant dans l'objectif d'amener les élèves à accepter ou s'appropriier certaines normes. Cela transparait tout au long du débat de façon plus ou moins continue. L'enseignant occupe par ailleurs une position centrale, et l'ensemble des échanges passent par lui : soit les élèves s'adressent directement à lui dans un dialogue, soit il est médiateur entre les élèves et rebondit sur ce que certains disent pour faire avancer le groupe.

On retrouve ici sa volonté d'aller vers une réflexion commune qui évolue de façon synchrone : si des divergences émergent, l'objectif de l'enseignant va être tout

d'abord de ramener les élèves qui pensent différemment à la pensée du groupe en étayant, en argumentant, ou en questionnant le groupe, avant d'explorer de nouvelles pistes. Cette posture est de plus en plus marquée si l'on va vers l'extrémité du quadrant, et peut être plus partielle ou plus souple soit dans le nombre de ses interventions, soit dans l'importance accordée à la transmission des normes si on se rapproche de l'un ou l'autre des axes. Mais elle reste néanmoins la posture majoritaire dans l'ensemble de ce quadrant.

### *Posture d'accompagnement conceptualisant*

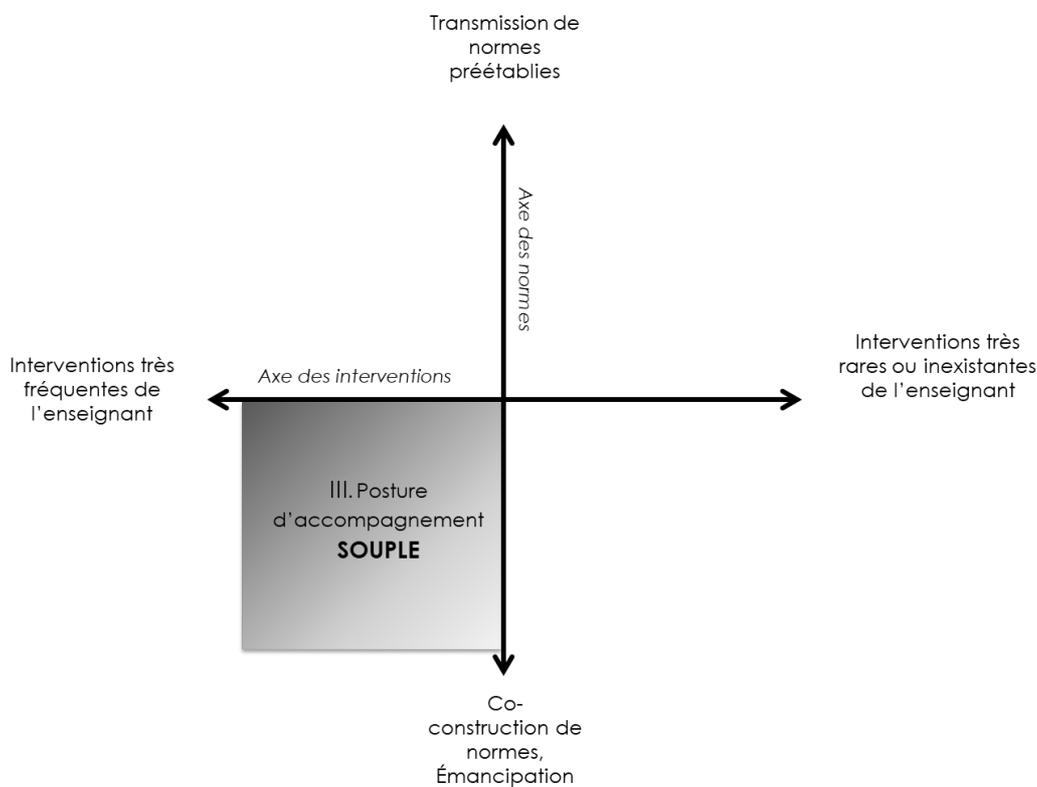


**Figure 27 - Positionnement de la « posture d'accompagnement conceptualisant » sur les axes d'analyse des postures enseignantes**

La posture « d'accompagnement conceptualisant » qui se situe sur le deuxième quadrant se rapproche de la posture d'enseignement-conceptualisation de Bucheton. Elle partage avec la posture d'accompagnement contrôlé l'objectif commun de transmission des normes. Mais elle s'en distingue par sa forme. Ici les interventions de l'enseignant ne se font pas de manière continue comme dans les deux premières postures que nous venons de voir. Au contraire, ici des temps d'échanges entre élèves leur sont exclusivement réservés, et l'enseignant intervient de façon ponctuelle, le plus souvent à la fin du débat en guise de conclusion, même si ce n'est pas systématique. Si l'on se rapproche de l'origine de l'axe des ordonnées, la ou les rares interventions de l'enseignant ont tendance à être un peu plus longues que pour les postures précédentes – mais beaucoup moins fréquentes – car il prend le temps de synthétiser, conceptualiser les normes qui ont été discutées par les élèves.

Au cours de ses interventions, l'enseignant se positionne en faveur de certaines normes. Son positionnement peut être plus implicite mais il est toujours présent dans cette posture. L'accent est mis sur la conceptualisation, qui pourra être détaillée lors de longues interventions. En se rapprochant de l'extrémité des axes, les interventions beaucoup plus rares peuvent par exemple se résumer à un mot qui est répété par l'enseignant, comme une accentuation dans une direction, et qui a pour but d'orienter les échanges ultérieurs des élèves qui vont garder ces quelques mots dans leur esprit. Les rares interventions de l'enseignant ont beaucoup de poids pour les élèves dans la discussion. Ils y sont particulièrement attentifs.

### *Posture d'accompagnement souple*



**Figure 28 - Positionnement de la « posture d'accompagnement souple » sur les axes d'analyse des postures enseignantes**

Sur le troisième quadrant correspondant à la « posture d'accompagnement souple » (cf. Figure 28), les interventions de l'enseignant ont là aussi une fréquence importante. Elles ne sont pas forcément longues mais répétées tout au long du débat. La différence avec le premier quadrant « posture d'accompagnement contrôlé » que nous venons de voir est l'objectif visé. L'enseignant ne cherche pas ici la transmission de normes mais favorise leur co-construction, en suivant davantage la pensée des élèves qu'il ne l'oriente. Cette posture est celle qui se rapproche le plus de la posture d'accompagnement de Bucheton. L'enseignant suit les échanges et peut

reformuler, poser des questions d'éclaircissements, ou aider les élèves à argumenter leur point de vue, mais sans les orienter dans une direction au sujet des normes en jeu.

Son objectif principal est davantage d'amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes. Toutefois, il les aide quand même à réfléchir par ses interventions qui sont principalement de deux ordres : il peut leur donner des outils qui les amèneront à approfondir leur raisonnement, en leur demandant de préciser ou développer une idée par exemple, ce genre d'intervention peut se rapprocher des interventions de la posture de contrôle si l'on va vers l'origine des axes (au milieu de la figure), à la différence majeure que les élèves ne sont pas orientés dans une direction particulière, ce sont uniquement les procédures de raisonnement qui sont visées. Mais si l'on va cette fois-ci vers l'extrémité de l'axe des interventions (vers la gauche), l'enseignant va avoir tendance à davantage reformuler leurs propos, ou réutiliser leurs mots, voire acquiescer souvent pour réaffirmer ainsi leur capacité de penser. Ses objectifs ne sont pas exclusivement orientés vers le fait de faire évoluer la réflexion ou le raisonnement des élèves - sans pour autant chercher à transmettre des normes. Ainsi, plus on se rapproche de l'extrémité en haut de ce quadrant plus les interventions de l'enseignant accompagnent leur réflexion : il va plutôt tendre vers la validation de l'avancée de la réflexion des élèves. L'enseignant peut si besoin jouer le rôle de celui qui ne comprend pas, pour s'assurer que tous les élèves soient compris par les autres.

### Posture d'accompagnement en retrait

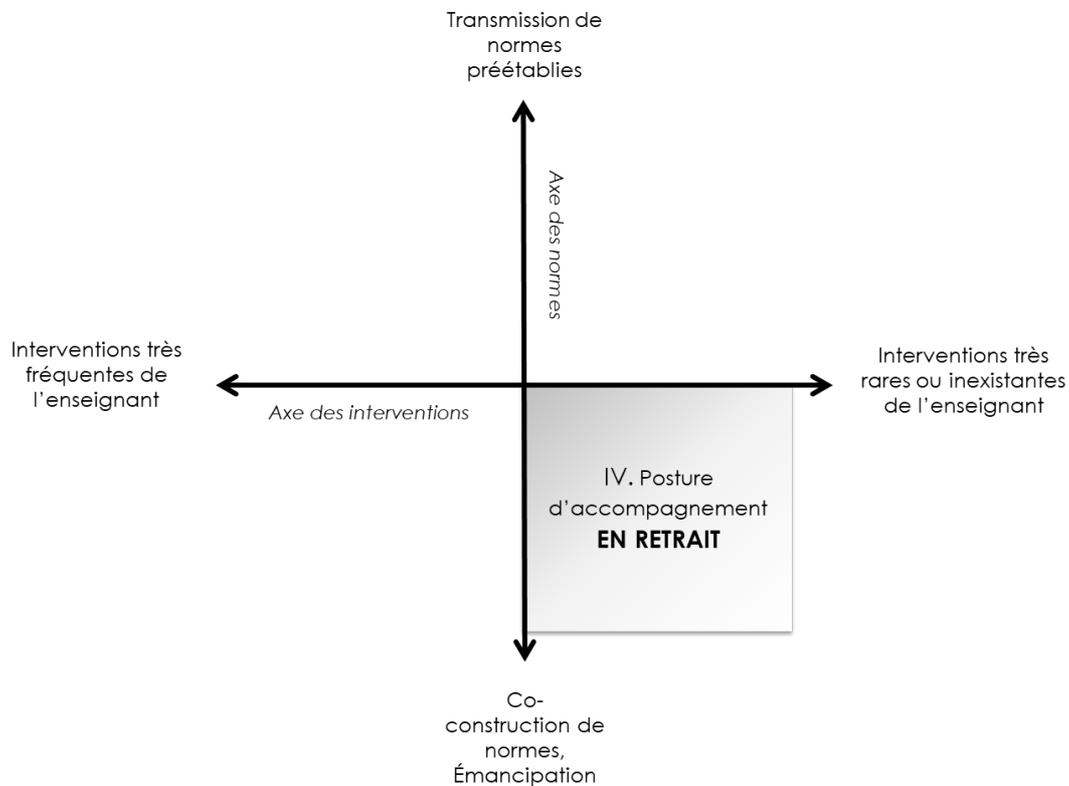


Figure 29 - Positionnement de la « posture d'accompagnement en retrait » sur les axes d'analyse des postures enseignantes

Le quatrième quadrant (cf. Figure 29) correspond à la « posture d'accompagnement en retrait ». Celle-ci caractérise un retrait tout d'abord verbal avec peu voire pas d'interventions, mais également une volonté de non-transmission des normes, en favorisant pour cela la confrontation des différents avis des élèves. Comme pour la posture de lâcher-prise de Bucheton, la confiance envers les élèves est l'objectif principal de l'enseignant. Celle-ci se manifeste dans leurs capacités de réflexion propre mais également dans la confiance accordée à la co-élaboration des normes. L'enseignant occupe une position d'observateur des échanges. En partant de l'origine des axes, il pourra de façon très ponctuelle intervenir pour demander une reformulation à un élève par exemple ou de répéter ce qu'il n'a pas bien compris, pour être de plus en plus en silencieux en allant vers l'extrémité des axes.

### Synthèse

Ces deux axes constituent donc tout d'abord la base d'analyse de toutes les interactions enseignantes dans les débats, en détaillant les différentes modalités d'intervention ou de non-intervention des enseignants et leur volonté de transmission ou d'émancipation vis-à-vis des normes morales. La figure suivante (Figure 30)

synthétise les différents critères de la grille d'analyse des postures d'animation des DDM que nous venons de détailler :

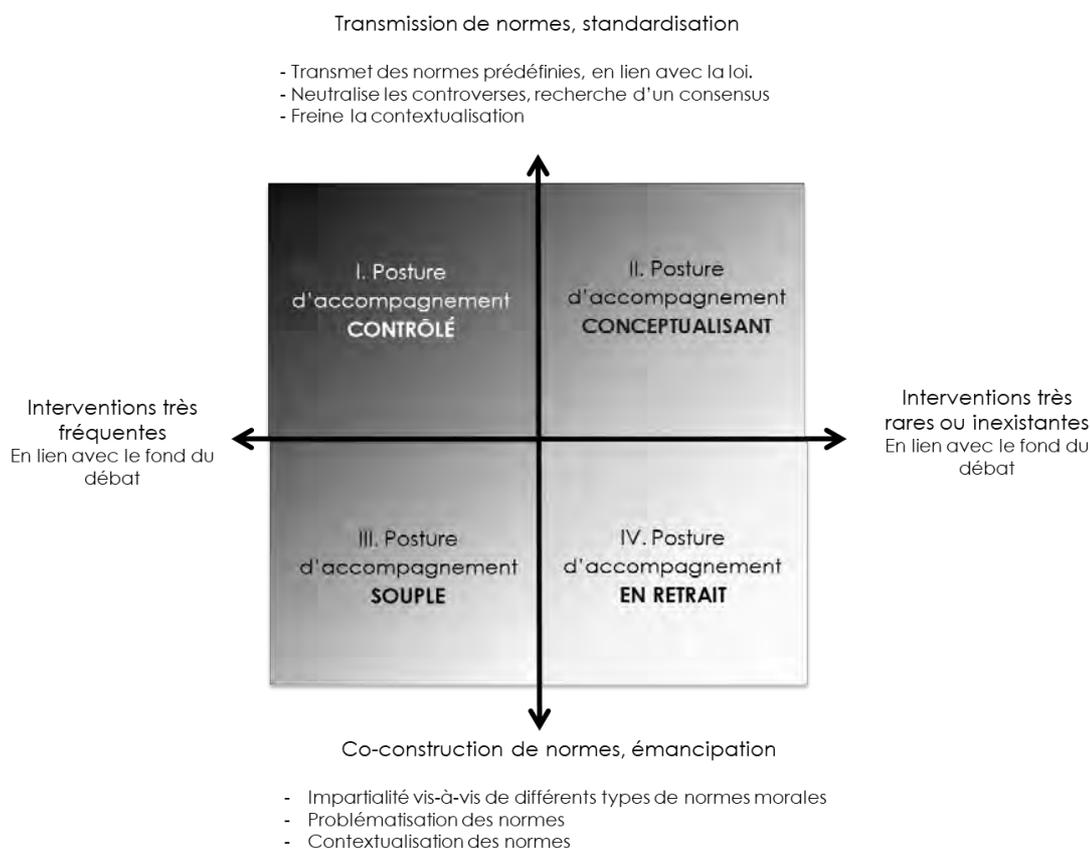


Figure 30 - Grille d'analyse des postures enseignantes

Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette grille d'analyse des postures enseignantes nous permet d'analyser deux types de données : d'une part les corpus des DDM, en nous attardant sur les prises de parole des enseignants, et d'autre part un entretien semi-dirigé mené avec chacun des enseignants. Les questions posées lors de cet entretien suivent une trame qui s'appuie également sur cette grille d'analyse des postures enseignantes. Nous détaillons à présent les critères d'élaboration de ce guide d'entretien.

#### 6.2.2.4. *Élaboration de la grille d'entretien*

Le guide d'entretien utilisé pour mener les entretiens semi-dirigés comporte six questions. Ces questions et leurs objectifs sont détaillés dans le Tableau 17 ci-après. Même si nous observons la pensée éthique des élèves, nous avons préféré y employer le terme de morale à celui d'éthique dans nos échanges avec les enseignants car c'est celui qui est cité dans les programmes et ils y sont donc plus

familiers. De la même manière, nous utilisons les termes de règles de vie, ou valeurs à la place des normes morales. Ces termes sont en effet davantage utilisés et compréhensibles par les enseignants, et fortement liés aux normes morales telles que nous les comprenons dans cette thèse (voir la partie théorique). Cette grille prend également appui sur les travaux de Panissal, Jeziorski et Legardez présentés précédemment (Panissal et al., 2016).

*Tableau 17 - Guide d'entretien avec les enseignants*

Question posée	Critères d'analyse
<p>(1) L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale. À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?</p>	<p><b>Normes évoquées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normes morales/comportements en lien avec la loi, la justice, la référence à une sanction, ou l'éducation à des « bons comportements »</li> <li>- Normes morales/comportements en lien avec le care, l'attention aux autres.</li> </ul>
<p>(2) Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.</li> <li>- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour les protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.</li> <li>- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.</li> </ul>	<p><b>Volonté de transmission de normes/émancipation</b></p> <p>La justification est ici plus importante que le choix en lui-même. L'enseignant manifestera davantage un positionnement où :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est garant de l'évolution morale des élèves et a un rôle accompagnateur ou tuteur (transmission)</li> <li>- L'évolution morale n'est pas liée à sa présence (émancipation)</li> </ul> <p><b>Neutralisation ou problématisation des normes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est plutôt favorable aux éventuels conflits au sujet des normes et valeurs, ou à l'apparition d'interrogations chez les élèves</li> <li>- L'enseignant évoque l'importance de parvenir à un consensus au sujet des normes/valeurs en jeu.</li> </ul>
<p>(3) As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?</p>	<p><b>Place donnée à l'enseignement de la morale par rapport à d'autres matières</b></p> <p>Lien éventuel avec les habitudes de l'enseignant : se calque-t-il sur ses habitudes pour animer les DDM ou change-t-il de manière de faire ?</p>

Question posée	Critères d'analyse
(4) Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ?  (5) Comment décrirais-tu ta relation avec les élèves ?	<p style="text-align: center;"><b>Les préoccupations et priorités de l'enseignant pendant et en dehors des débats</b></p> Quelle est la place de l'éducation morale dans les retours des enseignants ? D'autres facteurs ont-ils fait obstacle à la poursuite de cet objectif ? Influencent-ils sur la relation des enseignants avec leurs élèves ?
(6) Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?	<p style="text-align: center;"><b>Justification du taux d'intervention de l'enseignant</b></p> - Si l'enseignant s'est mis en retrait : les raisons sont-elles liées à la neutralité par rapport aux normes ou non ? - Si l'enseignant est intervenu à de nombreuses reprises : les raisons de ces interventions sont-elles liées à la transmission des normes ou non ?

Comme nous l'avons précisé précédemment, étant donné qu'il s'agit d'entretiens semi-dirigés que nous menons avec les enseignants, ces six questions constituent une trame qui nous sert de base dans les échanges, mais certaines questions peuvent parfois être posées dans un ordre différent ou formulées différemment, ou même parfois ne pas être posées du tout par exemple si l'enseignant y a déjà répondu auparavant. Elles nous servent cependant de base pour élucider les points que nous avons reportés dans le Tableau 17 :

- La première question interroge la représentation des enseignants au sujet de la conscience morale des élèves. Au travers de l'analyse des réponses données par les enseignants, nous cherchons en particulier des éléments de réponse au sujet de la nature des normes morales évoquées spontanément par les enseignants comme critères d'évaluation de la conscience morale.
- La deuxième question permet d'éclaircir les conceptions de l'enseignant cette fois-ci au sujet de l'enseignement de la morale au travers d'un choix multiple de réponses que l'enseignant doit justifier. Dans cette justification, nous observerons les éléments éventuels qui manifestent une volonté de transmission de normes communes ou d'émancipation, et l'importance accordée à la problématisation.
- Les questions 3 et 4 permettent d'éclairer les choix de mise en œuvre des DDM par les enseignants, et sont complétées par la question 5 qui est plus ouverte et permet de donner des informations complémentaires au contexte dans lequel ont lieu les DDM, notamment en ce qui concerne la relation de l'enseignant avec ses élèves. Nous avons vu que ce paramètre est important en ce qui concerne le développement moral des enfants, et

selon l'orientation des réponses données par l'enseignant, cette question peut éventuellement nous donner des informations complémentaires sur la manière dont il appréhende l'éducation morale au quotidien. Au travers des réponses des enseignants l'ensemble de ces cinq premières questions, nous complétons notre analyse des corpus de DDM au sujet de leur positionnement sur l'axe des normes.

- La sixième question porte quant à elle sur la justification du choix d'intervenir ou de se placer en retrait au cours des débats, et interroge les motivations des enseignants à ce sujet. Cette question est particulièrement importante pour éclairer les cas où l'enseignant est en retrait, car nous disposons alors de peu d'éléments d'analyse dans les DDM en comparaison des cas où il intervient davantage.

Après avoir posé les fondements théoriques du cadre d'analyse des données, nous entrons à présent dans une présentation plus concrète du protocole de recueil des données mobilisé dans cette étude.

### 6.2.3. Protocole de recueil des données

#### 6.2.3.1. *Nombre de participants*

Le nombre d'enseignants choisi pour notre analyse permet de représenter les différentes catégories de la grille d'analyse des figures d'étayage au cours du DDM. Nous avons choisi sept enseignants ayant des profils très hétérogènes en espérant avoir, si possible, un représentant de chacune des catégories de notre grille. Un autre intérêt de ce nombre est de pouvoir d'affiner les nuances de chacune de ces catégories observables dans notre gradient d'analyse. Un nombre plus important de participants aurait représenté une surcharge d'analyse qui n'aurait pas pour autant apporté davantage de clarté à notre étude (Savoie-Zajc, 2007, p. 109).

#### 6.2.3.2. *Choix des participants*

Parmi les techniques d'échantillonnage existantes, il en existe deux grandes catégories : certaines sont dites probabilistes et visent à la généralisation des processus observés en ayant un échantillon le plus représentatif possible de la population. D'autres, dites non probabilistes, ne sont pas aussi représentatives de la réalité et n'ont pas pour vocation la généralisation des résultats obtenus (Marien & Beaud, 2003). Mais ces dernières permettent de traiter de thématiques plus sensibles

et personnelles, ce qui est le cas dans notre étude. Nous avons également pour objectif d’obtenir un échantillon contenant la plus grande diversité possible de profils, afin de maximiser les chances d’observer différentes postures parmi les quatre postures décrites précédemment. Ainsi nous avons orienté nos recherches en ciblant quatre catégories de personnes : des enseignants expérimentés sans formation particulière, des enseignants débutants, des maître-formateurs ou maîtres d’accueil temporaires (ayant l’habitude de recevoir des stagiaires et donc de discuter de leurs pratiques) et des enseignants formés en philosophie pour enfants et ayant l’habitude d’animer régulièrement des ateliers, discussions ou débats philosophiques. Plusieurs enseignants choisis en fonction de ces catégories ont donc été contactés personnellement parmi nos connaissances. Cinq d’entre eux ont accepté de participer. N’ayant alors pas d’enseignants débutants parmi ces enseignants, nous avons complété cet échantillon par la technique de participation volontaire (Mucchielli, 2009) : notre demande de participants a été diffusée auprès des étudiants stagiaires de deux circonscriptions par l’intermédiaire de conseillers pédagogiques et maître-formateurs. Deux d’entre eux ont donné suite à cette demande, ce qui nous a permis d’avoir au moins un représentant de chacune des catégories mentionnées. Nous les avons recensés dans le tableau suivant (Tableau 18) :

*Tableau 18 - Présentation générale des enseignants*

Nom	Catégorie	Âge	Expérience d’enseignement	Anime ou a déjà animé des DVP	Niveau de classe
Mme Carlier	Stagiaires de première année	20 ans	6 mois	Non	CE1
Mme Joly		22 ans	6 mois		CE1
Mme Klein	Enseignants expérimentés sans formation particulière	56 ans	29 ans	Oui occasionnellement	CM2
M. Roux		51 ans	18 ans		CE2
Mme Guillon		42 ans	18 ans	Oui régulièrement	CE2-CM2
Mme Breton	Maître-formatrice	40 ans	16 ans	Oui régulièrement	CP-CE1
M. Olivier	Maître d’accueil temporaire, formé en philosophie pour enfants (dispositif Lévine)	46 ans	20 ans	Oui depuis plusieurs années, de façon hebdomadaire	CE1-CE2

Sept enseignants ont répondu favorable à notre demande. Ils étaient tous intéressés par l’expérience et manifestaient un certain intérêt pour la philosophie pour enfants, d’une manière ou d’une autre.

### 6.2.3.3. *Conditions matérielles du recueil de données*

Comme le dispositif mis en œuvre lors des débats, les modalités d'enregistrement des débats ainsi que les conventions de transcription ont été détaillées dans la deuxième étude (voir partie 5.2). Nous ne détaillons dans cette partie que ce qui concerne plus spécifiquement les entretiens avec les enseignants, qui sont dédiés à cette seconde étude.

Les entretiens avec les enseignants ont été menés à l'issue des débats sur trois dilemmes, et enregistrés individuellement à l'aide d'un dictaphone. Nous avons repris les conventions de transcription des débats déjà présentés lors de la première étude (voir partie 4) en ce qui concerne la notation des propos, mais nous avons précisé la désignation des locuteurs : l'enseignant est désigné par un nom de famille anonymisé, comme dans le reste de la rédaction, et le chercheur est désigné par la lettre S. Le déroulé du temps ne nous a pas semblé utile car si dans les débats la durée des interventions de chacun des acteurs (élèves et enseignants) peut avoir une signification, dans les entretiens nous nous limitons au contenu des propos et non à leur forme. Nous n'avons donc pas précisé les informations de temps. Après avoir détaillé le cadre méthodologique, nous présentons maintenant les résultats obtenus.

## 6.3. RESULTATS

Afin d'observer ce qui se joue entre la manière dont l'enseignant anime les DDM et la mobilisation de la pensée éthique par les élèves, nous optons pour une présentation des résultats au cas par cas. Chaque enseignant fera l'objet d'une analyse à part entière. Cette analyse se fera à chaque fois en deux temps :

Dans un premier temps nous procédons à une analyse des résultats dans une visée compréhensive de leurs pratiques. Pour cela, nous explorons à partir des données issues de chaque DDM et des entretiens, plusieurs critères permettant de les situer sur la grille d'analyse des postures enseignantes :

- L'argumentation et la problématisation par l'opposition des normes, observée dans chacune des interventions et le débat entier.
- L'argumentation et la problématisation par la contextualisation.
- Le nombre d'interventions au cours de la discussion, et leur justification.

L'analyse des deux premiers critères nous permettra de situer l'enseignant sur l'axe des normes, et le troisième critère le situera sur l'axe des interventions, comme explicité dans la méthodologie. Ces analyses nous permettront d'identifier d'une part quelle posture est adoptée par l'enseignant, et d'autre part d'affiner cette catégorisation en précisant où il se situe sur le continuum des deux axes.

Dans un second temps, nous croisons les résultats de chaque enseignant avec ceux de la deuxième étude sur la pensée éthique des élèves pour éclairer parmi notre échantillon quelles sont les liens apparents entre la nature des postures enseignantes mobilisées et le développement de la pensée éthique des élèves. Nous nous attardons plus en détail sur les cas où la pensée éthique de niveau 4 est directement corrélée aux interventions de l'enseignant, c'est-à-dire les classes de Mme Carlier, Mme Joly et Mme Breton. Les autres cas ont déjà été abordés au cours de l'étude précédente (cf. partie 5).

## 6.3.1. Mme Carlier

### 6.3.1.1. *Positionnement de Mme Carlier sur l'axe des interventions*

D'après nos observations, Mme Carlier intervient très fréquemment au cours des trois débats, presque entre chaque intervention des élèves. Elle se place donc en position centrale dans les échanges par la fréquence de ses interventions, mais pas forcément par leur nature. En effet, le plus souvent ses interventions sont des acquiescements « Hum, Hum, d'accord » (Dilemme 1, TP13), ou des reformulations. Mais même si elle est intervenue à de nombreuses reprises, lors de l'entretien elle déclare que ce n'était pas son objectif initial : « J'ai essayé d'intervenir le moins possible après (...) mais du coup pour certains élèves qui me regardaient du coup voilà je fais... j'acquiesce parfois, quand même ». De plus, on remarque qu'elle intervient beaucoup plus dans le premier DDM que dans les deux suivants où ses interventions sont plus espacées : il peut arriver que plusieurs enfants parlent à la suite sans qu'elle intervienne, ni n'acquiesce.

On remarque par ailleurs qu'elle porte une attention particulière à l'expression des élèves dans chaque DDM, peut-être même davantage que sur le contenu des échanges pour lequel elle ne formalise pas d'objectifs aussi clairs que celui-là. L'adressage va également dans ce sens : il est la plupart du temps individuel, c'est-à-dire que l'enseignante s'adresse à l'élève qui vient de parler et non au groupe : « Mmm, donc toi tu penses que forcément dans tous les cas il va trouver la solution ? » (Dilemme 1, TP20) ; « Toi tu penses que c'est du vol d'argent ? » (Dilemme 2, TP5). Les cas où elle s'adresse au groupe sont le plus souvent des situations où plusieurs élèves parlent en même temps, et n'argumentent pas. L'adressage collectif dans ce cas permet à la fois d'amener les élèves à argumenter, recentrer leur attention ou éventuellement rappeler les règles. On le voit dans l'exemple ci-dessous qui se passe au cours du DDM sur le hamster :

TP	Locuteur	Prise de parole
147	Plusieurs :	On peut pas !
148	M :	Pourquoi on peut pas ? Hum alors attendez là on a un souci de bâton de parole là.

L'organisation des échanges témoigne également de cette volonté de faire participer le plus d'élèves possible. La distribution des tours de parole est faite par un élève qui a le rôle de président. En effet Mme Carlier s'est inspirée des rôles de Tozzi pour l'animation des DDM (voir partie 2.2.7.2), mais elle n'a mis en place que ce rôle-là avec les élèves. Et une des consignes données au président dès le départ

était de donner en priorité la parole à ceux qui n'ont pas beaucoup parlé. On remarque au cours des échanges que cette règle s'instaure même dans le groupe, et à certains moments l'ensemble des élèves porte son attention sur qui a parlé ou non.

La gestion des tours de parole est ainsi copartagée entre l'enseignante et les élèves, comme l'illustre l'extrait suivant, au cours du dilemme de boulangère :

TP	Locuteur	Prise de parole
92	M :	Mais oui. Est-ce que vous avez encore des choses à dire ?
93	E :	Il y a Laurent qui n'a pas parlé encore.
94	M :	Mais s'il n'a pas parlé c'est comme il veut.
95	E :	Fleur elle n'a pas beaucoup parlé.
96	M :	Alors Fleur.

Ce partage des responsabilités va dans le même sens que les conceptions initiales qu'elle a exprimées par rapport à la morale lors de l'entretien (voir annexe 10.4.2), et sa volonté de faire participer les élèves dans ce domaine également. L'atmosphère au cours des DDM est participative : les règles des débats sont respectées, mais parfois l'enseignante ou les élèves débordent un peu des règles, et interviennent plus spontanément, pris par la discussion. L'enseignante recadre lorsque ces « débordements » (qui sont généralement assez modérés) empêchent de s'écouter.

Certains éléments de contexte peuvent nous donner des éléments d'explication à ce sujet. Mme Carlier en tant qu'enseignante débutante nous dit lors de l'entretien ne pas avoir d'expérience en matière d'animation de débats (sous différentes formes). Par ailleurs, le dispositif qu'elle met en œuvre lors des DDM – en demi-classe – révèle cette intention de sa part. Il s'agit d'un dispositif dont elle a entendu parler question au début de l'expérimentation avec Mme Joly avec qui elle échange régulièrement dans le cadre de ses études. Dans ce dispositif, les élèves s'expriment davantage lorsqu'ils sont moins nombreux : les élèves de la même classe sont donc séparés en deux groupes au moment des DDM, une demi-classe est enregistrée pendant que l'autre demi-classe est en autonomie. Or, même si elle ne l'a pas évoqué au moment de l'entretien, lors d'échanges ultérieurs elle nous a indiqué qu'elle travaillait de façon toute particulière dans le cadre de son mémoire de master à l'expression de tous les élèves et notamment ceux qu'elle appelle les « petits parleurs », lors des débats. Sa priorité ici semble donc de permettre la participation du plus grand nombre d'élèves possible, et ne porte pas sur les normes en jeu dans les dilemmes. Il est alors difficile de dire si pour Mme Carlier l'expression des élèves est au service de la réflexion autour des normes, ou si cette dernière est au service de l'expression des élèves.

### 6.3.1.2. Positionnement de Mme Carlier sur l'axe des normes

#### Dilemme du hamster

Mme Carlier ne donne pas lors de l'entretien de définition précise sur ce qui constitue la conscience morale des élèves, et n'y associe aucune norme, car selon elle celle-ci n'est pas évaluable. Sa réponse n'est pas vraiment justifiée, et paraît hésitante : elle revient brièvement dessus en disant qu'on pourrait peut-être quand même « en percevoir des bribes » lors des débats. Ce non-positionnement par rapport aux normes morales apparaît de façon très claire au cours du DDM sur le dilemme du hamster (cf. Figure 31).

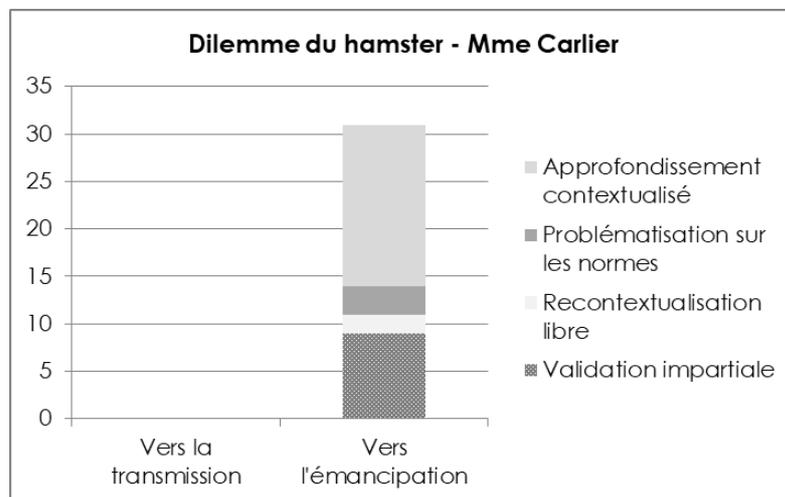


Figure 31 - Analyse des interventions de Mme Carlier dans le DDM du hamster

À aucun moment Mme Carlier n'intervient dans le sens d'une transmission de normes, et ce malgré le grand nombre de ses interventions. L'approfondissement contextualisé, des normes est ici très majoritaire. Nous rappelons que celui-ci consiste en des reformulations, questions de clarification qui tiennent compte du contexte. La plupart des interventions de Mme Carlier sont des reformulations « Alors il faut pas qu'elle lui mente parce que c'est pas bien ? C'est pas bien de mentir ? » (TP57), ou questions d'approfondissement « Pourquoi toi tu choisirais de lui dire la vérité ? » (TP18) qui amènent les élèves à argumenter leurs propos, et à clarifier leur pensée : « Ah tu veux attendre quelques heures ou quelques jours pour que ce soit moins dur peut-être ? » (TP67).

La deuxième catégorie d'interventions qui est importante est celle des validations impartiales. Mme Carlier acquiesce très souvent et tout au long du débat à différentes normes « Mmm », « D'accord », donnant ainsi sa validation par rapport à ce qui a été dit. Les normes validées à un instant T par l'enseignante sont toutefois

opposées tout au long du débat. Elles permettent de défendre des décisions différentes : dire ou ne rien dire à la petite sœur, et Mme Carlier ne cherche pas à prioriser l'une d'entre elles par rapport aux autres. La validation des normes est donc ici totalement impartiale.

Un troisième type d'intervention est la problématisation sur les normes. Nous en avons un exemple ici :

TP	Locuteur	Prise de parole
79	M :	Mmm. Et pourquoi alors tu lui mentirais ?
80	Claire :	Ben parce que...
81	M :	Parce que tout à l'heure par exemple Julie elle a dit que le mensonge c'était pas bien. Mais pourquoi toi tu décides de lui mentir quand même ?
82	Claire :	Des fois il y a une bonne raison de mentir.
83	M :	Ah ! Des fois il existe des bonnes raisons de mentir ?
87	Claire :	Parce qu'on aime la personne à qui on ment peut-être.
88	M :	Ah ! Donc toi tu penses qu'il y a de bonnes raisons de mentir surtout quand on aime la personne à qui on ment ?
89	Claire :	Oui. C'est pour pas qu'il soit triste ou pour pas... Voilà.

Au cours de cette intervention, l'enseignante s'appuie l'intervention d'une autre élève « Julie elle a dit que le mensonge c'était pas bien » (Mme Carlier, TP81). Ainsi, elle ne se positionne donc pas elle-même en faveur de la norme *il ne faut pas mentir*, mais problématise cette norme au travers de la parole d'un élève. Il s'agit d'une problématisation directe qui remet en question cette norme standardisée et permet la verbalisation par la suite (TP87-TP89) d'une seconde norme émergente qui n'était jusque-là pas explicitement formulée par Claire : *il ne faut pas rendre tristes ceux qu'on aime*. Les deux normes sont ici directement opposées et mises en tension par l'enseignante.

Le dernier type d'intervention analysé est la recontextualisation initiée par l'enseignant à deux reprises. Celle-ci est qualifiée de libre car elle est ouverte à la discussion. À chaque fois, cette recontextualisation remet en question la norme *il ne faut pas mentir*, et s'appuie sur la deuxième norme *il ne faut pas rendre triste*. Même si les normes sont évoquées, ici c'est le contexte de la situation qui est en jeu. Mme Carlier cherche à remettre en cause l'universalité de la norme *il faut dire la vérité* : « Toi tu penses que dans tous les cas il faut lui dire la vérité parce qu'elle va le comprendre » (Mme Carlier, TP39), en la plaçant dans un contexte où elle devient invalide « mais si sa sœur par exemple elle lui fait un très bon mensonge, c'est possible aussi ça (...) et qu'elle croit à son mensonge ? » (Mme Carlier, TP39). Dans un second exemple, même si elle n'est pas directement évoquée, la recontextualisation permet une fois de plus de remettre en cause la norme *il ne faut pas mentir* (TP122) :

TP	Locuteur	Prise de parole
121	Jules :	Et moi je dirai de lui dire la vérité d'un parce qu'elle va le découvrir facilement comme Marius il l'a dit (...) et de deux il faut jamais mentir à ses parents (...) si son papa et sa maman rentrent après et découvrent (...) qu'elle a menti à sa petite sœur (...) ils vont forcément la punir. Parce qu'il a menti à sa petite sœur eh ben les grands ça doit montrer l'exemple aux petits, comme je fais avec mes frères, et...
122	M :	Mmm, Mais peut-être que ses parents ils comprendront que c'était pour pas la rendre triste ?
123	Jules :	Oui. Mais quand même il faut pas mentir.
124	M :	Hum. D'accord. Alors j'aimerais écouter des gens qui n'ont pas encore parlé.

Ici Mme Carlier propose un nouveau contexte pour contre argumenter la justification de Jules. La raison qui le motive à ne pas mentir est d'éviter la punition. En proposant un nouveau contexte différent de celui proposé par l'élève, et introduit par le modalisateur peut-être, l'enseignante initie la co-construction d'un nouveau contexte avec l'élève qui prend en compte la norme *il ne faut pas rendre triste*. Même si elle propose ce contexte, il n'est pas imposé. D'ailleurs dans la suite des échanges, Jules reste sur sa position et Mme Carlier l'accepte simplement « Hum. D'accord. » (TP124).

#### *Dilemme de la boulangère*

Au cours du dilemme de la boulangère Mme Carlier adopte une posture similaire au premier dilemme, et se positionne très majoritairement vers l'émancipation (cf. Figure 32), même si cette fois-ci deux rares interventions contrebalancent cette tendance.

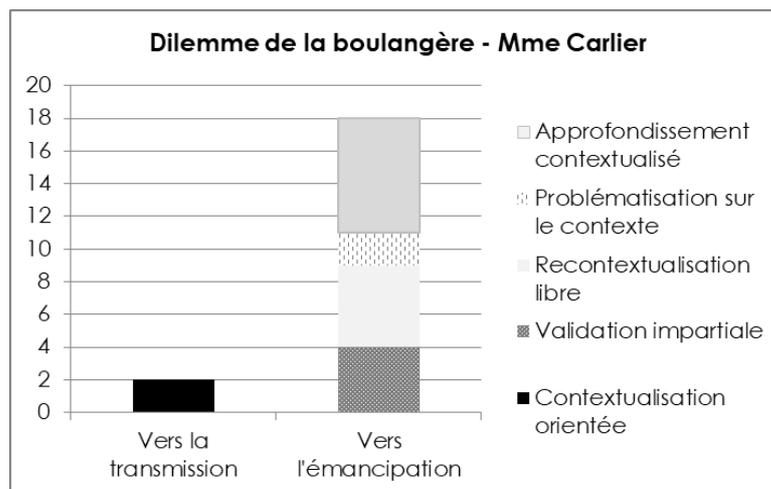


Figure 32 - Analyse des interventions de Mme Carlier dans le DDM de la boulangère

De façon majoritaire l'enseignante ne cherche pas à créer de discussions, d'accords ou de désaccords parmi les élèves au sujet des normes en jeu. Elle se place dans un échange personnel qui reformule la prise de parole de l'élève, peu importe son niveau de pensée éthique, comme on peut le voir dans l'extrait suivant, malgré l'opposition aux normes de Amir qui manifeste un respect des normes uniquement pas intérêt personnel :

TP	Locuteur	Prise de parole
73	M :	Les parents de l'enfant ils peuvent s'en rendre compte ? Ah d'accord ils peuvent recompter et s'en rendre compte ? Et donc c'est pour ça que toi tu rendrais l'argent, pour pas que tes parents s'en rendent compte aussi ? D'accord.
74	Amir :	Et sinon les parents ils ne vont pas lui acheter de bonbons.
75	M :	Ah.

L'enseignante reformule et valide ici ce que dit l'élève, sans se positionner : « Ah d'accord (...) C'est pour ça que toi tu rendrais l'argent (...) ? » (TP73), « Ah. » (TP75).

À plusieurs reprises, Mme Carlier problématise toutefois certaines normes du débat, en particulier lorsque les élèves arrivent à un consensus, au moyen de recontextualisations et de problématisations autour des normes. En voici un exemple, où l'enseignante s'adresse au groupe :

TP	Locuteur	Prise de parole
59	M :	Et alors du coup les copains ils n'auront pas de bonbons alors.
60	Plusieurs :	Ben si ! Si !
61	Claire :	Ben il faudrait en acheter avec de l'argent que les parents ont déjà.
62	M :	Ah donc toi tu penses qu'il faut quand même en acheter mais avec le propre argent des parents.
63	Claire :	Ou alors notre argent ou ...
64	Max :	Il faut dire la vérité parce que les vols c'est pas permis, et les vols ça fait mal au cœur, et les vols c'est pas pour ceux qui... Les vols c'est que les méchants

Sans citer directement la norme *il faut partager*, ici Mme Carlier relance la discussion en défendant l'idée que « les copains ils n'auront pas de bonbons » (TP59). Celle-ci est contraire à la norme *il ne faut pas voler* qui faisait jusqu'alors consensus chez les élèves. Cette intervention a pour effet d'amener les élèves à explorer de nouvelles pistes de réflexion (Claire, TP61, 64), ou bien à préciser leur argumentation par rapport aux normes déjà citées (Max, TP64).

Pourtant, même si l'impartialité par rapport aux normes caractérise la quasi-totalité de ses interventions, on remarque tout de même qu'à deux reprises l'enseignante manifeste un certain positionnement vis-à-vis des normes morales. Ce

positionnement est implicite, il ne s'agit pas d'une transmission directe, mais elle s'appuie sur une recontextualisation pour réorienter les échanges dans le sens de normes. En voici un exemple, toujours au cours du dilemme de la boulangère :

TP	Locuteur	Prise de parole
108	M :	Alors toi tu lui dirais la vérité juste parce que... Enfin tu lui redonnerais de l'argent à la boulangère ?
109	Jules :	Parce que de toute façon les parents ils en auront assez de l'argent pour acheter un paquet de bonbons ! Un petit ou...
110	M :	On ne sait pas.

Dans cette intervention on perçoit ici son intention de faire évoluer les représentations de Jules qui se situe dans un niveau faible de pensée éthique : il souhaite rendre l'argent donc va dans le sens de la norme mais évoque seulement un intérêt personnel, parce que dans ce cas ses parents lui rachèteront des bonbons. On ne sait pas ici si cet élève respecte la norme pour elle-même ou s'il lui donne réellement du sens. Au début de son intervention, Mme Carlier évoque le fait de dire « la vérité » qui est une norme morale et sociale importante, et utilise le mot « juste parce que » pour évaluer la motivation de l'élève, mais ensuite elle se reprend rapidement et formule à la place une question plus neutre « ...Enfin tu lui redonnerais (..) ? » (TP108). On voit donc bien ici son mouvement spontané de positionnement normatif, qu'elle atténue volontairement. Ce positionnement ne porte d'ailleurs pas sur le non-respect de la norme en jeu *il ne faut pas voler*, mais sur sa justification. Elle place dans un autre contexte l'idée de Jules en lui disant qu'« on ne sait pas » si les parents auront assez d'argent.

Ici elle s'empêche d'intervenir directement au sujet des normes même si spontanément elle l'aurait peut-être fait. La recontextualisation lui sert d'appui ici pour réfuter indirectement les arguments de certains élèves et les amener à revoir leur position, sans toutefois évoquer les normes en jeu. Son intention semble être ici d'amener Jules à défendre la norme pour elle-même et renforcer ainsi son respect des normes, mais en même temps on remarque l'effort opéré par Mme Carlier pour ne pas se prononcer lorsqu'elle se reprend, qui témoigne de son choix de rester la plus impartiale possible.

#### *Dilemme de la poubelle*

Dans le troisième DDM sur la poubelle, le positionnement de Mme Carlier sur l'axe des normes est très similaire au débat précédent (cf. Figure 33), même si elle problématise un peu moins les normes que lors du dilemme de la boulangère.

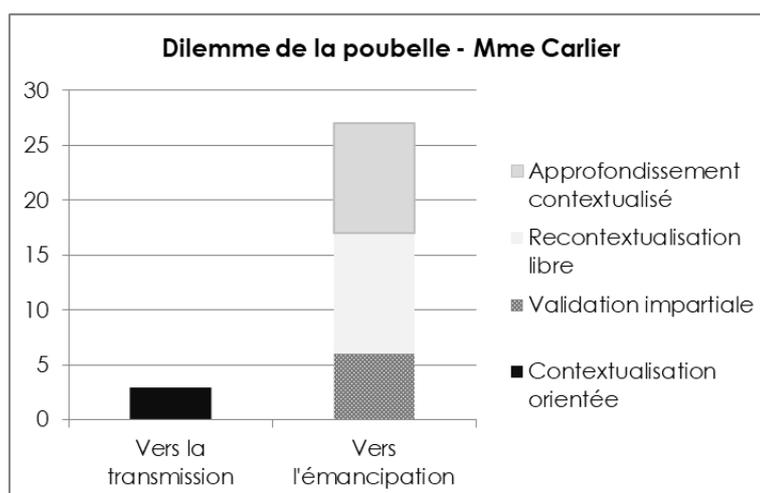


Figure 33 - Analyse des interventions de Mme Carlier dans le DDM de la poubelle

Nous nous attardons ici plus particulièrement à l'intervention de Mme Carlier qui se situe dans le sens de la transmission des normes, afin de mieux comprendre ses motivations ici. On remarque une fois de plus que la transmission est encore une fois indirecte, c'est-à-dire que les normes ne sont pas citées mais Mme Carlier utilise le contexte pour influencer le débat. Les échanges retranscrits en suivants arrivent vers la fin du débat :

TP	Locuteur	Prise de parole
30	M :	Mais alors pourquoi il se ferait renvoyer ? S'il a juste renversé la ...
31	Jules :	Il se ferait renvoyer parce qu'il a donné un coup de pied et...
32	M :	Ah parce qu'il a aussi donné un coup de pied. Mmm.
33	Jules :	Mais de toute façon ce n'est pas grave de se faire punir, de toute façon, on ne sait même pas si elle va être punie ou pas.
34	M :	Mmm. C'est vrai qu'on ne sait pas.
43	Léontine :	Moi je pense comme Fleur a dit, c'est vraiment pas très gentil parce que les parents ont payé pour que ses enfants aillent à l'école et ce n'est pas très gentil que la copine, je reconnais que ce n'est pas très gentil qu'on lui ait donné un coup de pied, mais sa copine aussi ce n'est pas très gentil parce que comme il y en a qui ont dit, il peut se faire renvoyer.
44	M :	Il peut se faire renvoyer de l'école ?
58	Jules :	Je dis encore qu'il faut dire la vérité, comme l'ont dit les personnes il peut se faire renvoyer, et à force le maître il va se rendre compte que c'est Sofia, et il faut dire la vérité, il ne faut jamais mentir parce que ce n'est pas bien, et il peut se faire renvoyer de l'école et ça ne serait pas cool. Et je pense qu'il s'est fait reprendre quelques fois.
59	M :	Mais s'il s'est fait renvoyer de l'école ça ne serait pas qu'à cause de la poubelle, ce serait à cause de plein de choses.
60	Plusieurs :	Oui !
90	M :	Mmm. Et alors qu'est-ce qu'il va faire ?
91	Noah :	Du coup peut-être qu'il va lui mettre une récréation en moins.

TP	Locuteur	Prise de parole
92	M :	Il va mettre une récréation en moins ?
93	Noah :	Ou si elle refait, elle sera renvoyée de l'école.
94	M :	Ah, eh ben ! Mmm.

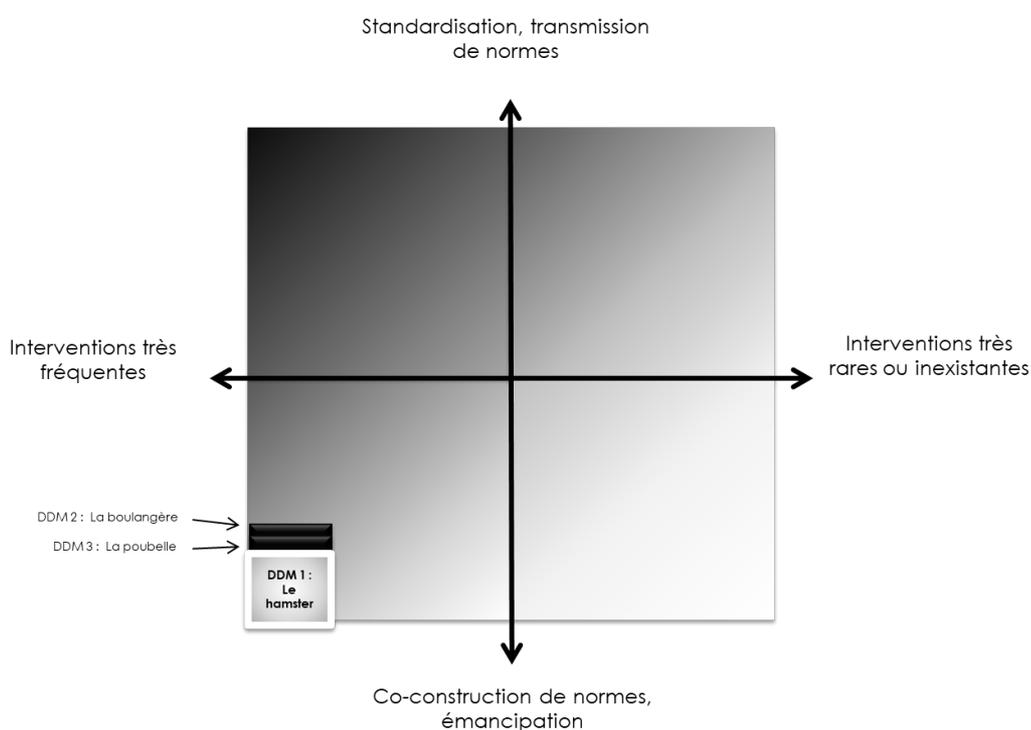
Ici intervient de façon répétée à plusieurs reprises en faveur d'une norme qui pourrait être formulée ainsi : *il faut adapter une punition à la gravité de la bêtise*. Dans le contexte de l'échange suivant qui a lieu au cours du DDM sur la poubelle, la question porte autour du fait de renvoyer ou non Lucas de l'école. Les élèves défendent le fait qu'il doit être renvoyé, mais Mme Carlier s'y oppose à plusieurs reprises tout au long du débat car le sujet revient de nombreuses fois.

On remarque qu'aux tours de parole 30 et 44 Mme Carlier questionne les élèves par rapport à cette norme : « Pourquoi il se ferait renvoyer ? » (TP30) « Il peut se faire renvoyer de l'école ? » (TP44). Mais les élèves ne semblent pas en tenir compte. Suite à l'intervention de Jules qui reprend cette idée « Comme l'ont dit les personnes il peut se faire renvoyer » (TP58), l'enseignante se positionne cette fois clairement : « Mais s'il s'est fait renvoyer l'école ça ne serait pas que à cause de la poubelle » (TP59). Quelques tours de parole plus loin Noah (TP93) propose à nouveau qu'une élève soit renvoyée de l'école. L'enseignante ne réitère pas son positionnement cette fois-ci mais manifeste son étonnement devant cette réflexion, avant de finalement acquiescer : « Ah, eh ben ! Mmm ». Son positionnement est donc provisoire, et on remarque que même s'il était orienté, l'enseignante ne tient pas à tout prix à le transmettre aux élèves, car elle accepte ici qu'ils ne soient pas du même avis. Cette orientation est donc relative, comme au cours du DDM de la boulangerie, et nous amène à catégoriser Mme Carlier très proche du pôle « co-construction de normes et émancipation » dans les trois DDM.

De manière générale, Mme Carlier semble par ailleurs utiliser fréquemment la recontextualisation pour se positionner et faire évoluer les représentations des élèves dans des situations où leurs propos ne lui semblent pas acceptables. Elle évoque en effet une situation assez similaire lors de l'entretien, en faisant référence à des oppositions rencontrées avec ses élèves : « Il y avait beaucoup de propos filles garçons, euh... 'Ah les filles sont nulles' etc. et quelque part je suis intervenue (...) d'un côté oui j'interviens quand même mais c'est vrai que (...) je les ai entendus parler enfin voilà on a expliqué pourquoi ils disaient ça etc. ». Ici on peut percevoir que même en évoquant ces situations la réaction qu'elle évoque va dans le sens de la contextualisation : elle cherche à expliciter les éléments du contexte notamment quand elle dit les avoir « entendus parler », et « expliquer pourquoi », pour amener les élèves à approfondir, éventuellement revoir les raisons de leur positionnement.

### 6.3.1.3. *Lien entre posture et pensée éthique : interventions directes et parallèles*

Mme Carlier tend très largement du côté de la co-construction des normes sur l'ensemble des DDM. Sa volonté claire de non-transmission de normes, son intérêt pour les normes émergentes et non prédéfinies, ainsi que le fait qu'elle encourage ponctuellement la problématisation et la contextualisation. D'autre part, elle intervient très fréquemment tout au long des échanges, ce qui nous amène à la situer dans les trois DDM dans une posture d'accompagnement souple (cf. Figure 34).



**Figure 34 - Positionnement de Mme Carlier au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves**

Nous avons observé deux types d'étayage en lien avec la manifestation de la pensée éthique au cours du premier débat : celles qui sont adressées à l'élève de référence au moment de la construction de la pensée, que nous appelons *étayage direct*, et celles qui ne sont pas directement adressées à l'élève en question mais à la classe ou à d'autres élèves : nous les appelons *interventions parallèles*.

### 6.3.1.3.1. Intervention directe

#### *Analyse des échanges entre Claire et Mme Carlier*

Le premier cas d'émergence de pensée éthique de niveau 4 au cours du DDM sur le hamster fait suite à une intervention directe de l'enseignante, c'est-à-dire dans une forme de collaboration entre enseignante et élève. Cette collaboration opère au travers d'interventions directement adressées à l'élève durant le processus de construction de sa pensée éthique. L'élève dont il s'agit ici est Claire, en CE1 dans la classe de Mme Carlier. C'est par ailleurs le seul cas relevé dans l'ensemble des 21 débats analysés où une élève a manifesté une pensée éthique de niveau 4 suite à l'étayage direct de l'enseignante. Pourtant, la posture générale de l'enseignante est assez proche dans les trois DDM comme nous l'avons évoqué précédemment. Mme Carlier intervient très fréquemment et reste de manière générale plutôt impartiale vis-à-vis des normes. La posture générale de Mme Carlier n'évolue donc pas beaucoup et pourtant la pensée éthique de niveau 4 ne se manifeste plus par la suite lors des dilemmes de la boulangère et de la poubelle. Nous cherchons à présent à analyser de façon plus précise les liens éventuels pouvant exister entre cette intervention directe de l'enseignante et l'émergence de cette pensée éthique élevée.

Parmi les critères d'analyse ayant permis la caractérisation de la posture de Mme Carlier, l'un d'entre eux n'apparaît qu'au cours du premier DDM : la problématisation sur les normes, c'est-à-dire la mise en opposition directe de deux normes. Or c'est précisément cette intervention qui a permis la manifestation d'une pensée éthique de niveau 4 chez Claire. Voici la retranscription de cet échange entre Claire et Mme Carlier, que nous avons déjà évoqué auparavant :

TP	Locuteur	Prise de parole
76	Claire :	Ben moi en fait quand le hamster il s'est échappé eh bien il retourne dans sa chambre et quand sa petite sœur elle revient eh ben elle ne le voit plus, et du coup elle va voir sa grande sœur ou son grand frère, et puis elle lui dit "Oh il est où mon hamster ?" Et puis elle lui dit "Je ne sais pas je ne l'ai pas vu".
77	M :	Donc toi tu penses quand même qu'il devrait lui mentir ?
78	Claire :	Oui.
79	M :	Mmm. Et pourquoi alors tu lui mentirais ?
80	Claire :	Ben parce que
81	M :	Parce que tout à l'heure par exemple Julie elle a dit que le mensonge c'était pas bien. Mais pourquoi toi tu décides de lui mentir quand même ?
82	Claire :	Des fois il y a une bonne raison de mentir.
83	M :	Ah ! Des fois il existe des bonnes raisons de mentir ?
84	Claire :	Oui
87	Claire :	Parce qu'on aime la personne à qui on ment peut-être.
88	M :	Ah ! Donc toi tu penses qu'il y a de bonnes raisons de mentir surtout quand on

TP	Locuteur	Prise de parole
		aime la personne à qui on ment ?
89	Claire :	Oui. C'est pour pas qu'il soit triste ou pour pas... Voilà.

La première prise de parole de Claire décrit une décision très contextualisée « Quand sa petite sœur elle revient (...) elle lui dit "Je ne sais pas je ne l'ai pas vu" » (Claire, TP76) sans justification. L'enseignante va tout d'abord synthétiser son intervention par une référence implicite à une norme socialement établie (TP77) et en utilisant le mot « mentir », puis interroger Claire sur les raisons qui l'ont amenée à ne pas respecter la norme toujours implicite *il ne faut pas mentir*. En l'absence de réponse, elle va alors s'appuyer sur l'intervention d'une autre élève pour expliciter cette norme « elle a dit que le mensonge c'était pas bien. » et ensuite reposer la question « Pourquoi tu décides de lui mentir quand même ? » (Mme Carlier, TP81). La locution « quand-même », également utilisée par plusieurs élèves de référence (nous renvoyons ici à la deuxième étude sur la pensée éthique des élèves) que nous avons rencontrés jusqu'à présent. Elle manifeste ici la prise en compte et la hiérarchisation de deux notions ou normes opposées et permet ici de problématiser cette norme c'est-à-dire de la mettre en doute en suggérant qu'il peut y avoir une autre norme ou raison d'agir qui lui soit supérieure.

Cette intervention semble déclencher la réflexion de Claire au sujet de cette justification : au TP87, Claire ajoute le mot « peut-être » à son idée, ce qui marque son incertitude par rapport à ce qu'elle vient de dire. Au départ la réponse de Claire est très générale et non contextualisée « Des fois il y a une bonne raison de mentir » (Claire, TP82). Par ailleurs elle fait alors écho à la question de Mme Carlier sur la norme *il ne faut pas mentir*. L'enseignante prend alors à deux reprises le parti de reformuler ce que l'élève vient de dire (TP83 et TP88) sous forme interrogative, ce qui amène Claire à préciser sa justification « Parce qu'on aime la personne à qui on ment peut-être » (Claire, TP87-89). On remarque ensuite que l'enseignante répète ou évoque à six reprises la norme *il ne faut pas mentir*, opposée à celle défendue par Claire : « tu lui mentirais » (TP79), « le mensonge c'était pas bien » (TP81), « tu décides de lui mentir » (TP81), « des bonnes raisons de mentir » (TP83), « la personne à qui on ment » (TP88). De plus l'enseignante s'appuie sur l'intervention d'une autre élève : « tout à l'heure par exemple Julie elle a dit que le mensonge c'était pas bien » (TP81), ce qui ajoute une répétition supplémentaire. On a donc ici au total sept répétitions ou évocations de la même norme par l'enseignante. Cette succession de répétitions de la part de l'enseignante est unique parmi tous les débats que nous avons analysés.

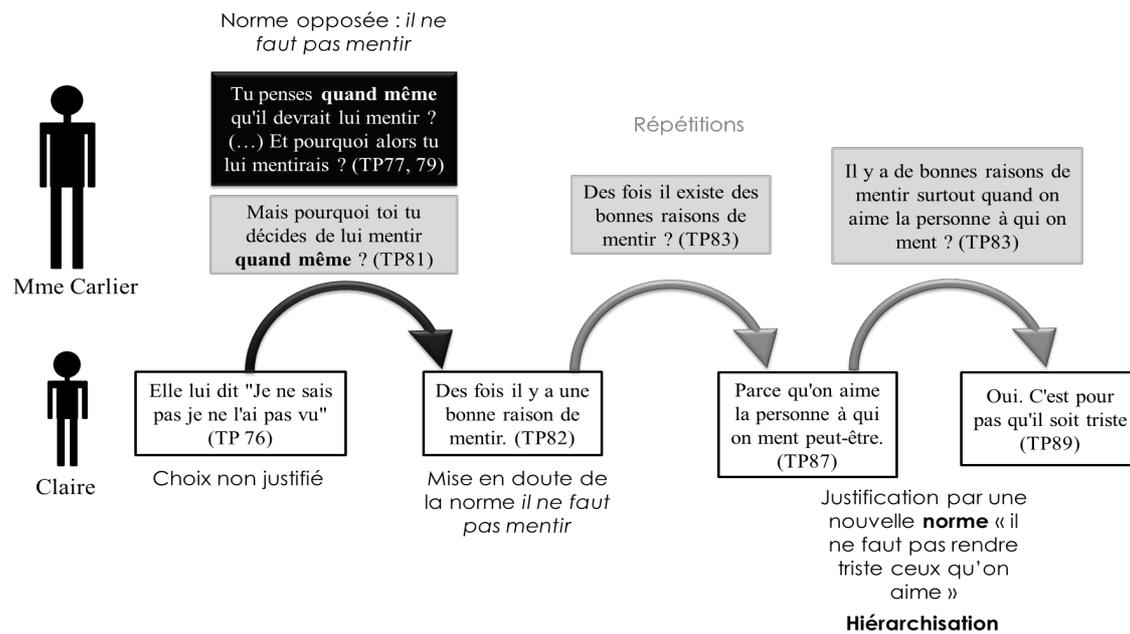


Figure 35 - Construction de la pensée éthique avec étayage de l'enseignante : cas de Mme Carlier et Claire

Sur la Figure 35 qui synthétise les échanges entre Claire et l'enseignante, on voit que l'étayage de l'enseignante a joué un rôle essentiel dans la verbalisation de cette pensée éthique chez Claire. C'est l'exemple le plus marquant de l'évolution de pensée d'un élève, en collaboration avec l'enseignante que nous avons relevé dans l'ensemble des débats car cette collaboration est ici directe, ce que nous n'avons pas observé par ailleurs dans le reste des débats. Les interventions de l'enseignante ont pour effet d'amener Claire à clarifier son positionnement tout d'abord d'une manière générale, puis à contextualiser à nouveau sa réponse en précisant la deuxième norme qu'elle choisit de prioriser, une norme émergente : « C'est pour pas qu'il soit triste (...) » (TP89). L'élève a construit sa pensée au travers de la justification initiée par l'enseignante. Cette justification par l'élève s'est ainsi opérée en deux étapes : tout d'abord sous forme générale, décontextualisée, puis dans un second temps à nouveau contextualisée.

On remarque que le mouvement de décontextualisation a été initié par une norme explicitée et problématisée par l'enseignante, et les reformulations et répétitions de l'enseignante qui ont suivi ont progressivement amené l'explicitation contextualisée d'une deuxième norme. De manière générale c'est la mise en tension de deux normes associées aux répétitions de l'enseignante qui ont marqué l'aboutissement de ce processus d'étayage. Nous nous interrogeons à présent sur les autres interventions de Claire au cours des trois débats, afin de voir si celle-ci possède des caractéristiques particulières par rapport aux autres élèves de référence, étant donné que cette observation de collaboration enseignante-élève sur la pensée éthique est unique dans tout notre corpus.

### *Analyse du profil de Claire*

Les élèves de référence (dans les débats où l'enseignant n'intervient pas ou peu) dont il est question ici manifestent leur capacité à synthétiser ce que plusieurs de leurs camarades ont dit (sans l'intervention de l'enseignante). Cela se voit notamment au travers de leurs interventions de niveau 4 de pensée éthique, qui reprennent différentes normes évoquées par d'autres avant de les hiérarchiser. Le cas de Claire, élève de CE1 de la classe de Mme Carlier est un cas un peu particulier car elle manifeste une pensée éthique de niveau 4 mais avec un fort étayage de l'enseignante. Cela nous a amenés à nous interroger sur sa capacité à prendre en compte différents avis de manière générale, ou si celle-ci était biaisée par l'enseignante.

Nous avons donc analysé les réponses de Claire de manière générale au cours des débats (pas uniquement celles de niveau 4 de pensée éthique). Il en est ressorti que presque systématiquement lors de ses interventions, Claire reprend les propos de ses camarades : « (...) Si on ne dit pas la vérité, comme l'on dit Fleur et Léontine, on va mettre un mot dans le cahier de liaison (...). » (TP53, dilemme 3, Mme Carlier) ; « Moi je redis qu'il faut dire la vérité parce que comme a dit Zélie, peut-être qu'il peut y avoir des caméras de surveillance... » (TP107, dilemme 3, Mme Carlier), ce qui manifeste sa prise en compte des idées d'autrui, bien que cela soit assez courant dans les débats, chez de nombreux élèves (pas seulement les élèves de référence). Cependant, lors du deuxième débat, une intervention de Claire a particulièrement attiré notre attention :

TP	Locuteur	Prise de parole
58	Claire :	Enfin je veux changer d'avis, avec tout ce que les autres personnes ont dit, en fait c'est mieux de dire, de lui redonner l'argent parce que il peut y avoir des caméras, il y a des banques, la boulangère elle peut s'en rendre compte (...)

Claire change d'avis (ce qui est assez rare de manière générale mais déjà observé à plusieurs reprises chez d'autres élèves de référence) et le justifie par la synthèse de tous les arguments qui lui ont semblé pertinents et qu'elle a pris en compte tout au long du débat : « il peut y avoir des caméras, il y a des banques, la boulangère elle peut s'en rendre compte » (TP58). Cette intervention qui reprend plusieurs arguments ayant été évoqués tout au long du débat lors de différents cycles d'enquête est assez rare et se rapproche de celle de Maya, une autre élève de référence que nous avons évoquée lors de la troisième étude (voir la section 5). Ainsi, il apparaît que même si Claire intervient avec un fort étayage de l'enseignante, elle ait par ailleurs des capacités non négligeables d'écoute et de synthèse des avis des autres et même de ceux qui sont contraires au sien, ce qui est l'une des caractéristiques commue aux élèves de référence.

### 6.3.1.3.1. Intervention parallèle

Au cours du DDM du hamster, nous avons noté un second cas de figure où les propos de l'enseignante ont une influence apparente sur la pensée éthique élevée d'une élève, Laure (CE1). Cette influence s'exerce cette fois-ci de façon parallèle, ou indirectement. Nous utilisons le terme d'influence ici plutôt qu'étayage car l'élève reprend les mêmes termes que l'enseignante a évoqués précédemment mais de façon autonome sans avoir besoin de son intervention directe pour justifier ses propos ou étayer sa pensée.

L'intervention que nous abordons ici est celle de Laure (TP98). Elle suit presque immédiatement celle Claire (élève de référence) au cours du dilemme du hamster :

TP	Locuteur	Prise de parole
98	Laure :	Ben moi je crois qu'il faut aussi mentir parce que c'est vrai que c'est pas bien de mentir mais bon c'est vrai qu'elle va être triste quand on va lui dire
99	M :	Mmm, mmm
100	Laure :	Mais après si on voudrait lui dire après on pourra lui dire mais bon ça devrait être un petit peu triste au moins.
101	M :	Mmm, mmm.
102	Laure :	Et pour elle aussi.

Ici, au-delà des validations non-verbales de l'enseignante, c'est l'influence d'une autre pensée éthique élevée qui amène l'émergence de cette pensée chez Laure. En effet, si l'enseignante est présente, elle s'exprime ici uniquement par des acquiescements « Mmm » ayant pour but de valider les propos de l'élève, ce qui indique que Laure s'adresse à l'enseignante à ce moment-là, mais cette dernière ne l'aide pas à formuler ou clarifier sa pensée. L'argumentation de Laure est par ailleurs plus approfondie sans son intervention qui s'inspire directement des derniers échanges ayant eu lieu entre Claire et l'enseignante. C'est là que nous voyons l'influence parallèle de l'enseignante. En effet, dès sa première prise de parole (TP98), Laure oppose deux normes en citant les mots employés par Mme Carlier : « C'est pas bien de mentir » et par Claire « elle va être triste ». La première intervention de l'enseignante auprès de Claire a ici eu un impact à la fois sur l'émergence de la pensée éthique de cette dernière, mais également sur celle de Laure. Laure s'est placée dans le prolongement de cette dernière intervention de niveau 4 qu'elle s'est appropriée pour hiérarchiser les deux normes en jeu : il ne faut pas mentir et il ne faut pas rendre triste.

## 6.3.2. Mme Joly

### 6.3.2.1. *Positionnement de Mme Joly sur l'axe des interventions*

Mme Joly intervient de façon très fréquente au cours des trois DDM. On remarque cependant une légère évolution dans la fréquence des interventions de Mme Joly entre le premier DDM et les deux suivants. Au cours de la première séance (dilemme du hamster), elle intervient presque systématiquement entre chaque élève. Lors de la deuxième séance (dilemme de la boulangère), ses interventions sont toujours fréquentes mais un peu plus espacées. Il arrive par exemple à plusieurs reprises que plusieurs élèves parlent à la suite sans qu'elle intervienne systématiquement. Cette fréquence reste ensuite stable au cours de la troisième séance (dilemme de la poubelle).

Mme Joly accorde beaucoup d'importance à ses interventions dans les débats. Cette enseignante également débutante est la seule enseignante parmi tous les participants de notre étude à avoir préparé les débats en amont, en prévoyant des questions de relance. Ses interventions portent la plupart du temps sur le fond du débat, et sa stratégie d'animation est pensée dans ce sens au cours des trois DDM. On remarque premièrement que le dispositif mis en place est proche de celui de Mme Carlier avec qui elle a réfléchi et échangé à ce sujet. Les élèves participants sont installés en cercle et peu nombreux – une demi-classe – pendant que l'autre demi-classe travaille en autonomie. L'enseignante se situe cette fois-ci dans le cercle avec les élèves et non en retrait comme Mme Carlier, ce qui est cohérent avec sa volonté exprimée d'intervenir au cours du débat. La parole circule au moyen d'un bâton de parole, mais ici aucun rôle spécifique n'est mis en place, ni aucune règle concernant les échanges comme par exemple le fait que la parole doive aller prioritairement à ceux qui n'ont pas parlé. L'élève qui vient de parler fait simplement passer le bâton de parole à un de ses camarades qui lève la main et qu'il choisit lui-même. Mme Joly suit la même règle et lève de la même manière la main lorsqu'elle souhaite intervenir.

Au travers de ses interventions, Mme Joly assure un cadrage plus serré des échanges que celui de Mme Carlier. Les élèves sont attentifs et participent tous activement en respectant les règles de tours de parole. Elle intervient davantage, par des interventions qui peuvent être de temps à autre des validations plutôt courtes comme « oui », « d'accord », mais aussi à d'autres moments plus longues et détaillées. L'enseignante ne laisse que rarement plusieurs élèves parler à la suite, et occupe ainsi une position centrale dans les échanges entre les élèves qui passent par elle. Elle l'exprime d'ailleurs très clairement lors de l'entretien « Je suis quand même

pas mal intervenue, eh ben d'une part pour relancer comme je l'avais préparé, et puis c'est vrai que je pense que au final (...) qu'ils me parlent pas mal à moi quand même ».

### 6.3.2.2. Positionnement de Mme Joly sur l'axe des normes

#### Dilemme du hamster

Au cours de ce premier dilemme, les interventions de Mme Joly sont très variées. De manière générale, elle se situe plutôt du côté de l'émancipation sur l'axe des normes, bien que ses interventions vers la transmission soient quand même assez nombreuses. La grande majorité de ses interventions sont des interventions d'approfondissement contextualisé, où elle reformule ou questionne les propos des élèves (cf. Figure 36)

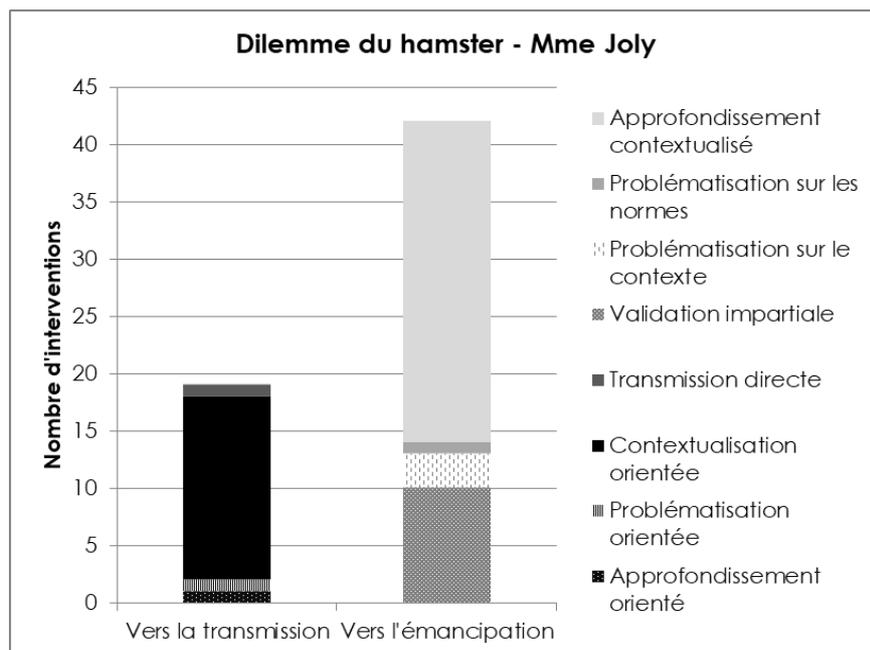


Figure 36 - Analyse des interventions de Mme Joly dans le DDM du hamster

Mme Joly est souvent dans l'approfondissement contextualisé des normes. C'est-à-dire qu'elle intervient par des reformulations ou questions d'approfondissement, qui ont pour but d'amener les élèves à construire leur propre pensée et se situe donc du côté « émancipation » de l'axe. Un deuxième critère d'analyse qui revient très souvent est la validation des idées des élèves. On peut voir ces deux critères dans l'extrait suivant, au cours du DDM du hamster :

TP	Locuteur	Prise de parole
47	Célian :	(...) s'il y a des traces, elle va savoir tout de suite que le chat il a mangé le hamster.
48	M :	Oui s'il y a des traces elle le saura. Donc du coup tu préfères lui dire en avance ou attendre qu'elle le découvre ?
49	Célian :	Lui dire à l'avance.
50	M :	Pourquoi ?
51	Célian :	Parce que c'est (...) enfin je ne sais pas.

D'un côté Mme Joly accorde une grande importance à la pensée propre de l'élève, en reformulant ses idées : « Donc du coup tu préfères lui dire en avance (...) ? » (TP48), et en le questionnant de façon individuelle « Pourquoi ? » (TP50), et en même temps comme on peut le voir au TP48 elle valide elle-même explicitement la pertinence de certaines idées énoncées : « Oui s'il y a des traces elle le saura ». Cependant, si l'on observe l'ensemble des normes sur lesquelles portent ces validations, on se rend compte que Mme Joly ne cherche pas à défendre une norme en particulier par ces interventions. Au contraire, elle défend à plusieurs reprises des normes qui sont soit émergentes soit établies mais qui sont opposées. Au travers des questions qu'elle a préparées en amont des séances, Mme Joly relance la discussion fréquemment en l'orientant sur un nouveau contexte qu'elle définit elle-même, et qui n'est pas négociable pour les élèves : il s'agit de la contextualisation orientée.

En voici un premier exemple, où la contextualisation est formulée de façon concise mais clairement orientée :

TP	Locuteur	Prise de parole
109	Maylis :	Ben moi je lui dirai parce que si... Ils pourraient aussi lui racheter un hamster.
110	M :	Ah ! Oui. Lui racheter un hamster. Mais c'est celui-là qu'elle aime.
111	Maylis :	Mmm...

Ici au TP 110, Mme Joly ajoute le fait que « c'est celui-là qu'elle aime » en parlant du hamster qui a été mangé. Ainsi, le fait d'en racheter un autre n'est plus une idée valable, et Maylis qui doit réfléchir à une autre solution qui prenne en compte les sentiments de la sœur. La norme ici évoquée est implicite : *il faut prendre en compte les sentiments d'autrui* mais affirmée par la contre-argumentation de l'enseignante.

D'autres exemples de contextualisations orientées sont à l'inverse beaucoup plus détaillés. On peut le voir dans cet extrait (dilemme du hamster, TP100) :

TP	Locuteur	Prise de parole
100	M :	D'accord. Elsa, est-ce que tu veux rajouter quelque chose, est-ce que tu as une idée de ce que tu ferais toi ? Pas pour l'instant? Alors, imaginons, je vois que plusieurs enfants ont eu l'idée de lui dire. Pour pas qu'elle se fasse des films, qu'elle s' imagine des choses. Mais imaginons que ce soit à cause de vous que le hamster ait été mangé. Que ce soit vous qui ayez ouvert la cage. Donc que ce soit à cause de vous finalement que le hamster s'est fait manger, est-ce que vous le diriez ?

Il s'agit ici d'une question parmi d'autres que l'enseignante avait préparées en amont du débat, et qui sert de relance aux échanges. Mme Joly pose ces questions à des moments précis et dans un but précis. Elle déclare à ce sujet lors de l'entretien : « Quand je sentais que ça allait commencer à tourner trop je la demandais [*la parole*] je le demandais moi aussi le bâton de parole pour euh... embrayer sur autre chose. ». Au travers de ces contextualisations orientées et le moment où elle les pose Mme Joly instaure une règle implicite dans les échanges : il ne faut pas que la discussion « tourne » trop sur le même sujet, et c'est elle-même qui s'en porte garante. Ainsi, plusieurs sujets ont été abordés dans chaque DDM, par ces contextualisations orientées. Parfois ils n'étaient d'ailleurs plus des questionnements mettant en jeu différentes normes morales sous forme de dilemme comme nous l'avions prévu au départ. Dans cet exemple la question de la responsabilité change un peu la nature du dilemme car à ce moment-là une nouvelle norme s'ajoute : *il faut être responsable de ses actes*. Cela change donc la situation pour les élèves. On a là un exemple où le changement répété du contexte de la situation permet à l'enseignante d'empêcher les répétitions « qui tournent en rond » comme elle l'évoque lors de l'entretien. C'est donc un paramètre qui est important pour elle, et qui témoigne de sa part une volonté d'avoir un certain contrôle sur les échanges.

De façon plus ponctuelle, toujours dans le dilemme du hamster, nous avons également relevé plusieurs tours de parole où l'enseignante problématise ou argumente de façon orientée par rapport à une norme. Ces problématisations portent soit sur les normes, soit sur le contexte. Nous avons sélectionné un exemple portant sur la norme : *il faut dire toute la vérité*. Celle-ci est d'ailleurs formulée explicitement par l'enseignante (TP157) :

TP	Locuteur	Prise de parole
155	M :	Qu'est-ce que tu ferais ? Tu continuerais à lui dire : « si, si c'est lui ! » ou alors tu penses que tu lui dirais la vérité ?
156	Léonor :	Lui dire la vérité plutôt.
157	M :	Et est-ce que tu dirais toute la vérité qu'il s'est fait manger ou est-ce que tu dirais « il a disparu, je ne sais pas où il est ! »
158	Léonor :	Toute la vérité.
159	M :	Toute la vérité, pourquoi ?
160	Léonor :	Ben si elle le trouve eh ben à un moment elle le saura où il est.
161	M :	Ok.

Dans la suite des échanges, Mme Joly revient sur cette norme plusieurs fois, en interrogeant les élèves d'abord de manière individualisée sur ce qu'ils pourraient dire à la petite sœur dans le cas où elle se rendrait compte qu'un autre hamster a été acheté, et qu'ils n'auraient pas dit toute la vérité dès le départ. Son but semble être ici de les amener à prendre conscience qu'il vaut mieux dans ce cas dire toute la vérité. Ensuite elle réitère cette question en s'adressant au groupe : « Qu'est-ce qu'on pourrait lui répondre, si elle se rend compte que ce n'est pas le même hamster et que vous lui avez caché, que vous avez voulu lui acheter un faux hamster pour pas qu'elle s'en rende compte, qu'est-ce qu'on pourrait lui répondre ? » (TP173). Mme Joly ramène ainsi le groupe entier à se positionner sur cette question, de façon synchrone. La thématique de l'empathie qui est pour elle un critère important de la conscience morale, transparaît ici de façon sous-jacente dans la manière dont elle présente la norme. Elle ne dit pas qu'il faut dire toute la vérité pour être honnête par exemple ou parce que c'est juste, mais elle replace cette norme dans le contexte de la relation avec la petite sœur au travers de sa question : « Qu'est-ce qu'on pourrait lui dire ? ».

#### *Dilemme de la boulangère*

Au cours du DDM de la boulangère, Mme Joly adopte un positionnement très proche de celui du DDM du hamster. Toutefois, elle intervient un peu moins pour approfondir des normes en tenant compte du contexte (approfondissement contextualisé), et davantage pour valider différentes norme opposées (validation impartiale), comme on peut le voir sur la Figure 37 :

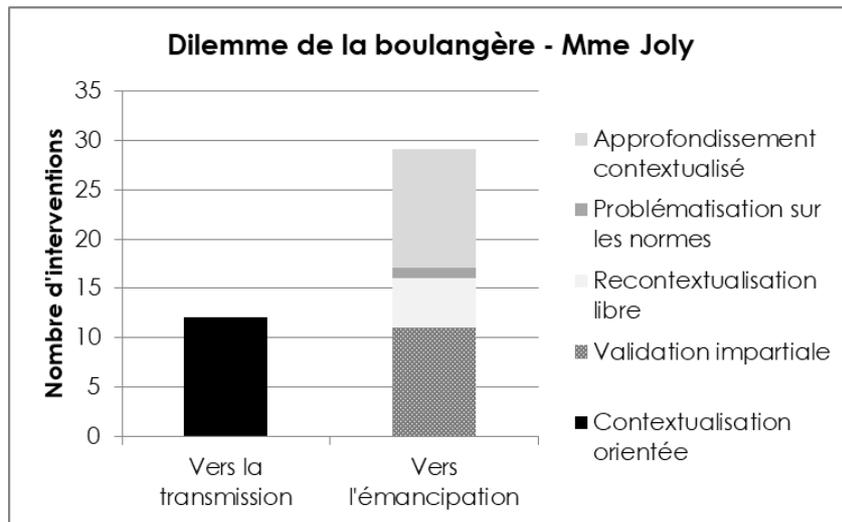


Figure 37 - Analyse des interventions de Mme Joly dans le DDM de la boulangère

De manière générale, on remarque que ces validations impartiales, même si elles sont impartiales sont plus fréquentes lorsque les normes sont respectées, par rapport à d'autres types d'interventions plus détaillées qui caractérisent plus l'opposition de normes, ou l'apparition de normes qu'elle ne défend pas. Dans l'exemple suivant Mme Joly n'intervient pas ou se contente d'acquiescer :

TP	Locuteur	Prise de parole
74	Maylis :	Mais si c'est une grosse somme ben moi je leur dis, mais d'abord il va falloir aussi demander à la boulangère si elle est d'accord, parce que comme c'est pas du tout beaucoup, ben des fois elle peut être d'accord ou des fois pas d'accord. Mais aussi c'est un peu pareil.
75	Ethan :	Mais aussi si c'est leurs amis ils diraient peut-être c'est comme si tu es un voleur, et on ne jouera plus avec toi parce que tu voles les choses, on n'a pas envie que tu voles notre objet qu'on a pour travailler à l'école.
76	M :	Mmm.

En effet, ici les élèves proposent différentes idées qui vont dans le sens de la norme il ne faut pas voler : Maylis propose « il va falloir aussi demander à la boulangère si elle est d'accord » (TP74) et Ethan ajoute « leurs amis diraient peut-être c'est comme si tu es un voleur, et on ne jouera plus avec toi » (TP75). Et Mme Joly acquiesce sans parler. Les validations de l'enseignante apparaissent lorsque les interventions des élèves sont particulièrement complètes et détaillées, et les normes explicitées.

Mais dans d'autres cas, lorsque les interventions des élèves ne sont pas aussi détaillées que celles de Maylis et Ethan, le positionnement de Mme Joly en faveur des normes apparaît de manière beaucoup plus évidente, au travers des reformulations qu'elle propose aux élèves, comme par exemple avec Kiara :

TP	Locuteur	Prise de parole
120	Kiara :	Sinon moi je dirai : « Madame vous m'avez red...» Oh je sais pas dire...
121	M :	Vous m'avez...
122	Kiara :	Vous m'avez donné beaucoup plus d'argent.
123	M :	Oui. Alors tu dirais la vérité si elle s'en rend compte, tu ne chercherais pas à cacher la vérité. D'accord.

Kiara énonce l'action qu'elle aurait faite : « Je dirai : Madame (...) vous m'avez donné beaucoup plus d'argent » (TP120, TP122), mais sans l'associer explicitement à une norme. Mme Joly reformule les propos de Kiara mais en y associant la norme il faut dire la vérité. Elle met d'ailleurs l'emphase sur cette norme en la reformulant deux fois : « tu dirais la vérité (...) tu ne chercherais pas à cacher la vérité » (TP123). Cet accent mis sur une norme qui va dans le sens de l'idée de l'élève mais qu'elle n'a en réalité pas énoncée en tant que telle montre ici peut-être la volonté de Mme Joly à amener progressivement les échanges vers un plus haut niveau de conceptualisation au travers de la prise de conscience des normes qui sont sous-jacentes à leurs actions. Mais ses interventions restent contextualisées et ne semblent pas orientées ici de façon explicite.

On remarque une évolution dans le positionnement de Mme Joly en faveur de certaines normes au fur et à mesure des échanges. Nous avons vu au cours du premier DDM que Mme Joly proposait régulièrement de nouvelles pistes de réflexion aux enfants sur des thématiques parallèles ou replaçait la situation dans de nouveaux contextes. Elle utilise cette même stratégie lors du DDM sur le dilemme de la boulangère mais cette fois-ci non seulement pour éviter les répétitions mais pour orienter le débat en faveur de la discussion autour de certaines normes. Au début des échanges, son positionnement semble impartial, elle fait simplement évoluer le contexte pour que les normes du dilemme apparaissent plus clairement :

*Alors voilà. Je suis d'accord parce que là il y a « Bonbons » et qu'on a travaillé sur les caries, vous vous dites « Oh là là ». Imaginons que voilà elle a rendu 1 euro et au lieu d'acheter des bonbons, vous achetez, euh... Je ne sais pas un fruit avec pour vos amis. Est-ce que pour un fruit, pour le partager avec tes amis, tu gardes l'argent ou te décides quand même de dire à la boulangère qu'elle t'a rendu trop d'argent ? (Mme Joly, TP44, Dilemme 2)*

En effet, son intervention arrive ici dans un contexte où les élèves ont dévié du sujet initial. Au lieu de s'interroger sur les normes en jeu, ils discutent du fait que les bonbons donnent des caries, et que donc dans tous les cas il ne faut pas en acheter, ce qui annule l'intérêt pour eux de tous les autres questionnements autour des normes concernant par exemple le partage, le vol ou l'empathie pour la boulangère. Mme Joly choisit donc de remplacer le mot « bonbon » par « fruit » pour recentrer la

discussion sur le dilemme de départ. On voit donc clairement au travers de cet exemple que l'enseignante se fixe une autre priorité que nous n'avions pas relevée jusqu'à présent lors des échanges : rester dans le sujet de départ. Il s'agit donc d'une forme de positionnement en faveur de la discussion autour des normes de manière générale, et cela montre néanmoins son attention particulière à leur sujet même si elle ne défend pas une norme plutôt qu'une autre.

Voici un autre exemple de contextualisation orientée qui apparaît à mesure que les échanges avancent, et qui révèle cette fois-ci une volonté d'orienter le débat en faveur de certaines normes :

TP	Locuteur	Prise de parole
71	M :	Ok. Alors je reprends le bâton. Donc tout à l'heure vous aviez dit bon si ce n'est qu'un euro, certains enfants ont dit bon alors on peut les garder c'est pas bien grave et puis comme ça on peut acheter des bonbons pour nos amis. Alors imaginons que vos amis ils apprennent que vous avez acheté les bonbons avec de l'argent qui n'était pas le vôtre mais de l'argent qu'on vous a rendus en trop. Que vous avez gardé de l'argent et que vous ne l'avez pas dit à la boulangère, pour leur acheter ces bonbons. À votre avis qu'est-ce qu'ils pourraient dire vos amis ?
72	Maylis :	Ben aussi moi je me demande comment ils feraient pour le découvrir quand même.
73	M :	Alors si tu leur dis, toi. Tu leur dis c'est pas mon argent, c'est parce que la boulangère m'a rendu trop d'argent et j'en ai profité pour acheter les bonbons.

Son positionnement s'affirme ici peu à peu en faveur de la norme *il ne faut pas voler*. Dans cet extrait, Mme Joly demande aux élèves : « Qu'est-ce qu'ils pourraient dire vos amis ? » (TP71). Cette question est assez différente de la situation de départ : même si l'on retrouve un lien entre les deux, la problématique n'est pas la même. Le fait de centrer son attention sur les amis amène une nouvelle dimension au problème, qui semble aller davantage dans le sens de la norme « il ne faut pas voler », car la question de l'intérêt personnel est alors moins visible. Il semble que l'enseignante cherche ici volontairement à orienter le débat dans le sens de cette norme, plutôt que de véritablement élargir le problème. On le remarque dans les tours de parole suivants : lorsque Maylis s'interroge sur la manière dont les amis le découvriraient, Mme Joly stoppe ce questionnement en y répondant directement « Alors si tu leur dis, toi » (TP73). Elle insiste ensuite sur le fait que l'argent n'appartient toujours pas à l'enfant « Tu leur dis c'est pas mon argent », et utilise le verbe « profiter », qui a ici une connotation plus négative que « garder ». Le fait que garder l'argent soit un vol est ici interprété de façon plus évidente que dans la situation initiale. Et le changement de situation semble donc être un moyen d'amener les élèves à se positionner en faveur de cette norme. Il est intéressant de constater que de manière générale les interventions de Mme Joly dans le sens de certaines normes arrivent par ailleurs lorsqu'il y a une opposition parmi les élèves à ce sujet.

### Dilemme de la poubelle

Le degré de positionnement de Mme Joly en faveur des normes est ici proche de celui du deuxième dilemme de la boulangère, avec toujours plus une grande proportion d'approfondissement contextualisé, de validations impartiales et de recontextualisations libres. Majoritairement, Mme Joly se situe du côté de l'émancipation (cf. Figure 38) :

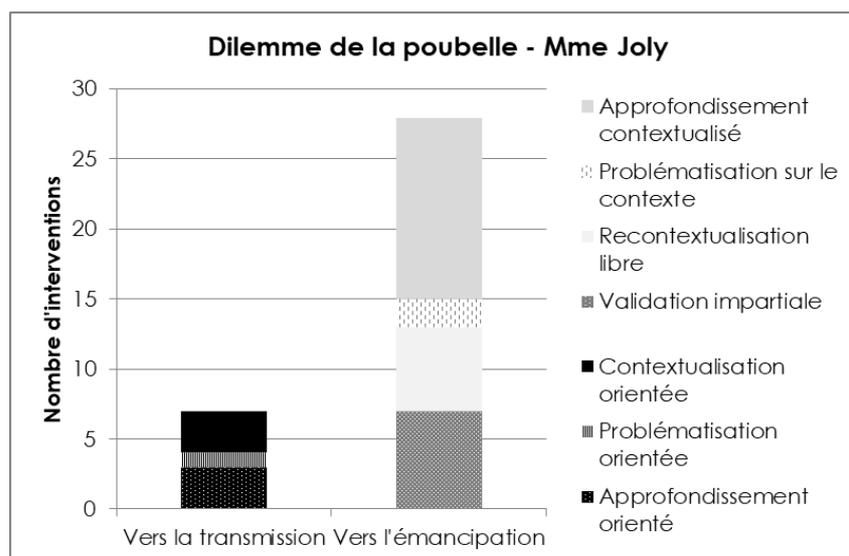


Figure 38 - Analyse des interventions de Mme Joly dans le DDM de la poubelle

La différence entre le nombre d'interventions vers la transmission et vers l'émancipation est par ailleurs plus importante que pour le deuxième DDM. Cependant, alors qu'elles consistaient exclusivement en des recontextualisations orientées, elle se positionne de façon plus variée et plus directe ici, non seulement au travers de contextualisations mais aussi des problématisations et approfondissements orientés.

Un autre élément qui distingue ce dilemme des deux précédents et qui va dans le sens d'une plus grande transmission, est la synthèse orientée qu'elle propose à la fin du DDM :

*D'accord. Allez on va conclure parce qu'on n'a plus de temps. (...) Donc si je résume tout ce qu'on a dit, au début il y avait des élèves qui étaient plutôt pour continuer de mentir pour pouvoir se venger de Damien de tout ce qu'il fait, et des élèves qui préféraient dire la vérité, après vous vous êtes dit que si vous disiez la vérité, peut-être que ça permettrait que Damien soit reconnaissant et arrête d'embêter les autres. Peut-être aussi que ça ne changerait rien au comportement de Damien. Mais on ne peut pas savoir si on n'essaye pas. Ok ? Donc je vous remercie, c'était un débat très intéressant vraiment. (Mme Joly, TP96, Dilemme 3)*

Mme Joly commence par reprendre les différents avis énoncés, on voit ici qu'elle a tout de même accordé une certaine place aux élèves et aux avis divergents (surtout au début de la séance), en restant dans une individualisation de leurs avis « il y avait des élèves qui... » puis elle synthétise en se positionnant cette fois-ci d'un point de vue collectif « après vous vous êtes dit » qui englobe l'ensemble du groupe. Ainsi, on voit ici l'objectif de l'enseignante qui est à la fois de prendre en compte les avis divergents et de les ramener à une vision commune à la fin de la séance. Elle finit par conclure « On ne peut pas savoir si on n'essaye pas. Ok ? », ce qui est un argument manifestant sa volonté de transmission de la norme *il faut dire la vérité*.

Comme à certains moments lors des dilemmes précédents, Mme Joly utilise que parfois la référence à l'empathie pour confirmer certaines normes. Mais on retrouve cette démarche de façon beaucoup plus prononcée au cours de ce troisième dilemme de la poubelle :

TP	Locuteur	Prise de parole
25	M :	Comme le dit Eliot on va partir du principe que si tout le monde, si toute la classe dit que c'est Damien, le maître va croire que c'est Damien. D'accord ? Donc on part du principe que le maître il va écouter la classe. À ce compte-là, si vous savez que Damien va se faire punir, puisque tout le monde est d'accord, est-ce que, déjà qu'est-ce Damien pourrait ressentir si toute la classe se liait contre lui ?
26	Célian :	De la tristesse.
27	M :	Oui. Et donc essayez de vous mettre à la place de Damien là.
28	Célian :	Je serai triste parce que je serai puni.
29	M :	Oui. De la tristesse, et qu'est-ce que tu ressentirais comme sentiment ? Alors triste...
30	Célian :	De la colère.
31	M :	Colère, pourquoi?
32	Célian :	Parce-que c'est pas lui qui a renversé la poubelle.

Mme Joly demande aux élèves d'imaginer ce que pourrait ressentir Damien dans la situation « déjà qu'est-ce que Damien pourrait ressentir si toute la classe se liait contre lui ? » (TP25) ; « Essayez de nous mettre à la place de Damien là » (TP27). Progressivement à partir de là elle interroge les élèves sur les raisons qui amènent Damien à ressentir des émotions négatives « Colère, pourquoi ? » (TP31), ce qui oriente le débat dans le sens de l'intérêt de Damien et non de la défense de la justice (Damien a aussi donné des coups de pied par ailleurs et l'envie de se venger pourrait tout aussi bien être considérée comme légitime). Les échanges sont ici clairement orientés dans le sens d'une des normes professionnelles que les enseignants de manière générale tentent de transmettre à leurs élèves au quotidien (conflits en récréations...) : celle de ne pas se venger par soi-même.

Au cours de ce dilemme, Mme Joly reformule là encore l'énoncée de départ :

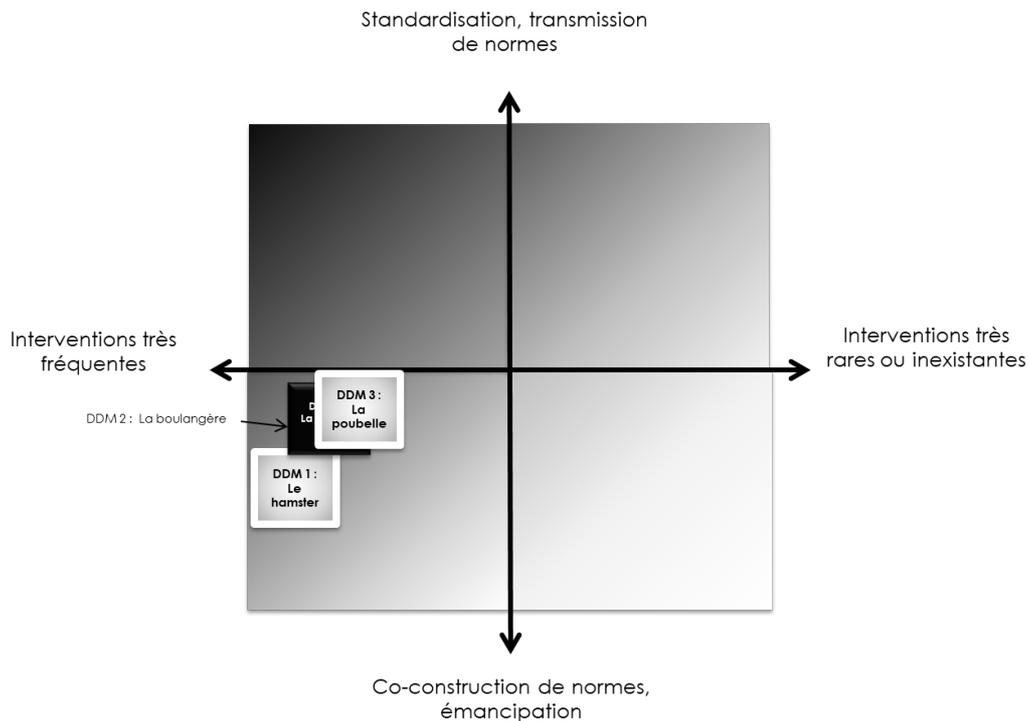
*La question c'est : « Est-ce qu'on a le droit de payer pour quelque chose que l'on n'a pas fait ? » Alors, on sait comment est Damien, il est bagarreur, un élève qui ne travaille pas bien en classe, un élève qui est souvent dans les histoires. Cette fois-ci par contre, il n'a pas renversé la poubelle, ce n'est pas lui c'est votre meilleur ami. Est-ce que Damien peut payer pour quelque chose qu'il n'a pas fait ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que Damien il mérite pour quelque chose qu'il n'a pas fait ? (Mme Joly, TP42, Dilemme 3)*

La reformulation de la question de l'énoncé est très clairement en faveur de la norme *on ne doit pas payer pour quelque chose que l'on n'a pas fait*. En effet, on voit qu'elle cite auparavant d'autres éléments qui ne seraient à priori pas en faveur de cette norme « Alors, on sait comment est Damien, il est bagarreur, un élève qui ne travaille pas bien en classe, un élève qui est souvent dans les histoires. » Mais c'est davantage semble-t-il pour les mettre de côté et accentuer la situation de la poubelle où Damien est innocent : « Cette fois ci par contre (...) ». On remarque d'autres interventions qui vont également dans le sens de cette norme au fur et à mesure des échanges, comme par exemple au travers de la question qu'elle pose ensuite au élèves : « Si toute la classe décide de se venger et qu'il se fait punir? Qu'est-ce que ça peut donner comme réaction après, qu'est-ce que vous pensez ? » (Mme Joly, TP62). Elle concentre là encore l'attention des élèves sur les conséquences négatives que pourrait avoir le non-respect de la norme : *on ne doit pas payer pour quelque chose que l'on n'a pas fait*.

Ainsi, au cours de ce troisième DDM, le positionnement est plus accentué dans le sens de la transmission des normes que précédemment. Non pas uniquement par le nombre d'interventions dans ce sens mais pas le caractère explicite de ses interventions en faveur de la transmission de normes qui apparaît ici.

### **6.3.2.3. Lien entre posture et pensée éthique : une élève autonome**

Au cours des trois DDM, nous avons donc catégorisé la posture de Mme Joly dans le troisième quadrant de notre grille d'analyse, correspondant à une posture d'accompagnement libre. Son positionnement au sein de cette posture a légèrement évolué sur l'axe des interventions car celles-ci étaient plus nombreuses lors de la première séance. D'autre part, nous avons noté une progression dans le positionnement de Mme Joly en faveur des normes qui s'est avéré de plus en plus marqué au fil des séances. On peut voir cette évolution sur la figure suivante :



**Figure 39 - Positionnement de Mme Joly au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves**

D'autre part, on observe la manifestation d'une pensée éthique de niveau 4 au cours des premier et troisième dilemmes. La posture de Mme Joly est un peu plus vers l'impartialité au cours du premier dilemme, et un peu plus vers la transmission dans le troisième. Il ne semble pas que celle-ci soit un facteur suffisant pour influencer la manifestation de la pensée éthique, puisque lors du deuxième débat où sa posture est intermédiaire, il n'y a pas de pensée éthique élevée qui apparaisse.

Nous avons donc approfondi les cas où cette pensée éthique apparaissait pour tenter de dégager des critères supplémentaires ayant pu favoriser sa manifestation. Il se trouve que dans les deux débats en question, on la retrouve chez la même élève, Mahaut (CE1).

Dans la classe de Mme Joly, nous avons donc observé deux exemples d'émergence de la pensée éthique de niveau 4, le premier a lieu au cours du débat sur le hamster, et le second au cours du débat sur la poubelle renversée. Dans les deux cas, l'enseignante intervient auprès d'autres élèves que Mahaut, mais il semble cette fois-ci que ce ne soit pas les propos de l'enseignante qui sont à l'origine de l'intervention de niveau 4 de Mahaut, mais plutôt ceux d'un autre élève dont elle reprend les propos, Ethan :

TP	Locuteur	Tour de parole
113	Ethan :	Ben moi je lui aurais dit parce que en plus si je ne lui aurais pas dit et qu'elle découvre, elle sera triste et elle sera en colère que je lui ai volé et que je lui ai donné à manger au chat parce que...
114	M :	D'accord. Donc là dans ces cas-là toi tu préfères ne pas le dire parce qu'en plus d'être triste elle serait en colère ?
115	Ethan :	Non, je lui dirai
116	M :	Ah !
117	Ethan :	Parce que si elle trouve ben elle sera triste et elle sera en colère et elle verra des traces de moi peut être.
128	M :	D'accord. Tiens passe à Mahaut ça fait longtemps qu'elle n'a pas parlé.
129	Mahaut :	Ben moi ce que je me dirais c'est que je lui dirai parce que si par exemple ben d'accord elle va me crier dessus mais même si elle me crie dessus, si elle va voir des traces de moi, eh ben elle va savoir que c'est moi mais aussi elle va savoir que je lui ai menti, du coup ça va lui faire deux fois plus de peine.
130	M :	Oui. Ok. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Qui est d'accord, ou est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord ? Vas-y Célian. ( <i>bruit de fond</i> )

Dans son argumentation, Ethan (TP113) utilise les normes émergentes « il ne faut pas mettre la petite sœur en colère » et « il ne faut pas la rendre triste », sans les opposer, ni les hiérarchiser. Mme Joly (TP114) s'adresse alors à Ethan pour lui poser une question de compréhension « toi tu préfères ne pas le dire (...) ? », en répétant les deux normes qu'il vient de citer en les juxtaposant. Les deux normes vont jusqu'à présent toujours dans le même sens « en plus d'être triste elle serait en colère » (TP114). Mais visiblement elle n'a pas bien compris ce qu'Ethan voulait dire « Non, je lui dirai » (TP 115), ce qui amène cet élève à répéter une troisième fois ces deux normes en ajoutant « elle verra des traces de moi peut être » (Ethan, TP117). On voit donc ici que l'intervention de l'enseignante n'est pas allée dans le sens de l'opposition des normes, mais au contraire elle est venue renforcer celle d'Ethan, en l'amenant à reformuler lui-même ce qu'il avait dit.

Et ce sont justement les mots d'Ethan que Mahaut utilise pour construire sa réponse un peu plus loin (TP 129) « si elle va voir des traces de moi ». Mahaut va utiliser les mêmes normes qu'Ethan mais en les opposant, ce qui est ici nouveau, et elle ajoute même une troisième norme « il ne faut pas mentir » avant de les hiérarchiser « Même si elle me crie dessus (...) Elle va savoir que je lui ai menti et ça va lui faire deux fois plus de peine ». Ni l'enseignante ni les élèves n'ont proposé auparavant une telle opposition de normes. Ici vu que l'intervention de Mahaut ne fait aucune référence à celle de l'enseignante, on peut s'interroger sur le rôle que cette dernière a joué ou non sur l'émergence de cette pensée éthique. Il semblerait qu'il soit indirect (en permettant la répétition d'un autre élève), ou peut-être inexistant, c'est-à-dire que Mahaut aurait très bien pu avoir la même intervention sans que l'enseignante interagisse à ce moment dans le débat. Dans ce dernier cas, Mahaut se rapprocherait davantage des autres élèves de référence autonomes que

nous avons cités au cours de la troisième étude, mais cette fois-ci dans un contexte où l'enseignante intervient très régulièrement.

La deuxième intervention de niveau 4 de Mahaut va dans le sens cette dernière hypothèse, car elle n'est pas du tout en lien avec ce que l'enseignante aurait pu dire ou non. En effet, elle a lieu au tout début du troisième débat :

TP	Locuteur	Prise de parole
5	M :	Donc toi Maylis tu choisirais de dire la vérité au maître ?
6	Maylis :	Moi je choisirais de dire la vérité parce que déjà c'est pas bien de mentir et (...) il va se faire punir alors que ce n'est pas à lui de se faire punir.
7	Léonor :	Moi je choisis de ne rien dire parce qu'aussi il lui a mis un coup de pied.
8	E :	Moi je ne dis rien pour me venger.
9	Mahaut :	Moi je le dirais parce que même si c'est un enfant qui est un peu à problèmes, ben ce n'est pas pour ça qu'il fait toutes les bêtises et qu'on a besoin d'être méchant avec lui.

Cette fois-ci Mahaut ne cite aucune intervention ni de ses camarades ni celle de l'enseignante (TP5). Elle formule sa propre réponse à partir de l'énoncé qu'elle interprète avec ses propres mots « si c'est un enfant qui est un peu à problèmes », en ajoutant là encore une nouvelle norme : il ne faut pas « être méchant ». Cette argumentation témoigne là encore d'une forte autonomie de pensée de la part de cette élève. De plus, ici Mahaut n'a pas eu besoin de l'intervention de l'enseignante pour manifester une pensée éthique de niveau 4. Mahaut est la seule élève chez qui l'on voit une telle autonomie de pensée dans un contexte où l'enseignante se situe plutôt dans une posture d'accompagnement contrôlé même si ce contrôle est modéré. Mais si cette posture n'a visiblement pas eu de lien direct avec le cheminement de sa pensée éthique, elle ne semble pas non plus avoir été un obstacle à sa manifestation, en tout cas à ces deux moments du débat.

### 6.3.3. Mme Breton

#### 6.3.3.1. *Positionnement de Mme Breton sur l'axe des interventions*

Mme Breton est l'enseignante qui intervient le plus parmi l'ensemble des enseignants participants. Son niveau d'intervention est constant sur les trois séances. Mme Breton intervient une fois sur deux tout au long des échanges, c'est-à-dire de façon systématique entre chacune des interventions d'élèves (à une ou deux exceptions près). Elle justifie ce choix lors de l'entretien. Son objectif est de « synthétiser progressivement » les idées données par les élèves. On retrouve ici une

démarche assez proche de celle de Mme Joly. Elle utilise notamment le terme de « boucles », synonyme des répétitions entre élèves qui sont pour ces deux enseignantes des obstacles au débat. C'est donc dans le but de dépasser cet obstacle que Mme Breton choisit d'intervenir aussi souvent : « Alors moi je les ai guidés dans la réflexion pour pouvoir éviter les boucles qui tournent en rond ».

Même si elle pratique occasionnellement différentes sortes de débats, et notamment des débats philosophiques à partir d'albums, la pratique la plus fréquente de Mme Breton est celle du débat littéraire. Elle a des compétences particulièrement approfondies dans le domaine de l'analyse des inférences dans les textes, et les élèves ont l'habitude de relever l'implicite, ce que l'histoire dit ou ne dit pas, en se basant sur des éléments précis du texte. Si la plupart des enseignants ont simplement lu la situation au début du débat, Mme Breton a par ailleurs mené avant chaque débat une analyse conséquente des différents éléments des textes lus afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'énoncé par tous les élèves, comme elle l'aurait fait dans une séance de littérature. On remarque d'ailleurs que les habitudes des élèves mais aussi de l'enseignante à ce sujet sont transposées aux dilemmes moraux :

TP	Locuteur	Prise de parole
50	M :	On continue. Il y a dans cette famille une petite sœur.
51	E :	C'est sûr !
52	M :	C'est sûr. Très bien. Cette petite sœur...

Dans l'exemple ci-dessus, qui est un extrait des échanges qui ont lieu à la suite de la lecture de la situation par l'enseignante, les élèves reformulent l'énoncé en relevant notamment les éléments qui sont explicites, comme lors de l'analyse des récits littéraires : « C'est sûr ! » (TP51). La forme des échanges est ici une forme que nous appelons « scolaire », similaire à une autre situation d'apprentissage de la langue par exemple, et l'enseignante a ici pour rôle la validation des réponses des élèves : « C'est sûr. Très bien. ». Sa posture change un peu dans la suite des échanges car elle les questionne davantage qu'elle ne valide leurs réponses, mais elle reste tout de même assez proche de cette première phase au niveau de l'organisation spatiale, le nombre d'interactions des élèves et de l'enseignante, l'adressage des élèves qui est fait en direction de l'enseignante et enfin la distribution de la parole qu'elle régule elle-même. Les habitudes des élèves mais aussi de l'enseignante en matière de débat littéraire sont ici transposées aux dilemmes moraux, et élève comme enseignante connaissent donc les règles et le cadre des échanges qui leur sont ici familiers.

Mme Breton est également la seule enseignante parmi les enseignants participants à notre étude à faire du tissage entre les différents débats, en faisant notamment le lien avec les précédents débats au moyen d'affichages. Elle a d'ailleurs justifié ce choix lors de l'entretien par une volonté de suivre la progression qu'elle a

observée entre les différents dilemmes. Nous avons relevé une autre forme de tissage plus implicite avec des situations du quotidien. Ce tissage porte sur la norme « il ne faut rapporter que s'il y a un danger » qu'elle cite dans le troisième débat. Nous avons pu relever cette forme plus implicite de tissage car ayant eu la chance de travailler avec Mme Breton pendant une année, au cours de nombreux échanges et interactions que nous avons eus avec elle et ses élèves en dehors de l'expérimentation, nous avons remarqué que cette norme revenait très souvent, et formulée de cette manière-là par l'enseignante. Elle faisait ainsi partie des règles de vie de sa classe qui étaient familières aux élèves et qu'elle leur rappelait régulièrement sur différents temps de régulation. Lors des DDM, le tissage autour de cette norme est implicite car elle n'est pas institutionnalisée comme la précédente, mais au travers de cette règle qui est formulée de la même manière que celle dont les élèves en ont l'habitude, un lien est clairement établi entre les situations de vie réelle des élèves où cette règle est rappelée et les DDM où elle est également présente.

L'atmosphère est calme, les élèves actifs, mais ils ont tendance à se déconcentrer rapidement. L'enseignante cadre les échanges de façon assez serrée en reprenant et sollicitant les élèves qui n'écoutent pas : « Fanny ? Qu'est-ce que tu en penses ? (...) Rien du tout parce que tu n'écoutais pas tu faisais autre chose. » (TP66, Dilemme 3) ou qui parlent sans avoir la parole : « Ne m'interromps pas s'il te plaît, ou tu lèves la main. » (TP54, Dilemme 1). Cependant, l'atmosphère est quand même plutôt détendue et elle rit à plusieurs reprises avec ses élèves au cours des trois débats.

### **6.3.3.2. Positionnement de Mme Breton sur l'axe des normes**

Comme nous avons pu le voir précédemment, les attentes de l'enseignante sont claires au sujet de la morale, elle considère que les normes et valeurs doivent leur être transmises à cet âge-là, et l'analyse des situations dilemmes s'avère être un moyen d'explicitier ces normes.

Au cours de l'entretien, Mme Breton était un peu perplexe par rapport à la question de l'évaluation de la conscience morale des élèves : « Ha ! C'est compliqué ça cette question. Je pense que j'ai pas répondu à cette question-là, je sais pas... ». En effet, selon elle, la conscience morale n'est pas évaluable car non accessible. D'autre part, Mme Breton a spontanément fait un lien entre cette première question et les DDM menés avec les élèves : « Je suis pas vraiment sûre qu'ils aient développé une conscience morale, ou alors plutôt (...) pas un réflexe mais une façon de réfléchir et de répondre aux attentes... des débats en fonction des règles qu'on leur a données. »

On comprend donc ici dans sa formulation qu'elle considère la conscience morale comme étant différente du simple respect des règles que l'on donne aux élèves. Mais elle estime également que compte tenu de l'âge des élèves de sa classe, ce dépassement des règles et attentes de l'adulte n'est pas encore à leur portée : « j'ai lu justement un texte (...) sur les élèves et leur respect à la règle (...) selon leur développement euh psychologique, vers 7 ans ils vont respecter la règles parce qu'ils t'aiment bien mais par forcément parce qu'ils l'ont intégrée. C'est à partir (...) de l'adolescence (...) qu'ils vont être capables de respecter des règles (...) parce qu'ils les ont comprises et qu'ils les ont intégrées. ». Ainsi, au fil de l'entretien, il semble que pour Mme Breton la conscience morale, ou en tout cas une facette de la conscience morale soit liée à l'intégration des valeurs. C'est pourquoi nous n'avons pas gardé l'idée que la conscience morale n'est pas évaluable car elle en a donné une ébauche même partielle d'évaluation.

Cependant, le conformisme aux règles de l'adulte semble pour elle être un élément inchangeable à prendre en compte à cet âge-là et non objectif à atteindre au cours des DDM. Ainsi, pour elle les élèves de sa classe sont trop jeunes pour se positionner par rapport aux règles et les évaluer, et d'un autre côté le respect des règles n'est pas un objectif à atteindre car il est davantage lié à la relation affective que l'enseignant entretient avec les élèves : « c'est parce qu'ils t'aiment bien ». À partir de ces éléments il est a priori difficile de savoir quels sont les objectifs qu'elle se fixe en ce qui concerne l'enseignement de la morale au travers des DDM. C'est seulement plus loin au cours de l'entretien, que Mme Breton souligne un autre paramètre qui révèle plus précisément ses attentes : « En règle générale tous avaient une opinion, mais euh faire bouger son opinion en fonction de l'argumentation de l'autre ça c'était difficile et je pense que ça a pas été acquis, cette année. » Ce qui nous a amenés à placer la vignette « écouter les autres pour changer son opinion » qui semble mieux correspondre à sa conception de sa mission en faveur du développement de (ce que nous appelons) la « conscience morale » des élèves à cet âge.

Mme Breton précise donc ainsi l'un des principaux objectifs de ces débats pour elle, qui est d'aider les élèves à dépasser leurs conceptions initiales et à changer d'avis, en tenant compte de ce que les autres élèves ont dit. Ce critère est un élément important dans la vision de Mme Breton au sujet de la conscience morale des enfants de 7 ans, et qui donne une orientation à sa posture, comme nous allons le voir maintenant.

#### *Dilemme du hamster*

Au cours du premier DDM, Mme Breton se situe majoritairement du côté de l'émancipation sur l'axe transmission-émancipation. Elle porte beaucoup d'attention

à la reformulation des idées proposées par les élèves (accompagnement contextualisé), qui constituent plus du tiers de ses interventions (Figure 40) :

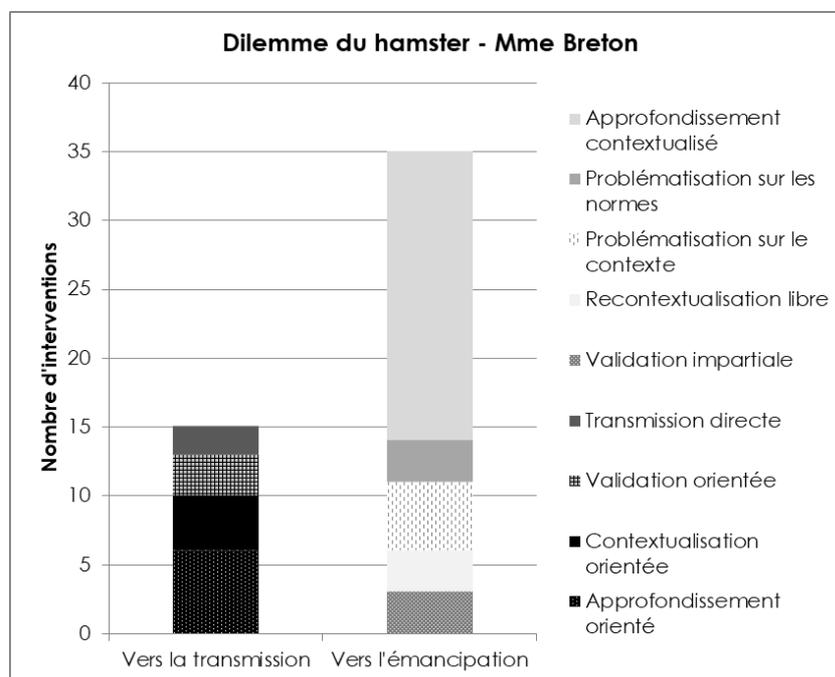


Figure 40 - Analyse des interventions de Mme Breton dans le DDM du hamster

Ses reformulations sont la plupart du temps justes et précises et elle s'assure à chaque fois avec beaucoup de soin d'avoir bien compris ce que l'élève voulait dire. Souvent, elle demande d'ailleurs la confirmation aux élèves pour savoir si elle ne s'est pas trompée dans sa compréhension, comme on peut le voir dans l'exemple suivant : « si je comprends bien (...) C'est bien ça ? » (TP77) :

TP	Locuteur	Prise de parole
76	Lilian :	Moi aussi un jour mon frère, au goûter j'avais 5 chocolats et mon frère il en avait qu'un du coup en cachette je lui en ai pris un et du coup mon frère il a dit à notre mère qu'il faut pas en cacher et du coup notre mère elle a dit c'est mieux de le dire sinon je vous aurais pas autorisés à les prendre.
77	M :	Donc du coup si je comprends bien tu es en train de dire que tu es d'accord avec Alice et qu'il faut pas lui mentir. Et tu as pris exemple sur une bêtise que tu as fait pour nous dire qu'il vaut mieux dire la vérité. C'est bien ça ? Orion?

Si la majorité de ces reformulations et questions d'approfondissement vont plutôt vers l'émancipation, Mme Breton utilise aussi l'approfondissement contrôlé pour ramener les propos des élèves dans le contexte du débat. Pour cela, le plus souvent elle les conceptualise et les associe à des normes. Par exemple ici, on peut le voir dans sa reformulation un exemple personnel qui n'avait à première vue presque aucun lien avec le sujet du dilemme (TP76) et qui semble pourtant après sa reformulation tout à fait en lien avec le sujet : « Tu as pris exemple sur une bêtise

que tu as fait pour nous dire qu'il vaut mieux dire la vérité. ». Ses reformulations orientées permettent par la même occasion de montrer à l'ensemble des élèves ce qu'elle attend d'eux lors des échanges : faire du lien avec les interventions des camarades et justifier leurs choix. On voit également dans un grand nombre de ses interventions son souci de créer du lien entre les élèves, d'avancer progressivement vers une synchronie des idées et des normes évoquées, par exemple : « Tu es en train de dire que tu es d'accord avec Alice. »

Les attentes de Mme Breton en ce qui concernent l'argumentation – au travers du fait de justifier ses choix par exemple, sont au cours de ce premier dilemme indépendantes du choix des normes fait par les élèves. L'exemple suivant l'illustre bien, car l'élève choisit de mentir, et l'enseignante lui demande simplement de préciser la raison de ce choix, sans se positionner à ce sujet :

TP	Locuteur	Prise de parole
166	Isis :	Je vais un peu lui mentir, je vais le remplacer sans qu'elle le sache, assez vite avant qu'elle rentre et qu'elle ne s'en rend compte pas.
167	M :	Et si tu fais ça c'est pour quelle raison?
168	Isis :	C'est pour qu'elle ne soit pas triste.

On retrouve par ailleurs cette volonté de faire du lien entre les différentes interventions des élèves tout au long de ses interventions, et d'exacerber les désaccords qui peuvent exister : « D'accord donc vous vous choisissez, Alice, Lilian, Orion, vous choisissez de lui dire la vérité. Pourtant, ça va la rendre triste. Tu as dit Mathias que tu n'étais pas du même avis qu'est-ce que tu en penses ? » (TP85, Dilemme 1). Par exemple ici cette mise en lumière de ces désaccords est accentuée par le fait que certains élèves ont des avis divergents « Tu as dit Mathias que tu n'étais pas du même avis », mais également par le rappel des éléments du dilemme, dans lequel la notion d'empathie était présente dès l'énoncé. Celle-ci sert à plusieurs reprises d'argument contradictoire pour aider les élèves à justifier leurs idées. Elle est présentée sous la forme d'une norme universelle qu'elle met en opposition avec différents choix, comme celui de lui dire la vérité : « Pourtant ça va la rendre triste » (TP85, Dilemme 1) ; ou au contraire de lui mentir : « Ben alors qu'est-ce qu'elle va ressentir du coup (...) ? Qu'est-ce qu'elle peut ressentir si elle te demande (...) et toi tu ne lui dis jamais rien ? » (TP122, Dilemme1). Le contrôle de l'avancée du groupe se situe davantage au niveau de la forme des interventions des élèves, et l'avancée synchrone que l'orientation vers une norme en particulier.

Cet avancement des échanges est d'ailleurs de plus en plus synchrone vers la fin de la séance. Mme Breton formule explicitement sa volonté que le groupe avance ensemble : « Ah ça nous fait avancer un petit peu ce que dit Pauline. ». Mais ici on remarque également que cette avancée collective est associée à une nouvelle norme, *On peut mentir si c'est pour protéger quelqu'un* : « Pauline dit je comprends que

parfois on essaye de ne pas rendre triste les gens, cependant si on dit un mensonge pour protéger (...) » (TP122). Mme Breton y fait par la suite référence à plusieurs reprises, mais cette norme ne constitue pas l'unique norme pour laquelle l'enseignante est en accord. Elle est donc globalement impartiale vis-à-vis des normes dans ce débat, comme on peut le voir ici :

TP	Locuteur	Prise de parole
207	Justin :	Et ils m'ont tellement énervé que je leur ai rien dit. Mais en fait je savais pas qui c'était. J'ai cherché mais je savais pas.
208	M :	Oui mais est-ce que là c'est un mensonge pour protéger quelqu'un?
209	E :	Non.
217	Kenza :	Moi je dirai la vérité parce que c'est pas bien de mentir.
218	M :	Mais c'est pas bien de protéger quelqu'un si ça le rend triste?
219	Kenza :	Si mais faut toujours dire la vérité même si ça rend triste.
220	M :	D'accord. Donc du coup tu penses que parfois ça rend triste, mais ça vaut le coup il faut quand même être honnête. Pauline?

Au TP 220, elle nuance l'importance accordée à cette norme en la modalisant : « parfois ça rend triste » et en l'opposant à une autre norme : *il faut être honnête*. Ces deux normes défendues de façon équivalente par l'enseignante ne sont pas hiérarchisées au cours du débat. À la fin de la séance, Mme Breton synthétise les échanges qui ont eu lieu, dans un premier temps par écrit, sur une affiche qu'elle réutilisera pour introduire le prochain DDM comme nous l'avons vu. Elle réaffirme à ce moment-là de façon institutionnalisée son impartialité par rapport aux deux normes en question et met en lumière l'enjeu de la séance qui était de réfléchir comme l'illustre cet extrait (TP242-243) :

TP	Locuteur	Prise de parole
238	M :	(...) On a répondu à la question. Majoritairement dans cette classe, vous choisissez de lui dire ce qui s'est passé. Majoritairement, ça veut dire une grande partie d'entre vous. Est-ce qu'il y avait une bonne réponse? Tu me l'as dit, Mathias tout à l'heure.
239	Mathias :	Non, il n'y a pas de bonne réponse.
240	M :	On fait en fonction de quoi?
241	Mathias :	En fonction de notre pensée. Et aussi dans des exercices sur des feuilles parfois il y a des choses où il n'y a pas de réponse.
242	M :	Et là? C'était pour réfléchir ou pour répondre?
243	E :	Pour réfléchir.

Cependant, même si ces deux normes en jeu n'ont pas été hiérarchisées, nous avons pu constater qu'elles ont été formulées et validées par l'enseignante, même si elle s'est très largement appuyée sur les échanges des élèves. Mais les élèves n'ont pas réellement eu la possibilité d'ajouter d'autres éléments qui n'ont pas été validés par l'enseignante, on peut le voir dans cet exemple où un élève évoquait la

problématique de ne pas avoir assez d'argent pour acheter un autre hamster à la petite sœur. L'enseignante a choisi de ne pas suivre cette idée pour rester sur la question de départ : « Ce n'est pas une question d'argent à avoir pour le hamster, aujourd'hui on ne va pas s'occuper de ce problème même si tu as raison ça peut être effectivement un élément du problème. » (TP173, Dilemme 1) L'impartialité de l'enseignante n'est donc pas totale, du fait de sa présélection des normes dont on peut discuter ou non, mais au cours du débat elle est quand même la tendance majoritaire. Elle se situe donc à la limite entre les postures d'accompagnement souple d'accompagnement contrôlé. Mais son impartialité qui reste quand même très majoritaire et qu'elle verbalise clairement nous a fait pencher du côté de l'accompagnement souple, même si son positionnement reste très proche de l'axe.

### *Dilemme de la boulangère*

La tendance que nous avons observée dans le premier dilemme, allant majoritairement vers l'émancipation, s'inverse ici totalement. Cette fois-ci Mme Breton se place dans une posture allant très largement vers la transmission de normes. Les interventions se situant vers l'émancipation sont beaucoup plus ponctuelles (cf. Figure 41), et on les rencontre plutôt vers le début de la séance, qui évolue progressivement vers une transmission plus importante.

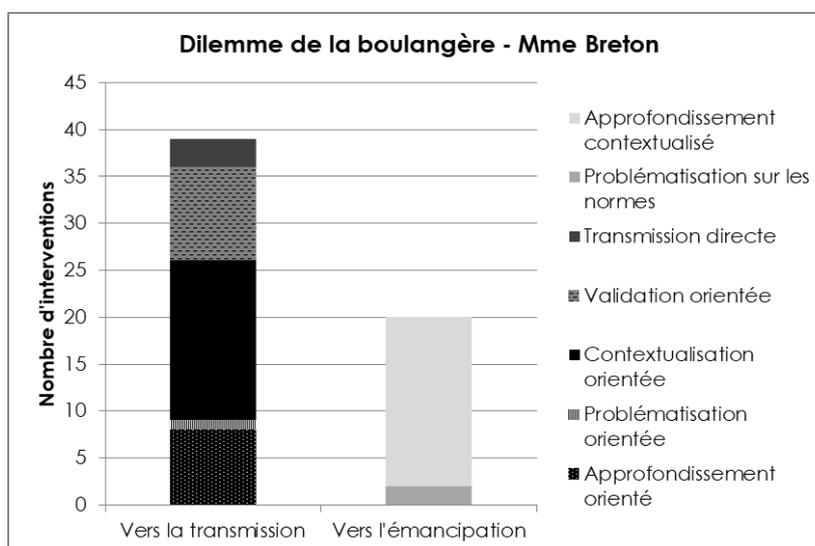


Figure 41 - Analyse des interventions de Mme Breton dans le DDM de la boulangère

Tout au long des échanges au cours du DDM de la boulangère, Mme Breton établit tout d'abord comme pour le premier dilemme une sélection de plusieurs normes et idées qui sont proposées à la discussion par les élèves, et autour desquelles elle recentre les échanges. On le voit par exemple lorsqu'elle arrête le développement de certaines idées qu'elle estime hors sujet pour recentrer les échanges sur les normes de l'énoncé : « Oui mais là est-ce qu'on est en train de parler

des sous qu'il reste, ou de dire la vérité ou pas la vérité ? » (TP38, Dilemme 2). Parallèlement à cela, elle approfondit d'autres normes qui la plupart du temps vont dans le sens des normes institutionnalisées : *il ne faut pas voler, il ne faut pas mentir*. On le voit par exemple ici quand elle reformule la motivation d'un élève qui se situe au niveau d'égoïsme : « Donc on dit la vérité pour ne pas être grondé ? » (TP, Dilemme 2). Si elle ne se positionne pas ici par rapport à la norme de départ *il faut dire la vérité*, on peut discerner ici une autre norme en faveur de laquelle on devine son choix et qui confirme l'importance de la première : *il ne faut pas agir par peur d'être grondé mais parce que c'est bien*.

Comme dans le premier DDM sur le hamster, Mme Breton fait ici également référence aux émotions de la boulangère, alors qu'ici elles ne sont pas mentionnées dans l'énoncé. Mais cette fois-ci les émotions ne sont pas ici associées à une norme ou à un choix déterminant dans le dilemme, elles sont plutôt utilisées pour mieux comprendre la situation. L'enseignante cherche à faire comprendre les implications de la situation sur la boulangère, mais ne s'attarde pas dessus :

TP	Locuteur	Prise de parole
51	Soline :	Ben moi je dirais la vérité parce que sinon si la boulangère s'en rend compte ben elle va chercher partout et si la petite fille elle a déjà dépensé tout son argent pour acheter des bonbons ben là elle n'aura plus cet argent.
52	M :	Et qu'est-ce qu'elle va ressentir la boulangère ?
53	Soline :	Ben de la tristesse.
54	M :	Tu crois qu'elle sera triste parce qu'il lui manque quelques sous ? Benoît ?
55	Benoît :	De la peur.
56	M :	Peur de quoi ?
57	Benoît :	Parce que si elle les tombait...
58	E :	Qu'elle les a faits tomber.
59	Benoît :	Qu'elle les a faits tomber et qu'il y a quelqu'un qui glisse dessus, il peut se faire très mal.
60	M :	Tu penses que la boulangère va avoir peur que la petite fille fasse tomber les sous ?
61	Lilian :	Parce qu'elle ne sait pas qu'elle a donné trop d'argent.
62	Mike :	Moi je dirai la vérité parce que si elle va compter ses sous...
63	M :	Qui ? Qui "elle" ? La boulangère ou la petite fille ? Ou le petit garçon d'ailleurs on ne sait pas.

Dans cet extrait, Mme Breton introduit une question sur les émotions que pourrait ressentir la boulangère, ce qui constitue une ouverture vers la construction de nouvelles normes contextualisées : « Qu'est-ce qu'elle va ressentir la boulangère ? » (TP52) mais rapidement elle met en doute les réponses des élèves par ses questionnements : « Tu crois qu'elle sera triste parce qu'il lui manque quelques sous ? » (TP54), « Tu penses que la petite fille va avoir peur que la petite fille fasse

tomber les sous ? » (TP60). Cela est d'ailleurs très bien perçu par les élèves car ils ne poursuivent pas leur justification par la suite. Ils cherchent plus ici à deviner quelles réponses la maîtresse attendrait d'eux qu'à vraiment argumenter leur réponse. L'objectif de Mme Breton semble être davantage d'apporter de la clarté sur l'énoncé que de véritablement introduire la prise en compte de l'autre ou de ses émotions en tant que norme ou critère de choix dans le dilemme. Nous l'interprétons ainsi parce qu'elle ne s'attarde pas dessus, que ce sujet ne revient pas dans la suite des échanges, et on le comprend également juste après lorsqu'elle insiste sur la désignation des personnages de l'énoncé qu'elle va une fois de plus dans le sens de sa clarification : « Qui ? Qui "elle" ? La boulangère ou la petite fille ? Ou le petit garçon d'ailleurs on ne sait pas. » (TP63).

À la différence du premier DDM où on a vu qu'en dehors de la sélection des normes possibles à la discussion Mme Breton n'a pas cherché à transmettre une norme ou d'une autre, très rapidement on peut voir que ce n'est pas le cas ici. L'enseignante est dans la transmission, directe (transmission et validation orientées) ou indirecte (approfondissement, contextualisation, problématisation, orientées), de la norme *il ne faut pas voler*. Cela apparaît dès les premiers échanges. Au départ, son engagement est implicite, et prend différentes formes :

- Lorsqu'un élève se positionne en faveur de cette norme, comme par exemple « Moi je dirai la vérité parce que sinon c'est comme si on volait de l'argent. » (Orion, TP45, Dilemme 2), elle attire l'attention de toute la classe sur cette intervention « Écoutez bien ce qu'il a dit » (Mme Breton, TP46, Dilemme 2), « Tu as écouté ce qu'a dit Orion ? » (Mme Breton, TP48, Dilemme 2). Avant de leur demander s'ils sont d'accord ou non avec cette idée. La discussion est ouverte ici, mais les élèves comprennent que ce qui a été dit est important pour l'enseignante.
- Lorsqu'un élève propose une idée qui va clairement à l'encontre de cette norme *il ne faut pas voler*, Mme Breton réagit elle-même une première fois au travers de ses reformulations, puis demande aux autres élèves de réagir à leur tour, comme le montre l'extrait suivant :

TP	Locuteur	Prise de parole
78	Mathias :	Moi je mentirai, comme ça j'achète des bonbons, et s'il me reste un peu d'argent je pourrais acheter des jouets ou d'autres bonbons.
81	M :	Pourquoi tu t'autorises à garder l'argent ?
86	Mathias :	Moi vu que en réalité je dois m'acheter des pantalons parce que j'en ai presque tous, plein, presque tous ils sont troués, et là il en a où j'ai mis des bouts de ...
87	M :	Oui, peu importe. Des pièces, ça s'appelle une pièce.
88	Mathias :	Des pièces, et comme ça je le garderai comme ça ils n'en prendront

TP	Locuteur	Prise de parole
		pas dans mon compte.
89	M :	Ah ! ( <i>rire</i> ) Du coup, si j'ai bien compris ça veut dire que toi, comme la boulangère elle s'est trompée, c'est elle qui s'est trompée, tu dis ben tant pis pour elle, hein c'est ça hein? Maintenant moi je les garde et comme ça eh ben tant mieux pour moi et je partage avec les copains et je m'en garde en plus. C'est ça?
90	Mathias :	Oui c'est ça.
91	M :	Les copains qu'est-ce que vous lui répondez ?

- Mathias a dans cet exemple un profil d'élève atypique. Il ne cherche pas à « faire plaisir » à la maîtresse, comme la majorité des élèves de cette classe ni à trouver la réponse qui est attendue. Il donne un avis très affirmé et argumenté, de niveau 0, ou égocentrisme. Les reformulations de l'enseignante ici ne sont pas impartiales mais engagées. Le choix des mots utilisés amènent implicitement les autres à se positionner en faveur de la norme *il ne faut pas voler*. En effet, dès la première question « Pourquoi tu t'autorises à garder l'argent ? », l'utilisation du verbe « s'autoriser » plutôt que « choisir » comme présenté dans l'énoncé sous-entend que Mathias se donne un droit qu'il n'a pas normalement, un droit de faire ce qui est interdit.

L'adressage de Mme Breton au groupe suite à l'intervention de Mathias est ici très différent du précédent, avec l'exemple l'Orion que nous venons de voir. Elle ne propose pas aux autres de se positionner de dire s'ils sont d'accord ou non, mais leur demande de « répondre » (TP91). Cela sous-entend que cette intervention en dehors des normes nécessite une réponse, ce qui montre l'engagement de l'enseignante même s'il n'est pas ici clairement formulé.

Par la suite, Mme Breton se positionne beaucoup plus explicitement en faveur de deux normes. La première, *il ne faut pas voler* est reprise de nombreuses fois par l'enseignante, par exemple, suite à l'intervention d'une élève qui dit « Moi j'en garderais un peu pour moi et j'en donnerai un peu à la boulangère. » (TP127, Dilemme 2), elle réagit directement en s'exclamant : « Oh ben dis donc ! Ça veut dire quoi ? (...) ». Ensuite elle s'attarde plus en détail sur le contexte de la situation de façon plus détachée, mais cette première réaction manifeste clairement son engagement. La deuxième norme que l'enseignante défend a déjà été évoquée lors du premier dilemme : *on peut dire un petit mensonge pour protéger*. L'échange suivant montre comment elle utilise cette norme pour contredire l'idée d'une élève (ici Pauline) :

TP	Locuteur	Prise de parole
174	M :	Alors Pauline elle a dit « Je lui dis qu'elle m'en a trop rendu mais en fait je le cache, je ne lui donne pas tout je ne lui en rends qu'une partie comme ça j'en garde pour moi.» ( <i>rire</i> ) Kate elle me regarde elle me dit « Ah non!»
175	Kate :	Mais en fait la boulangère elle va se rendre compte qu'elle avait pas donné l'argent à la boulangère sinon la boulangère elle a pas assez d'argent.
176	M :	Et là, dans ce qu'elle nous propose Pauline c'est un petit ou un gros mensonge ?
177	<i>Plusieurs:</i>	Un gros !

Dans cet exemple, c'est l'enseignante qui introduit cette norme dans le débat, en référence au dilemme précédent, dans une certaine continuité. Au moment du DDM, cette norme est d'ailleurs affichée au tableau devant les élèves car elle faisait partie de la trace écrite utilisée pour introduire la séance.

À la fin de cette deuxième séance, l'enseignante garde à nouveau une trace écrite des échanges sur une affiche, mais elle ne synthétise pas l'ensemble des avis de la même manière que dans le premier DDM. Elle écrit en la norme à ne pas transgresser *il ne faut pas voler* en l'opposant à la deuxième norme du dilemme *il faut partager* : « garder l'argent, c'est du vol, même si c'est pour le partager avec les copains » (TP182, Dilemme 2), et pour conclure elle hiérarchise une fois de plus de façon très explicite les deux normes « Donc partager avec les copains, (...) ça n'autorise pas à voler. » (TP184, Dilemme 2). Cette conclusion marque une fois de plus la volonté de transmission de l'enseignante en faveur de ces normes prédéfinies et standardisées. Cette transmission est progressive : au départ implicite, puis explicite, et enfin institutionnalisée à l'aide d'une trace écrite.

#### *Dilemme de la poubelle*

La posture de Mme Breton lors du dilemme de la poubelle est similaire à la précédente sur le dilemme de la boulangère, très largement vers la transmission des normes (cf. Figure 42).

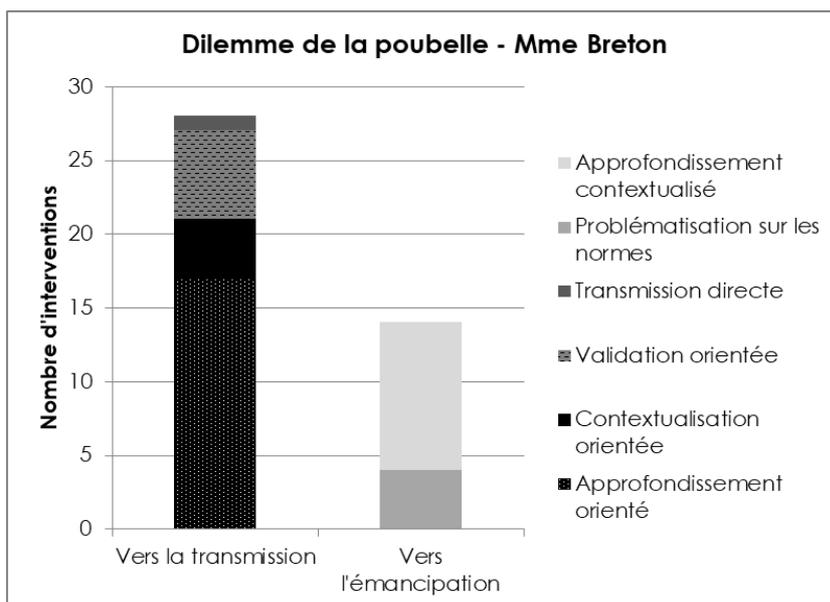


Figure 42 - Analyse des interventions de Mme Breton dans le DDM de la poubelle

À la suite de la phase d'explicitation de la situation qui a lieu au début de chaque séance, le DDM sur le dilemme de la poubelle se déroule en deux temps. Le premier temps porte sur le dilemme de départ et il est davantage marqué par l'impartialité de l'enseignante. Celle-ci attache une fois de plus beaucoup d'importance à bien comprendre ce que dit chaque élève. Elle n'hésite d'ailleurs pas à partager à certains moments cette responsabilité avec d'autres élèves, dans une dynamique de coopération :

TP	Locuteur	Prise de parole
21	M :	Que ce n'est pas Lucas oui qui l'a fait. Alors j'ai du mal à te comprendre. Est-ce que tu peux nous expliquer mieux?
22	Justin :	J'ai compris ce qu'il voulait dire.
23	M :	Tu as compris Justin, essaye ?
24	Justin :	Oui. En fait c'est parce que comme tout le monde le déteste, si on dit la vérité, peut-être que la maîtresse elle ne va pas croire que c'est Sofia qui l'a fait mais elle va croire que c'est Lucas.

Dans cet exemple, c'est Justin, un élève, qui se propose de reformuler les propos d'un autre que l'enseignante elle-même n'avait pas bien compris.

Ici encore, la norme *il faut dire la vérité* est transgressée par l'un des élèves dont nous avons déjà parlé, Mathias. Mais cette fois-ci l'enseignante se positionne différemment et reste beaucoup plus impartiale que dans l'exemple du dilemme de la boulangère que nous avons vu auparavant :

TP	Locuteur	Prise de parole
43	Mathias :	Moi je ne le dirai pas si j'étais à sa place parce que ça lui donnerait une bonne leçon.
44	M :	Ah donc toi tu penses que finalement peut-être que cette bêtise-là il ne l'a pas faite mais comme il en a fait plein d'autres, ça lui donnerait une leçon. Les autres ?

Il est intéressant de remarquer que si le positionnement de l'enseignante a changé entre les deux dilemmes, celui de Mathias est également différent. Alors que dans le dilemme de la boulangère ses arguments étaient égocentriques et défendaient uniquement son propre intérêt sans référence à aucune norme, ici par contre ils défendent une autre norme qui pourrait être formulée par : *il ne faut pas laisser la violence impunie*. Il se situe donc au niveau 1 de notre grille de pensée éthique. En guise de réponse, Mme Breton implique ici le collectif pour répondre à cette opposition mais sans se positionner elle-même. Elle est plus attentive ici à l'argumentation des élèves qu'au fait qu'ils défendent une norme ou une autre. Elle n'hésite pas pour cela à reformuler les propos contradictoires pour exacerber les différences (comme elle l'avait déjà fait lors du premier dilemme du hamster) et pousser les élèves à argumenter : « Oui mais comme il te dit Mathias lui il te dit oui mais en même temps Luc il est tellement casse-pieds, il nous tape, il nous embête, eh ben on n'a pas réussi à le punir avant, ben là, tant pis pour lui. Qu'est-ce que tu lui réponds à Mathias ? Tu n'en sais rien ? Vérité parce que vérité ? (*rire*) » (TP48, Dilemme 3). Défendre des normes n'est pas suffisant pour elle si elles ne sont pas suivies d'une argumentation. On remarque même dans l'exemple qui suit que certaines normes évoquées lors des dilemmes précédents sont reprises par des élèves, comme : *on peut dire un petit mensonge si c'est pour protéger*, et l'enseignante reste plutôt impartiale, elle reformule mais en restant centrée sur l'avis de l'élève « tu penses que... » (TP71) et sans généraliser :

TP	Locuteur	Prise de parole
71	Kate :	Je pense dire la vérité mais si je dis un petit mensonge ce n'est pas grave et si c'est un gros mensonge c'est grave.
72	M :	Et là est-ce que tu penses que c'est un gros mensonge ? Du coup si tu ne dis pas la vérité là tu penses que c'est un gros mensonge et que là on n'a pas le droit de le faire ?
73	Kate :	Oui.

Le deuxième temps arrive vers la fin de la séance, lorsque l'enseignante part sur un autre sujet : « Oui. Alors du coup c'est intéressant, on ne va peut-être pas conclure de suite ça m'amène une autre question. Emma elle a mis une petite nuance parce qu'elle a dit on dit que ce n'est pas lui qui l'a fait. Mais est-ce qu'on dit que c'est Sofia qui l'a fait ? Est-ce qu'on dénonce Sofia ? » (TP80). Ce questionnement ne met pas directement en évidence plusieurs normes, mais renvoie à une réponse attendue

par l'enseignante. Celle-ci s'en rend compte assez rapidement et précise alors les enjeux de cette question (TP107) :

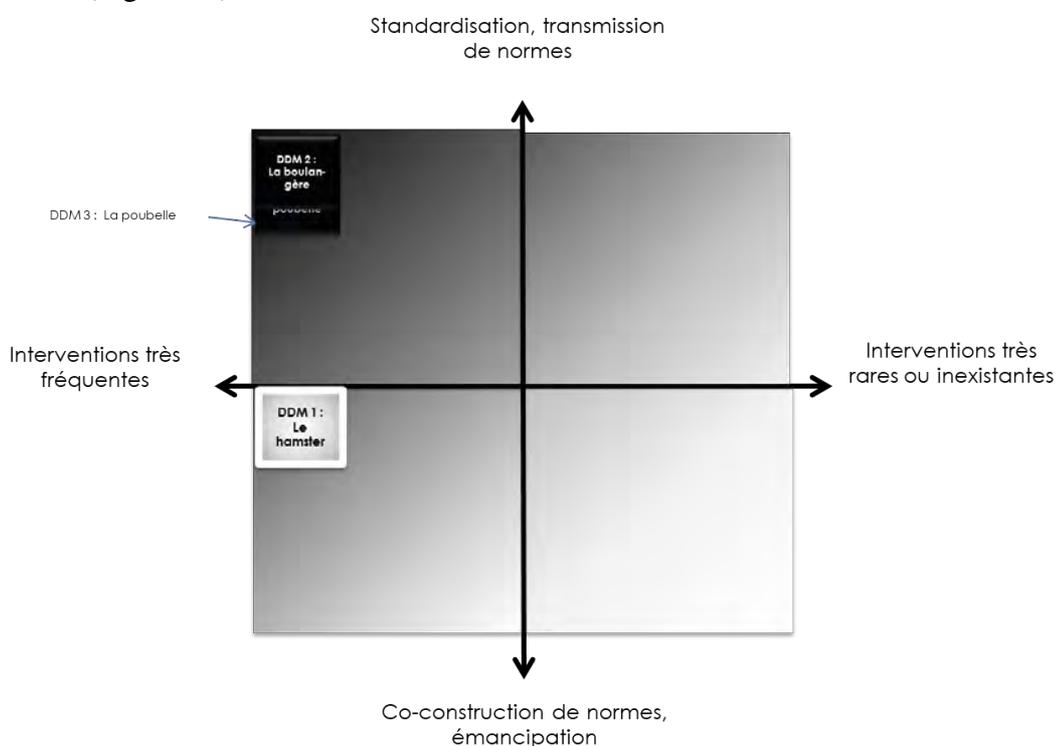
TP	Locuteur	Prise de parole
103	M :	Dénoncer ça veut dire rapporter. Est-ce que tu rapportes toi ?
104	Kate :	Non
105	M :	Pourquoi ?
106	Kate :	Parce que ce n'est pas bien.
107	M :	Mmm. Alors on arrive encore à un autre questionnement du coup. Ce n'est pas bien de rapporter, mais il n'y a pas des cas où c'est obligatoire de rapporter ?

Les échanges qui suivent sont beaucoup plus orientés qu'au début du dilemme, les élèves cherchent à savoir ce que l'enseignante attend. Elle valide alors une nouvelle norme : *il faut dénoncer quand il y a un danger*. Puis conclut ensuite la séance en se positionnant en faveur de cette nouvelle norme : « (...) Donc je dis la vérité parce qu'on ne laisse pas quelqu'un se faire punir injustement, ensuite j'ai deux possibilités. Soit je dénonce parce que c'est très grave, soit je ne dénonce pas car ce n'est pas grave. (...) Et du coup la question à se poser c'est : est-ce que c'est grave ou est-ce que je me mets en danger. C'est ça ? Pour résumer. » (Mme Breton, TP140, Dilemme 3). La conclusion commune ressemble donc à celle du deuxième dilemme. Les normes standardisées sont clairement énoncées, et il y en a plusieurs qui ne s'opposent pas ici : *il faut dire la vérité*, *il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement*, et *il faut dénoncer s'il y a un danger ou si c'est grave*. Comme nous l'avons évoqué, cette dernière norme fait partie des règles de vie de la classe de Mme Breton, et elle est donc établie et très souvent mobilisée en dehors du contexte des DDM. Même s'il y a plusieurs normes, l'enseignante se positionne ici clairement dans le sens de ces normes standardisées, d'ailleurs les autres normes opposées, qui ont pu être évoquées, ne sont pas mentionnées : « Donc je dis la vérité (...) », « Et du coup la question à se poser c'est : est-ce que c'est grave (...) ? ».

### 6.3.3.1. *Lien entre posture générale et pensée éthique : étayage parallèle*

Si la posture de l'enseignante a évolué au cours des trois DDM, nous avons remarqué une constante : elle est restée très présente dans les échanges, et son taux de participation n'a pas évolué. Elle a également manifesté un fort contrôle de l'avancée de la pensée au cours des trois débats. L'importance qu'elle accorde au fait d'écouter l'autre pour changer d'avis, comme nous l'avons vu au cours de l'entretien, s'est révélée de façon toute particulière dans les débats où les désaccords ou les normes se sont retrouvées au service de ses efforts pour que les élèves dépassent leur avis initial. Parfois vers la transmission de certaines normes.

Dans le dilemme du hamster, comme nous l'avons précisé, Mme Breton est restée plutôt du côté de l'impartialité. Cette impartialité n'est pas totale car elle a sélectionné les normes à prendre en compte, mais ces normes étaient opposées, et ne convergeaient donc pas dans le même sens. L'enseignante n'a pas orienté le débat en faveur de l'une ou l'autre de ces normes, laissant le libre choix aux élèves. Nous catégorisons ainsi Mme Breton dans une posture d'accompagnement libre mais en la plaçant très proche de l'axe des ordonnées, donc proche de la posture d'accompagnement contrôlé. En revanche dans les dilemmes suivants la posture d'accompagnement contrôlé s'est révélée plus en adéquation avec ses interventions, dans la transmission de normes standardisées. Ce constat est encore plus marqué pour le dilemme de la boulangère. Ces résultats sont synthétisés dans la figure suivante (Figure 43) :



**Figure 43 - Positionnement de Mme Breton dans les trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves**

La pensée éthique se manifeste dans la classe de Mme Breton une fois au cours du dilemme du hamster. Ici contrairement aux enseignantes précédentes, sa posture est très différente dans ce dilemme par rapport aux deux autres. Bien que ce soit dans la classe de Mme Breton que l'on ait observé le plus d'étayage de l'enseignante, nous n'avons pas observé l'émergence d'une pensée éthique élevée du fait de cet étayage. En effet l'intervention d'Orion (TP221) au niveau 4 de pensée éthique au cours du premier débat fait exception à cet étayage. Il s'exprime à ce moment-là sans aucune aide de l'enseignante. On peut le voir dans l'extrait suivant :

TP	Locuteur	Prise de parole
217	Pauline :	Moi je crois qu'il faut dire la vérité parce que si on lui ment elle va être encore plus triste parce qu'on lui a menti.
218	M :	Ah ça nous fait avancer un petit peu ce que dit Pauline. Pauline dit je comprends que parfois on essaye de ne pas rendre triste les gens, cependant si on dit un mensonge pour protéger et qu'on apprend la vérité, Kate ?
219	Kate :	Des fois si elle vient la petite sœur elle peut être un peu contente parce qu'on a dit la vérité et elle peut acheter un autre hamster.
220	M :	Orion ?
221	Orion :	Ben moi je... moi même si ça peut la rendre triste ben je préférerais mieux lui dire la vérité parce que elle peut aussi être moins triste si on lui dit la vérité.
222	M :	D'accord donc tu penses que dire la vérité ça peut atténuer malgré tout sa peine. Même si ça la rend triste, comme elle sait qu'on a été honnête tu penses que ça va... c'est mieux. D'accord. Célian je ne t'ai pas entendu ? Est-ce que tu as un avis là-dessus ? Je suis sûre que tu as un avis ! Que ferais-tu toi ? Tu te placerais sur l'affiche bleue ou sur l'affiche violette ? Vérité à tout prix ou mensonge pour protéger ?

L'intervention d'Orion (TP221) fait suite à celle de Pauline (TP217) qui est presque identique au niveau du sens mais formulée différemment. Orion manifeste clairement l'intérêt de deux normes en question ici : « même si ça peut la rendre triste » renvoie à la norme en cours de construction *il ne faut pas la rendre triste*, et « je préférerais mieux lui dire la vérité » à *il faut dire la vérité*, considérée ici comme la norme la plus importante.

Mais on remarque qu'entre les prises de paroles de Pauline et Orion, l'enseignante intervient, et reformule l'idée de Pauline en interprétant « elle va être encore plus triste » comme une référence à une autre norme. Elle clarifie ainsi son intervention et met en évidence l'opposition de ces deux normes : « il ne faut pas rendre triste » et « il faut dire la vérité ». Ce sont ces deux normes qu'Orion reprend alors par la suite, ce qui nous laisse penser que l'élève s'est inspiré de la reformulation de l'enseignante. Par ailleurs, l'idée de Pauline est une idée tout à fait nouvelle dans le débat, et nous avons vu à plusieurs reprises au cours des parties précédentes que les idées sont plus facilement reprises par les autres élèves lorsqu'elles ont été reformulées, ou répétées. La reformulation de Mme Breton a donc très certainement joué un rôle catalyseur dans la construction de la pensée d'Orion, même si l'enseignante ne s'est pas adressée directement à lui. Un troisième élément vient renforcer cette hypothèse, c'est l'emphase que l'enseignante met sur l'intervention de Pauline : « Ah, ça nous fait avancer un petit peu ce que dit Pauline ». Elle valorise et valide les propos de Pauline, ce qui très certainement attire plus particulièrement l'attention des autres élèves sur ce qu'elle dit, y compris donc Orion. Ainsi, nous retenons ici que l'enseignante a clarifié et également validé deux normes opposées à partir de l'argumentation de Pauline, et on retrouve ces deux normes reprises par Orion peu après.

### 6.3.4. Mme Klein

#### 6.3.4.1. *Positionnement de Mme Klein sur l'axe des interventions*

Mme Klein intervient très peu dans les débats contrairement aux trois premières enseignantes que nous venons de voir, et ses interventions sont à chaque fois très concises. Mais même si elle est tout à fait au clair sur son positionnement globalement en retrait lors des débats lorsqu'elle dit au cours de l'entretien : « Moi je les ai laissés faire », elle estime pourtant ne pas avoir atteint l'objectif qu'elle s'est fixé. Mme Klein aurait en effet souhaité au cours des débats la participation d'un plus grand nombre d'élèves : « Je me dis on va voir, mais ça tournait toujours autour des mêmes élèves (...). J'aurais aimé qu'ils aient plus euh parlé ». Par ailleurs, on constate des variations dans le nombre de ses interventions selon les dilemmes. Dans le premier DDM, Mme Klein intervient ponctuellement, tandis que dans les deux suivants ses interventions sont beaucoup plus rares, quasi-inexistantes.

Mme Guillon et Mme Klein travaillent ensemble et pratiquent de nombreux décloisonnements entre leurs deux classes, c'est-à-dire que l'une et l'autre se répartissent les domaines d'enseignement et peuvent enseigner aussi bien aux élèves de l'une que de l'autre classe. Par manque d'expérience dans le domaine de l'animation de DVP au moment de l'expérimentation, cette enseignante avait jusqu'à présent laissé le soin à Mme Guillot d'animer des DVP avec ses élèves, lors de certains décloisonnements. L'expérimentation que nous leur avons proposée s'est ainsi avérée être une expérience à la fois nouvelle et familière pour Mme Klein qui a pour la première fois animé seule les DDM mais qui par ailleurs échangeait déjà beaucoup avec sa collègue à ce sujet. Les modalités de mise en œuvre des DDM que nous leur avons proposées sont donc inspirées de ces habitudes, et communes aux deux classes de Mme Guillon et Mme Klein. Nous les détaillons par la suite dans la présentation de la mise en œuvre des débats de Mme Guillon.

#### 6.3.4.2. *Positionnement de Mme Klein sur l'axe des normes*

Comme nous l'avons évoqué précédemment, Mme Klein n'argumente pas beaucoup son positionnement lors de l'entretien, mais elle le précise toutefois assez clairement : selon elle, la conscience morale se reconnaît au travers de l'empathie que les élèves peuvent avoir les uns envers les autres, également leur capacité à gérer leurs émotions, et enfin à dépasser les attentes de l'adulte.

Quant au rôle de l'adulte en cet enseignement, elle estime dans sa conception idéale qu'il doit préparer les élèves au monde des adultes en les guidant vers les valeurs nécessaires à la vie en société. Elle se positionne elle-même dans une vision plutôt transmissive dans l'enseignement de la morale. Voyons à présent comment elle se situe dans la réalité de l'enseignement des trois DDM.

#### *Dilemme du hamster*

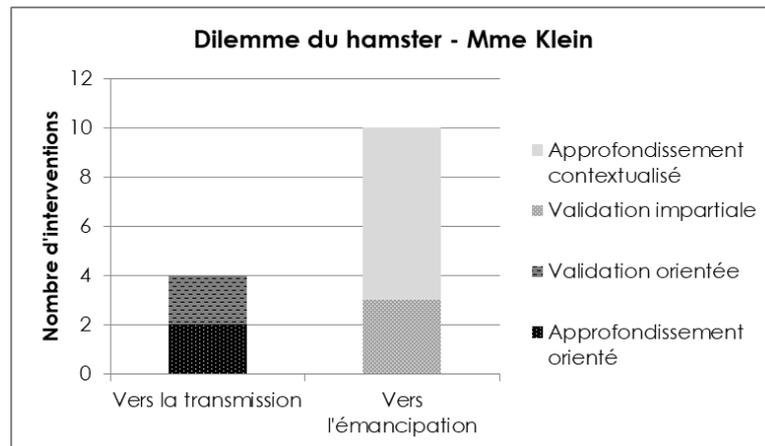


Figure 44 - Analyse des interventions de Mme Klein dans le DDM du hamster

Au cours du premier dilemme, qui est celui où elle est le plus intervenue (cf. Figure 44), Mme Klein a pris la parole à des moments précis, lorsque les élèves évoquaient un thème en particulier : la relation avec la sœur. Sa première intervention paraît au départ anecdotique, elle demande à un élève de clarifier son idée, et ne se positionne pas en faveur d'une norme (TP29) :

TP	Locuteur	Prise de parole
24	Sandy :	Je reviens sur ce qu'a dit Roxanne, et en fait il vaut mieux attendre un moment calme pour lui en parler parce que si elle est en colère ben c'est pas trop le moment c'est ça va être pire.
25	M :	Pire pour qui ?
26	Sandy :	Ben pour celle qui lui dit en fait.
27	M :	Tu penses qu'elle pourrait
28	Sandy :	En réaction.
29	M :	Se mettre en colère contre sa sœur ?
30	Sandy :	Oui voilà.

C'est ensuite au fur et à mesure de ses interventions que l'on remarque la récurrence de ce thème dans ses interventions. Par la suite, elle met l'accent notamment sur les émotions que la sœur pourrait ressentir, au travers de ses questions : « Elle va être super en colère contre qui ? » (TP35, Dilemme 1), « Et alors ? Qu'est-ce qu'elle va éprouver ? » (TP37, Dilemme 1).

Nous avons croisé le fait que ses interventions soient rares et ciblées, toujours sur le thème des émotions, avec ce qu'elle a dit lors de l'entretien concernant ses conceptions sur la morale. Ce qui nous a paru ressortir est le lien fort qu'elle fait avec l'empathie, et la gestion des émotions ; Ces deux éléments constituent par ailleurs les éléments clés de sa conception de la morale. On remarque qu'à plusieurs reprises Mme Klein défend des normes allant dans ce sens : *il faut faire attention aux sentiments des autres*, et *il faut préserver la confiance dans la famille*. Ces normes sont fortement liées au contexte de la situation et donc en cours d'émergence. Il ne s'agit pas de normes prédéfinies. Cependant, Mme Klein cherche à plusieurs reprises donner au débat une orientation dans le sens de ces normes émergentes. Voici les éléments qui nous amènent à cette conclusion.

Dans l'exemple suivant, le seul fait qu'elle intervienne confirme l'importance qu'elle accorde à la prise en compte d'autrui. En effet, ses interventions sont rares. Elle manifeste un intérêt tout particulier pour cette intervention en la synthétisant (TP56) sans la questionner ou la mettre en cause. En faisant cela, elle valide implicitement ce qu'a dit Sandy (TP55) comme une idée valable et intéressante :

TP	Locuteur	Prise de parole
55	Sandy :	Je suis d'accord avec Sophie. Mais tu peux aussi ne pas lui dire et parce que ça dépend de son âge parce que si elle est petite faut pas trop dire faut pas dire « Il est mort ton hamster. » Non c'est enfin c'est horrible et ça dépend de l'âge parce que si elle est grande encore tu peux lui dire mais si elle est petite tu vas pas lui dire enfin tu vas trouver une autre histoire parce que
56	M :	Tu adaptes en fonction de tu adapterais en fonction de l'âge.
57	Sandy :	Ben oui parce que c'est brusque quand même.
58	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Zoé mais enfin le lendemain tu lui expliques pour pas le matin, ou l'après-midi tu lui dis pourquoi t'as pas voulu lui dire pour pas qu'elle s'énerve contre toi
59	M :	Ah!

Mme Klein se positionne ensuite implicitement, par ses réactions, en faveur de l'idée qu'il faut prendre en compte les sentiments de la sœur (par exemple ne pas la mettre en colère), idée qui est par ailleurs fortement liée avec les valeurs d'empathie et la capacité à gérer ses émotions que nous avons évoquées plus haut. Par une seule exclamation « Ah ! » (TP59) qui a encore une fois ici beaucoup de signification car elle est rare (voir à ce sujet les travaux de Bucheton & Soulé (2009) que nous avons évoqués sur la posture d'enseignement). L'enseignante valide ainsi une fois de plus indirectement cette intervention allant dans le sens de l'empathie, en tout cas elle signifie son intérêt pour le groupe.

Vers le milieu du débat, Mme Klein apporte une nouvelle norme au groupe : *il faut préserver la confiance dans la famille*. Elle se positionne en faveur de cette

norme encore une fois implicitement, car elle la fait verbaliser aux élèves (TP75-78) mais ensuite la valide (TP79) :

TP	Locuteur	Prise de parole
74	Naël :	Si tu dis que le hamster a été volé et qu'après elle le retrouve dans le jardin ou à la maison ben elle va être plus fâchée contre toi.
75	M :	Et donc elle perdra ... ?
76	Naël :	Confiance
77	<i>Plusieurs:</i>	Confiance
78	Naël :	Confiance en sa sœur
79	M :	Confiance en sa sœur, oui.

Mme Klein cherche ensuite visiblement à orienter le débat vers la discussion autour de cette norme, cela se confirme par la suite tout d'abord au travers d'une question qu'elle pose « Et alors à partir de de là. D'accord, pas d'accord. Qu'est-ce que peut impliquer le fait de lui dire ou de ne pas lui dire ? Qu'est-ce que ça peut impliquer dans leur relation ? » (TP89, Dilemme 1). Un peu plus loin son orientation est plus directe lorsqu'elle dit lors de l'une de ses dernières interventions : « Je reviens aussi sur Roxanne qui parle de confiance entre les deux sœurs. 5 min et puis on arrête. » (TP99, Dilemme 1).

Même si on perçoit bien l'importance de la question de la confiance qui semble être selon Mme Klein une valeur prioritaire dans ce dilemme, elle ne l'affirme pas directement mais cherche à amener les échanges sur ce thème à plusieurs reprises et de différentes manières : par des questions, reformulations, exclamations, et enfin de façon plus directe. Nous avons donc estimé qu'elle tendait plutôt vers la transmission des normes, mais du côté le plus proche possible de l'axe des ordonnées car celle-ci reste quand même plutôt modérée et toujours indirecte.

#### *Dilemme de la boulangère*

Au cours du dilemme de la boulangère, Mme Klein intervient seulement à trois reprises. La première fois, c'est pour demander une précision sur l'intervention plutôt vive d'un élève appelé Amaury (TP44, Dilemme 2).

TP	Locuteur	Prise de parole
32	Aurélien :	Je reviens à Romain parce que si jamais le pauvre il est déguisé eh bien ça ne va servir à rien si tu lui donnes l'argent.
44	Amaury :	Je reviens à Aurélien, tout à l'heure il avait dit qu'ils sont déguisés mais ils ne sont pas vraiment déguisés, c'est qu'ils sont jaloux qu'on leur donne de l'argent parce qu'ils ne travaillent pas c'est un peu des fainéants. C'est pas des déguisements, ils mettent leur ancien pull c'est simple, c'est pas des déguisements.
45	M :	Qui est-ce qui est déguisé là ?

TP	Locuteur	Prise de parole
46	Amaury :	Aurélien il avait dit des pauvres déguisés.
47	E :	Non des faux déguisés !

Cette intervention touche à un sujet sensible qui fait l'objet de débats sociétaux importants, il évoque l'existence de « vrais » et de « faux » pauvres qui sont selon lui les personnes qui ne travaillent pas. Il les caractérise de « jaloux » et « fainéants ». Mais même si elle l'interroge pour s'assurer d'avoir compris de qui il parle, elle ne s'engage pas ici et n'intervient pas non plus davantage. Elle laisse les élèves poursuivre, et les autres élèves ne relèvent pas cette intervention dans la suite des échanges.

La deuxième prise de parole de Mme Klein au cours de ce DDM ne porte pas sur le fond du débat ni sur sa forme, mais elle rassure une élève qui a peur de s'exprimer en lui disant « Ce n'est pas grave (...) Respire. » (TP66 ; TP68, Dilemme 2). L'ambiance est plutôt détendue, avec une atmosphère d'écoute :

TP	Locuteur	Prise de parole
64	Louane :	Moi je reviens à Anaëlle mais avant avant c'est parce que ... Ah mais après j'ai oublié parce que c'était avant avant.
65	Plusieurs	( <i>rires</i> )
66	M :	Ce n'est pas grave. Zoé, tu voudrais intervenir ?
67	Sandy :	Du coup ben ( <i>rires</i> )
68	M :	Respire.

La troisième intervention de l'enseignante est une intervention de recadrage des échanges qui clôt le débat. Suite à quelques élèves qui riaient, elle dit « Là, ça ne me fait plus rire » (TP90, Dilemme 2), et met fin à l'enregistrement.

Ainsi, tout au long de ce dilemme ces seules interventions de Mme Klein sont totalement impartiales puisqu'elles ne touchent pas au fond du sujet. L'enseignante ne manifeste aucun positionnement dans le dilemme ni de façon directe ni de façon indirecte. Elle se place en retrait quasi-total des échanges. Cependant, on remarque qu'elle est quand même présente de façon bienveillante et structurante, notamment par son intervention d'encouragement à parler (TP68) et le recadrage final qui montre qu'elle reste garante des règles de déroulement de la séance (TP90).

#### *Dilemme de la poubelle*

Durant le troisième DDM sur le dilemme de la poubelle, le positionnement de Mme Klein est globalement en retrait. Elle intervient seulement à trois reprises par rapport aux normes : deux validations impartiales de normes, et une contextualisation orientée (cf. Figure 45).

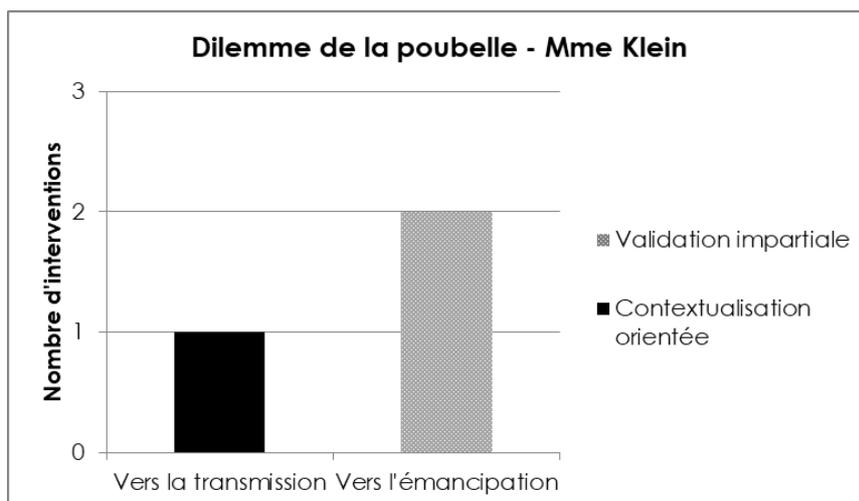


Figure 45 - Analyse des interventions de Mme Klein dans le DDM de la poubelle

Elle n'intervient quasiment pas là non plus, et ses rares interventions concernent au départ le cardage du débat : « Il faut que tu laisses parler les copains. Il y en a qui voudraient intervenir ? Non ? (à voix basse) Plus fort. » (TP18, Dilemme 3). Ensuite, elles concernent le rappel du dilemme qu'elle relit partiellement pour régler un désaccord entre certains élèves qui ne se rappelaient plus très bien de la situation : « (...) Personne ne l'aime dans sa classe, d'accord ? » (TP72, Dilemme 3).

La contextualisation orientée de Mme Klein consiste à recentrer le débat sur le thème initial, et freiner les recontextualisations des élèves qui discutaient de la gravité du fait d'avoir renversé la poubelle en fonction de son contenu (TP44). Mme Klein ne transmet pas directement de normes mais la transmission porte ici sur le contexte, en freinant les recontextualisations :

TP	Locuteur	Prise de parole
44	M :	Est-ce que vous vous rappelez de la question ? "Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé, ou de ne rien dire ?" On n'est pas avec le contenu de la poubelle quand même, d'accord ?
48	Anaëlle :	Pardon si je reviens à la poubelle mais tout à l'heure j'avais oublié que c'était en classe. Mais du coup enfin même je ne voulais pas dire des comptotes et tout mais il peut y avoir des... enfin quand tu te mouches, il peut y avoir de la...
55	E :	Ce n'est pas ça la question !
56	E :	C'est : il faudrait le dire ou ne pas le dire ?
57	E :	Oui.

Dans la suite des échanges, cette intervention de l'enseignante est respectée de près par les élèves qui rappellent eux-mêmes qu'il ne faut pas parler du contenu de la poubelle (TP55) et recentrent les échanges sur la question de départ (TP56) :

Vers la fin du DDM, on remarque au travers de ses courtes interventions : « Oui. », « Mmm » qu'elle valide la manière dont les élèves ont pris en charge l'animation du DDM. Les élèves ont la responsabilité du déroulement du débat, et ils sollicitent eux-mêmes la validation de la maîtresse pour lui signifier qu'ils ont fait le tour de la question et clôt la séance, comme en témoigne l'extrait suivant :

TP	Locuteur	Prise de parole
73	Léa :	Moi je pense qu'on est beaucoup quand même à être d'accord.
74	M :	Oui.
75	Maya :	Je pense qu'il faut arrêter là c'est bon on peut aller à la conclusion donc je pense qu'on est presque tous d'accord comme quoi il faudrait plutôt le dire parce qu'il pourrait y avoir une amitié qui soit perdue...
76	M :	Mmm.
87	E :	C'est bon maîtresse, non ?
88	M :	Oui. Alors je vous remercie, oui.

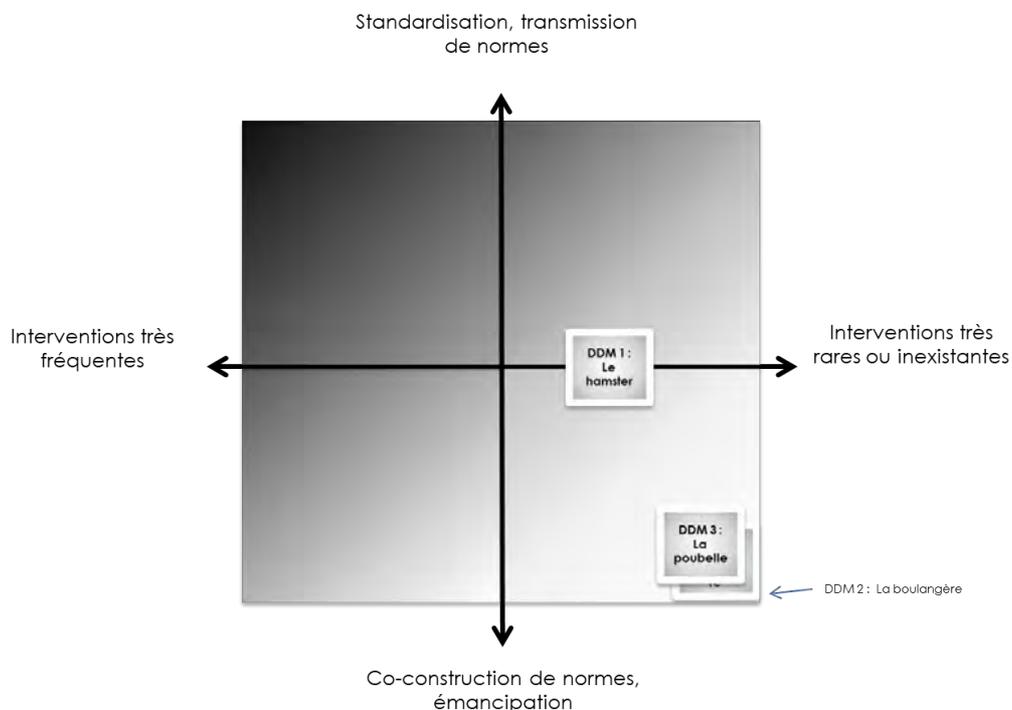
Au cours de l'entretien mais aussi d'échanges que nous avons pu avoir avec Mme Klein à la suite de cette expérimentation, elle nous a révélé d'une part que ses élèves avaient participé à plusieurs DVP avec Mme Guillon, et d'autre part que dans cette école plusieurs enseignants pratiquaient des DVP avec leurs élèves. Arrivés en CM2, certains de ses élèves avaient donc eu l'occasion à plusieurs reprises de pratiquer des DVP, dont les règles se rapprochaient de celles du courant d'éducation à la citoyenneté. Pour rappel, dans ce courant, des responsabilités sont dévolues aux élèves au niveau de l'animation des échanges. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion. L'aisance avec laquelle les élèves de Mme Klein animent les débats sans l'intervention de leur enseignante montre leurs habitudes à ce niveau-là : certains d'entre eux ont à plusieurs reprises pris en charge l'animation et l'avancée du débat, en proposant des synthèses fort à propos de ce qui avait été dit ou en demandant l'avis de tous les élèves.

L'enseignante se positionne donc très majoritairement vers l'impartialité sur l'axe des normes.

#### 6.3.4.1. *Lien entre posture générale et pensée éthique*

Les éléments que nous venons de voir nous amènent à positionner Mme Klein dans deux postures différentes selon les dilemmes. Au cours du premier dilemme du hamster nous l'avons positionnée près de l'axe des ordonnées, mais dans la posture d'accompagnement conceptualisant à cause de son positionnement indirect en faveur des normes que nous avons évoquées plus haut, observé à plusieurs reprises au cours du débat. Dans les deux DDM suivants, son positionnement est

identique : une posture d'accompagnement en retrait où elle n'intervient quasiment pas et avec une totale impartialité vis-à-vis des normes. Elle se situe donc à l'extrémité des deux axes (cf. Figure 46)



**Figure 46 - Positionnement de Mme Klein au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves**

La pensée éthique de niveau 4 se manifeste dans les trois DDM, chez plusieurs élèves à chaque fois. Nous avons évoqué ces interventions au cours de l'étude précédente sur la pensée éthique des élèves. Ici les interventions ne sont pas en lien avec les interventions de l'enseignante, ni par ses étayages, ni par ses interventions parallèles. Les élèves manifestent une grande autonomie dans leur réflexion, ce qui se remarque non seulement dans leurs interventions mais aussi par leurs habitudes et capacités d'animation des débats.

## 6.3.5. Mme Guillon

### 6.3.5.1. Positionnement de Mme Guillon sur l'axe des interventions

Comme nous l'avons déjà observé à plusieurs reprises pour d'autres enseignantes, Mme Guillon participe également davantage au cours du premier

DDM que lors des deux suivants. Au cours de ce dilemme du hamster, Mme Guillon intervient plusieurs fois notamment pour gérer le cadre du débat. Cependant le nombre de ses interventions reste modéré, l'enseignante se place plutôt en retrait des échanges, même lors du premier DDM où elle est le plus présente. Ses interventions sont assez longues par rapport à celles que nous avons observées jusqu'à présent chez les enseignantes. Elles ont lieu dans les trois débats plutôt vers la fin de la séance.

Lors de l'entretien, Mme Guillon évoque clairement ses questionnements au sujet de l'animation des DDM. Elle se trouve en tension entre son envie de participer et d'amener les élèves vers un certain objectif, et son choix de rester dans une certaine retenue de parler : « Ce que je trouve super dur c'est comment me positionner par rapport à... Je dois les laisser parler parce que ça doit venir d'eux, et... Et en même temps... arriver à les amener où je veux. ». Elle ajoute lors de l'entretien que « c'est frustrant parfois » pour elle de laisser les élèves s'exprimer. Elle précise cependant un élément qui l'a dérangée et poussée parfois à intervenir au cours des débats : « Et quand ils tournent en rond sur quelque chose qui est en fait c'est... que la répétition de ce qui vient d'être dit et que... Comment les faire avancer pour passer à autre chose ? » Ce questionnement est récurrent chez plusieurs enseignants participants, il a été évoqué avec des termes très similaires par Mme Breton et Mme Joly, avec les termes de « boucle », ou l'idée de « tourner en rond », qui désignent à chaque fois les répétitions des élèves sur un même sujet. Ces trois enseignantes se sont d'ailleurs positionnées de la même manière sur le fait qu'il était important de dépasser ces « boucles ». Si Mme Breton et Mme Joly sont intervenues pour les freiner, Mme Guillon est partagée face à leur émergence mais au cours des DDM elle les laisse cependant se manifester.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les classes de Mme Guillon et Mme Klein travaillent ensemble. Mme Guillon nous a confirmé qu'elle animait différents débats avec ses élèves ainsi qu'avec ceux de la classe de Mme Klein tout au long de l'année de l'expérimentation. Quelques élèves des classes de Mme Klein et Mme Guillon ont même l'habitude de participer à des DVP depuis les classes précédentes par d'autres enseignants de l'école avec plusieurs « rôles », inspirés du courant Tozzi et quelque peu modifiés : l'animateur, le secrétaire et son aide. L'animateur distribue la parole, le secrétaire note les idées et est aidé par un autre élève pour les relever et éviter qu'il y ait trop de répétitions. C'est aussi l'aide du secrétaire qui essaie d'amener ses camarades à ne pas s'éparpiller (rôle difficile, aidé par l'enseignant). Il y a aussi le responsable des gênes, qui veille à ce que les élèves participants ne gênent pas le bon déroulement de la séance (au bout d'un certain nombre de perturbations relevées par l'enfant responsable, celui qui dérange le groupe n'a pas de rôle la fois suivante et n'a pas droit à la parole) et le passeur de parole qui fait passer le bâton de parole.

Même si les habitudes des élèves des classes de Mme Guillon et Mme Klein sont proches en termes de participation à des DVP leurs initiatives évoquées dans la classe de Mme Klein quant à l'animation des DDM sont moins frappantes dans celle de Mme Guillon. Peut-être à cause de l'âge des élèves ou de la proportion plus faible des élèves de CM2 ayant une plus grande expérience des DVP. Nous y reviendrons lors de la discussion.

### 6.3.5.2. Positionnement de Mme Guillon sur l'axe des normes

Pour Mme Guillon, deux éléments caractérisent la conscience morale : l'empathie envers les autres, qu'elle positionne davantage dans les actes du quotidien que dans les discours des élèves, et le fait de dépasser les règles et les attentes de l'adulte, pour réfléchir par soi-même.

La tension évoquée par Mme Guillon dans le choix de sa fréquence d'intervention au cours des DDM se retrouve également dans sa conception de l'enseignement de la morale, qui est plutôt modérée. Elle exprime à la fois sa volonté d'avoir un rôle de tuteur vis-à-vis des normes morales en corrigeant si besoin leurs conceptions et à la fois accorde beaucoup d'importance à garder un rôle d'accompagnement des élèves eux-mêmes. Nous l'avons donc positionnée au centre de l'axe transmission de normes-impartialité. À partir de ces conceptions plutôt nuancées, nous nous intéressons à présent à la posture effective de Mme Guillon au cours des DDM.

#### *Dilemme du hamster*

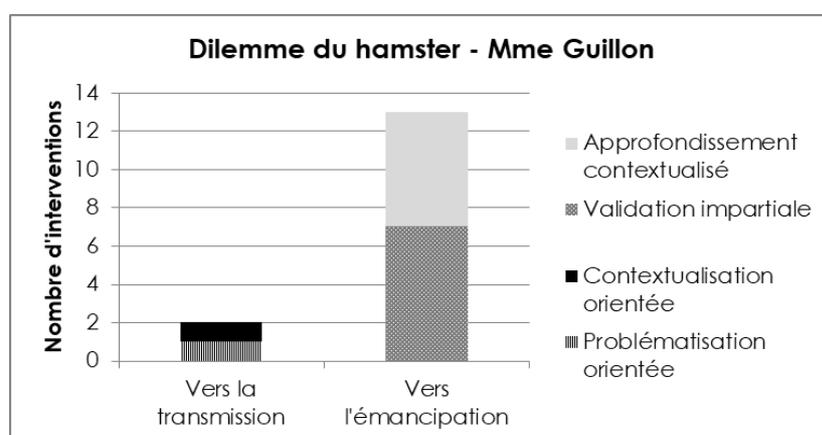


Figure 47 - Analyse des interventions de Mme Guillon dans le DDM du hamster

Au cours de ce premier dilemme, Mme Guillon intervient ponctuellement au sujet des normes. Elle se positionne très largement du côté de l'émancipation (cf. Figure 47). La plupart de ses interventions sont des validations impartiales, suivies de près par des reformulations et questions d'approfondissement contextualisé. Parfois elle acquiesce pour encourager la parole de certains élèves qui s'expriment avec beaucoup d'hésitation, « Hum, Hum » (TP4, Dilemme 1), d'autres fois elle intervient lors d'un moment de silence dans le débat où personne ne veut parler : « Est ce qu'il y a des enfants qui pensent comme Clémence ? Qu'il vaut mieux ne pas le dire pour ne pas faire de peine ? Vous n'auriez pas de problème... Oui Julio ? » (TP17, Dilemme 1). On perçoit très clairement dans cet exemple son intention de susciter la parole des élèves plutôt que d'intervenir elle-même car dès qu'un élève lève la main elle coupe net son propos pour lui laisser la parole. À d'autres moments elle n'hésite pas à recentrer les échanges qui ne sont pas dans le sujet et n'apportent pas d'éléments supplémentaires à la discussion, par exemple ici pour arrêter une mésentente entre les élèves sur l'animal dont il est question dans l'énoncé elle intervient : « C'est un hamster » (TP20, Dilemme 1). Cela a pour effet de recentrer le débat.

L'empathie envers la petite sœur est par ailleurs une thématique sur laquelle Mme Guillon s'attarde plus particulièrement :

TP	Locuteur	Prise de parole
49	Boniface :	Moi déjà avant d'avoir un autre hamster je dirai il faut attendre un peu parce qu'il faut qu'elle se remette et du coup
50	M :	Qui, "elle se remette" ?
51	Boniface :	Ben la petite sœur
52	M :	Pourquoi ?
53	Boniface :	Ben parce que si elle apprend qu'il est mort elle va être triste donc du coup il faudra s'en remettre avant d'acheter un autre hamster

Dans cet exemple, Mme Guillon interroge un élève pour qu'il clarifie sa pensée. De la même manière que pour Mme Klein, le fait que cette prise de parole soit une des rares interventions de Mme Guillon tout au long du débat nous amène à considérer qu'elle a davantage de poids que si elle était seulement une intervention parmi d'autres. Mais nous remarquons ici que Mme Guillon ne fait que questionner l'élève très simplement : « Pourquoi ? » (TP52) et ne valide pas par la suite son intervention. D'autre part, même si son intervention porte sur les propos d'un élève qui mentionne l'empathie – qui fait partie de ses conceptions sur la morale – elle ne revient pas par la suite sur ce sujet, comme l'avait fait Mme Klein par exemple à plusieurs reprises. Cela ne nous permet pas de dire qu'elle se positionne ici, même de manière implicite. Il semble davantage s'agir d'une simple question de compréhension.

Vers la fin du DDM, Mme Guillon revient pourtant sur une autre intervention de ce même élève, Boniface, qui est par ailleurs un élève ayant manifesté au cours des DDM un niveau de pensée éthique élevée. Elle reformule son intervention qui n'avait pas été bien comprise par le groupe, au sujet d'une nouvelle norme *on peut mentir gentiment*. Celle-ci a été proposée par Mélanie, une autre élève ayant également manifesté une pensée éthique élevée : « Boniface était en train de dire que mentir, on peut mentir pour la bonne cause, il veut dire que c'est ce que disait Mélanie par rapport à mentir gentiment. Donc là on va terminer le débat parce que ça va être l'heure, Camille qu'est-ce que tu en retires de ce débat ? De ce qu'on a dit ? » (Mme Guillon, TP82, Dilemme 2). Par cette reformulation, Mme Guillon explicite la norme en cours de construction proposée par Mélanie. Cette norme va d'ailleurs dans le sens de l'empathie et également dans le sens du dépassement des attentes des adultes, car elle rassemble deux éléments à priori opposés : mentir (sanctionné par les adultes) et gentiment, ce qui est paradoxal. Il semble donc que l'intervention de Mme Guillon sur cette prise de parole se situe plutôt du côté de la transmission, car elle favorise la bonne compréhension d'une norme en particulier, qu'elle juge intéressante et qu'elle souhaite que le groupe entier ait bien compris. Or c'est la seule norme par rapport à laquelle elle intervient de cette manière.

Cette interprétation est confirmée dans la suite des échanges, où l'enseignante répète une fois de plus cette intervention :

TP	Locuteur	Prise de parole
102	Mélanie :	Ben parce que pour moi peut être que tu mens mais tu mens gentiment du coup ben ...
103	M :	Non, le mensonge gentil, comme disait Boniface : mentir pour la bonne cause. Jeanne ? Chut.

Cependant, même si elle semble mettre plutôt en avant de cette norme émergente *il faut mentir si c'est pour la bonne cause*, Mme Guillon témoigne toutefois d'une certaine impartialité vis-à-vis des normes en jeu à la fin du DDM : « D'accord. Donc on a vu qu'il y a deux solutions : soit prévenir directement sa sœur soit le lui cacher. Donc si on faisait un petit bilan, quelles sont les raisons pour prévenir sa sœur immédiatement ? (...) » (TP86, Dilemme 1). Elle fait alors avec les élèves la synthèse des différents avis évoqués en guise de conclusion sans commenter aucune d'entre eux. Cela confirme donc la tendance observée qui est une posture très largement impartiale, avec un positionnement transmissif ponctuel en faveur d'une norme émergente.

#### *Dilemme de la boulangère*

Lors du deuxième DDM sur le dilemme de la poubelle, Mme Guillon n'intervient pas du tout pendant presque la totalité du débat, sauf à la fin où elle fait

une longue synthèse de ce qui a été dit. Au cours de cette synthèse, elle se place dans une posture qui va plutôt dans le sens de la transmission des normes, même si celle-ci est nuancée par plusieurs problématisations à leur sujet (cf. Figure 48)

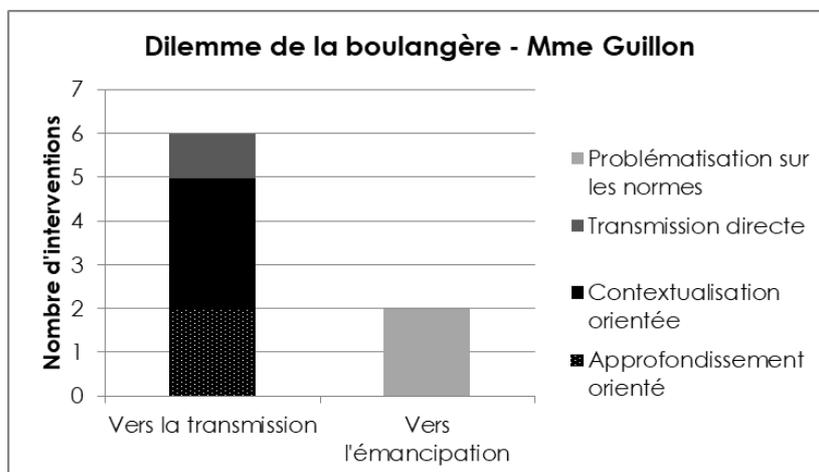


Figure 48 - Analyse des interventions de Mme Guillon dans le DDM de la boulangère

Voici la retranscription de cette longue intervention :

TP	Locuteur	Prise de parole
81	M :	Alors là si on regarde par rapport à ce qu'on a dit. Il y a des petites choses à des moments où vous êtes partis sur les... Vous avez dévié du thème. Effectivement Louis 2 fois tu as ramené les choses en disant "Attention, on ne parle pas des gens". La personne qui va rendre la monnaie, on suppose qu'elle a été choisie et qu'elle est capable de rendre la monnaie sans se tromper à chaque coup. Elle ne va pas se tromper à chaque coup parce que sinon comme vous l'avez dit effectivement, eh ben ça va faire couler la boulangerie, on ne fera pas de bénéfice, c'est à dire qu'on ne gagnera pas d'argent, et ça ne permettra pas de survivre dans la boulangerie. Là c'est juste le cas où ça arriverait une fois, et que ça vous arrive à vous en tant qu'enfant. Qu'est-ce que vous faites ? Effectivement il y a deux côtés, il y a le côté j'ai envie de me garder l'argent pour moi, hein, ou alors je le rends. Si je le rends...
82	E :	Je suis plus honnête
83	M :	...je suis plus honnête mais du coup je perds l'argent et j'aurais bien aimé l'avoir cet argent parce que je suppose qu'à votre âge vous n'avez pas beaucoup d'argent.

Au départ, la synthèse présente bien les différents aspects du problème et on remarque ici la volonté de l'enseignante de défendre les deux choix en jeu de façon impartiale : elle se situe dans la problématisation des différentes normes. Elle s'appuie pour cela sur la norme *il faut être honnête* pour valider le premier choix, et manifeste sa compréhension envers le deuxième en se mettant elle-même à la place des élèves qui n'ont pas beaucoup d'argent : « Si je le rends (...) Je suis plus honnête mais du coup je perds l'argent et (...) je suppose qu'à votre âge vous n'avez pas

beaucoup d'argent. » (TP 81, 83). Ce deuxième choix n'est pas validé par une norme mais l'enseignante manifeste elle-même de l'empathie, une attention envers élèves dans sa formulation. Il semble ici que l'enseignante soit davantage dans une posture compréhensive et de non-jugement vis-à-vis des différents choix possibles, même s'ils ne sont pas défendus de la même manière.

C'est par la suite (TP95), que son positionnement évolue vers la transmission : Mme Guillon cherche à amener les élèves vers une solution commune, qu'elle appelle solution « idéale » :

TP	Locuteur	Prise de parole
94	E :	Oui mais ça dépend de qui on est, si on est une enfant qui aime beaucoup l'argent et qui récolte beaucoup d'argent, eh ben on va le garder, et si on est un enfant qui est très honnête eh ben on va lui rendre.
95	M :	C'est ça. Après, quelle serait la solution idéale à tous ces problèmes-là ?
96	E :	De garder !
97	<i>Plusieurs</i> :	De rendre !
98	M :	De rendre, et quoi ? Imaginez-vous rendez, et il y a quelqu'un qui l'a dit, qui a évoqué la situation. On rend l'argent, et la boulangère dit quoi ?
99	E :	Gardez l'argent.
100	E :	Elle nous dit ben je te le donne !
101	M :	Comme tu as été honnête, ben je te le laisse l'argent : ça ce serait la solution idéale. On a l'argent, et on a été honnête. Allez.

Dans ces échanges on peut voir que cette solution consiste à rendre l'argent et à espérer que la boulangère nous le laisse. Cette proposition, validée par l'enseignant est en réalité clairement positionnée en faveur de la norme *il faut être honnête*, car dans la solution idéale dont elle parle cette norme sera respectée dans tous les cas, tandis que le fait de garder l'argent n'est pas du tout certain.

Ainsi, la posture de l'enseignante situe à la fin du débat plutôt du côté de la transmission de normes, même si cette transmission reste nuancée par ses efforts de problématisation où elle reste impartiale, en défendant différentes normes opposées.

#### *Dilemme de la poubelle*

Au début de la séance, plusieurs élèves n'ont pas bien compris la situation. L'enseignante prend le temps de la réexpliquer : « C'est pas toi qui est accusé hein c'est Lucas qui est accusé. D'accord ? C'est Lucas qui est accusé par Julie, qui est ta meilleure copine à toi. » (TP2, Dilemme3), ce temps de compréhension de l'énoncé est ici plus long que lors des séances précédentes. Mme Guillon réexplique la situation à plusieurs reprises : « Attention, il n'accuse pas son ami, il accuse l'enfant qui a des problèmes avec tous les enfants de la classe. » (TP22, Dilemme 3), et s'appuie également sur d'autres élèves pour clarifier le problème de départ : « Romy

elle l'a bien expliqué tout à l'heure. Romy tu le réexpliques s'il te plaît ? » (TP26, Dilemme 3).

Dans cette séance, Mme Guillon ne propose pas de synthèse à la fin, comme pour les deux DDM précédents. Ses seules interventions en dehors de l'explicitation de la situation que nous venons de voir, sont deux questions, qui sont des questions d'approfondissement orienté (cf. Figure 49).

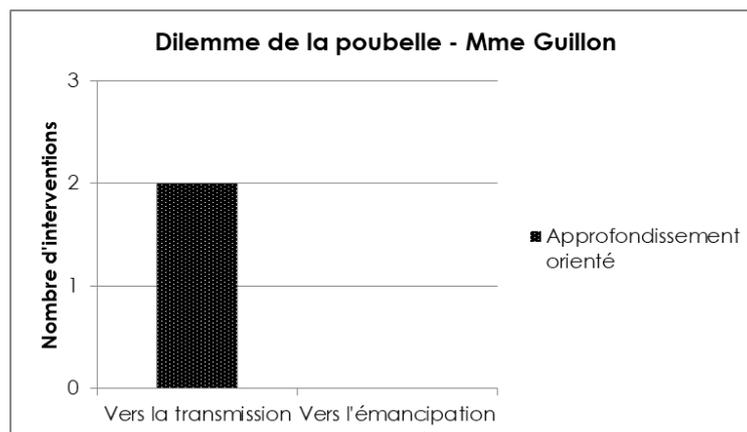


Figure 49 - Analyse des interventions de Mme Guillon dans le DDM de la poubelle

- La première, est la reformulation de l'intervention d'un élève, Teddy, qui défend la norme *il faut dire la vérité* en la contextualisant (TP58).
- La deuxième est la répétition de cette intervention (TP61).

On voit bien l'enchaînement de ses interventions dans l'extrait suivant :

TP	Locuteur	Prise de parole
58	Teddy :	Sinon ben je ne dis rien, j'attends que ça sonne et je le dis à la maîtresse.
59	M :	Qu'est-ce que vous en pensez de cette solution de Teddy ?
60	Nora :	De quoi ?
61	M :	Ne rien dire, attendre que ça sonne et le dire à la maîtresse sans que les autres entendent.

Mme Guillon demande ensuite aux autres élèves de se positionner par rapport à cette intervention. Elle oriente ainsi le débat sur ce qui vient d'être dit, car elle choisit de reformuler cette unique intervention parmi toutes les idées émises durant tout le DDM, et ne reformule aucune autre norme opposée par ailleurs. On y voit donc ici un positionnement implicite en faveur de la norme *il faut dire la vérité*. Mais une fois de plus ce positionnement n'est pas confirmé par la suite, à cause de son retrait presque total de la discussion.

### 6.3.5.1. Lien entre posture générale et pensée éthique

La figure suivante (Figure 50) retrace l'évolution du positionnement de Mme Guillon observé au cours des trois DDM. Intervenant peu lors des échanges, elle se situe donc en bas de la grille d'analyse des postures enseignantes. Dans le premier DDM sur la boulangère, elle se place dans une posture d'accompagnement en retrait. Ses interventions sont très ponctuelles et majoritairement vers l'émancipation des élèves.

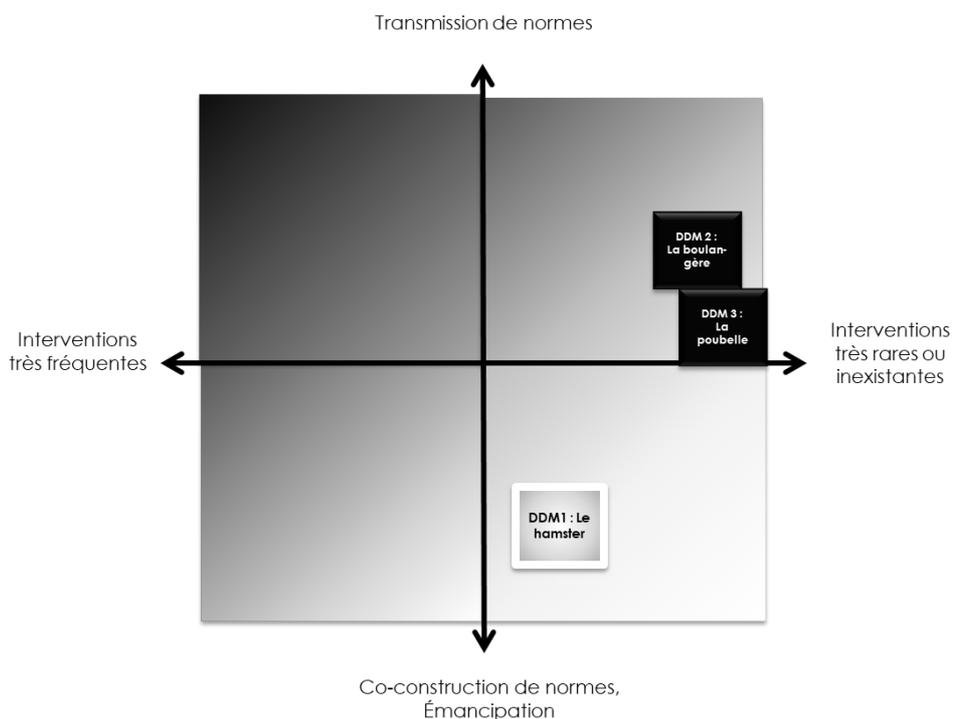


Figure 50 - Positionnement de Mme Guillon au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves

Au cours des deuxième et troisième DDM, Mme Guillon adopte une posture plus transmissive en faveur d'une norme, ce qu'elle manifeste à seulement à la fin du DDM pour le dilemme de la boulangère, et une seule fois dans le dilemme de la poubelle. Elle se place au cours de ce troisième débat dans un retrait quasi-total. Nous l'avons positionnée dans une posture d'accompagnement conceptualisant pour ces deux débats.

On remarque par ailleurs que la pensée éthique des élèves se manifeste chez plusieurs élèves lors du premier DDM, mais pas dans les deux suivants. En observant la place des interventions de Mme Guillon au sujet des normes dans les DDM, celles-ci qui sont globalement à la fin. Il n'y a donc pas de lien entre l'émergence de

la pensée éthique des élèves et les interventions de l'enseignante car celles-ci arrivent après.

### 6.3.6. M. Roux

#### 6.3.6.1. *Positionnement de M. Roux sur l'axe des interventions*

Dans l'ensemble des débats, M. Roux intervient assez peu, mais il précise lors de l'entretien : « Pour les premiers comme pour les derniers enregistrements je suis intervenu par rapport à au non-respect des règles que j'ai donnés pour le débat. ». Même si comme nous le verrons par la suite nous avons relevé plusieurs prises de parole de l'enseignant qui portaient sur la discussion et notamment sur les normes en jeu, au cours de l'entretien il n'en évoque qu'une seule : « Ma seule intervention hors discipline ça a été le fait de pointer qu'un (...) un élève était intervenu sur un versant du sujet que personne n'avait abordé, et qui me semblait intéressant d'approfondir. ». Il est ici intéressant de remarquer que ses interventions sont donc selon lui associées à la discipline, au respect des règles du débat. M. Roux fait le choix de mener l'enseignement de la morale en deux étapes, dans un processus de construction de savoirs qui se rapproche du courant constructiviste. La première étape consiste en l'exploration des valeurs (au cours des DDM) où il intervient le moins possible et la deuxième étape est une mise en commun et construction collective de ces valeurs (après les DDM, par le visionnage des enregistrements des débats).

M. Roux laisse les élèves s'exprimer malgré le non-respect des règles tout en filmant les débats (il tient la caméra tout au long des débats pour agrandir l'image sur l'élève qui parle). Il se place donc en retrait des débats et son attention est partagée entre le débat et son souci de produire un enregistrement de qualité à la fois pour notre expérimentation et pour le ré exploiter par la suite avec les élèves afin de faire le point sur les règles et synthétiser les idées qu'ils ont eues.

M. Roux a peu d'expérience en matière d'animation de débats en général avec cette classe. Même s'il affirme en avoir déjà animé avec les classes précédentes, cette année les difficultés inhérentes à la gestion de sa classe en particulier l'ont amené à se focaliser sur d'autres compétences et diminuer les pratiques orales. Les seuls débats menés avec les élèves se limitent à un ou deux avant l'expérimentation. Il nous a par ailleurs indiqué avoir un autre objectif prioritaire en tête, qui est de retrouver un climat de classe propice aux apprentissages.

L'atmosphère est ici très différente de celle qui a été observée de manière générale dans les autres classes. Au cours des trois DDM, et de façon de plus en plus marquée, les échanges évoluent par dans un climat de bavardages et d'insécurité (insultes, moqueries). Même si certains élèves essaient de poursuivre les échanges et d'écouter les camarades qui s'expriment, plusieurs cherchent à contourner les règles du dispositif, ce qui déteint progressivement sur l'ensemble du groupe, et même sur les élèves au départ attentifs.

### 6.3.6.1. *Positionnement de M. Roux sur l'axe des normes*

Lors de l'entretien, M. Roux a évoqué un critère qui selon lui caractérise la conscience morale des élèves : dépasser les attentes de l'adulte. Lors de sa réponse à la question sur les choix des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la morale, à priori son objectif final se trouve davantage du côté transmissif, car il cherche à amener les élèves vers une vision commune : « aller justement amener le débat vers les valeurs communes, et mettre en avant les valeurs communes qui ont été énoncées lors du débat ». Cependant, il dit vouloir y aller « peu à peu », pas trop vite, et donc la première solution ne serait à priori qu'une étape pour aller vers la troisième.

D'autre part, en prenant en compte l'ensemble de ses réponses, il réaffirme à plusieurs reprises l'importance de laisser les élèves construire eux-mêmes leurs valeurs, en citant notamment l'importance de leur réflexion personnelle : « au niveau de l'intégration de ces valeurs je pense que s'ils les construisent eux-mêmes par le cheminement de la pensée c'est quelque chose qui leur appartiendra (...) réellement ». Il s'oppose d'ailleurs à un mode d'enseignement transmissif en ce qui concerne mes valeurs morales. Selon lui, l'enseignement de la morale doit se différencier de « beaucoup de savoirs à l'école qui sont amenés par le maître et qui euh... Voilà qui restent extérieurs quoi c'est quelque chose a appris mais on n'a pas... on les a pas construits nécessairement. » Nous l'avons donc ici positionné plutôt du côté de l'impartialité vis-à-vis des normes discutées pendant les DDM. C'est également ce qu'il attend de ces temps de débats « si l'enseignant intervient dès le départ il remet la discussion le débat dans un cadre trop scolaire et on ne peut... pas toujours savoir si les interventions qui arrivent sont *je connais le cadre scolaire je veux me conformer à ce qu'on attend de moi* ou bien *c'est vraiment ce que je pense et ce que je ressens* ». Selon lui, la mise en commun de ces valeurs doit être un sujet de discussion et venir dans un second temps à la suite de ces séances, et une fois que les valeurs sont intégrées. Il a d'ailleurs le projet de visionner les enregistrements des DDM avec ses élèves pour reprendre les normes et valeurs abordées avec eux.

D'après M. Roux, les élèves doivent s'approprier les valeurs morales et les intégrer. En ce qui concerne les DDM il estime que la priorité est de laisser les élèves construire par eux-mêmes ces valeurs. Il se situe donc plutôt du côté de l'impartialité dans sa vision idéale de l'animation des DDM. À partir de ces conceptions, voyons à présent comment il a procédé en réalité pour animer les trois DDM.

#### *Dilemme du hamster*

Au cours de ce premier DDM sur le dilemme du hamster, les interventions du maître sont ponctuelles, et concernent de façon très majoritaire la régulation du bruit ambiant. La plupart d'entre elles sont non verbales (Tsst, chut...) ou très brèves : « Tssst tsst chut ! La règle, la règle du bâton de parole ! » (TP26, Dilemme 1). Une seule de ses interventions porte sur les normes, il s'agit d'une intervention d'approfondissement contextualisé (cf. Figure 51).

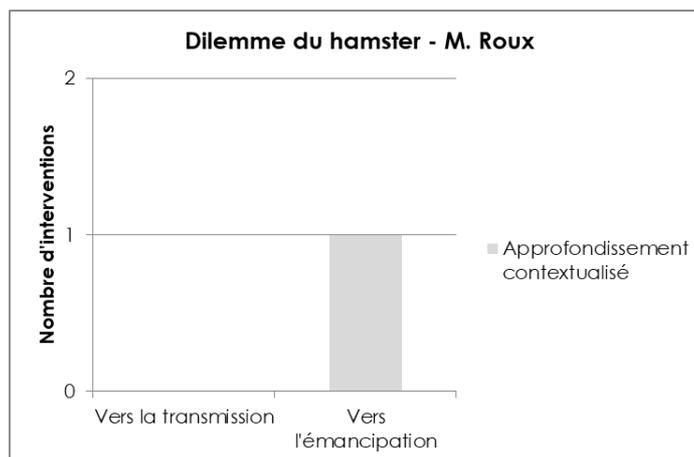


Figure 51 - Analyse des interventions de M. Roux dans le DDM du hamster

Au cours de cette intervention, l'enseignant a choisi de mettre en avant une norme contextualisée proposée par un élève, *il faut racheter un hamster pour compenser la perte* (TP18) :

TP	Locuteur	Prise de parole
18	M :	Je me permets de prendre la parole parce que je trouve qu'il y a une idée qui a été dite et qui n'a pas été creusée c'est Adrien qui a dit « Moi je trouve qu'il faut en racheter un pour le remplacer »
19	E :	Moi c'est ce que je voulais dire !
20	M :	Tu n'as pas le bâton de parole, les autres on les a écoutés et moi on me coupe la parole c'est pas possible ça. Euh... Et moi ce que j'ai cru comprendre quand Adrien est intervenu c'est : « On en achète un pareil, on le remplace sans rien dire ». C'est ce que j'ai cru comprendre comme idée. Peut-être que ce serait intéressant de creuser cette idée-là. Voilà ce que je voulais dire. Je vous laisse la parole.

M. Roux s'exprime d'ailleurs au sujet de cette intervention lors de l'entretien, et confirme que son intention se situe dans l'approfondissement des nouvelles normes, dont il encourage l'émergence : « Ma seule intervention hors discipline ça a été le fait de pointer qu'un élève, et ça personne ne l'avait relevé mais un élève était intervenu sur un versant du sujet que personne n'avait abordé, et qui me semblait intéressant d'approfondir. ». Il le verbalise d'ailleurs ainsi aux élèves : « peut-être que ce serait intéressant de creuser cette idée-là » (TP20). Cette formulation très ouverte laisse les élèves libres de choisir s'ils ont envie d'en parler ou non.

Nous remarquons ici un effet direct de cette intervention sur l'élève E qui intervient au TP19. E fait partie des élèves dits « perturbateurs » lors du débat. Le fait que l'enseignant cite un autre élève, Adrien, entraîne chez E une vive réaction. Il perçoit cette intervention comme une valorisation d'Adrien, et cherche à l'obtenir également « Moi c'est ce que je voulais dire ! ». Il semble que le sujet du débat, les normes ou la vivacité du sujet n'ait pas vraiment d'importance ici pour lui, sa priorité se situe dans le fait d'obtenir l'approbation de l'adulte. Cet élément est intéressant et interroge sur les effets potentiels que peuvent avoir de manière générale les interventions de l'enseignant sur des élèves en insécurité comme E.

M. Roux s'exprime avec beaucoup de bienveillance vis-à-vis de ses élèves, il veille à ne pas mal interpréter ce qu'ils ont dit en modalisant ses propos : « C'est ce que j'ai cru comprendre ». Il se soumet également aux mêmes règles qu'eux : « Les autres on les a écoutés et moi on me coupe la parole ». Mais malgré cette intervention où il rappelle les règles, celles-ci sont par la suite transgressées à plusieurs reprises par certains élèves, sans qu'il ne le relève ou ne les recadre. Il intervient seulement lorsque le climat se dégrade au point de ne plus avoir d'échanges possibles, comme nous le montre l'exemple ci-dessous (TP51, TP53) :

TP	Locuteur	Prise de parole
49	E :	Machin bidule ? C'est quoi machin bidule ? ( <i>rires</i> )
50	E :	Célia !
51	M :	Allez on se dit que c'est les dernières parce que on commence à se... Chut !
52	<i>Plusieurs</i> :	(...)
53	M :	Chut ! Pas de bruit ! Sinon on arrête tout là.

Cependant les élèves ne semblent pas vraiment y prêter attention. L'enseignant dans la valorisation des initiatives positives des élèves, comme on peut le voir dans cet exemple :

TP	Locuteur	Prise de parole
54	Amaury :	Qui ne l'a pas fait ? Toi tu l'as fait, toi tu l'as fait... ( <i>plusieurs élèves parlent</i> )
55	M :	Chut ! C'est une bonne idée Amaury. Lèvent le doigt seulement ceux qui veulent parler et qui n'ont pas encore parlé. Ceux qui veulent parler et qui n'ont pas encore parlé. Chut.

M. Roux valorise l'élève qui a le rôle de « passeur de parole » dans l'idée qu'il propose en ce qui concerne la régulation des échanges « qui ne l'a pas fait ? » en lui disant « c'est une bonne idée Amaury ». Il soutient ensuite cet élève dans l'idée qu'il a proposée « Lèvent le doigt seulement ceux qui veulent parler et qui n'ont pas encore parlé ». À la fin, les règles ne sont plus du tout respectées, l'agitation s'est installée dans la classe et le maître décide de mettre fin au débat. Il ne reprend plus les élèves qui parlent mais arrête la séance : « Alors je décide : fin de l'enregistrement (...) Car tout le monde parle et ça ne vaut pas la peine de continuer à enregistrer. Merci. » (TP73, Dilemme 1)

On remarque au travers de ces différentes interventions que l'attention de l'enseignant est majoritairement portée ici sur les règles de cadrage des échanges, et son intervention témoigne de sa volonté de de placer plutôt vers l'émancipation et la co-construction de normes.

#### *Dilemme de la boulangère*

Dans le dilemme de la boulangère, M. Roux n'intervient pas dans le débat pour recadrer les échanges, même s'il y a là encore du bruit de fond et certains élèves qui ne respectent pas les règles. Il concentre davantage son attention sur le fait de filmer les élèves qui participent. Cependant, il intervient ponctuellement au sujet des normes. Cette fois-ci, il se situe plutôt vers la transmission de normes prédéfinies (cf. Figure 52)

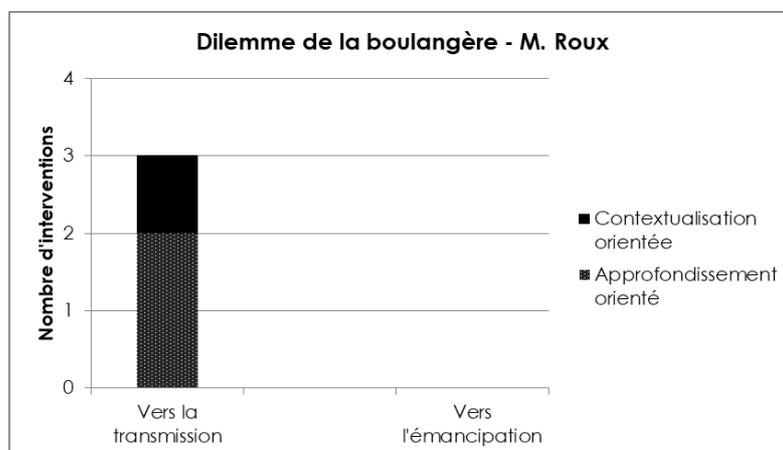


Figure 52 - Analyse des interventions de M. Roux dans le DDM de la boulangère

Cependant, il prend la parole à la fin du débat, et au cours de cette intervention il se positionne explicitement en faveur de la norme *il ne faut pas garder de l'argent qui ne nous appartient pas* (TP45, TP47) :

TP	Locuteur	Prise de parole
45	M :	Alors je me permets d'intervenir parce que ça a sonné on va devoir arrêter, mais par rapport au fait de garder l'argent qu'on a trouvé, il faut se demander est-ce que la loi l'autorise ?
46	E :	Oui ma mère elle l'a dit !
47	M :	Est-ce que la loi l'autorise ?
48	E :	Oui !
49	M :	Et jusqu'à combien ? Si tu trouves un million dans la rue, est-ce que tu vas le garder ?

Au départ, l'enseignant fait référence à la loi en questionnant sur ce qu'elle autorise ou non (TP45). Cela n'a pas d'effet sur E (TP46) qui s'oppose à cette norme en évoquant l'avis de sa mère. M. Roux réitère alors sa question : « Est-ce que la loi l'autorise ? » (TP47). C'est la loi qui permet de valider la norme : *il ne faut pas voler*. Une fois de plus, E répond de façon expéditive (TP48), sans prendre le temps de réfléchir. M. Roux argumente alors en contextualisant son idée : « Si tu trouves un million dans la rue, est-ce que tu vas le garder ? » (TP49).

#### Dilemme de la poubelle

Lors du dilemme de la poubelle, on constate que cette fois-ci le sujet du débat lui-même qui évoque des conflits entre élèves est très vif dès le départ. L'évocation des conflits entre élèves dans la situation accentue encore davantage la détérioration du climat des échanges par rapport aux DDM précédents, comme on le voit dans cette intervention d'un élève : « Ben moi je le défonce, je lui mettrai du sable dans le (...) » (TP25). Au milieu de ce contexte, M. Roux intervient à trois reprises (cf. Figure 53) :

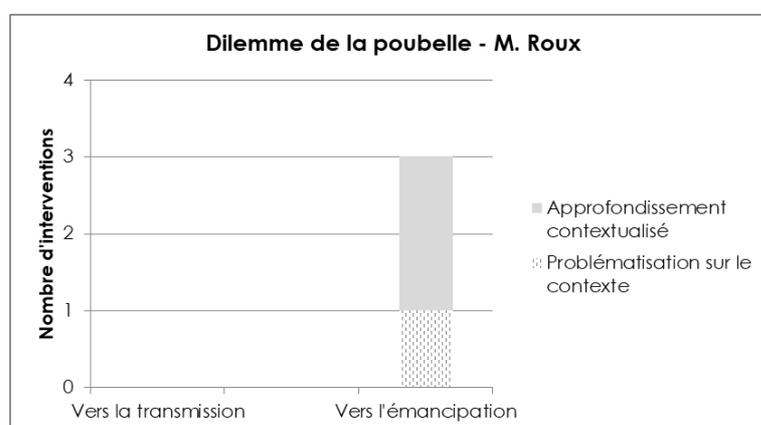


Figure 53 - Analyse des interventions de M. Roux dans le DDM de la poubelle

Chacune de ses interventions tend vers l'émancipation : il s'agit de deux approfondissements contextualisés et d'une problématisation sur le contexte.

L'avancée des échanges est de manière générale ponctuée d'altercations entre élèves. Nous en avons un autre exemple ci-après (TP27 à 33) où quelques élèves suivent quand même le débat (TP27, TP30, TP32), même si le climat général n'est pas très calme et propice aux échanges. La première intervention est assez longue et détaillée, et l'enseignant s'adresse à ces élèves et se focalise sur les normes en jeu pour relancer le débat, sans trop s'attarder sur l'ambiance générale (TP34) :

TP	Locuteur	Prise de parole
27	E :	À moins qu'il y ait un fantôme dans la classe et que la poubelle tombe parce qu'il l'a poussée, mais je ne pense pas qu'il y en ait... Ou s'il a un (...)
28	E :	Trop tard !
29	E :	Ça fait une heure qu'il lève le doigt lui !
30	Aïcha :	Je ne suis pas d'accord avec Alexis parce que s'il dit la vérité et qu'après ils se battent pendant la récréation, ben...
31	E :	Boum ! Oh c'est parti !
32	E :	Moi je ne suis pas d'accord avec Dan et tous ceux qui disent qu'il fallait leur dire parce que par exemple si sa meilleure amie (...) il dit que c'est elle, ben ça ne va plus être son amie après.
33	E :	Je n'ai rien fait !
34	M :	Je me permets un peu d'intervenir pour faire avancer un peu le débat, merci, en fait essayons de nous poser la question. Quelle est la question qui se pose dans ce débat ? Est-ce que je dis la vérité au risque de faire punir mon meilleur ami, ou est-ce que je ne dis pas la vérité, parce que quelque part Lucas il le mérite parce qu'avec toutes les bêtises qu'il fait, il mérite d'être puni. Qu'est-ce qui est juste ? Qu'est-ce qui est bien ? Qu'est-ce qui est mal ? Est-ce que je dois être juste, ou est-ce que je dois faire en fonction de mes préférences et de mes amis ? C'est ça la question qui se pose. Est-ce qu'on dénoncerait un ami alors que c'est pour défendre quelqu'un qu'on n'aime pas ? Parce que du coup dans cette situation-là, qu'est-ce que vous feriez ?

On voit notamment qu'il met en vis-à-vis des normes opposées, *il faut être juste*, et *il faut préserver les amitiés*. Au départ, on perçoit qu'il tend vers la transmission de la norme *il faut être juste* car il la répète à deux reprises : « Qu'est-ce qui est juste ? (...) Est-ce que je dois être juste ou est-ce que je dois faire en fonction de mes préférences et de mes amis ? » (TP34). Mais ensuite, il reformule sa question en enlevant la référence à cette norme, et cette fois-ci la formulation pourrait même aller dans le sens opposé : « Est-ce qu'on dénoncerait un ami alors que c'est pour défendre quelqu'un qu'on n'aime pas ? » (TP34). Nous avons donc interprété cette intervention comme étant plutôt impartiale.

L'approfondissement de certaines normes émergentes par l'enseignant apparaît également plus loin :

TP	Locuteur	Prise de parole
55	Amaury :	Et puis de toute façon, si elle est punie ça va être rien parce que c'est juste une poubelle qui est tombée ça arrive à tout le monde ! Oh mais (...)
56	E :	Moi je suis d'accord avec Amaury.
57	M :	Donc tu entends par là Amaury que si c'était une bêtise beaucoup plus grave peut être que tu hésiterais à le dénoncer.

Au tour de parole 55, Amaury déclare « si elle est punie ça va être rien », dédramatisant ainsi la punition, le rapport à la loi. Il énonce implicitement une nouvelle norme : *Il ne faut pas dénoncer quelqu'un si les conséquences sont graves ensuite*. L'enseignant met en avant cette norme émergente, en la reformulant. On ne perçoit aucune orientation dans la formulation de sa reformulation, qui est très nuancée : « peut-être que tu hésiterais à la dénoncer » (TP57).

Les dernières interventions de M. Roux au cours de la séance portent sur le fonctionnement du débat. « Chut ! Vous ne respectez pas Nahil et les autres, et Monica, les règles de fonctionnement du débat. Je suis désolé mais j'ai l'impression que plus le temps avance (...) moins vous respectez les règles de fonctionnement du débat. » (TP46, Dilemme 3). Le maître s'excuse ici. On peut se demander s'il s'excuse du fait reprendre les élèves, ou bien que la séance doit être écourtée. On ne sait d'ailleurs pas très bien ici s'il parle réellement aux élèves ou au chercheur via la caméra, car un peu plus loin il y fait référence : « Célia, tu fais quoi ? Tout ça c'est filmé hein, il y a des grands, des adultes, des maîtres, des maîtresses, des professeurs qui vont regarder ce que vous avez fait dans le 3ème débat, merci. » (TP59, Dilemme 3).

### 6.3.6.1. *Lien entre posture générale et pensée éthique*

L'évolution des interventions de M. Roux au cours des trois DDM va dans le sens d'un positionnement plus vers la transmission de normes dans le dilemme au cours du deuxième DDM. Il manifeste également une plus grande tolérance par rapport aux écarts à la règle dans les deux derniers DDM où il intervient globalement moins que dans le premier, même pour rappeler le cadre. Cependant nous ne comptabilisons pas les interventions ayant lien avec le rappel du cadre ici. En ce qui concerne les normes, il intervient très rarement, en général à une ou deux reprises dans chaque débat. Nous l'avons ainsi catégorisé dans une posture d'accompagnement en retrait dans les premier et troisième dilemmes, et dans une posture d'accompagnement conceptualisant dans le second. Ces résultats sont synthétisés sur la figure suivante (Figure 54) :

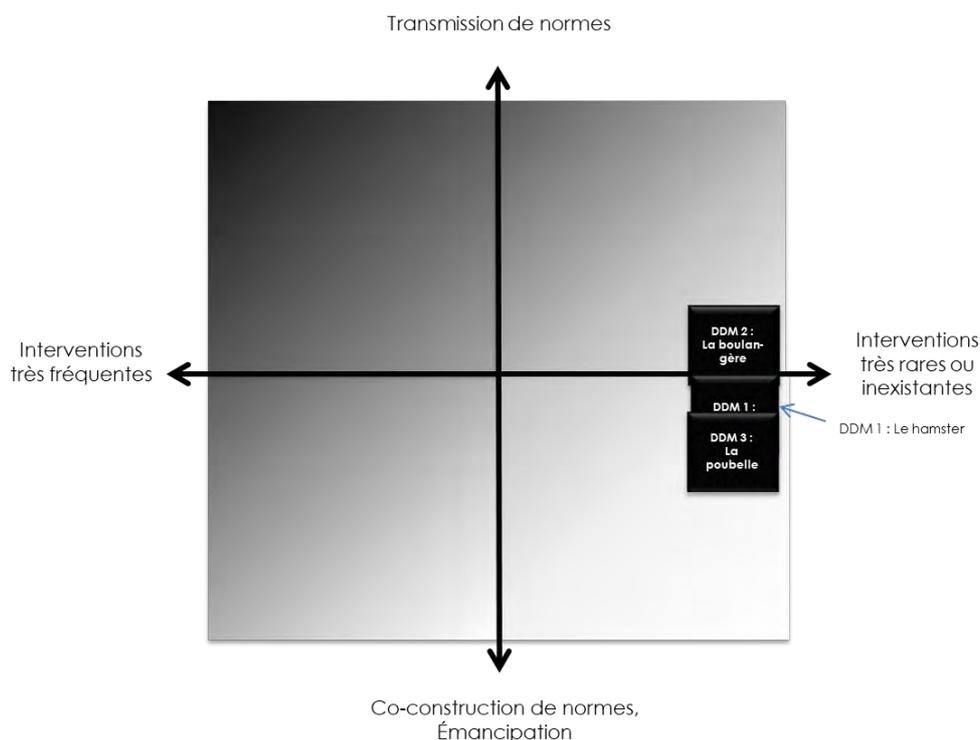


Figure 54 - Positionnement de M. Roux au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves

D'autre part, la classe de M. Roux est la seule classe de notre expérimentation où la pensée éthique de niveau 4 ne s'est manifestée dans aucun des trois débats.

### 6.3.7. M. Olivier

#### 6.3.7.1. Positionnement de M. Olivier sur l'axe des interventions

M. Olivier se place en retrait total des débats, et n'intervient à aucun moment au sujet des normes, ni de manière générale sur le fond des échanges : il est présent en arrière-plan, écoute et prend des notes. Les élèves ont la parole s'ils le souhaitent mais ce n'est pas une obligation ni attendu par l'enseignant. Ce temps est un temps dédié à la réflexion. M. Olivier justifie ce positionnement en retrait lors de l'entretien : « Parce que s'il s'agit de réfléchir... je pense qu'à leur âge les enfants ont bien davantage besoin (...) de prendre confiance en eux pour voir en eux-mêmes les réflexions qui sont déjà latentes si tu veux, plutôt... que une énième fois entendre ce que les adultes pensent. » Il accorde donc une grande confiance à la pensée personnelle des élèves qui selon lui est déjà présente et valable.

Les élèves de la classe de M. Olivier ont une certaine expérience des ateliers de philosophie s'inscrivant dans le dispositif de Lévine que nous avons déjà évoqué (voir partie 2.2.7.2). Cependant, en comparant ses élèves à ceux des classes de Mme Guillon et Mme Klein qui ont déjà pratiqué des ateliers de philosophie depuis plusieurs années, l'expérience des élèves de M. Olivier est relative, car notre expérimentation a lieu au mois d'octobre dans une nouvelle école, et les élèves n'ont à notre connaissance jamais fait d'atelier philosophiques au cours des années précédentes. C'est plutôt l'enseignant qui en a l'expérience ici. Ces ateliers suivent à chaque fois la même structure et sont très ritualisés. Les séances ont à peu près la même durée, les mêmes règles qui sont rappelées à chaque fois, avec les mêmes mots d'introduction : « Vous êtes des enfants (...), mais vous êtes aussi des personnes du monde (...) et comme tous les habitants de la planète Terre vous vous posez des questions sur toutes sortes de sujets ».

Les trois DDM de la classe de M. Olivier suivent une démarche assez similaire au dispositif de Lévine et sont donc eux aussi très ritualisés. M. Olivier a quand même un peu modifié le protocole de Lévine tout d'abord en utilisant les situations dilemmes à la place d'un mot comme il en a l'habitude mais aussi en ajoutant un temps de débat à l'issue des deux tours de parole traditionnels.

#### **6.3.7.1. *Positionnement de M. Olivier sur l'axe des normes***

Comme nous l'avons déjà évoqué, M. Olivier se positionne dans une posture d'impartialité et d'émancipation, ce qui est confirmé lors de l'entretien. Selon lui trois éléments sont importants pour reconnaître la conscience morale des élèves : le fait de dépasser les règles et attentes de l'adulte, le fait d'avoir de l'empathie, et de savoir s'observer soi-même et observer les autres. La co-construction des normes avec ses élèves n'est par ailleurs pas un des objectifs qu'il vise, puisqu'il ne participe pas lors des débats et donc n'intervient pas dans ce sens. S'il y contribue, c'est uniquement de manière indirecte.

Il affirme au début de l'entretien : « je ne pense pas que la morale en tant que telle s'enseigne en fait ». Mais au fur et à mesure de l'entretien on se rend compte que ce que M. Olivier appelle « enseignement » de la morale correspond en réalité à un positionnement plutôt transmissif. Il évoque notamment en parlant de l'enseignement de la morale : « Je pense pas que ce soit en insistant sur "ça il faut le faire, ça il faut pas le faire, ça tu dois, ça tu dois pas", (...) je ne pense pas que ça améliore la conduite morale des enfants ». En prenant en compte l'ensemble de ses propos, il n'est pas réellement opposé à l'enseignement de la morale au travers des DDM ou de tout autre dispositif, mais pour lui cela est insuffisant. La morale est

selon lui associée avec le développement de la personne entière des élèves. Et les discussions à visée philosophique en général ne sont qu'une partie selon lui de ce développement, qui ne doit pas forcément porter uniquement sur les normes. Son souci est d'approfondir d'autres facettes de la personnalité des élèves : « En fait moi ce qui m'intéresse dans les discussions avec les élèves c'est plus de (...) développer leur réflexion, leur capacité à réfléchir, leur envie (...) le courage même de penser, (...) que de le... les encourager à bien se conduire en fait ». Ces préoccupations quant au développement de la réflexion de l'élève sont à notre sens une forme d'enseignement de la morale, et d'ailleurs M. Olivier y accorde beaucoup d'importance dans sa pratique.

Nous observons donc maintenant comment M. Olivier se positionne dans sa manière d'animer les débats.

#### *Dilemme du hamster*

Pendant le premier DDM, les rares interventions de M. Olivier portent sur l'explication de la situation au départ, puis le maintien strict du cadre. Celles-ci sont par ailleurs brèves et adressées souvent à voix basse non pas au groupe mais à certains élèves individuellement, comme nous le montre l'exemple suivant : « (*tout bas, à Raoul*) Tu veux une deuxième chance ? Et je ne t'entends plus hein ? Va t'asseoir ailleurs. » (TP67, Dilemme 1). Elles ne portent à aucun moment sur les normes, ni vers l'émancipation, ni vers la transmission.

Cependant à la fin du débat, M. Olivier affirme son impartialité totale vis-à-vis de ce que les élèves disent, « il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse » (TP86) :

TP	Locuteur	Prise de parole
82	M :	Alors même s'il y a eu des petits changements par rapport à nos habitudes, vous avez remarqué que nous les adultes on n'a pas participé à l'atelier, d'accord, parce que, Inaya ?
83	Inaya :	Il n'y a pas de mauvaise réponse...
84	M :	Voilà il n'y a pas de b...
85	Inaya :	...et de bonne réponse
86	M :	C'est ça il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, on peut donner plusieurs réponses qu'on peut accepter. On va quand même faire le petit bilan comme on fait d'habitude (...). Comment ça s'est passé pour vous cette séance ?

Dans cet extrait, Inaïa (TP83, TP85) a su expliquer cette impartialité alors qu'il s'agissait du premier DDM, car ce fonctionnement lui était déjà connu.

Il est le même à ce sujet que celui des autres ateliers philo qu'ils font chaque semaine. L'impartialité de l'enseignant est ici explicitée aux élèves et ne dépend pas

du sujet du dilemme mais fait partie intégrante du dispositif des séances. M. Olivier est par ailleurs le seul enseignant de notre expérimentation à avoir explicité ce point de façon aussi claire.

#### *Dilemme de la boulangère*

Les interventions de M. Olivier au sujet des normes lors du deuxième DDM sur le dilemme de la boulangère sont inexistantes, comme lors de la première séance. Les règles sont rappelées de la même manière au début de la séance, comme on peut le voir dans cet extrait :

TP	Locuteur	Prise de parole
4	M :	On s'exprime aussi mais on n'est pas obligé.
5	E :	On réfléchit.
6	M :	On réfléchit. Voilà. On se pose des questions parce que vous êtes des élèves de l'école X, mais vous n'êtes pas seulement des élèves vous êtes aussi des enfants et des personnes, des personnes du monde. Des habitants de la planète Terre. Et comme toutes les autres personnes du monde, vous vous posez des questions sur toutes sortes de sujets. Ça c'est la philosophie. Notre atelier c'est... Quelles sont les règles ?

Ses interventions de recadrage sont ici encore plus rares que pour le dilemme du hamster : « tsst tsst. Attention, hein. (...) Parle bien fort pour que tout le monde t'entende. » (TP38, Dilemme 2). Son retrait est ici toujours total.

#### *Dilemme de la poubelle*

De la même manière que pour les deux DDM précédents M. Olivier garde une posture de retrait total. Au milieu de la séance, comme il l'avait également fait pour les dilemmes précédents, il relit la situation. Mais ici il précise l'objectif de cette relecture : « On va faire un second tour, hum... Est-ce que je relis la situation pour vous aider à réfléchir ? » (TP44, Dilemme 3). Le fait d'annoncer « pour vous aider à réfléchir » réaffirme ici aux élèves que l'enseignant n'a pas d'attente sur la prise de parole des élèves mais qu'il en a sur leur réflexion, même s'il ne l'évalue pas. Celle-ci qui peut donc être aussi bien silencieuse que se manifester par leurs interventions. Cette précision va dans le sens de l'importance que M. Olivier accorde au fait de « s'observer soi et observer les autres », car ici les élèves, même s'ils n'interviennent pas forcément sont dans une situation d'écoute et d'observation.

Au long du débat, l'enseignant intervient là encore ponctuellement pour rappeler les règles des échanges, de façon individuelle, comme par exemple ici :

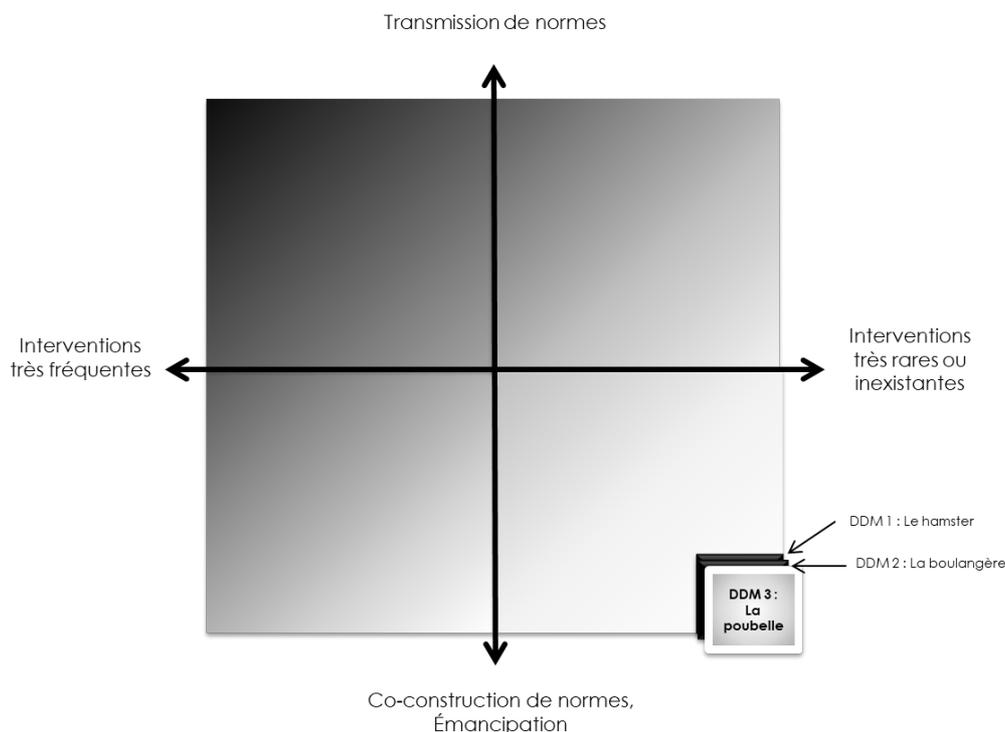
TP	Locuteur	Prise de parole
65	M :	Merci Zora. Hum. Kelyan, est-ce que tu as le bâton de parole ? Comment ?

TP	Locuteur	Prise de parole
66	Kelyan :	Non.
67	M :	Alors tu te tais. Est-ce que c'est une bonne idée de t'asseoir à côté d'un camarade avec qui tu as tendance à bavarder ? Comment ?
68	Kelyan :	Non.
69	M :	Non plus. Ça fait deux mauvaises idées alors. (...)

Une fois de plus, il ne se positionne à aucun moment vis-à-vis des normes évoquées.

### 6.3.7.1. *Lien entre posture générale et pensée éthique*

Nous avons positionné M. Olivier de la même manière dans les trois DDM : une posture d'impartialité totale, et un retrait également presque total mis à part quelques interventions de recadrage. Voici une illustration de son positionnement qui est donc identique au cours des trois DDM :



**Figure 55 - Positionnement de M. Olivier au cours des trois DDM et manifestation de la pensée éthique des élèves**

Au cours des trois débats de M. Olivier, la pensée éthique de niveau 4 se manifeste seulement au cours du troisième DDM sur la poubelle. Étant donné qu'il

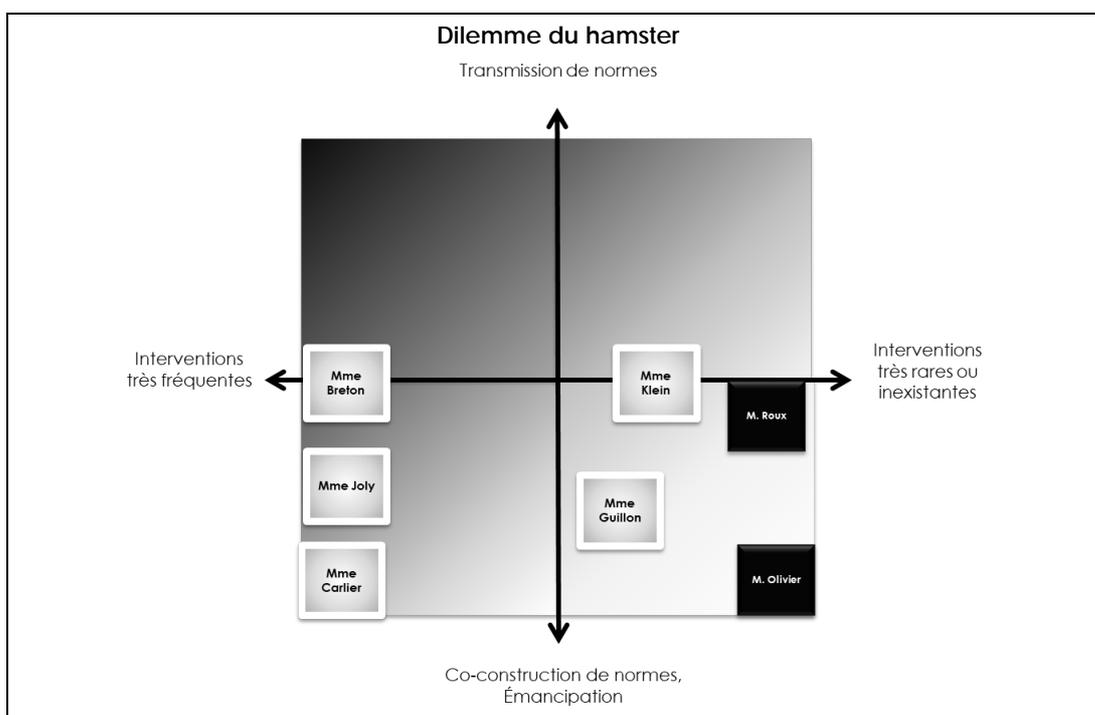
n'intervient dans aucun des DDM sur le fond de la discussion, on ne peut pas associer l'émergence de la pensée éthique avec des variations de ses interventions entre les trois débats.

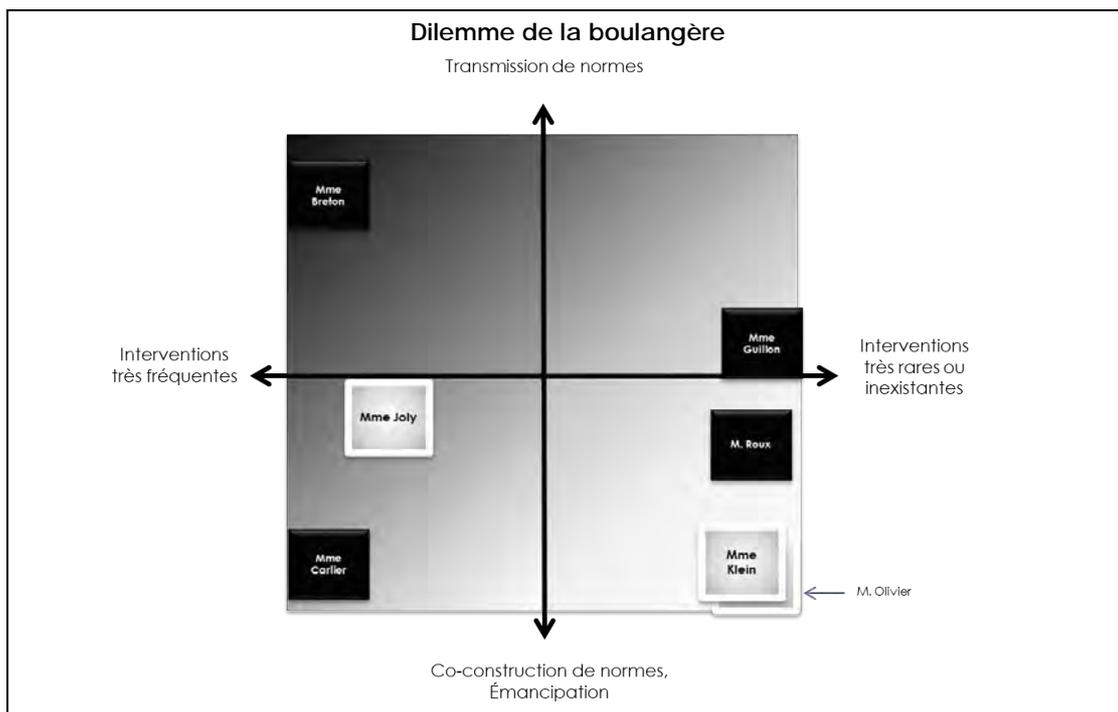
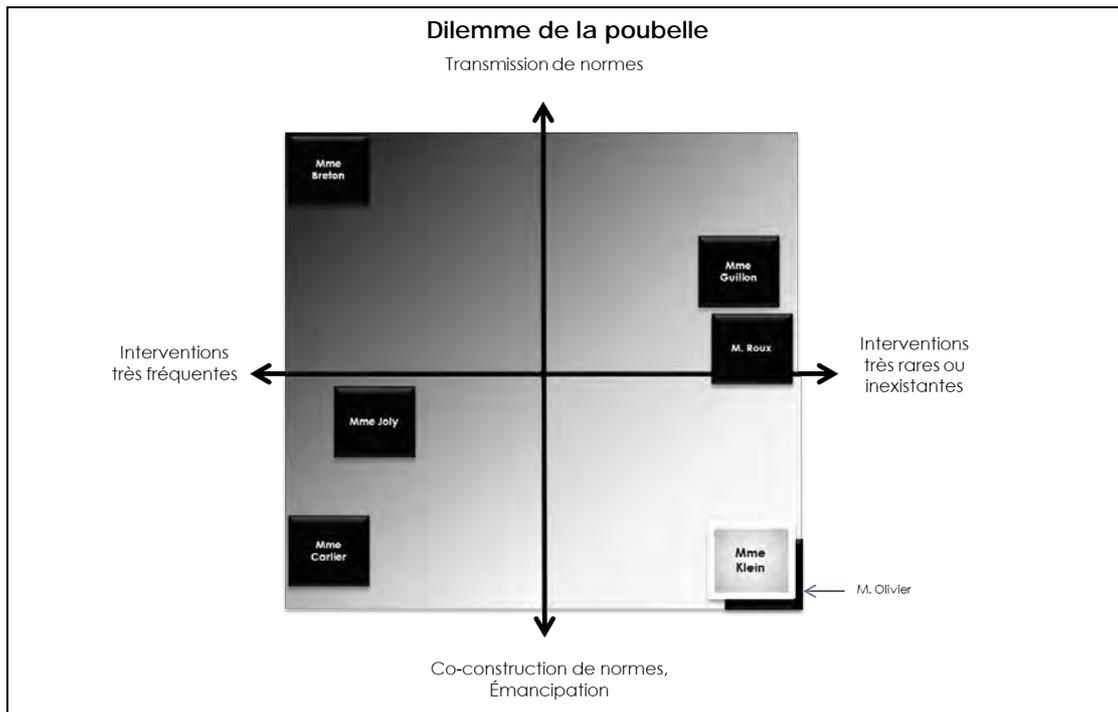
## 6.3.8. Synthèse

### 6.3.8.1. Comparaison des postures enseignantes dans les trois DDM

Nous avons vu au cours de la deuxième étude sur la pensée éthique des élèves que le dilemme du hamster est celui dans lequel la pensée éthique des élèves s'est le plus manifestée. Cette dernière étude sur les enseignants réinterroge nos résultats du point de vue de la posture enseignante. Nous avons vu que du côté des enseignants, le DDM du hamster tend davantage vers la co-construction de normes et l'émancipation que les deux autres, en particulier pour les enseignants se situant par la suite plutôt du côté de la transmission des normes : Mme Breton, et Mme Guillon. La figure suivante (cf. Figure 56) synthétise l'ensemble des positionnements des sept enseignants au cours de chaque DDM. Comme précédemment nous avons encadré en blanc les DDM où la pensée éthique des élèves se manifeste au moins une fois.

Figure 56 - Comparaison des postures enseignantes dans les trois DDM :





De manière générale, on remarque que les enseignants ont plutôt tendance à garder une fréquence de participation plutôt constante au cours des DDM. Ce qui varie davantage est leur positionnement sur l'axe des normes. Par ailleurs, la manifestation de la pensée éthique des élèves ne semble pas être affectée par les variations dans le positionnement des enseignants sur l'axe des interventions. En effet, on relève quatre DDM où elle se manifeste alors que l'enseignant intervient souvent : Mme Carlier, Mme Joly et Mme Breton au cours du DDM du hamster, puis

Mme Joly au cours du DDM de la poubelle. Les cinq autres dilemmes où la pensée éthique élevée se manifeste sont caractérisés par une posture plutôt en retrait de l'enseignant. Ces deux tendances sont nuancées par divers degrés de positionnement sur l'axe des normes entre les deux pôles des interventions très fréquentes (par exemple Mme Breton, DDM du hamster) et le retrait total (par exemple M. Olivier, DDM de la poubelle). Ainsi la répartition des DDM est assez équilibrée sur cet axe.

Néanmoins, le constat n'est pas le même en ce qui concerne le positionnement des enseignants sur l'axe des normes. La manifestation de la pensée éthique élevée des élèves n'apparaît que dans les DDM où l'enseignant a un positionnement allant de moyen, à engagé, vers la co-construction des normes et/ou l'émancipation des élèves. L'ensemble des enseignants se situent par ailleurs dans cette catégorie lors du premier dilemme.

Ces résultats sont toutefois à nuancer par les cas de M. Roux, et Mme Guillon où les enseignants interviennent très peu ou seulement vers la fin débat. Leur posture qui se situe plutôt vers la transmission des normes est par ailleurs très en retrait dans le nombre de leurs interventions. Elle n'a alors que très peu d'incidence sur la discussion entre les élèves car ils ne sont pas encore intervenus, ou très peu. Elle pourrait être considérée comme une posture d'accompagnement en retrait au moment où les élèves interviennent, étant en quasi-autonomie.

### 6.3.8.2. *Éléments imprévus dans les observations*

Parmi les critères d'analyse de la standardisation des normes nous avons relevé plusieurs caractéristiques. Tous les enseignants, à l'exception de M. Olivier, ont mobilisé au moins une fois au cours des trois dilemmes une des stratégies de standardisation ou transmission de normes. Il en existe différents types. Certains enseignants vont mobiliser plusieurs stratégies parmi les différents critères observés : transmissions, approfondissements, et contextualisations orientées, c'est le cas par exemple de Mme Breton, qui mobilise des stratégies aussi nombreuses que variées. Les autres enseignants vont généralement en privilégier une, par exemple les contextualisations orientées pour Mme Joly.

Parmi les critères d'analyse de la co-construction des normes et de l'émancipation, nous avons relevé chez la majorité des enseignants que les deux domaines allaient ensemble, c'est-à-dire qu'ils étaient à différents degrés et selon les débats engagés à la fois dans la co-construction des normes et vers l'émancipation des élèves. Chez M. Olivier cependant le constat est différent. Même si cet enseignant manifeste une claire intention d'émancipation dans sa posture, il reste en retrait et n'intervient pas dans la co-construction des normes. Pour lui les deux dimensions semblent dissociées.

Par ailleurs, nous avons relevé deux types d'interventions d'enseignants qui ont favorisé l'émergence de la pensée éthique élevée. La première que nous avons observée dans le DDM du hamster avec Mme Carlier est la problématisation directe de deux normes opposées et leur répétition. Celle-ci a été associée à la verbalisation de la pensée éthique chez une élève qui a spontanément remis en cause une norme déjà standardisée. La deuxième est l'accentuation de certaines normes, et leur répétition voire reformulation par les enseignantes Mme Breton et Mme Carlier. Les mots et arguments qu'elles ont employés ont été repérés par la suite dans les interventions des élèves manifestant une pensée éthique élevée.

Deux autres éléments qui ne figurent pas dans nos critères d'analyse ont été apportés par l'observation de la classe de M. Roux. Tout d'abord, la question du cadrage des débats et de l'atmosphère de la classe semble être importante car il semble se créer un lien entre ces éléments et l'émergence ou non de la pensée éthique. En effet, sa classe est la seule dans laquelle nous n'avons relevé aucune manifestation de pensée éthique élevée. D'autre part, ces résultats interrogent également sur le rôle d'un positionnement transmissif ou émancipateur face à des élèves sortant du cadre. Il semble qu'un positionnement transmissif ait des répercussions plutôt sur ces élèves qui se « disputent » l'approbation de l'enseignant comme nous l'avons vu pour le DDM de la boulangère, de la même manière qu'un positionnement trop en retrait sans que les règles soient respectées est un facteur qui apparaît être important, même s'ils n'apparaissent pas dans nos critères d'analyse. On constate de grands écarts entre les choix de M. Roux et M. Olivier à ce niveau, M. Roux tolérant par moment des insultes, et M. Olivier étant l'un des deux seuls enseignants (avec Mme Breton) qui excluent du débat un élève qui chuchote avec son camarade.

Nous discutons de ces résultats dans la partie suivante.



**7.**  
**DISCUSSION GENERALE**



L'objectif de ce travail de recherche est de mieux comprendre les enjeux des interactions entre élèves et enseignant dans leur rapport aux normes morales sur la manifestation de la pensée éthique des élèves.

Nous avons abordé dans la première étude les caractéristiques de la réflexion de l'élève, dans une communauté de recherche. Au cours de la deuxième étude, nous avons croisé cette première dimension avec la manifestation de la pensée éthique à partir des normes en jeu dans les dilemmes moraux. Enfin nous avons focalisé notre attention sur la posture de l'enseignant au cours des DDM lors d'une troisième étude.

Cette partie vise à présent à mettre en discussion l'ensemble des résultats portant à la fois sur l'enseignant, les normes et les élèves. Nous prenons appui sur les trois dimensions du contrat didactique. Nous nous plaçons ainsi successivement du côté des normes en jeu (1), des enseignants (2) en enfin des élèves (3), afin de mettre en exergue pour chacun d'entre eux les apports et obstacles à la manifestation de la pensée éthique. Pour chacune de ces dimensions nous tentons de mettre en relief les apports de notre thèse, en axant notre réflexion sur l'élaboration de nouvelles pistes de travail concernant la formation des enseignants. Nous évoquerons également les limites et les perspectives de recherche de cette étude.

L'approche successive pôle par pôle n'a pas pour but de les discuter isolément, mais au contraire de prendre en compte la complexité des liens qui les unissent, en les abordant sous différents points de vue. C'est donc dans un souci de clarification que nous choisissons de mettre l'accent sur l'un des pôles à la fois, sans négliger les deux autres.

## 7.1. ENTRE SAVOIR ET ENSEIGNANT : LES ENJEUX DES POSTURES

L'analyse générale de nos résultats a montré le lien existant entre les normes en jeu dans les dilemmes et la posture adoptée par la plupart des enseignants, ainsi que son impact sur la pensée éthique des élèves.

En ce qui concerne les postures des enseignants, les résultats obtenus ont confirmé la pertinence des différentes catégories de notre grille d'analyse des postures. En effet, elle nous permet de dégager avec finesse les éléments pour éclairer notre question de recherche. Plus précisément, nous avons pu au travers de cette grille isoler deux facteurs dans la relation (la participation de l'enseignant et son degré d'impartialité ou non vis-à-vis des normes) pour mieux comprendre les enjeux de ce qui se passe en termes de construction morale des élèves. Des variations de posture pour un même enseignant ont été remarquées dans la plupart des classes entre le premier dilemme du hamster et les deux suivants, alors même que l'organisation du dispositif, le climat de classe, et la relation entre les élèves et l'enseignant n'a pas fondamentalement évolué.

Ces données suggèrent l'influence des normes discutées sur la manière d'agir des enseignants, puisqu'elles sont la seule variable qui change entre le premier dilemme et les deux suivants. Il y a des normes morales qui ont plus de poids pour certains enseignants – elles comptent plus pour eux – et donc de fait ils vont être moins enclins à les mettre en discussion, voire à accepter leur contestation. Ces normes vont jusqu'à transformer leur posture globale d'animation des DDM. On observe des résultats similaires chez les enseignants qui animent des QSV (questions socialement vives). Comme pour les normes morales, ces enseignants font face au risque du relativisme par rapport à des savoirs incertains et chargés de valeurs, un risque de finalement accepter l'inacceptable (Panissal et al., 2016). Face à cela, l'une des options favorisée de manière générale par les enseignants est d'adopter une posture qui va dans le sens d'une mise en conformité des élèves à des normes morales « sûres ». Les normes morales « sûres » sont standardisées, elles tendent à l'universalité, et visent le respect de l'autre. Mais leur caractère généraliste est parfois trop abstrait pour permettre une contextualisation dans des situations où d'autres normes sont convoquées. Or c'est précisément dans les cas de contextualisation que les difficultés d'opérationnalisation de ces normes

apparaissent. Dans le champ de la didactique des QSV, le problème de la contextualisation est souvent contourné, on le voit bien dans les travaux de Panissal et Strouk (2017) sur la laïcité. La contextualisation de certaines normes morales rattachées à des valeurs (ex : la liberté religieuse) peut amener les élèves vers une focalisation sur certains thèmes particulièrement sensibles qui remettent en question soit du côté de l'enseignant soit de celui des élèves certaines de ces normes (ex : la place de la religion dans la société française), voire même l'éthique professionnelle des enseignants. Les enseignants mis en tension au regard de leur position institutionnelle et leur éthique professionnelle peuvent alors adopter plusieurs stratégies dans de telles situations. Ces stratégies se retrouvent à la fois dans nos résultats et dans les travaux de ces auteurs :

- Première stratégie : contourner les problèmes soulevés par les élèves, tout en ramenant la discussion sur les contenus disciplinaires qui doivent être enseignés (les valeurs républicaines, par exemple).
- Deuxième stratégie : mener un travail d'enquête (sous différentes formes) visant à élargir le sujet et y apporter le plus de réponses possibles, afin de désensibiliser le problème. Cette enquête passe par un questionnement des élèves et nécessite une certaine impartialité de la part de l'enseignant pour pouvoir aborder les différentes thématiques soulevées. Cette stratégie nécessite généralement un temps long et un dispositif pédagogique approprié (voir un exemple d'enquête détaillée en annexe 10.1). Mais ce travail d'enquête peut également être mené de façon plus succincte au cours du DDM, par la posture de l'enseignant qui va favoriser l'émergence de différents cycles d'enquête autour de la question de départ (voir la première étude pour plus d'éléments sur les cycles d'enquête). Ce passage par les différents cycles d'enquête permet à la fois d'enrichir la conceptualisation du sujet mais aussi, comme nous le suggère la didactique des QSV, de ne pas aborder de front certains sujets chauds mais de privilégier le fait d'aborder sous différents angles, au travers d'objets de discussion intermédiaires, les représentations des élèves (Vinck, 2009).
- Troisième stratégie : se placer en retrait des échanges, en tant qu'observateur. Cette dernière stratégie, plus spécifique aux DDM, peut être associée soit à une fuite par rapport à un impossible contrôle de la situation, soit à l'inverse à une volonté de ne pas interférer avec les valeurs propres aux élèves. Cela se révèle dans le contrat didactique mis en place, nous y reviendrons plus loin. Mais cela peut soulever dans certains cas des problèmes éthiques, notamment si l'inacceptable émerge dans les échanges. Qu'en est-il alors du relativisme ?

Ces stratégies rejoignent également les travaux de Kelly (1986) sur les différentes formes d'engagement de l'enseignant animateur de débats sur les QSV. Selon lui, quatre postures sont possibles. Deux d'entre elles correspondraient à la première stratégie : la neutralité (éviter et contourner les questions sensibles) et la partialité exclusive (amener les élèves à adopter un certain point de vue). La suivante correspondrait en partie à l'impartialité engagée (donner son avis tout en favorisant l'exploration des avis divergents), qui serait la posture à privilégier selon l'auteur, mais pourrait aussi correspondre à de l'impartialité neutre lorsque l'enseignant intervient au cours des débats mais sans se prononcer. Enfin la troisième stratégie que nous avons détaillée correspondrait aussi à de l'impartialité neutre (ne pas donner son avis lors des débats), mais ici l'enseignant est beaucoup plus en retrait.

Lorsqu'ils traitent ce genre de « savoirs » problématisés que ce soit les QSV, ou les DDM tels que nous les avons présentés, les enseignants n'ont pas de normes professionnelles à adopter. On sort ici du cadre de la morale car on en appelle à leur réflexion éthique professionnelle. Or dans la plupart des cas ils sont désarmés car l'éthique en appelle directement à leur créativité, leur liberté pédagogique voire à leur éthique personnelle. Et être libre c'est être autonome mais aussi s'exposer, affronter l'incertitude, les risques et pour certains cela peut être difficile. La question de l'éthique professionnelle des enseignants n'est pas notre sujet de recherche mais notre travail de thèse ouvre des perspectives dans ce champ, qu'il nous semblerait intéressantes d'approfondir, d'autant plus qu'elle est en lien étroit avec la formation des enseignants. Prairat (2017) la définit en trois axes : elle est à la fois publique, car son champ d'action est visible par tous, commune car même si elle s'applique à la personne sa formation est partagée par l'ensemble des professionnels, et enfin particulière car elle est liée à des situations d'enseignement spécifiques, répondant à des normes et à des objectifs particuliers.

On voit bien dans l'imbrication de ces trois paramètres les problèmes éthiques qui peuvent se poser, entre les normes communes au métier d'enseignant, les normes particulières à la situation, et les normes liées aux interactions publiques. D'autre part, l'auteur évoque deux modalités auxquelles répond l'éthique professionnelle, et celles-ci correspondent exactement aux deux grands axes de la morale que nous avons par ailleurs détaillés au début de notre thèse (plutôt du point de vue des enfants) : « La première modalité est intuitive, elle fonctionne de manière automatique et génère des émotions. La seconde modalité, incarnée notamment par la vertu de justice, correspond au raisonnement, elle est explicite, contrôlable et requiert un effort intellectuel. » (Prairat, 2017, p. 89) Or ces deux axes sont absents dans la formation des enseignants, qui se résume le plus souvent à une charte déontologique plus qu'une réflexivité éthique.

Les enseignants se retrouvent ainsi à devoir enseigner des processus face auxquels ils se trouvent bien trop souvent démunis, et il serait donc à notre sens

important de requestionner les modalités de formation des enseignants sur ce « savoir » qui n'en est pas vraiment un. L'école n'est pas un sanctuaire et les enseignants se retrouvent dans leurs classes face aux mêmes difficultés qui existent dans la société et qui n'ont pas de réponse. D'où l'importance de les former à agir dans l'incertitude sur des questions ou il n'y a pas de bonnes réponses mais toujours sous la menace de la banalité du mal. L'inacceptable se cache souvent dans les détails. L'émancipation permet aux élèves d'être avertis face au risque laisser entrer l'inacceptable en embuscade. Et dans ce domaine, enseigner est alors une œuvre d'art, ou un métier impossible comme dit Freud (Cifali, 1999).

Par ailleurs, les travaux de plusieurs chercheurs sur le contrat didactique complètent nos observations en confirmant de manière générale l'influence de la nature du savoir abordé dans une séance sur la posture des enseignants. Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, et Toussaint (2008), puis Venturini et Tiberghien (2018) parlent de composantes durables au contrat didactique, et de composantes variables. Les composantes durables concernent plus particulièrement la relation entre l'enseignant et les élèves. Elles restent stables quelles que soient les situations d'apprentissages et objets de savoir en jeu.

Mais d'autres composantes « conjoncturelles à une situation et en particulier à l'objet de la transaction » (Venturini & Tiberghien, 2018, p. 66-67) sont plus variables. Le pôle « savoir » est donc selon eux plus susceptible d'amener des variations au contrat didactique que les deux autres. Les résultats que nous avons obtenus montrent par ailleurs que même s'il n'est pas un savoir institutionnalisé de même nature qu'une discipline académique comme les mathématiques par exemple, les changements dans la nature du dilemme en jeu suscitent les mêmes variations que ces auteurs ont observées dans le contrat didactique de manière générale. Le rapport au savoir est un processus qui relie des éléments extérieurs avec l'individu lui-même (Charlot, 2006). Il possède des dimensions psychologiques et sociales dans lesquelles la relation avec l'enseignant est en interdépendance. En fonction du rapport au savoir, l'enseignant mais aussi les élèves modifient leur comportement dans la relation.

Nous apportons ainsi un élément supplémentaire aux travaux de Bucheton et Soulé qui ont mesuré des postures enseignantes à partir d'un grand nombre de paramètres, mais sans approfondir quels éléments pouvait influencer tel ou tel type de posture d'étayage auprès des élèves. La nature du savoir en jeu y a par ailleurs été peu évoquée, il en va de même pour le lien établi avec la relation entre l'enseignant et les élèves. Nos travaux, ciblés sur un domaine bien précis qu'est l'animation de DDM, ont permis de révéler deux facteurs complémentaires à leurs travaux.

- D'une part, l'animation de DDM nécessite comme nous venons de le voir un ajustement du modèle, qui nous a permis de détailler plus finement

l'une des postures du modèle de Bucheton et Soulé : la posture d'accompagnement. Des travaux en cours visent à clarifier sur un plan méthodologique l'adaptation de ce modèle aux DDM.

- D'autre part nos résultats ont révélé que l'un des principaux paramètres pouvant faire varier la posture de façon rapide est la nature des normes en jeu dans le dilemme. Plus précisément, le dilemme du hamster se distingue des deux suivants de par l'importance des valeurs qui sous-tendent les normes en jeu. En effet, il oppose deux valeurs très proches (honnêteté et attention à l'autre) en termes d'obligations, toutes deux altruistes. Le positionnement des enseignants est ambivalent face à ce dilemme, aucun d'entre eux ne se positionne clairement. À l'inverse Dans les deux autres dilemmes plusieurs valeurs qui font référence aux normes standardisées (honnêteté, respect de l'autre) apparaissent comme prioritaires pour certains enseignants par rapport à d'autres (amitié, plaisir, partage...).

Dans le prolongement de nos travaux, il nous semblerait intéressant ici d'approfondir nos recherches à partir des entretiens auprès des enseignants. Nous souhaitons éclaircir notamment les liens existants entre les normes évoquées par les enseignants au cours de ces entretiens, et celles des différents dilemmes.

Williams (1990) distingue à ce sujet deux types de dilemmes : les dilemmes insolubles qui opposent des valeurs d'importance égale, et les dilemmes solubles, où l'une des valeurs en jeu est supérieure à l'autre comme par exemple le plaisir futile et le respect. Il précise que l'éthique se travaille au travers de dilemmes insolubles, où les valeurs en jeu sont équivalentes, car elles mènent à une impasse. Parmi les trois dilemmes proposés lors de notre expérimentation, il semble que pour les enseignants le dilemme du hamster corresponde davantage à un dilemme insoluble alors que les autres seraient des dilemmes plus solubles : ce constat apparaît quasi à l'unanimité chez les enseignants qui interviennent lors des débats.

Il aurait été intéressant de comparer la solubilité des trois dilemmes auprès des élèves. Cela constitue d'ailleurs une des limites à notre étude. L'impact du choix des dilemmes sur les différents participants à notre étude, pris individuellement, auraient gagné à être davantage explorés en amont. Il est ici difficile de pouvoir isoler l'effet du positionnement des élèves au cours des DDM, pour pouvoir définir dans quelle mesure eux-mêmes ont pu influencer ou non celui des enseignants : nos données actuelles ne permettent pas de le montrer. Cependant, nous pouvons supposer que même si les dilemmes ont été pensés au départ par rapport aux enfants, le fait que les adultes eux-mêmes se retrouvent face à des normes d'importance égale pour eux a très probablement un impact sur leur posture. Autrement dit, dans le cas de la confrontation à un dilemme insoluble qui l'est à la fois pour l'enseignant et

pour les élèves qui manifestent une pensée éthique élevée, nous suggérons que le rapport au savoir des enseignants change également. La hiérarchisation des normes morales n'est alors pas considérée comme une compétence maîtrisée par les enseignants, car eux-mêmes se trouvent déstabilisés face à la réponse à donner au dilemme. Élèves et enseignant se retrouvent sur le même pied d'égalité vis-à-vis du savoir en jeu.

En général, nous avons observé que lorsque ces enseignants changent de posture pour aller vers plus d'émancipation, la pensée éthique des élèves se manifeste davantage, alors que lorsqu'ils adoptent une posture plus transmissive, on observe l'effet inverse. Un espace où les normes peuvent être remises en cause est donc nécessaire à l'exploration et au tâtonnement. C'est justement dans les DDM où cet espace leur a été accordé que la pensée éthique des élèves a pu davantage s'exprimer. Nos résultats rejoignent les conclusions d'Auriac-Slusarczyk (2007) sur les DVP, et notamment lorsque les thématiques abordées traitent de normes morales :

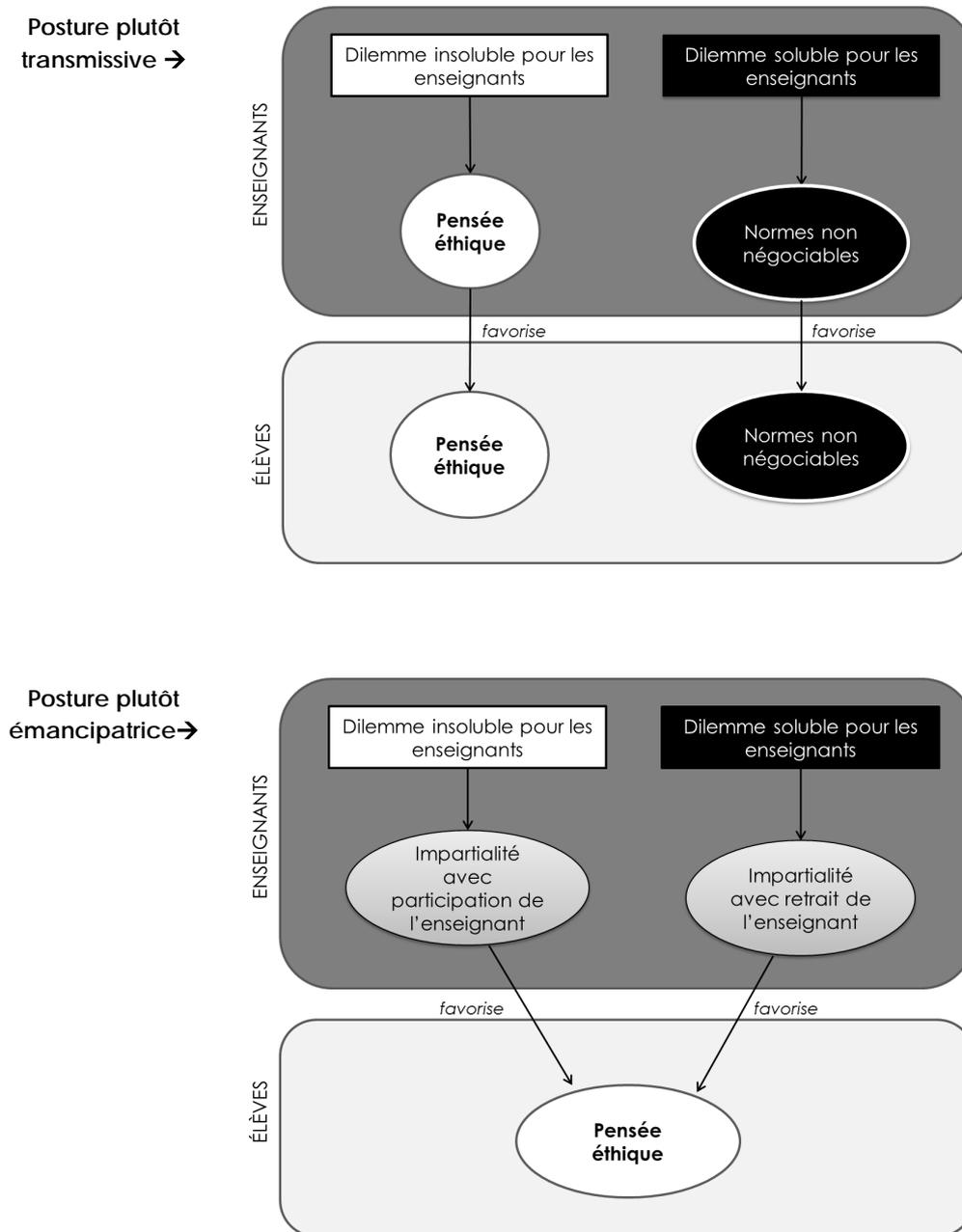
*Lorsque des élèves philosophent, ils sentent très bien que les frontières de l'habituellement acceptable peuvent être franchies. Le nier servirait à détruire ce qui justement définit cette activité. Sans cela la discussion reste encadrée, enclavée dans une normalisation de la parole qui ne permet pas à l'individu de se dire donc aussi de se faire et de se transformer cognitivement comme socialement. (Auriac-Slusarczyk, 2007, p. 155).*

Lorsque les enseignants tendent à adopter une posture plus émancipatrice, nous distinguons deux cas de figure :

- S'ils interviennent de façon importante tout au long du débat, la pensée éthique est favorisée lorsque les dilemmes sont insolubles.
- Dans les cas où ils interviennent peu, il semble que ce soit le contraire : la pensée éthique se manifeste alors davantage lorsque les dilemmes opposent des normes plus inégales, et plus socialement ancrées.

Dans un contexte où les élèves ne sont pas soumis à de trop fortes attentes de la part de l'adulte, la présence de normes standardisées et de situations sensibles dans les débats semble devenir un facteur favorisant l'émergence de la pensée éthique, en leur conférant une vivacité qui n'est pas apportée par l'enseignant.

Dans une perspective de formation, nous en concluons que le choix du thème du dilemme proposé est un élément fondamental à prendre en compte en fonction de la posture « naturelle » des enseignants (cf. Schéma 25) :



**Schéma 25 – Comparaison des postures transmissive et émancipatrice sur la pensée éthique**

- Lorsque l'enseignant exprime une posture qui tend vers la transmission des normes morales, la pensée éthique des élèves se manifestera davantage si le dilemme est insoluble pour l'enseignant lui-même, ce qui le fait basculer de facto dans une posture plus impartiale car il partagera la co-construction de la réflexion éthique avec ses élèves (cf. première partie du Schéma 25) n'ayant pas de « solution ». Autrement il a tendance à rester dans une posture transmissive lorsqu'il estime que les normes

morales ne sont pas négociables avec les élèves, et d'après nos résultats cette posture ne favorise pas l'émergence de la pensée éthique des élèves.

- Lorsque l'enseignant se situe plutôt dans une posture qui tend vers l'émancipation, la pensée éthique est favorisée si et seulement si l'enseignant se met en retrait, dans le cas de dilemmes solubles, ou bien s'il se trouve en situation d'impartialité car il n'a pas de position tranchée en lui-même. Cela est particulièrement visible dans ses interventions lorsque le dilemme est insoluble (cf. deuxième partie du Schéma 25).

La question de la solubilité du dilemme nous amène à nous interroger sur l'importance de la problématisation des normes. En effet, un dilemme insoluble pour les enseignants eux-mêmes les place naturellement face à un problème à résoudre, car ils n'ont pas de réponse prédéterminée. Ils se retrouvent face à une réelle problématique. Les enseignants sont donc en enquête au même titre que leurs élèves, c'est-à-dire dans une démarche d'étude des réponses possibles, pour voir les avantages et limites de chaque solution. Il n'y a pas de bonne réponse à priori donc ce type de dilemme est favorable à l'exercice éthique, et plus particulièrement la visée éthique. La visée éthique, qui constitue la première composante de la pensée éthique, est donc fondamentale. Les deux autres (la référence à autrui et aux institutions justes) en dépendent car elles viennent concrétiser cette visée éthique et lui donner un sens plus complet.

Or, la visée éthique se caractérise par un « mouvement réflexif par lequel l'évaluation de certaines actions estimées bonnes se reporte sur l'auteur de ces actions » (Ricœur, 1990, p. 202). Ainsi, lorsque l'enseignant fait référence aux seules normes, il se place directement du côté des institutions justes. À l'inverse, lorsqu'il donne la priorité au lien à autrui sur les normes, il peut alors basculer dans le relativisme. Dans les deux cas, la visée éthique est ignorée. Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de cette thèse, les dangers du relativisme peuvent et même doivent amener les enseignants à se positionner vis-à-vis des valeurs fondamentales, c'est-à-dire à défendre les valeurs qui garantissent le respect d'autrui. Mais les résultats que nous avons obtenus montrent que lorsque le positionnement de l'enseignant est guidé par les normes morales prédéterminées en amont, dans une certaine forme d'automatisation, cela l'empêche de questionner les valeurs qui sous-tendent ces normes. Par ailleurs, ce positionnement ne favorise pas le développement de la pensée éthique, mais plutôt la mise en conformité aux normes. Dans ce cas, il semble que tant pour l'enseignant que pour l'élève, le processus de problématisation des normes se soit arrêté. Il est donc fondamental que les enseignants eux-mêmes prennent en compte les différentes étapes de la pensée éthique, et tout particulièrement la visée éthique qui est son point d'entrée.

Le fait que le dilemme soit insoluble favorise ainsi la réflexivité et le développement de la visée éthique chez l'enseignant. Un dilemme soluble quant à lui nécessite un effort plus important pour parvenir à un processus de problématisation. Il implique la remise en question de présupposés normatifs beaucoup plus importants dans les dilemmes, qui peuvent être associés à des valeurs fondamentales, ou bien dictées par l'institution, dans le cas d'un enseignant conformiste. Nos résultats montrent par ailleurs que la problématisation des normes, c'est-à-dire la mise en tension de plusieurs normes opposées entre elles, est un type d'intervention assez peu mobilisé par les enseignants au cours des DDM. Ce phénomène a été observé de manière générale, quelle que soit leur posture.

Les travaux de Belanger (2011) confirment cette tendance chez les enseignants en la reliant avec la conception moderne de la morale. La culture morale actuelle évoquée par Belanger est constituée de deux courants de pensée majeurs, déjà évoqués dans une première partie de cette thèse. Or, aucun de ces deux courants ne favorise le processus de problématisation. Tout d'abord le courant kantien, issu de la philosophie de Kant, se base sur le concept d'obligation selon lequel il existe des principes ou règles nécessaires et non discutables. La nécessité d'agir dans le sens de ces principes absolus tranche la question du dilemme, dans la mesure où une action réalisée en voulant accomplir son devoir est morale (ce n'est pas le but qui compte mais la maxime qui a conditionné cette action). Cette culture commune de la morale est contradictoire avec la notion de dilemme. Elle peut aussi expliquer la réticence majoritaire de la part des enseignants à problématiser les normes, même chez ceux qui se placent dans une posture peu ou très peu transmissive. La non-transmissivité que nous observons est souvent davantage liée à un retrait de la part des enseignants qu'à un engagement actif vers la mise en tension des différentes normes en jeu. La culture morale est donc peu favorable à l'exercice de la pensée éthique.

D'autre part le courant utilitariste issu de la philosophie de Mill se positionne différemment, en considérant que les situations dilemmes se présentent et qu'il y a impossibilité de faire un choix évident, cela signifie que les conséquences de l'un ou l'autre des choix sont équivalentes. Selon eux il n'existe pas de norme ou de valeur supérieure à l'autre et l'on peut ainsi agir d'une façon ou d'une autre, ce sera toujours un bon choix. Or, rappelons-le, le courant kantien est davantage ancré dans la culture française que le courant utilitariste, qui vient du milieu anglo-saxon. La culture morale en France met davantage l'accent sur les valeurs et normes en jeu. L'intérêt pour les dilemmes moraux insolubles est arrivé seulement dans les années 1990 avec des philosophes de tradition analytique, comme Lemmon ou Williams, qui reprochent à ces deux visions de la morale « leur côté trop formaliste, universaliste, rigoriste, absolutiste et rationaliste, c'est-à-dire la primauté qu'elles accordent aux règles et aux principes et leur manque de sensibilité aux contextes particuliers » (Belanger, 2011, p. 20).

L'application de normes prédéterminées à des situations sans les remettre en cause ont été observés dans les dilemmes solubles pour les enseignants. Dans les cas où de nouvelles normes sont apparues, nous avons également observé des mouvements de standardisation initiés par les enseignants, c'est-à-dire la tendance à généraliser les normes émergentes vers des normes prédéfinies. Cette tendance chez certains enseignants pourrait alors s'expliquer par le décalage ou l'éloignement culturel des enseignants avec les « contextes particuliers » évoqués par les élèves. Ce décalage voire incompréhension conduirait alors à une priorisation des règles et principes universalistes, telle que nous l'avons observée dans nos résultats sous la forme de normes standardisées.

Notre hypothèse de l'impact culturel sur la difficulté de problématisation des normes morales est confirmée par les travaux d'Astolfi et al. (2008) à propos du contrat didactique. Pour ces auteurs, toute situation d'enseignement quelle qu'elle soit, suppose la préexistence d'un contrat didactique établi à l'avance, et qui va « surdéterminer » son déroulement. Or la préexistence de ce contrat s'appuie très largement sur les conceptions fondamentales de l'enseignant quant à l'objet d'apprentissage. D'autres travaux vont dans le même sens : les conceptions initiales d'un enseignant sont « souvent liées à son histoire propre concernant le savoir en jeu, conceptions sur le développement de l'enfant, l'apprentissage, les finalités de l'enseignement, etc..., conceptions qui conditionnent ses actions. » (Larroze-Marracq, 2002, p. 17).

Dans une perspective de formation d'enseignants, les conceptions au sujet de la morale et de son enseignement ne devraient pas être passées sous silence, car ce sont elles qui vont déterminer en majeure partie, de façon inconsciente la plupart du temps, la posture de l'enseignant. L'histoire de la morale, la place de la problématisation des normes en particulier, ses enjeux entre transmission de valeurs Républicaines et émancipation devraient à notre avis être abordés et questionnés, de façon à élargir la culture des futurs enseignants sur ce sujet si peu traité dans la formation initiale. Plusieurs pistes didactiques pourraient alors être envisagées pour travailler la pensée éthique en mobilisant des DDM.

Une première piste pourrait être de travailler la pensée éthique de façon évolutive, à partir de DDM suivant la progression suivante :

- 1) Des DDM au départ insolubles et qui ne mobilisent pas de normes antagonistes, par exemple des dilemmes où les valeurs en jeu assurent dans tous les cas le respect de l'autre, où un sens du care est présent dans les deux cas, par exemple à partir de normes comme : être poli / être honnête.

- 2) Des DDM ensuite insolubles donc mobilisant des normes aux enjeux équivalents, mais où dans les deux possibilités les conséquences des choix sont négatives et marquées par une absence de care. On pourrait par exemple imaginer des dilemmes où il faudrait hiérarchiser des normes telles que ne pas voler / ne pas dire du mal des autres.
- 3) Des DDM en apparence solubles, c'est-à-dire qui en à priori montrent qu'une des deux normes serait socialement plus importante que l'autre, mais qui nécessitent une réflexion et une prise en compte du contexte plus approfondie pour dé standardiser ces normes.

Les avantages de cette progression au niveau des thèmes de de la solubilité des dilemmes seraient tout d'abord d'aider les élèves à s'approprier une démarche de raisonnement qui les pousse à explorer les contextes des situations face aux enjeux des normes, sans avoir la pression de la « bonne réponse » au départ. Cela leur permettrait ensuite d'arriver à prendre du recul sur ce qui aurait pu leur sembler une réponse évidente dans les dilemmes partiellement solubles, en ayant pris l'habitude d'explorer les enjeux des contextes particuliers dans les situations précédentes.

Une autre piste concernant cette fois-ci la posture des enseignants serait de mobiliser des gestes d'animation qui soient :

- Soit dans une impartialité totale vis-à-vis des normes, c'est-à-dire un non positionnement de l'enseignant. On peut par exemple imaginer une posture de retrait de l'enseignant, qui reste toutefois présent et à l'écoute des élèves. Si de manière générale cette posture favorise l'autonomisation et l'émancipation des élèves, elle a cependant une limite dans certains cas : l'émergence de l'inacceptable dans la discussion. L'enseignant doit être particulièrement attentif sur ce point, quitte à adopter la posture suivante en particulier lorsqu'il s'avère que les valeurs des dilemmes moraux sont très controversées par les élèves.
- Soit dans un positionnement ponctuel visant à problématiser des normes entre elles, mais sans intervenir trop fréquemment et ni donner d'orientation générale à la séance. Le sens des interventions de l'enseignant serait alors opposé à celui des élèves. Par exemple, un enseignant pourrait intervenir ponctuellement pour se faire l'avocat du diable et mettre en doute une norme considérée comme évidente par un ou plusieurs élèves.

Un premier intérêt de ces deux types de postures est de s'adapter à la fois à des dilemmes solubles et insolubles, en permettant un espace d'exploration aux

élèves par rapport aux normes. Comme nous l'avons vu, cet espace est important dans l'élaboration de la pensée éthique.

Un second intérêt plus spécifique à la deuxième posture est de catalyser les processus de problématisation des normes en jeu par leur mise en tension. Cependant, dans cette dernière posture, l'enseignant doit être particulièrement vigilant à ne pas faire basculer en cours de séance le contrat didactique vers la transmission des normes acceptables. Cela paraît plus difficile que la première posture, et il doit avoir une certaine assurance dans sa prise de risque pour pouvoir maintenir cette posture car il doit alors se placer en rupture totale et exprimée avec son statut de garant des normes au quotidien.

Dans les deux cas, une verbalisation aux élèves de la posture de l'enseignant nous paraît fondamentale pour créer cet espace d'exploration sécurisé pour les élèves, où l'enseignant n'a plus la même démarche que d'habitude. La responsabilité de penser serait alors dévolue aux élèves. La première posture rejoint ainsi les travaux de Lévine sur le retrait de l'enseignant, mais nous les avons complétés par la deuxième posture de problématisation car elle nous semble intéressante pour favoriser la prise en compte de la diversité des idées et la hiérarchisation des normes.

Pour des dilemmes moraux, nous avons vu que ce n'est pas si facile de se faire déshabiller de ses valeurs. Élèves comme enseignant, c'est ce à quoi on tient. Pour qu'un débat sur un dilemme soit riche et émancipateur, nous suggérons ici de construire un dispositif didactique en lien avec les phases d'enquête de Dewey au sein duquel il y aurait le DDM. Dans le prolongement de l'étude que nous avons menée sur la posture de l'enseignant au sein du DDM, l'analyse de ce dispositif didactique qui ferait l'objet d'une étude ultérieure.

Alliant les DDM et les DVP, nous proposons de le construire sur plusieurs séances suivant une progression qui permette dans un premier temps d'explorer les différentes normes en jeu de façon isolée avant de les confronter lors de DDM. Nous en proposons une ébauche dans le tableau suivant, que nous approfondirons par la suite au cours de travaux ultérieurs :

**Tableau 19 - Ébauche de séquence possible autour d'un DDM**

Étape	Objectifs	Exemple
1. Enquête autour d'une norme en cours de construction	Apporter des éléments de réflexion, donner du poids, conceptualiser une nouvelle norme	DVP autour de la question : « À quoi ça sert de partager ? » (norme en jeu : <i>il faut partager</i> )
2. Enquête autour d'une norme socialement ancrée (ou standardisée)	Se questionner autour d'une norme établie, lui redonner du sens	DVP autour de la question : « Est-ce que le vol doit toujours être volontaire ? » (norme en jeu : <i>il ne faut pas voler</i> )

Étape	Objectifs	Exemple
3. DDM opposant des normes opposées vues lors des étapes précédentes	Opposer des normes en remobilisant des arguments cités auparavant. Clarifier les valeurs en jeu et les hiérarchiser.	DDM à partir du dilemme de la boulangère
4. Prolongements possibles : - Réalisation d'une production collective (affiche, recueil...) - Nouveau DDM à adapter en fonction de la thématique principale qui est ressortie de la séance précédente	Synthétiser les différents éléments évoqués dans le dilemme. Recontextualiser des normes et apporter d'autres éléments permettant leur hiérarchisation.	DDM autour du vol (Ex : dilemme de Heinz, voir partie 2.1.3.2) ou autour du partage.

L'objectif de ces phases d'exploration au travers de DVP qui portent sur les différentes normes qui seront par la suite en jeu dans les DDM est de pouvoir à la fois redonner du poids aux normes qui sont moins ancrées socialement ou en cours de construction en ayant réfléchi dessus, et mettre en discussion celles qui le sont plus. Cela permet de contribuer à rendre davantage « insoluble » un dilemme. Chacune des séances s'inscrit dans la logique de l'enquête selon Dewey (voir partie 4.2.2), c'est-à-dire que l'exploration des différents éléments d'une norme est à chaque fois favorisée, dans le but de répondre à une question. Comme nous avons pu le voir, le DDM serait ainsi une séance qui fait partie intégrante de ce dispositif, et qui permettrait de consolider plusieurs cycles d'enquête en amont du débat autour d'objets intermédiaires, c'est-à-dire des thématiques ou contextes différents où les normes en jeu dans le dilemme ne sont pas mises en tension mais explorées de façon plus libre.

Nous nous intéressons maintenant plus précisément à ce qui se joue entre le savoir (normes morales) et les élèves dans les DDM.

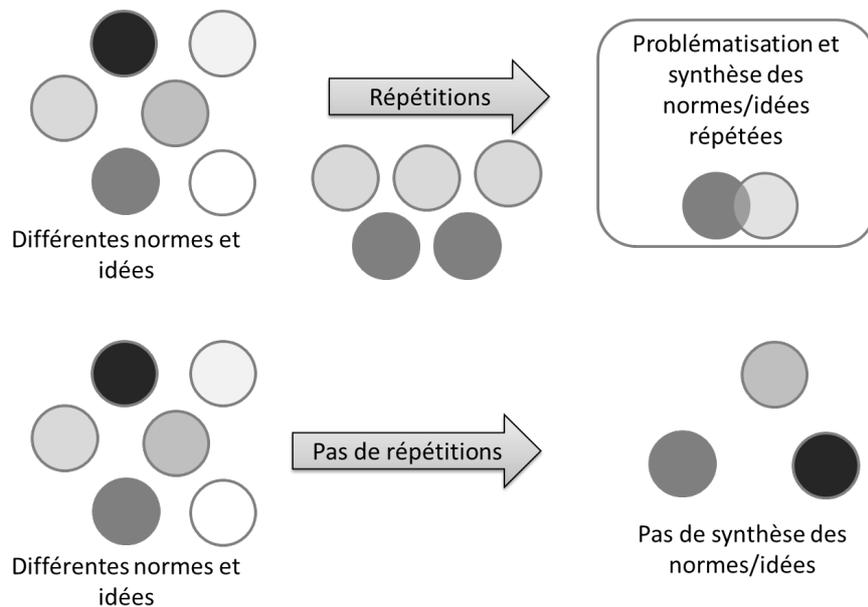
## 7.2. ENTRE SAVOIR ET ELEVE : LES ENJEUX DE LA REPETITION SUR LA PROBLEMATISATION DES NORMES

Du côté des élèves, nos résultats ont révélé que les répétitions de certaines idées et normes par les élèves sont récurrentes dans les différents débats et discussions observés. Nous entendons par le terme répétition l'ensemble des reformulations, répétitions exactes et évocations d'une idée ou d'une norme par un mot identique par exemple. Les phénomènes de répétitions observés ne sont pas spécifiques à notre étude. D'autres travaux ont par exemple listé suite à l'observation de DVP différentes formes de répétitions pouvant apparaître : les reprises, les séries en ajouts, ou encore les énoncés successifs (Berton, 2016). Dans cette partie nous interrogeons premièrement à partir de nos résultats les effets des répétitions sur la construction de la pensée éthique, avant d'aborder le mécanisme de transfert des normes morales qui sont répétées par les enfants au cours des DDM.

Au cours des deux premières études, nous avons relevé que les répétitions produisaient un effet favorable sur l'émergence de la problématisation. Elles favorisent la prise en compte de différentes idées ou normes évoquées au cours de la discussion. La répétition apparaît dans nos résultats comme un catalyseur de la prise en compte d'une idée, en réaffirmant son importance dans la discussion. Les travaux de Margairaz et Piaget (1925) à ce sujet convergent avec nos conclusions. La pensée symbolique la plus primitive de l'enfant utilise les répétitions de façon fréquente, car elles sont très peu coûteuses en énergie aux enfants. Cela s'explique par le fait que les répétitions permettent d'ancrer des informations de façon plus stable. Comme « les tendances à l'économie conduisent la pensée primitive à ne concevoir que de l'identique ou que du divers. » (Margairaz & Piaget, 1925, p. 238), les enfants ont ainsi spontanément avoir tendance soit à retenir uniquement les points communs entre les réponses données ou les répétitions, soit à considérer toutes les réponses comme différentes et sans lien entre elles.

À partir de la variété des réponses données par les élèves appartenant à la communauté de recherche, nous avons observé que les répétitions ont alors pour fonction de créer plus facilement du lien entre les différentes interventions et amène à un moment donné un élève à les problématiser, ou à les synthétiser. Or la pensée

éthique est une pensée complexe par nature qui demande la prise en compte simultanée de plusieurs informations. Ainsi, lorsqu'il est associé à la problématisation des normes morales, le mécanisme primitif de répétition va soutenir l'élaboration de la pensée éthique, là où la synthèse et la problématisation de plusieurs normes est essentielle (cf. Schéma 26).

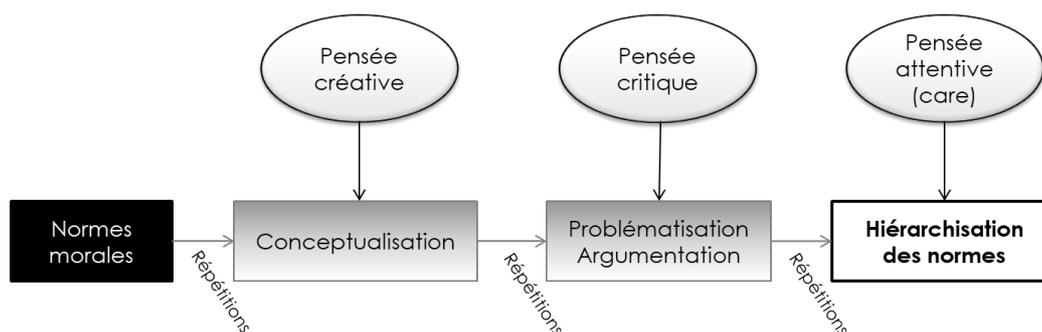


*Schéma 26 - Influence du processus de répétition entre élèves sur la problématisation*

Les répétitions sous toutes leurs formes sont par ailleurs pour Tozzi (1999) l'ancrage à partir duquel la pensée va pouvoir cheminer. Il aborde celle-ci au travers du processus de conceptualisation qui va se mettre en place. Les répétitions constituent le point de départ des différentes pistes qu'il propose aux enseignants pour travailler la conceptualisation avec les élèves. Le processus de conceptualisation tel qu'il est présenté par Tozzi se caractérise à chaque fois par la synthèse d'un ensemble de répétitions. Elles peuvent être des reformulations, représentations ou définitions qui permettent d'établir des liens entre des informations différentes et de commencer à percevoir la richesse d'une notion. Dans la perspective philosophique qui est celle de Tozzi, la conceptualisation est plus approfondie que dans notre étude, de même que la problématisation que nous avons évoquée. En effet, notre analyse prend appui sur des pratiques enseignantes observées, et les enseignants participants à notre étude ne sont ni experts dans le domaine de la philosophie ni avertis au sujet du développement des habiletés philosophiques. Cependant les travaux de Tozzi définissent les bases de tout raisonnement philosophique. Nous retrouvons ces bases de raisonnement, en particulier la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation dans la pensée éthique telle que nous la comprenons dans cette étude.

Puisque la pensée éthique exige un raisonnement complexe, elle nécessite de développer des compétences à rechercher des éléments sur lesquels s'appuyer en complexité, au sein de cette masse d'informations qui est le plus souvent opaque pour le citoyen non averti (Panissal, 2014). La conceptualisation qui consiste comme nous venons de le voir en l'analyse et la synthèse des différentes informations est donc là une étape essentielle pour clarifier dans le cas de notre étude les normes en jeu. La pensée créative est ici mobilisée pour faire émerger de nouvelles idées et explorer tout le champ des possibles afin de pouvoir définir le plus finement possible les normes (Lipman, 2003). Par ailleurs, une autre difficulté est directement liée à la hiérarchisation des idées parmi les méandres de l'information : vraies informations, fausses informations, informations manipulées, propagande, complot...

En ce qui concerne les normes morales, les questions du devoir et des conventions sociales s'ajoutent à la complexité des informations et rendent certaines normes intouchables car socialement trop présentes, comme c'est également le cas de certains savoirs. C'est donc là que la mise en tension des différentes normes et informations est nécessaire, et mobilise une autre forme de pensée qui est définie par Lipman sous le terme de pensée critique. Cette forme de pensée permet à l'élève de sortir du cadre établi et d'établir des relations entre des normes ou des idées à priori sans lien, en mobilisant en particulier les éléments du contexte de la situation. Nous retrouvons dans cette mise en tension la prévalence de la problématisation dans l'entrée du processus, et celle-ci est ensuite soutenue par l'argumentation dans les échanges au sujet des normes opposées. Dans tout ce processus, le *care* est présent, mais il se manifeste plus particulièrement lors de la hiérarchisation des normes, car celle-ci s'appuie sur des valeurs morales liées à l'attention à l'autre (cf. Schéma 27) :



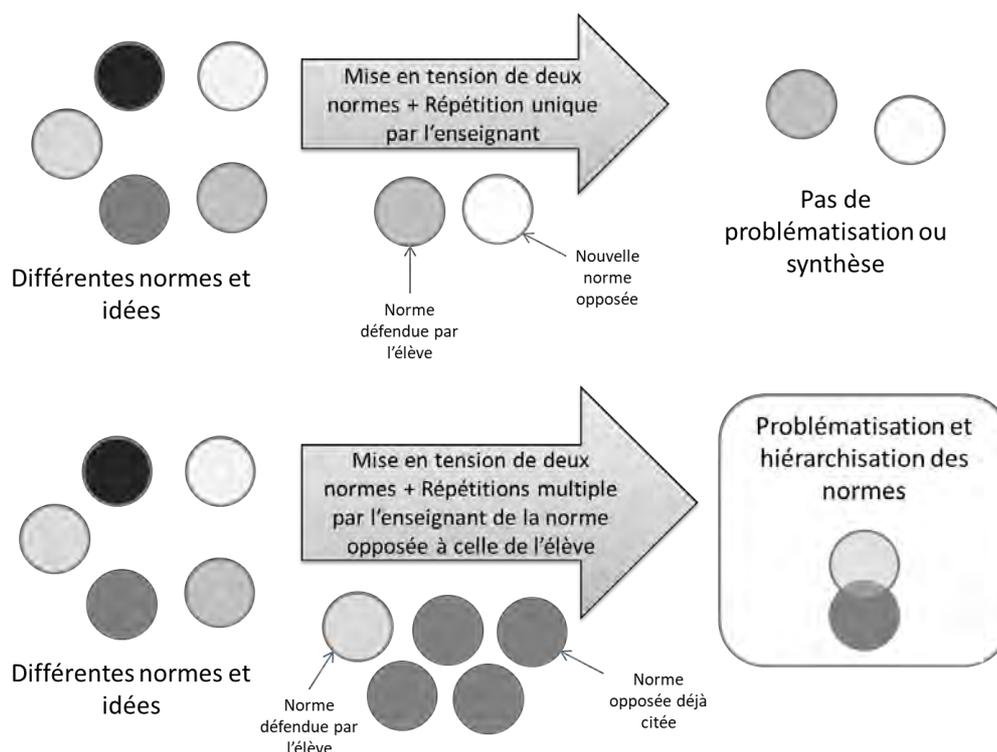
*Schéma 27 – Processus d'élaboration de la pensée éthique dans les DDM*

Comme nous venons de le voir, même si les différentes formes de répétitions sont récurrentes dans les débats, les enseignants participants à notre étude ont à priori une vision plutôt négative de ces répétitions : d'après ce que plusieurs ont déclaré lors des entretiens, celles-ci sont pour eux synonymes de confusion. La présence de répétitions nécessiterait alors un étayage de l'enseignant pour les dépasser, et éviter

que la discussion « tourne en rond ». Les travaux de Berton (2016) vont également dans ce sens, et les chercheurs sont du même avis que les enseignants de notre étude. Les conclusions que nous venons de présenter diffèrent donc sur ce point, en montrant que les répétitions ont un effet positif tout au long l'avancement du processus de pensée. Cependant, il est intéressant de remarquer le manque de popularité des répétitions pour les enseignants.

Le nombre de répétitions dans leurs interventions a donc été analysé chez les enseignants. Nos résultats ont montré de façon paradoxale que les répétitions/reformulations sont le type d'intervention le plus important chez l'ensemble des enseignants, mais il s'agit dans la plupart des cas de répétitions uniques, c'est-à-dire qu'une idée va être reformulée ou répétée une seule fois. D'autre part, leur effet catalyseur sur la problématisation est beaucoup moins évident que celui des répétitions des élèves eux-mêmes. On peut émettre l'hypothèse que l'unicité de la répétition de l'enseignant ne favorise pas la problématisation. En effet nous avons observé dans les interactions entre élèves que le plus souvent, plusieurs répétitions sont nécessaires avant qu'une idée soit reprise par l'un d'entre eux. Il apparaît ici que le chemin « cognitif » de l'adulte et de l'élève sont différents, l'importance des répétitions révèle notamment le temps que prend le processus de conceptualisation de normes. Ce temps échappe souvent à l'adulte qui peut alors avoir tendance à rabattre son enseignement à de la mise en conformité.

D'autres résultats que nous avons obtenus au cours de cette étude confirment cette hypothèse. Nous avons relevé une situation (voir la partie 6.3.1.3.1) où la pensée éthique s'est manifestée suite à une succession de sept répétitions/évocations d'une même norme de la part de l'enseignante, alors que généralement les enseignants se limitent à une seule. Cette abondance de répétitions a favorisé la manifestation de la pensée éthique de l'élève. Les autres cas de problématisation de normes observés n'ont pas favorisé de façon évidente leur hiérarchisation, comme cela a été le cas en association avec le processus de répétitions multiples mis en place par l'enseignante. De plus cette enseignante s'est inscrite dans le processus de répétitions initié par le groupe, en ne reprenant que les normes évoquées par d'autres élèves (cf. Schéma 28).



**Schéma 28 - Influence des répétitions de l'enseignant sur la pensée éthique de l'élève**

Ces répétitions récurrentes ici sont intimement liées à la mise en tension de deux normes. Différentes normes sont mises en tensions à plusieurs reprises lors des DDM, le plus souvent à l'initiative des élèves. Nos résultats ont en effet confirmé que de manière générale la problématisation autour des normes est moins fréquemment mobilisée par l'enseignant, et dans les cas où cela arrive, l'enseignant ne s'appuie pas systématiquement sur les propos des élèves, amenant souvent une norme qui n'a pas été évoquée auparavant au cours de la discussion, soit une nouvelle norme soit une norme à laquelle l'énoncé du dilemme faisait allusion. Cette faculté de répéter, qui permet de construire de la régularité et de la cohérence, est donc complémentaire avec la faculté d'explorer et d'amener des ingrédients et informations variées à la réflexion. La prise en compte de ces valeurs plurielles stabilisée par les répétitions va contribuer à la formation du raisonnement de la pensée éthique par l'exploration de la complexité.

Le questionnement sur la construction de la pensée éthique nous amène à interroger la nature des normes morales évoquées par les élèves. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à l'origine de ces normes et le mécanisme de transfert qui se produit dans leur réinvestissement lors des DDM. Les normes morales abordées dans les DDM ne sont pas des savoirs nouveaux pour les élèves. Nous avons déjà évoqué le côté inné de certains noyaux de la morale et leur lien avec le care (voir la partie 2.1.4.3). Peu à peu structurée en normes par l'éducation, la

morale est fortement ancrée dans l'esprit des enfants dès les premières années de vie. Les DDM font donc nécessairement appel à des mécanismes de transfert tout particuliers qui se situent à cheval entre plusieurs sphères. On a tout d'abord la sphère scolaire puisque les DDM ont lieu à l'école dans un cadre scolaire avec ses propres règles. Ensuite il y a une seconde sphère sociale (qui inclut d'ailleurs la première) car les normes morales constituent les piliers des relations sociales en général. Elles renvoient à la transmission de ces valeurs et normes par les parents, en lien avec l'attachement des enfants aux différentes figures qui leur ont transmis ces normes. Une troisième sphère moins visible mais peut-être la plus fondamentale touche à la sphère de l'intime car certaines normes morales renvoient à des valeurs essentielles qui comme nous l'avons vu suscitent généralement des réactions et des émotions spontanées dès le plus jeune âge.

Dans le champ éducatif, le transfert est défini par le déplacement de connaissances, voire pour certains de compétences entre le moment de leur acquisition et leur mobilisation dans une situation ultérieure (Perrenoud, 2000). La connaissance est fortement liée au contexte de départ dans lequel elle a été incorporée chez l'élève. Celle-ci implique une démarche active de sa part pour remobiliser les acquis antérieurs. Mais en ce qui concerne la morale, cette remobilisation est plus complexe, sollicitant à la fois des paramètres internes à l'individu et d'autres ayant été acquis par l'éducation. Il semble que dans une perspective éthique telle que nous l'avons définie tout au long de cette thèse, le dialogue entre les sphères sociale et intime de la construction des normes soit important, c'est-à-dire la prise en compte à la fois des normes transmises par l'éducation de manière générale, et des valeurs innées, plus intuitives. Seules les normes qui proviennent de l'éducation peuvent faire l'objet d'un transfert, les autres étant propres à la personne.

Ainsi, la question du transfert ne peut se faire que de façon partielle en ce qui concerne les normes. Si elle est réalisée de façon apparemment totale (c'est-à-dire qu'un élève ne fait que répéter des normes apprises, décontextualisées), alors cet élève ne mobilise pas la partie intuitive de la morale et a une vision des normes figée, qui bloque le processus d'émancipation. À l'inverse, si un élève évoque seulement ses propres intuitions sans tenir compte des normes apprises qui garantissent le respect de l'autre, il ne va pas adopter une réflexion éthique et risque de basculer vers une pensée égocentrique.

Les écarts que nous avons observés entre les différents élèves au niveau de la mobilisation de la pensée éthique sont assez importants. De manière générale dans les pratiques de DVP, d'autres travaux ont montré que « les positionnements cognitifs ne sont pas tous égaux quant à l'émergence possible du doute et de l'examen pluriel d'alternatives. » (Auriac-Slusarczyk, 2007, p. 83). Cela nous amène à évoquer une première limite à cette étude, qui se situe au niveau de l'écart de l'âge

des élèves entre les classes étudiées. Nous avons pu repérer des éléments stables concernant la manifestation de la pensée éthique des élèves. En cela la diversité d'âges est un paramètre qui apporte beaucoup à notre étude, montrant que la pensée éthique peut être travaillée aussi bien avec des élèves de fin de primaire qu'avec des élèves plus jeunes.

Cependant l'âge questionne davantage la maturité cognitive des élèves, et leur compréhension générale de la situation, qui peut avoir amené des variations dans nos résultats. En effet, nous avons observé que dans les plus petites classes (celles des élèves âgés de 6 à 8 ans), certains élèves ont eu du mal à se représenter la situation et les normes en jeu. Ils ont pu manifester parfois une grande imagination ne correspondant pas à la réalité, ou encore manquaient de vocabulaire élémentaire pour comprendre tous les mots des situations. Or la pensée éthique est comme nous l'avons vu une pensée complexe nécessitant une synthèse de plusieurs éléments, laquelle nécessite une compréhension fine de chacun d'entre eux.

Au cours de leurs travaux sur la pensée de l'enfant et notamment sa compréhension des récits et de leur structure, Margairaz et Piaget (1925) ont relevé des difficultés liées à la synthèse d'éléments différents. À partir d'images proposées à des enfants de moins de huit ans, ils ont remarqué que lorsque les mêmes personnages apparaissent dans des contextes différents, les enfants ont du mal à faire le lien entre les deux, et les considèrent comme des personnages différents. Or les difficultés de compréhension que nous avons relevées au cours des DDM concernent justement des élèves qui ont entre six et huit ans. Ces difficultés ne sont par ailleurs pas généralisables à l'ensemble des élèves de cette tranche d'âge, car d'autres élèves même parmi les plus jeunes n'ont éprouvé aucune difficulté à ce niveau. Mais le facteur de l'âge peut donc être déterminant pour certains d'entre eux sur la capacité d'abstraction et de représentation des situations.

Nos résultats ont également montré que même si la pensée éthique se manifeste dans toutes les tranches d'âge, elle est davantage présente chez les élèves plus âgés que chez les plus jeunes. Cependant, il est difficile de déterminer si l'âge a été réellement déterminant dans la manifestation de la pensée éthique, ou bien si d'autres paramètres comme la posture des enseignants ont eu davantage d'impact. On peut également se demander si l'âge des élèves lui-même n'a pas déterminé le type de posture adopté par certains enseignants ? Faut-il pour autant en conclure qu'il ne faut pas le faire avec des enfants plus jeunes ? Si nos résultats montrent très certainement une plus grande proportion d'élèves qui manifestent des niveaux élevés de pensée éthique chez les élèves plus âgés, ils montrent par ailleurs que même chez les enfants plus jeunes, la pensée éthique se manifeste quand même dans la quasi-totalité des classes, parfois même de façon plus développée que chez des plus âgés (voir par exemple les interventions de Mahaut, en partie 5.3.1.5). L'âge n'est donc pas un facteur limitant à notre sens en ce qui concerne la pensée éthique, qui peut

tout à fait être travaillée avec les plus jeunes, même s'il est un paramètre certainement important.

Un autre facteur autre que l'âge pourrait expliquer notamment les résultats élevés au niveau de la pensée éthique obtenus chez les élèves de fin de primaire, amenant une interrogation supplémentaire à laquelle notre étude n'a pas répondu. Comme nous l'avons évoqué, les élèves des classes de fin de primaire participants ont eu l'occasion de pratiquer des DVP auparavant, et de façon régulière. Ils montrent par ailleurs pour certains d'entre eux d'étonnantes capacités de synthèse. Les travaux de Chirouter (2018b, 2019) vont dans le même sens : apprendre à penser est une tâche complexe par nature, qu'il vaut mieux commencer tôt. La philosophie que ces élèves ont pratiquée de manière régulière est contraire au dogmatisme car elle suppose l'acceptation de plusieurs réponses. Le fait que certains de ces élèves aient une plus grande expérience des DVP pourrait donc être un autre facteur déterminant dans la manifestation de leur pensée éthique au cours de notre étude. Il serait intéressant pour des travaux ultérieurs de comparer justement les effets de l'âge et ceux de la pratique régulière de DVP ou de DDM sur la manifestation de la pensée éthique des élèves.

Nous nous intéressons à présent au troisième volet de cette discussion, à savoir ce qui se joue dans la relation entre l'enseignant et les élèves au cours des DDM.

## 7.3. ENTRE ENSEIGNANT ET ELEVE : LES ENJEUX DE LA RELATION

Chez certains enseignants, nous avons observé des phénomènes de ruptures/fusion par rapport à leur relation aux élèves (habituellement), et lors de leur posture d'animation des DDM.

- Un premier type de rupture observé est lié à la posture émancipatrice de certains enseignants (ex. M. Olivier). Cette rupture apparaît par opposition avec le rôle quotidien de l'enseignant qui reste garant du cadre et des règles de vie collectives. Chez d'autres (ex. Mme Breton), nous observons, à l'inverse, une fusion entre leur posture d'animation des DDM transmissive, et leur posture en dehors des débats. Cette continuité permet la sécurisation de leur rôle institutionnel qui va à chaque fois vers la transmission des normes et valeurs morales. Nos résultats montrent qu'une discontinuité entre une posture quotidienne plutôt transmissive et une posture émancipatrice adoptée lors des DDM semble bénéfique à la manifestation de la pensée éthique chez les élèves. Nos résultats vont dans le sens des travaux de Pianta et Stuhlman (2004), qui ont montré que l'impact de la relation entre l'enseignant et les élèves peut être négatif lorsqu'ils adoptent une démarche intrusive pour enseigner, ou positif lorsqu'ils les influencent de manière indirecte par leur manière d'agir.
- Un second type de rupture porte cette fois-ci sur le contrat didactique mis en place entre l'enseignant et les élèves vis-à-vis du DDM. Nous avons vu précédemment qu'en cas de rupture du contrat didactique, il peut y avoir des effets négatifs sur la manifestation de la pensée éthique des élèves (ex. M. Roux). Nous avons observé qu'en grande partie dans les DDM cette rupture est en lien avec la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. Le cadre du débat constitue un paramètre sécurisant pour les élèves et il est préférable qu'il s'inscrive dans le prolongement de la relation quotidienne établie entre l'enseignant et ses élèves. Les règles doivent être clairement établies et leur respect garanti par l'enseignant, qui doit à l'inverse de sa posture lors des débats, adopter un rôle rassurant.

Ces deux paramètres sont importants et complémentaires pour favoriser le développement de la pensée éthique. On a donc d'un côté la posture d'animation et

de l'autre le cadre didactique de l'enseignant met en place pour que le débat puisse avoir lieu. Nous avons pu voir que certains enseignants se mettent en retrait tandis que d'autres interviennent mais ces deux paramètres n'ont pas forcément d'incidence sur l'impartialité de l'enseignant. Que ce soit au niveau des normes ou bien au niveau du cadre, un certain engagement de la part de l'enseignant est nécessaire pour favoriser celui des élèves. En effet, même s'il y a retrait ou impartialité avec participation de l'enseignant sans qu'un cadre sécurisant ait été mis en place précédemment, alors les élèves en insécurité ne s'exposent pas, et ne s'engagent pas dans un processus réflexif car ils sont parasités par le manque de cadrage.

Le contrat didactique qui se crée alors entre l'enseignant et l'élève (les partenaires didactiques) (Astolfi et al., 2008) repose en grande partie sur ce cadre. Enseignant et élèves ont des responsabilités mutuelles, qui sont généralement implicites. Ainsi, les responsabilités en ce qui concerne le cadrage des débats ou la réflexion autour des normes sont forcément assumées par l'un ou l'autre des partenaires. De manière générale, les responsabilités des différents acteurs au sein d'un contrat didactique sont difficiles à percevoir, car il se fond avec l'activité en cours, de sorte que celui-ci « ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures » (Astolfi et al., 2008, p. 60-61). Nos résultats ont montré à plusieurs reprises des ruptures de ce contrat par des changements de responsabilités observés en cours de débat : un cadre qui a explosé (classe de M. Roux), ou bien des élèves qui sont sortis de leur posture réflexive initiale pour rejoindre celle de l'enseignant (classe de Mme Breton). Nous proposons donc les conclusions suivantes :

- 1) Lorsque les responsabilités de l'enseignant portent sur le cadre des DDM, les élèves sont alors libérés de cette préoccupation pour se concentrer sur les normes en jeu. Si l'enseignant se décharge de cette responsabilité, alors les élèves livrés à eux-mêmes vont tenter de la prendre, sans être disponibles pour réfléchir au sujet des normes morales. Ici nous différencions l'abandon de cette responsabilité par l'enseignant avec le fait de la confier partiellement de façon explicite aux élèves, qui ont bénéficié en amont d'un accompagnement à ce sujet. Dans ce cas elle est copartagée entre l'enseignant et les élèves mais il garde sa part du contrat et les rôles de chacun sont clairement définis.
- 2) Lorsque la responsabilité de l'enseignant porte sur le fait de hiérarchiser les normes en jeu, les élèves vont de la même manière s'en libérer. Ils vont alors se laisser porter par l'enseignant et attendre de lui une direction à ce sujet. Si l'enseignant reste impartial au moment des débats (qu'il intervienne ou non), la responsabilité du choix des normes et dévolue aux élèves. Les DDM deviennent alors un espace d'exploration où les élèves se voient confrontés à leur propre raisonnement et à celui des autres et doivent prendre seuls des décisions vis-à-vis des normes morales.

Comme pour beaucoup d'enseignants, les carences en termes de formation à la gestion des situations difficiles les amènent à tenter de trouver par nécessité de survie professionnelle des réponses par eux-mêmes, là où personne ne sait quoi répondre. Rayou (2010) parle d'une resocialisation des pratiques d'enseignement qui s'éloignent d'une formation initiale incomplète. Elle « s'accompagne souvent d'une baisse de la pression cognitive, qui peut aller jusqu'à des formes de "fraternisation" avec les élèves. Dans ce cas, les acteurs, professeurs et élèves, s'accordent autour du calme en contrepartie d'une baisse de la pression cognitive. » (Rayou, 2010, p. 46). Souvent les enseignants se trouvent démunis face à l'absence de réponses, et cela peut expliquer certaines fragilités au niveau du cadre mis en place dans les DDM.

La question des interactions entre enseignant et élèves s'inscrit par ailleurs dans une visée éducative au sens large, qui s'étend au-delà de la classe. Elle est partagée par l'ensemble des adultes responsables des enfants, notamment les parents (Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004). Nos résultats font apparaître des profils d'élèves très différents et des relations différentes entre les élèves et leurs enseignants. Ces derniers ont tendance à se placer dans une posture plus transmissive avec les élèves qui se situent en dehors du cadre, ou vont à l'encontre des normes morales qu'ils considèrent comme fondamentales. Les relations établies entre les enfants et leurs enseignants dans les premières années de scolarisation, ont par ailleurs une grande importance dans l'adaptation scolaire des enfants. Pianta et Stuhlman (2004) ont noté des similitudes entre ces relations et les relations parent-enfant. En effet, elles jouent toutes deux un rôle important dans la régulation et l'épanouissement des habiletés sociales et émotionnelles.

La tendance actuelle des études au sujet des postures des enseignants est de questionner la façon d'agir de l'enseignant, et cela bien souvent de façon isolée, en ne prenant que très peu en compte le facteur élève qui est pourtant aussi important dans l'établissement du contrat didactique (Morel et al., 2015; Moussi, 2016). Sans l'adhésion des élèves qui sont des partenaires didactiques au même titre que l'enseignant, le contrat ne peut pourtant pas se mettre en place. Nous cherchons donc à présent à affiner ce qui se joue du côté des élèves, et plus particulièrement de leurs habiletés sociales et émotionnelles afin de compléter nos conclusions au sujet du rôle de l'enseignant.

Si nous avons jusqu'à présent évoqué le lien entre la posture de l'enseignant par rapport aux normes, mais également la manière dont l'enseignant établit le cadre du débat sur la manifestation de la pensée éthique des élèves, nos résultats ont montré une corrélation entre l'absence de pensée éthique de certains élèves et leurs difficultés à entrer dans le cadre des débats (classe de M. Roux). Nous avons vu plus particulièrement que la recherche constante de ces élèves d'une forme d'appréciation ou de reconnaissance (positive ou négative) de la part de leur enseignant porte à la fois sur le contenu des débats, lorsqu'ils se disputent pour être celui qui a dit la

réponse relevée par l'enseignant, et sur le cadre qu'ils font exploser. Leurs interventions ont par ailleurs déteint sur l'ambiance générale de la classe, et aucun élève même parmi ceux qui essayaient de participer n'a manifesté de pensée éthique élevée.

Ces résultats pourraient être éclairés par les travaux de Favre (2019), qui a modélisé trois systèmes de motivations dans l'esprit humain : la motivation de sécurisation, la motivation d'innovation et la motivation de sécurisation parasitée. Les deux premiers sont complémentaires et naturels. La motivation de sécurisation (SM1) est centrée sur les besoins psychologique primaires, comme par exemple la reconnaissance et l'affection mais aussi les besoins physiologiques essentiels. La motivation d'innovation (SM2) favorise quant à elle les apprentissages, mène à l'autonomie et à la responsabilité. Elle prend progressivement le relais sur la motivation de sécurisation et devient majoritaire au fur et à mesure du développement de la personne, faisant partie intégrante du processus d'individuation. Mais souvent, le développement naturel de ces deux systèmes de motivation est perturbé, créant des dysfonctionnements au niveau de l'individuation. Les troubles sont généralement complexes et dus à une multitude de facteurs, aussi on ne peut affecter des difficultés à une seule cause.

Favre a suggéré que le système de motivation de sécurisation est souvent entravé par des injonctions verbales ou non verbales négatives, ayant perturbé la construction saine de la motivation de sécurisation au cours de l'enfance. S'installe alors une carence au niveau des besoins fondamentaux qui peut créer une fragilité plus ou moins importante dans la motivation de sécurisation, ou au contraire par un excès envahissant de sécurisation, empêchant l'enfant d'accéder à la motivation d'innovation. Dans ce cas un troisième système de motivation prend le relais, le système de sécurisation parasitée (SM1P). Il correspond donc à une dépendance à la motivation de sécurisation qui devient alors toute puissante, empêchant l'accès à la motivation d'innovation. Les réactions des élèves dits « perturbateurs » de la classe de M. Roux pourraient tout à fait correspondre à une motivation de sécurisation parasitée. L'antagonisme des systèmes de motivation d'innovation de de sécurisation parasitée mène ces enfants à un empêchement de penser.

Nous avons par ailleurs relevé un autre cas à l'opposé de celui des élèves de M. Roux. Mahaut (classe de Mme Joly) est une élève qui a particulièrement attiré notre attention, de par sa grande capacité à gérer ses propres émotions et à prendre en compte celles des autres : « Ben (...) je lui dirai parce que si par exemple ben d'accord elle va me crier dessus mais même si elle me crie dessus (...) elle va savoir que je lui ai menti, du coup ça va lui faire deux fois plus de peine. » (Dilemme du hamster, TP129). Mahaut fait de manière générale preuve d'un sens du *care* développé et d'une forte motivation d'innovation qui la pousse à donner cette réponse. Elle a en effet envisagé plusieurs pistes en lien avec le contexte, et certaines

sont clairement en contradiction avec ses propres préférences, notamment le fait qu'on lui crie dessus, pour prendre soin de l'autre.

Dans la construction de la pensée éthique, l'élève doit donc passer par un processus instable où plusieurs normes opposées se rencontrent, demandant une grande capacité à gérer les émotions contradictoires qui surviennent alors, comme l'a montré l'exemple de Mahaut qui n'est par ailleurs pas un cas isolé dans nos corpus, en particulier chez les élèves de référence qui manifestent une pensée éthique élevée. Il est intéressant de noter qu'ici Mahaut est une fille, ce qui nous permet de faire le lien avec les travaux de Gilligan (1982) sur la comparaison de réponses de Jake et Amy, deux enfants de sexe opposé, à des dilemmes moraux. Elle a observé que les filles mobilisent davantage des arguments relevant du *care* que les garçons dans leurs réponses (voir partie 2.1.4.1.1). Dans notre étude, il se trouve que la majorité (mais pas la totalité) des élèves qui manifestent une pensée éthique élevée sont également des filles. Cela pourrait s'expliquer par les effets de la socialisation genrée, où les filles sont davantage sollicitées que les garçons en ce qui concerne les sujets touchant aux émotions internes et à la vulnérabilité (Panissal & Molinier, 2020). Or la pensée éthique est une pensée qui par nature mobilise le *care*, et donc la vulnérabilité et le lien avec ses propres émotions.

Au-delà des considérations de genre, si le processus de mobilisation du *care* implique l'attention aux émotions de soi-même et de l'autre, les travaux de Livet (2002) ont montré qu'il se mettait en place un processus inévitable d'oscillations émotionnel lorsque nous sommes confrontés à une déstabilisation de nos croyances et préférences. Les élèves qui manifestent comme Mahaut par exemple une bonne capacité à gérer leurs propres émotions et les réactions des autres vont donc être plus à même de traverser la déstabilisation cognitive engendrée par la problématisation et l'argumentation autour des normes et valeurs en jeu dans les DDM. Lorsque ces processus portent sur des valeurs et normes morales personnelles, les émotions renvoient aux noyaux précoces de la morale intuitive, et ils jouent un rôle important dans la stabilité émotionnelle (voir partie 2.1.4.3). Comme le précise l'auteur, « il se peut que nous ayons à réviser des préférences qui sont pour nous prioritaires. Comme c'est précisément cet ordre de priorité qui guide nos révisions, une telle révision ne peut être automatique et doit explorer plusieurs pistes, et notre situation affective reste instable pendant ce temps. » (Livet, 2002, p. 263). Comme nous l'avons illustré précédemment (voir Schéma 27), la hiérarchisation de nos priorités est en lien direct avec la pensée attentive, ou du *care* – indispensable à l'élaboration de la pensée éthique.

L'instabilité affective qui résulte des étapes précédentes où les normes morales sont mises en tension de nous amène à deux possibilités : soit l'élève est suffisamment sécurisé sur le plan affectif pour faire face à cette oscillation des émotions, et basculer vers la motivation d'innovation comme c'est le cas de Mahaut,

soit l'élève réagit en s'accrochant au système de motivation parasitée, car elle fait appel à une trop grande autonomie et à l'inconnu. Cela pourrait également être l'un des facteurs d'explication aux résultats obtenus dans la classe de M. Roux. Nous nous interrogeons alors sur l'influence que peut jouer l'enseignant sur la pensée attentive des élèves et leur stabilité affective, qui joue un rôle si fondamental dans le développement de la pensée éthique.

La théorie de l'attachement développée par Bowlby (1969, 1988) est particulièrement éclairante sur le rôle joué par l'adulte dans la régulation des émotions négatives des enfants. Ses travaux portant initialement sur les nourrissons ont montré que dès leur plus jeune âge les enfants dépendent d'une relation de care avec l'adulte référent, et que l'instauration d'une relation sécurisante est fondamentale pour l'épanouissement de l'enfant. Il s'installe alors à la fois chez l'enfant un comportement de recherche du soin (*careseeking*) et chez l'adulte une réponse apportant du soin (*caregiving*). Celui-ci est alors considéré comme une figure d'attachement pour l'enfant. La nature des liens qui se créent entre l'enfant et sa figure d'attachement vont déterminer dans une large mesure l'organisation ou bien la désorganisation des liens qu'il va par la suite créer avec les autres tout au long de sa vie (Tereno et al., 2007). Une figure parentale bienveillante joue ainsi un rôle régulateur qui permet aux enfants de traverser ensuite plus sereinement des situations angoissantes, voir même de détresse.

D'autres travaux ont par ailleurs montré que la multiplication des figures d'attachement joue un rôle sécurisant pour les enfants aux situations de vie complexe et instables à ce niveau, de même que la mise en mots de leur vécu. Le fait d'établir de nouvelles relations où le care est présent avec un ou plusieurs adultes contribue à la construction de leur sécurité affective, même au-delà du stade de nourrisson. Les enseignants, en tant qu'adultes de référence que les enfants vont rencontrer au cours des étapes cruciales de leur développement, ont donc un rôle important à jouer en tant que figure de référence, et cela dans la relation affective qu'ils vont nouer avec leurs élèves. De manière générale, pour contribuer au bien-être des enfants les adultes doivent à la fois se montrer stables et sensibles à leurs besoins sur le plan affectif (Toussaint & Bacro, 2021). La stabilité des adultes se manifeste de différentes manières, mais passe souvent par l'instauration d'une multitude de rituels.

Or l'école est par ailleurs un espace très ritualisé. Mis en place par l'institution et par les enseignants eux-mêmes, les rituels touchent à la fois aux modalités d'apprentissages mais également à la vie en communauté, aux valeurs, au rapport à l'autre. Ils sont importants, car ils apportent un cadre qui permet de définir des modalités de transmission des savoirs, mais aussi permettent de sécuriser les places de chacun (Hatchuel, 2005). Or la délimitation de ces places est nécessaire à l'émancipation et à l'autonomisation des élèves : « La constance de l'adulte est essentielle. Il doit y avoir des exigences fermes, mais toujours identiques et

raisonnables » (Hatchuel, 2005, p. 170). Lorsqu'il s'agit des élèves manifestant des troubles du comportement, il est d'autant plus important que les adultes qui s'occupent d'eux maintiennent une distance émotionnelle vis-à-vis de certains comportements, comme par exemple les insultes, mais aient en même temps une certaine souplesse par rapport aux règles selon les situations et sachent écouter les élèves.

L'instauration d'une relation de care avec eux est fondamentale et passe justement aussi parfois par cette souplesse relative. Dans nos résultats, il est apparu que M. Roux faisait justement preuve de beaucoup de souplesse et vis-à-vis de tels élèves. Mais Hatchuel souligne par ailleurs le fait que cette souplesse peut apparaître contradictoire avec le maintien des règles et c'est là toute la difficulté de l'éducation, plus particulièrement avec des élèves aux comportements difficiles. En effet, il est indispensable que les élèves comprennent pourquoi l'adulte agit comme il le fait, et c'est là que les ruptures de contrat observées dans la classe de M. Roux révèlent que sur ce point les rôles implicites de chacun n'étaient pas si clairs. En effet, la moindre incohérence de l'adulte par rapport aux règles mises en place est tout de suite interprétée par les enfants comme une défaillance, et renforce leur désorganisation interne.

La figure suivante (Figure 57) synthétise nos conclusions en ce qui concerne les différents rôles de l'enseignant sur la pensée éthique des élèves :

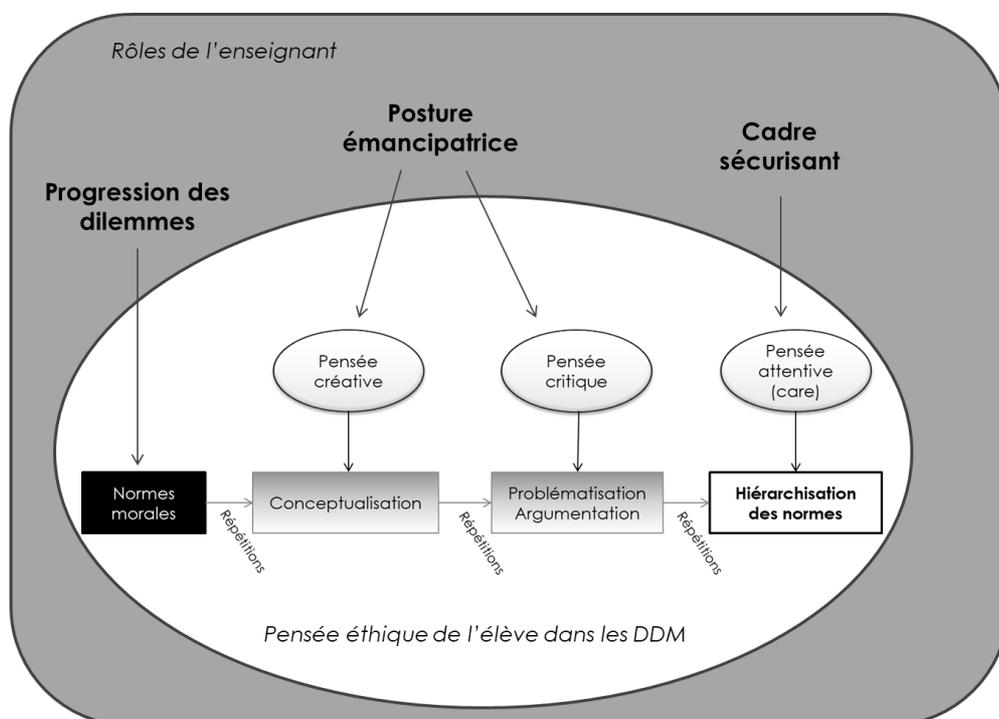


Figure 57 - Synthèse du rôle de l'enseignant dans les DDM en lien avec la pensée éthique des élèves

Nous avons représenté au cœur de la figure le processus de pensée éthique qui se met en place chez l'élève, avec notamment le processus d'évolution de la pensée entre la norme morale de départ et leur hiérarchisation qui caractérise la pensée éthique. Ce processus passe par la conceptualisation, et la problématisation/argumentation autour des normes en jeu, et mobilise différentes formes de pensée. Les pensées critique et créative vont aider au développement de la conceptualisation et de la problématisation autour des normes, qui sont des habiletés philosophiques mais c'est la pensée attentive qui va permettre de basculer dans ce que nous appelons la pensée éthique avec la hiérarchisation des normes morales.

L'enseignant joue un rôle à de multiples niveaux sur l'accompagnement de ce processus de construction de la pensée éthique. Au travers du choix des dilemmes proposés, il va pouvoir moduler les enjeux sociaux qui se rapportent aux normes morales, en proposant des dilemmes insolubles ou solubles avec des normes plus ou moins vives. De plus, lors de l'animation des DDM, le choix d'une posture émancipatrice va favoriser le développement de la pensée critique et créative chez les élèves. Enfin, le cadre mis en place lors des DDM est très important dans la sécurisation des élèves, et soit de situer dans le prolongement de la relation instaurée avec ses élèves au quotidien. Le cadre sécurisant va pouvoir influencer le développement de la pensée attentive, même si d'autres facteurs plus personnels aux élèves entrent en compte à ce niveau –là.

En prolongement de ce modèle, nous nous interrogeons sur la possibilité d'entrevoir des pistes de mise en pratique de ces dilemmes au quotidien. Comme nous le rappelle Auriac–Slusarczyk, « ce n'est pas le fondement moral qui fait défaut, mais l'incapacité à concilier – paradoxe – la normativité en cours dans une société avec ce que ces élèves vivent tous les jours. Savoir que voler c'est mal... ne conduit pas à transformer son comportement.» (Auriac-Slusarczyk, 2007, p. 154). Une fois que les élèves sont davantage sensibilisés à la pensée éthique, il serait intéressant d'envisager le passage entre des situations dilemmes fictives à des situations réelles vécues au quotidien, et d'observer si des mécanismes de transfert de la pensée éthique peuvent (ou non) avoir lieu.

# 8. CONCLUSION



Notre travail de thèse s'intéresse à la question du développement moral des enfants et à son enseignement, dans une perspective d'autonomisation des élèves. Nous nous sommes placées au croisement des premières théories rationalistes au sujet du développement moral, prônant le raisonnement à partir de la vertu de la justice (Kohlberg, 1958; Piaget, 1938) et des théories intuitives qui ont montré l'importance du care, ou attention à l'autre, et de la prise en compte des émotions, qui mobilisent une voie cognitive plus automatique (Gilligan, 1982; Nurock, 2011; Tronto, 2011). Si les théories rationalistes sont toujours à l'heure actuelle fondatrices en ce qui concerne la vision de l'éducation à la morale, nous avons orienté notre recherche vers la prise en compte simultanée de ces deux voies de la morale, en prenant appui sur la pensée éthique telle qu'elle a été définie par Ricœur (1990). Celle-ci offre l'avantage de concilier à la fois la réflexivité vers la recherche du bien, la prise en compte d'autrui, et la recherche d'une justice commune, dans une perspective émancipatrice.

La vision éthique de la morale à l'école a jusqu'à présent fait l'objet de peu de travaux, en particulier du côté de son enseignement. Dans l'objectif de relever les paramètres favorisant sa manifestation chez les élèves au cours de ces DDM, nous nous sommes intéressés aux différents pôles du contrat didactique qui coexistent dans toute situation d'enseignement : le savoir, l'enseignant et l'élève. Notre objectif est d'analyser l'impact des interactions entre ces trois pôles sur la manifestation de la pensée éthique dans des débats autour de dilemmes moraux, dans une perspective heuristique destinée à la formation des enseignants.

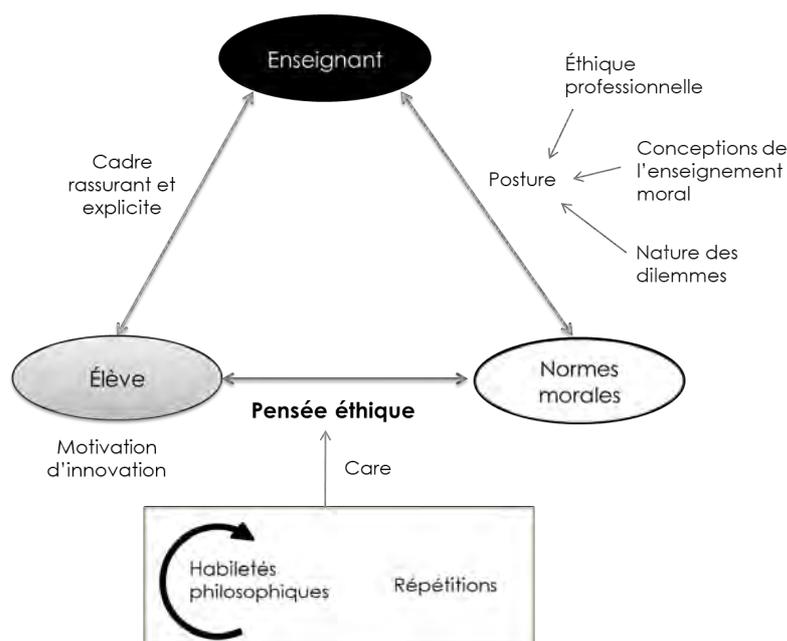
Notre étude a permis de définir certains paramètres nécessaires à la mobilisation de la pensée éthique dans des DDM, qui constituent un dispositif privilégié pour la travailler à l'école. Ceux-ci participent en effet à l'émergence de la pensée éthique en mettant en tension différentes normes morales. Or la hiérarchisation des normes morales qui caractérise la pensée éthique élevée nécessite une grande autonomie morale, car certaines normes parfois ancrées et transmises par l'éducation sont remises en cause. Trois questions de recherche ont été mobilisées dans cette thèse. La première de nature exploratoire porte sur les échanges entre élèves dans une communauté de recherche. Nous nous sommes notamment appuyés sur le modèle de l'enquête de Dewey (1967) et sur l'observation d'une DVP pour comprendre les processus se mettant en place. Nous avons ensuite conçu deux grilles d'analyse dans le but de répondre aux deux questions de recherche suivantes.

- La première grille d'analyse, inspirée des travaux de Daniel (2017) et Ricœur (1990) vise à évaluer la pensée éthique des élèves dans les débats autour de dilemmes moraux (DDM). Nous nous sommes plus particulièrement intéressées au niveau le plus élevé de notre grille où les différents paramètres de la pensée éthique interviennent.

- La seconde grille d'analyse porte sur la posture des enseignants lors des DDM. Celle-ci prend appui sur les travaux de Jickling & Wals (2008) ainsi que ceux de Bucheton & Soulé (2009), pour proposer un double gradient d'analyse des postures enseignantes selon leur participation d'une part, et d'autre part selon leur degré d'impartialité par rapport aux normes.

Notre démarche contribue à l'approfondissement de la recherche dans ce domaine de par sa spécificité en ce qui concerne l'animation de DDM et la pensée éthique manifestée chez les élèves, mais également par le lien que nous établissons avec les enseignants. Le double gradient d'analyse permettant de nuancer leurs postures effectives lors des débats. Le choix du DDM en tant que dispositif et les différentes grilles d'analyse ont été pensés dans ce sens.

Nos résultats ont confirmé l'existence de plusieurs facteurs pouvant favoriser la mobilisation de la pensée éthique des élèves. Nous les avons synthétisés au travers du schéma suivant Schéma 29 :



**Schéma 29 - Synthèse de nos travaux de thèse, à partir du triangle pédagogique de Houssaye (1988)**

La pensée éthique des élèves s'appuie les habiletés philosophiques généralement mobilisées dans les DVP (Tozzi, 1999) dont certaines, notamment la problématisation, constituent le fondement de l'enquête selon Dewey. L'hypothèse selon laquelle les élèves d'une communauté de recherche s'engagent spontanément dans un processus d'enquête est validée, lorsque certaines conditions sont requises pour que la communauté de recherche se mette en place. Nous avons pu approfondir

la manière dont le processus d'enquête se met en place, et relever une organisation des échanges sous formes d'une multitude de cycles d'enquête (Bishop et al., 2004) qui se succèdent dans une communauté de recherche, alliant répétitions, problématisation/argumentation, et conceptualisation autour des thématiques abordées. Appliqué au contexte de débats autour de normes morales, ces trois paramètres et tout particulièrement les répétitions se révèlent fondamentaux. Ils peuvent être mobilisés aussi bien par les pairs seuls qu'encouragés par l'adulte qui anime les débats autour de dilemmes moraux (DDM), ce qui confirme notre deuxième hypothèse : dans des conditions propices, certaines interactions entre pairs et notamment les répétitions sont propices à la manifestation d'une pensée éthique par les élèves. Nous avons tenté d'apporter des réponses plus précises en ce qui concerne ces conditions.

L'un des premiers paramètres que nous avons analysé est la posture de l'enseignant, correspondant à la troisième hypothèse que nous avons émise. Selon cette autre hypothèse, qui n'a été que partiellement validée, les postures mobilisées par les enseignants seraient déterminantes en ce qui concerne la mobilisation de la pensée éthique des élèves. En effet, il semble que la mobilisation de la pensée éthique des élèves soit influencée par plusieurs paramètres, dont la posture fait partie mais celui-ci n'est pas le seul. Une posture d'impartialité, avec ou sans la participation de l'enseignant, semble favoriser cette mobilisation.

La posture de l'enseignant est elle-même fortement influencée par d'autres paramètres, comme ses conceptions par rapport à la morale, ou les normes en jeu dans les dilemmes. Ce dernier facteur gagnerait à être approfondi, afin de déterminer en quoi il influe sur les débats, sur les enseignants, et sur les conceptions des élèves eux-mêmes. Au cours d'une prochaine étude, nous pourrions notamment envisager de mener des entretiens auprès des élèves eux-mêmes participants à des DDM solubles ou insolubles, en faisant varier la nature des normes morales en jeu.

Mais d'autres paramètres ne dépendent pas toujours de l'enseignant, comme par exemple la question de la motivation interne des élèves qui peut dans certains cas être parasitée (Favre, 2019). Cependant la nature cadre instauré par l'enseignant est important et peut encourager ou inhiber la mobilisation de la pensée éthique des élèves, au-delà même des autres facteurs que nous venons d'évoquer. En effet, les élèves ont besoin d'un cadre qui soit rassurant, clairement défini. Les conditions du contrat didactique mis en place avec les élèves gagneraient à être explicitées au maximum pour que les élèves s'engagent sereinement dans le processus de pensée éthique, qui est par nature déstabilisant et complexe. D'autre part, nous avons vu que la mobilisation de la pensée éthique n'est pas seulement complexe pour les élèves. Toujours en lien avec l'enseignement moral, il serait donc particulièrement intéressant de questionner dans des travaux ultérieurs l'éthique professionnelle qui est mobilisée par les enseignants eux-mêmes.



9.  
**BIBLIOGRAPHIE**



- Abescat, M. (2015, février 1). *Christophe Prochasson : "L'enseignement des valeurs républicaines est beaucoup trop abstrait"*. Télérama.  
<https://www.telerama.fr/idees/christophe-prochasson-l-enseignement-des-valeurs-republicaines-est-beaucoup-trop-abstrait,122223.php>
- Approche linguistique de la philosophie pour enfants*. (2000). DEA de sciences de l'éducation, Université Montpellier III.  
<http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib05.htm>
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales* (M. Ducassou & D. Maes, Trad.; Payot&Rivages).
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Chapitre 5. Contrat didactique, coutume didactique. *Pratiques pédagogiques, 2e éd.*, 59-65.
- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française (Citizenship Education in French School). *JSSE - Journal of Social Science Education*.  
<https://doi.org/10.4119/jsse-265>
- Auguet, G. (2003). *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : Un genre scolaire nouveau en voie d'institution?* [These de doctorat, Montpellier 3].  
<http://www.theses.fr/2003MON30064>
- Auguet, G. (2005). De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 35(1), 37-47.  
<https://doi.org/10.3406/spira.2005.1337>

- Auriac, E. (2006). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : Les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie & Education*, 2, 39-57.
- Auriac-Slusarczyk, E. (2007). *Discuter, Argumenter, Reasonner, à l'école primaire : Note de synthèse* [HDR : Domaine Psychologie sociale de l'Education, Université de Nancy II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00608767>
- Barbot, M.-J., & Trémion, V. (2016). De l'émancipation à l'autonomie : Stabilisation et ouverture de possibles. *Recherches & éducations*, 16, 21-34. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2617>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barthoux, G. (2008). Le relativisme culturel. *Intervention philosophique*, 19-52.
- Belanger, M. (2011). *Existe-t-il des dilemmes moraux insolubles? (Extraits : Introduction, Table des matières et Bibliographie)*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2058.6565>
- Berton, B. (2016). Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 17-38. <https://doi.org/10.4000/reperes.1077>
- Billouet, P. (Éd.). (2007). *Débattre : Pratiques scolaires et démarches éducatives*. L'Harmattan.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004).

- Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., & Hamilton, V. L. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58(5), 1389-1401. <https://doi.org/10.2307/1130629>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss : Attachment* (Basic Books, Vol. 1).
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base : Clinical Applications of Attachment Theory* (First Edition). Routledge.
- Brénifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire* (SEDRAP éditions).
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q. Montréal*, 14-24.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning : Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard University Press.
- Bucheton, D. (1999). Le langage à l'école pour apprendre, se construire, devenir un citoyen. *Tréma*, 15-16, 103-114. <https://doi.org/10.4000/trema.1740>
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* (Octarès éditions).
- Bucheton, D. (2013, avril 6). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* GFEN « Penser l'aide au cœur des apprentissages », Saint-Denis. [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton\\_5\\_avril2013.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf)

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°3), 29-48.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buisson, F. (1911). *Dictionnaire de Pédagogie, version électronique*.  
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Bussienne, E., & Tozzi, M. (2008). Le débat scolaire : Son sens éducatif et ses modalités. *Diotime*, 37.  
<http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/037/010/>
- Canto-Sperber, M. (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. P.U.F.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXI N° 3, 8-20.  
<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cavet, A. (2007, mai 27). *L'enseignement des questions, lien vivant, lien vital entre l'école et la société, lettre d'information n° 27*. Veille et analyse. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/27-mai-2007.php>
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : Convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, n° 10(1), 37-43.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Pensée sauvage.

- Chirouter, E. (2018a). Platon au programme. Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de L'anneau de Gygès, un exemple de laboratoire de pensée. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 39-50.
- Chirouter, E. (2018b, novembre 23). *Edwige Chirouter, Philosopher avec les enfants grâce à la littérature de jeunesse* [Vidéo].  
<https://www.youtube.com/watch?v=TZu8pVzMWqM>
- Chirouter, E. (2019). De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53, Article 53.  
<https://doi.org/10.4000/edso.6842>
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4.  
<https://doi.org/10.4000/leportique.271>
- Coenen-Huther, J. (2003). Esprit sociologique et relativisme moral. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLI-126, 169-180. <https://doi.org/10.4000/ress.550>
- Connac, S. (2004). Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire [Thesis, Montpellier 3]. In <Http://www.theses.fr>.  
<http://www.theses.fr/2004MON30019>
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : Vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323-349. <https://doi.org/10.7202/1019609ar>
- Connac, S. (2013). Faire de la philosophie pour enfants en dehors de l'école. *Diotime*, 56.

- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>
- Cooley, S., & Killen, M. (2015). Children's evaluations of resource allocation in the context of group norms. *Developmental Psychology*, 51(4), 554-563. <https://doi.org/10.1037/a0038796>
- Cossin, N., Daniel, M.-F., Lévine, J., Magils, X., Mahieu, M., Mortier, F., Nolis, M., & Tozzi, M. (2008). *Chapitre 7. Questions de méthode: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039-page-131.htm>
- Cova, F. (2011). Chapitre 1. Psychologie morale et philosophie morale. In *La morale humaine et les sciences* (p. 47-74). Éditions Matériologiques. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-morale-humaine-et-les-sciences--9782919694358-page-47.htm>
- Cushman, F., Young, L., & Hauser, M. (2006). The Role of Conscious Reasoning and Intuition in Moral Judgment: Testing Three Principles of Harm. *Psychological Science*, 17(12), 1082-1089. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01834.x>
- Daniel, M.-F. (2003). *Chapitre 11. Une coopération de haut niveau : L'exemple de la philosophie pour enfants.* De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/je-parle-tu-parles-nous-apprenons--9782804140984-page-239.htm>
- Daniel, M.-F. (2008). Chapitre 2. Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In *La philosophie pour enfants: Vol.*

- 2e éd. (p. 25-45). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039-page-25.htm>
- Daniel, M.-F. (2013). Pensée critique : Pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme. *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, 57.
- Daniel, M.-F. (2017). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Ethique en éducation et en formation*, 3, 47-68.
- Delsol, A. (2006). Discussion à visée philosophique dans une classe de maternelle. *Childhood & Philosophy*, 3, 75-90.
- Denny, J.-L. (2019). *L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants : approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes* [These de doctorat, Strasbourg]. <http://www.theses.fr/2019STRAG027>
- Desault, M. (2011). *Le rôle de la littérature et de la philosophie pour enfants dans l'éducation aux valeurs. Quels gestes professionnels ? : L'exemple de l'"Anneau de Gygès" au cycle 3 de l'école primaire* [These de doctorat, Montpellier 3]. <https://www.theses.fr/2011MON30046>
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trad.; PUF).
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant* (Fabert). <https://halldulivre.com/livre/9782907164696-l-ecole-et-l-enfant-john-dewey/>
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/ littérature à l'école primaire française. *La Lettre de l'AIRDF*, 49(1), 10-14. <https://doi.org/10.3406/airdf.2011.1887>

- Digneffe, F. (1986). Morale de justice ou morale de responsabilité : Un débat entre L Kohlberg et C. Gilligan à propos du développement du jugement moral. *Déviance et société*, 10(1), 21-38. <https://doi.org/10.3406/ds.1986.1462>
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives : Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin VALS-ASLA*, 119-136.
- Dolz, J., Rey, N., & Surian, M. (2004). Le débat : Un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, n° 146(3), 5-15.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux Genres formels à l'école* (ESF Editions).
- Dupeyron, J.-F., & Miqueu, C. (2013). *Introduction*. Armand Colin. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/ethique-et-deontologie-dans-l-education-nationale--9782200280581-page-7.htm>
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : Épistémologique, psychologique et praxéologique*. Undefined. [/paper/L%E2%80%99objet-d%E2%80%99%C3%A9tude-des-didactiques-et-leurs-trois-%3A-et-Duplessis/0fc78007ab92b40a2547910dad38941c0af18086](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268)
- Dupont, P., & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(vol. 9, n°2), 27-49. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>
- Eduscol. (2015a, juin 25). *L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015*. Ministère de l'Education Nationale de la

- Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>
- Eduscol. (2015b, septembre). *Les "conseils d'élèves" en groupe classe—Cycles 2, 3, 4*. Programmes et ressources en EMC. <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>
- Étienne, R. (2009). Un conseil de classe unique... En France. *Carrefours de l'éducation*, n° 28(2), 9-22.
- Europäische Kommission. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Education Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fabre, M. (2008). *L'éducation chez Dewey : Conversion ou adaptation ?* 5, 33-44.
- Favre, D. (2019). *Transformer la violence des élèves*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.favre.2019.01>
- Fedi, L. (2008). Les règles du jeu : L'hétéronomie et l'autonomie. *Philosophies*, 39-58.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail* (Dunod).
- Flanagan, O. (2009). *Varieties of Moral Personality : Ethics and Psychological Realism*. Harvard University Press. <http://qut.eblib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=3300210>
- Froment, M. (2009). Multi appartenance et éducation à la citoyenneté dans un conseil à l'école primaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 28(2), 23-36.

- Gagnon, M., Couture, É., & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : Propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*, 48(1), 57-78.  
<https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Galichet, F. (2005). La discussion à visée philosophique : Un genre scolaire impossible ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 35(1), 49-57.  
<https://doi.org/10.3406/spira.2005.1338>
- Gilbert, M., & Tozzi, M. (2016). *Ateliers philo à la maison* (Eyrolles).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development* (Harvard University Press).
- Gilligan, C. (2011). Une voix différente : Un regard prospectif à partir du passé1. In S. Laugier & P. Paperman (Éds.), *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (p. 37-50). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.  
<http://books.openedition.org/editionsehess/11626>
- Go, N. (2014). Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation. *Recherches en éducation*, 20, 33-41.
- Guillot, G. (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(3), 33-53.
- Haberey-Knuessi, V. (2013). *L'engagement dans les soins infirmiers : Un enjeu de formation entre éthique et sens* [These de doctorat, Rouen].  
<http://www.theses.fr/2013ROUEL003>
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication* (C. Bouchindhomme, Trad.; Le Cerf).

- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Gallimard.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J., & Joseph, C. (2007). De l'unité des intuitions morales à la diversité des vertus\*. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 48, 89-100.  
<https://doi.org/10.4000/terrain.5032>
- Halpern, C. (2007). Les philosophies de la morale. *Sciences Humaines*, N°187(11), 2-2.
- Hamann, K., Bender, J., & Tomasello, M. (2014). Meritocratic sharing is based on collaboration in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 50(1), 121-128.  
<https://doi.org/10.1037/a0032965>
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557-559. <https://doi.org/10.1038/nature06288>
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermes, La Revue*, n° 43(3), 93-100.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. P. Lang.
- Husson, L. (2007). Formes et enjeux du débat. In P. Billouet (Éd.), *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives* (L'Harmattan, p. 41-67).
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education : Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

- Jonnaert, P., Vander Borgh, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S. (2008). Chapitre 4 Vous avez dit contrat didactique ? *Perspectives en éducation et formation*, 3e éd., 163-215.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112344>
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant* (ESF).
- Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche formation*, n° 52(2). [https://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=REFO\\_052\\_0010](https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=REFO_052_0010)
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Chicago.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Harper & Row.
- Kwak, D. (2007). Re-conceptualizing Critical Thinking for Moral Education in Culturally Plural Societies. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 460-470. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00353.x>
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*.
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : De l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives : Quelques points de repère. In *L'école à l'épreuve de l'actualité*.

- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral : De Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2, 289-314. <https://doi.org/10.4000/osp.2163>
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique : Autonomie, coopération, participation*. Les éditions du Cerf.
- Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas). In J.-M. Ferry & B. Libois, *Pour une éducation postnationale* (Editions de l'Université de Bruxelles, p. 111-128).
- Leleux, C. (2008). *Education à la citoyenneté : Tome 3, La coopération et la participation de 5 à 14 ans*. De Boeck.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, 166, 71-87.
- Leleux, C. (2014). *Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*. De Boeck.
- Lévine, J. (2008). Chapitre 4. Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde – Instance Monde. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants le modèle de Matthew Lipman en discussion: Vol. 2e éd.* (p. 71-93). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039-page-71.htm>
- Lévine, J., Chambard, G., & Sillam, M. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Atelier AGSAS de réflexion sur la condition humaine*. ESF.
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un Autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF.

Lipman, M. (1987). Critical Thinking : What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1),

Article 1. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>

Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée* (De Boeck Université).

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed). Cambridge University Press.

Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. (De

Boeck Université).

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90.

<https://doi.org/10.1080/0305498780040108>

Livet, P. (2002). Conclusion. *Sociologies*, 261-268.

Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(1), 51-66.

Margairaz, E., & Piaget, J. (1925). La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 19(75), 211-239.

Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant* (Canopé).

Martin, J.-P. (1998). Traditions enseignantes et déficit éthique de la laïcité française. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 21(1), 83-90.

<https://doi.org/10.3406/spira.1998.1797>

Meirieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi* (ESF éditeur).

Meirieu, P. (1994). *Le transfert de connaissances : Éléments pour un travail en formation*. Université Lumière - Lyon 2.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiYqOLBnNvwAhWPsRQKHAY1B5AQFjAJegQIHxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.meirieu.com%2FOUTILSDEFORMATION%2Ftransferttexte.pdf&usg=AOvVaw0rehYQJgGgwgrHLOUUmdd>

Mercier, D. (2005). L'enseignement de la morale au quotidien : Le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914. *Histoire de l'éducation*, 105, 45-66. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1308>

Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (Payot).

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : Déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(2), 53-76.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Moro, C., & Rodríguez, C. (2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. In *Situation éducative et significations* (p. 221-245). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/situation-educative-et-significations--9782804146801-page-221.htm>

Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, N° 21(1), 57-80.

Nurock, V. (2004). Intuition morale et morale naïve. *L'année sociologique*, 2(54), 435-454.

Nurock, V. (2006). *Origines et genèse du sens moral* [Thèse de doctorat]. Université Paris X.

Nurock, V. (2011). *Sommes-nous naturellement moraux ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.nuro.2011.01>

Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. (Grasset).

Pachod, A. (2013, Août). *L'agir éthique et responsable de l'enseignant* [Communication]. Congrès AREF, Montpellier, France. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/240-lagir-%C3%A9thique-et-responsable-de-lenseignant>

Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 1(31), 177-192.

Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral, de la théorie à l'éducation civique*. Presses Universitaires du Septentrion.

Pagoni-Andréani, M. (2003a). La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans. *Le Telemaque*, n° 23(1), 99-116.

Pagoni-Andréani, M. (2003b). Présentation. *Le Telemaque*, n° 23(1), 33-38.

- Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé* [These de doctorat, Paris, CNAM]. <http://www.theses.fr/2015CNAM1048>
- Panissal, N. (2014). *Apprentissage des savoirs socio-éthiques à travers le débat sur une Question Socialement Vive : L'exemple de l'éducation citoyenne aux nanotechnologies* [HDR]. Toulouse Jean Jaurès.
- Panissal, N., Jeziorski, A., & Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *Diversité REcherches et terrains*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.25965/dire.786>
- Panissal, N., & Molinier, P. (2020). Chapitre 10. Effets de genre dans les débats scolaires : Un levier pour l'éducation à la citoyenneté. In B. Fondeville, V. Rouyer, & A. Beaumatin, *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et professionnels* (De Boeck supérieur, p. 167-183).
- Panissal, N., & Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : Conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2711>
- Paperman, P., & Laugier, S. (Éds.). (2011). *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (Nouv. ed. augm). Editions de l'Ecole des haute études en sciences sociales.

- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore l'autre : Transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). De Boeck.
- Pettier, J.-C., & Lefranc, V. (2006). *Philosopher à l'école*. Delagrave.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant* (Alcan).
- Piaget, J. (1938). *La représentation du monde chez l'enfant* (Alcan).
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pierce, C. S. (1868). Some Consequences of Four Incapacities. *Journal of Speculative Philosophy*, 2, 140-157.
- Prairat, E. (2011). Le paradigme éducatif. In *La sanction en éducation: Vol. 5e éd.* (Presses Universitaires de France, p. 77-95). Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-sanction-en-education--9782130591498-page-77.htm>
- Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(1), 123-142.
- Prairat, E. (2017). Une éthique profesorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 84-96.

- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice Revised edition* (\$ {number}nd édition). Harvard University Press.
- Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, n°171(4), 41-48.
- Renaud, K., Guillemette, F., & Leblanc, C. (2015). *Le soutien au transfert des apprentissages*. Université du Québec à Trois-Rivières. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-tO6Zq9nwAhUbB2MBHY9oD-cQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Foraprdnt.uqtr.quebec.ca%2FGsc%2FPortail-ressources-enseignement-sup%2Fdocuments%2FPDF%2Fsoutien\\_transfert\\_apprentissages.pdf&usg=AOvVaw1C\\_egq6Lvs4Qh8pFY-fPbN](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-tO6Zq9nwAhUbB2MBHY9oD-cQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Foraprdnt.uqtr.quebec.ca%2FGsc%2FPortail-ressources-enseignement-sup%2Fdocuments%2FPDF%2Fsoutien_transfert_apprentissages.pdf&usg=AOvVaw1C_egq6Lvs4Qh8pFY-fPbN)
- Richard-Bossez, A., Floro, M., & Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 62(2), 73-88.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rosca, A. (1961). L'activité d'abstraction et de généralisation chez l'enfant. *Enfance*, 14(3), 193-200. <https://doi.org/10.3406/enfan.1961.2262>
- Sasseville, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Presses Université Laval.
- Sasseville, M. (2004). L'observation d'une communauté de recherche (N° 2) [Série documentaire]. In *Des enfants philosophent*. <https://philoenfant.org/emission-2-lobserva-tion-dune-communaute-de-recherche/>

- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Les Presses de l'Université de Laval).
- Sasseville, M. (2014, novembre 17). Les nuances de l'animation philosophique. *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*.  
<https://philoenfant.org/2014/11/17/les-nuances-de-lanimation-philosophique/>
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2e édition). Presses de l'Université Laval.
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325-333. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.004>
- Sharp, A. M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1).  
<https://doi.org/10.21913/JPS.v1i1.989>
- Soler, A. (2008). D'une ontogenèse de l'éthique. *Spirale*, n° 47(3), 107-137.
- Solère-Quéval, S., & Tozzi, M. (2004). Le rôle du maître dans la discussion philosophique à l'école primaire et au collège. In M. Tozzi & R. Étienne (Éds.), *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherche* (L'Harmattan, p. 75-94).
- Soulé, Y., Tozzi, M., & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. SCEREN, CRDP de l'Académie du Languedoc-Roussillon.

- Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *American Psychologist*, 55(11), 1233-1243.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1233>
- Sperber, D., & Hirschfeld, L. A. (2004). The cognitive foundations of cultural stability and diversity. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 40-46.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.002>
- Spitz, J.-F. (2011). John Rawls et la question de la justice sociale. *Etudes*, Tome 414(1), 55-65.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking : The classroom community of inquiry* (1. publ). ACER.
- Stoltz, S., & Panissal, N. (2020). Enseigner la citoyenneté éthique à l'école par les ateliers philosophiques. In A. Beaumatin, B. Fondeville, & V. Rouyer, *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et professionnels*.
- Stoltz, S., & Panissal, N. (2021). Le silence du maître. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 67(1), 49-60.
- Tahssain-Gay, L., & Cherré, B. (2012). Le comportement éthique est-il mesurable ? Réflexion autour des dilemmes. *Gestion 2000*, Volume 29(5), 15-29.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D., & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : Son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, Vol. 19(2), 151-188.
- Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le débat philo à l'école* (Retz).  
<https://www.librairesenseine.fr/ebook/9782725674100-pratiquer-le-debat-philo-a-l-ecole-cycles-2-et-3-programme-2016-patrick-tharrault/>

- Toussaint, E., & Bacro, F. (2021). La sécurité affective et le bien-être des enfants confiés : Une analyse du vécu du placement à la lumière de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant, Vol. 64(1)*, 171-187.
- Tozzi, M. (1999). *Apprendre à philosopher au cours de morale*. Entrevues. <http://www.entre-vues.net/ressource/publication-entre-vues-apprendre-a-philosopher-par-m-tozzi/>
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire / coordonné par Michel Tozzi*. Hachette Livre.
- Tozzi, M. (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : L'émergence d'un genre ?* (CNDP-CRDP de Bretagne).
- Tozzi, M. (2007). *Chapitre 1. Problématique : Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprendre-a-philosopher-par-la-discussion--9782804155230-page-11.htm>
- Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogene, n° 224(4)*, 60-73.
- Tozzi, M. (2012). Le point de vue d'un didacticien de la philosophie. Regards croisés sur une discussion à visée philosophique dans une classe unique de ZEP. *Diotime*, 52. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41101>
- Tozzi, M. (2018). *Entretien avec Michel Tozzi après la DVDP « Pourquoi des règles? »* (R. Jalabert) [Enregistrement vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=KnLCniEDqE4>

- Tronto, J. (2009). *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care* (Editions La Découverte).
- Tronto, J. (2011). Au delà d'une différence de genre, vers une théorie du care. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (p. 51-78). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice* (New York University Press).
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge : Morality and Convention*. Cambridge University Press.
- Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714430>
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues, questions d'interaction* (Didier). LAL.
- Venter, E., & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for Children in a Democratic Classroom. *Journal of Social Sciences*, 1(41), 11-16.
- Venturini, P., & Tiberghien, A. (2018). Analyse et formalisation de la dimension durable du contrat didactique. *Education didactique*, Vol. 12(3), 65-106.
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 3, n° 1(1), 51-72.

- Vygotsky, L. S. (1982). *Sobranie socinenii [oeuvres complètes]: Vol. IV* (Pedagogika).
- Weil, E. (2021). Morale. In *Encyclopædia Universalis*.  
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/morale/>
- Wheatley, T., & Haidt, J. (2005). Hypnotic Disgust Makes Moral Judgments More Severe. *Psychological Science*, 16(10), 780-784.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01614.x>
- Williams, B. (1990). *L'Éthique et les limites de la philosophie* (M.-A. Lescourret, Trad.). Gallimard.
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. *Études*, Tome 413(12), 631-641.
- Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtés. ¿ *Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 12, 174-183.

# 10. ANNEXES



## 10.1. ÉTUDE PRELIMINAIRE :

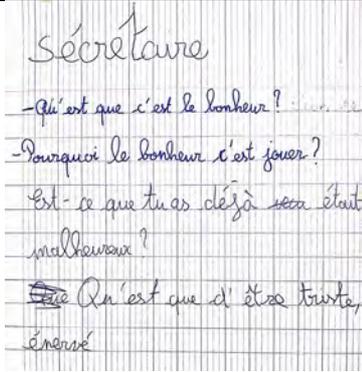
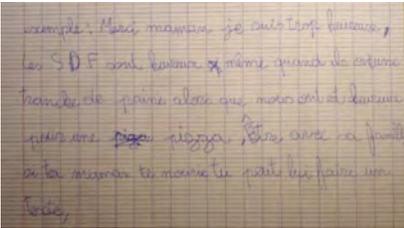
### DEROULEMENT DETAILLE DE LA SEQUENCE « UNE ENQUETE SUR LE BONHEUR »

Le tableau ci-après (Tableau 20) présente le déroulé détaillé de la séquence « Une enquête sur le bonheur » dont la 5<sup>ème</sup> séance est la DVP qui a servi de support à notre première étude. Les séances 1 à 4 permettent aux élèves de construire selon des modalités variées un recueil d'exemples leur permettant de construire des arguments personnels ou liés à une culture commune (un document commun à la classe par exemple). Ces étapes se déroulent à partir de différents supports visuels, lors du travail individuel, en classe entière ou en petits groupes, permettant de travailler et d'automatiser les mécanismes en jeu lors d'une enquête, à savoir l'argumentation notamment l'exemplification, et la problématisation. Bien que notre recherche porte essentiellement sur la cinquième séance de notre dispositif, et notamment les échanges entre élèves, le travail réalisé avant le débat en lui-même nous semble primordial pour aider les élèves à enrichir leur argumentation à l'aide d'outils qui leur correspondent et ainsi de développer leurs habiletés philosophiques au maximum à chaque étape du processus. La réflexion individuelle qui a lieu dans les deux premières étapes a par ailleurs un autre objectif qui est celui de permettre aux élèves les moins à l'aise à l'oral de prendre confiance progressivement en leurs capacités de réflexion et apprendre à s'exprimer, et en même temps d'aider les élèves les plus spontanés et à l'aise à prendre le temps de structurer davantage leur pensée et réussir à considérer plusieurs aspects d'un problème.

Tableau 20 - Déroulé de l'enquête sur le bonheur

Étape / séance	Objectifs	Déroulement	Exemple(s) de production(s) d'élève(s)
1. Brainstorming	Appropriation du thème philosophique par la prise de position individuelle des élèves	<p><i>Organisation : collectif</i></p> <p><i>Durée : 20 min</i></p> <p><i>Matériel : une petite feuille par élève</i></p> <p>L'enseignant interroge les élèves : « À quoi te fait penser le bonheur ? ».</p> <p>Les élèves écrivent leurs premières idées puis elles sont notés au tableau sous la forme d'un brainstorming, c'est à dire que toutes les idées, une par une, sont notées au tableau. Les idées similaires</p>	

Étape / séance	Objectifs	Déroulement	Exemple(s) de production(s) d'élève(s)
		<p>sont ensuite regroupées ensemble par grandes thématiques.</p> <p>Les élèves notent alors sur une feuille les 3 thématiques qui leur parlent le plus.</p>	
<p>2. Recherche documentaire individuelle</p>	<p>Positionnement des élèves par une première confrontation individuelle à des idées extérieures, exemples, définitions...</p>	<p><i>Organisation : individuel</i> <i>Durée : 40 min</i> <i>Matériel : documents sur le bonheur, qui contiennent des éléments en lien avec les thématiques recueillies en séance 1</i></p> <p>Rappels de la séance précédente, puis présentation à la classe de différents documents (nous nous sommes inspirés des recherches de Gilbert et Tozzi, 2016).</p> <p>Pour chaque document, une question est posée, en lien avec le bonheur. Les questions peuvent amener l'élève à : - un positionnement personnel face à un auteur (par exemple : Es-tu d'accord avec cette citation sur le bonheur ?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une réflexion personnelle sur une histoire à partir d'un album de littérature de jeunesse (par exemple : Quel personnage est heureux ou malheureux dans cette histoire à ton avis ?)</li> <li>- une comparaison de situations opposées (par exemple : Où penses-tu que l'on puisse être plus heureux, dans une maison à la campagne ou dans un appartement en centre-ville ?)</li> <li>- un regard critique sur un article de journal ou scientifique (par exemple à partir des recommandations de l'ONU : Es-tu d'accord avec cette liste ? Quels sont les éléments indispensables qui sont les plus importants pour être heureux à ton avis ?).</li> </ul>	<p><i>Album : Une histoire à quatre voix (Anthony Browne)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lis l'album en entier.</li> <li>- Choisis un des personnages de l'album, puis explique pourquoi ce personnage est heureux ou malheureux selon toi.</li> </ul>  <p>Fiche élève de recherche séance 2 <span style="float: right;">Prénom _____</span></p> <p style="text-align: center;"><b>Recherche : Le bonheur</b></p> <p><b>INDIVIDUELLEMENT :</b> Lire au moins 2 documents différents. Dans ces documents, trouver des idées pour répondre à la question: qui est ce qui rend heureux ou malheureux? Ecrire les idées trouvées dans le tableau ci-dessous, puis pour chacune d'elles donner un exemple pour expliquer son avis :</p> <p><i>Idée 1 : Ce qui rend malheureux ne pas avoir le travail</i> Par exemple : ... Le papa dans l'histoire n'a pas de travail</p> <p><i>Idée 2 : Ce qui rend heureux faire du bonheur à sa famille</i> Par exemple : ... une personne ne regrette de pas vouloir sa famille</p> <p><i>Idée 3 : Ce qui rend malheureux de souffrir</i> Par exemple : ... une autre personne souffre de ne pas pouvoir à acheter une deuxième voiture</p> <p><b>COLLECTIVEMENT :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Un élève présente ses idées et exemples aux autres, les autres regardent et écoutent.</li> <li>2) Quand il a fini, les autres élèves lui posent des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris dans ses réponses.</li> <li>3) On passe à l'élève suivant jusqu'à ce que tous les élèves du groupe soient passés.</li> </ol>
<p>3. Questionnement sur les documents en petits groupes</p>	<p>- Construction de la problématisation par l'interrogation collective de documents, et la réflexion sur les questions posées</p> <p>- Auto-régulation de</p>	<p><i>Organisation : petits groupes de 4 à 5 élèves</i> <i>Durée : 30 min</i> <i>Matériel : un document différent par groupe (à choisir parmi les documents proposés en séance 2)</i></p> <p>Les élèves sont placés en petits groupes de 4 ou 5 élèves autour d'une table. Ils reçoivent chacun un exemplaire d'un document et ont quelques minutes pour le lire, puis écrire sur un petit papier une question qu'ils se posent dessus. La seule consigne est que cette question doit évoquer le mot de bonheur ou de malheur, puis le placer au centre de la table. Quand tous les élèves ont terminé, chacun</p>	<p>Notes prises par le secrétaire de l'un des groupes :</p>

Étape / séance	Objectifs	Déroulement	Exemple(s) de production(s) d'élève(s)
	l'argumentation au sein des groupes	leur tour ils lisent une question, puis y répondent et peuvent avoir un petit débat autour, avant de passer à la suivante. Quand toutes les questions ont été abordées, les élèves se mettent d'accord pour trouver la question qu'ils ont trouvée la plus intéressante, puis l'écrivent sur une affiche.	 <p>Secrétaire</p> <p>- Qu'est-ce que c'est le bonheur ?</p> <p>- Pourquoi le bonheur c'est jouer ?</p> <p>Est-ce que tu as déjà senti être malheureux ?</p> <p>Qu'est-ce que c'est être triste, étonné</p>
4. Questionnement collectif sur les questions des groupes	Approfondissement de la problématisation par le choix d'une question finale	<p><i>Organisation : collectif</i></p> <p><i>Durée : 20 min</i></p> <p><i>Matériel : Les affiches des groupes (séance 3)</i></p> <p>Un rapporteur de chaque groupe de la séance 2 présente à la classe le document étudié par son groupe, l'affiche produite avec la question retenue. Il doit expliquer le lien entre la question et le document à la classe. Les autres élèves peuvent à la suite de sa présentation lui poser des questions sur des éléments qu'ils n'ont éventuellement pas compris (concernant le document, le choix de la question, etc.).</p> <p>Lorsque tous les groupes sont passés, l'enseignant demande à la classe de trouver une seule question qui permette de traiter toutes les questions des groupes.</p> <p>Ils réfléchissent et se mettent d'accord pour la question finale, en argumentant, chacun leur tour, puis dans le cas où plusieurs questions trouvées sont équivalentes et argumentées, en procédant à un vote de la question choisie par la majorité des élèves.</p>	<p>Affiche produite par l'un des groupes :</p>  <p>D'après toi le SDF est-il heureux ou malheureux ?</p>
5. DVP à partir de la question choisie par les élèves : « Comment être heureux ? »	- Participer à la DVP en respectant les règles mises en place et les rôles de chacun - Réutiliser les éléments vus au cours des séances précédentes pour étayer son argumentation.	<p><i>Organisation : collectif</i></p> <p><i>Durée : 30 min</i></p> <p>Différents rôles sont confiés aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le président, donne la parole aux participants (en se référant à la liste de son secrétaire), et surveille l'heure. Toutes les 10 minutes, il demandera au synthétiseur de faire un résumé.</li> <li>- Le secrétaire du président, note dans l'ordre les élèves participants qui demandent la parole, puis les barre lorsqu'ils ont parlé.</li> <li>- Le synthétiseur, fait la synthèse des idées retenues lors des 10 dernières minutes. Il peut prendre des notes.</li> <li>- Le reformulateur, chargé d'écouter les autres élèves et de reformuler une intervention, à la demande de l'enseignant.</li> <li>- Les participants, placés en cercle sont les seuls à pouvoir participer. Leur nombre doit être au maximum de 15 élèves. Ils peuvent répondre à une</li> </ul>	<p>Notes prises au cours de la DVP par l'un des synthétiseurs :</p>  <p>exemple : Mais malheureusement, les SDF sont heureux et même quand ils ont faim, ils se sentent mieux que quand ils n'ont rien. Ils ont des amis, ils ont des chiens, ils ont des chats, ils ont des amis qui leur donnent de la nourriture, ils ont des amis qui leur donnent de l'argent, ils ont des amis qui leur donnent des vêtements, ils ont des amis qui leur donnent des chaussures, ils ont des amis qui leur donnent des médicaments, ils ont des amis qui leur donnent des soins, ils ont des amis qui leur donnent de l'amour, ils ont des amis qui leur donnent de la vie.</p>

Étape / séance	Objectifs	Déroulement	Exemple(s) de production(s) d'élève(s)
		<p>question, donner une définition, ou dire s'ils sont d'accord ou non avec un autre élève, en expliquant leur avis, ou poser de nouvelles questions. Dans ce débat, comme l'habileté philosophique travaillée est l'exemplification, les élèves devront apporter une attention particulière à donner des exemples ou des contre-exemples. (Il est possible de procéder de la même manière avec d'autres habiletés philosophiques bien sûr)</p> <p>- Les observateurs, placés en dehors du cercle, prennent des notes en rapport avec l'habileté philosophique travaillée. Ils doivent donc pendant le débat noter les exemples qui ont été donnés, ou les contre exemples, et dire si à leur avis ce sont réellement des exemples, et s'ils sont pertinents ou non.</p> <p>Le débat commence avec le rappel des règles de base (écoute, respect...) et les modalités de participation (voir le rôle des participants). Puis la question choisie en séance 4 est notée au tableau, et le débat commence.</p> <p>L'enseignant peut s'il le souhaite participer avec les élèves, en respectant les mêmes règles qu'eux. L'intérêt de cette participation est de distinguer la philosophie des autres savoirs institutionnels qui ont une seule "bonne réponse", de placer les valeurs discutées à la portée des élèves en tant que valeurs personnelles qui concernent l'enseignant (donc l'adulte) comme des élèves. Il dispose d'un panneau "reformulateur" qu'il lève quand une idée importante a été dite par un élève. Il s'assure que l'élève qui avait dit son idée initialement ait bien été compris. L'objet "panneau" permet de distinguer la participation de l'enseignant et son rôle d'animateur. La discussion s'arrête alors pour que le reformulateur redise alors avec ses mots ce qui a été dit.</p> <p>Toutes les 10 min, le président demande au synthétiseur de donner les grandes idées qui ont été abordées. Le débat se conclut par une intervention du synthétiseur, au bout de 40 min environ.</p> <p>À l'issue du débat, l'enseignant demande aux élèves de prendre leur cahier de philosophie, ou à défaut une feuille sur laquelle ils vont écrire une pensée de "sagesse personnelle" (appellation ainsi utilisée par Edwige Chirouter), qu'ils ont retenue du débat. Cette phase n'est pas analysée car nous nous focalisons sur les échanges oraux durant la DVP.</p>	

## 10.2. RETRANSCRIPTION DE LA DVP SUR LE BONHEUR (ÉTUDE 1)

TP	Locuteur	Prise de parole
1	M :	Qui rappelle la question qu'on s'était posée ce matin ?
2	Romain :	Que rend heureux?
3	M :	Non c'était pas ça la question ... ?
4	Romain :	Qu'est-ce qui rend heureux ? (...)
5	M :	<i>Note la question au tableau: "Comment être heureux?"</i>
6	<i>Plusieurs :</i>	Oui !
7	Brahim :	Moi, comment être heureux, c'est...être heureux ben comment être heureux ben c'est... euh... jouer, ben être content, euh... être allègre, pas être... euh pas être pas content, être content.
8	Antonin:	Ben, moi pour être heureux, ben, on peut être heureux quand... je sais pas moi... en jouant, en... allant... je sais pas au cinéma par exemple, en allant à un endroit qu'on aime aller, aller chez sa famille, faire la fête, euh... après on peut être heureux... tout simplement parce que... je sais pas moi... on mange quelque chose de bon, ou... voilà. Et... voilà.
9	Raphaël :	ben moi être content, c'est euh... c'est avoir beaucoup de choses, comme par exemple avoir de la nourriture, savoir des choses, travailler, jouer, euh... bien se nourrir, euh... plein de choses qu'on aime.
10	Hamid :	Ben, ben pour moi être heureux, c'est mmm... de manger du kebab, euh... de jouer avec ses amis, au foot par exemple, et... <i>(rises)</i> manger de la harissa. Voilà. C'est tout.
11	Brahim :	Pour moi, comment être heureux, ben... euh... ben jouer avec euh... mes amis, euh... manger des kébabs, jouer avec mes amis, passer du temps avec ma famille, et... d'être... c'est à qui?
12	Inaïa:	On peut être heureux avec sa famille et ses amis aussi en jouant, ben voilà.
13	Enzo :	Ben moi je suis d'accord avec tout le monde, ben parce que déjà, comme il dit Antonin, euh... le plus précisément c'est Antonin qui a raison parce que tu peux... par exemple il y en a ils disent "t'es heureux quand tu joues", mais il y en a ils jouent mais ils sont pas heureux. Et Antonin il a dit... "quelque chose que t'aimes bien faire". Là t'es heureux.
14	Séléna :	Moi je suis pas d'accord avec Antonin parce que par exemple

		quand tu manges tu vas pas faire “Merci maman! Je suis trop heureux!” Enfin... Après je sais pas mais...
15	M:	Le reformulateur est ce qu’il peut reformuler l’idée de Enzo et de Séléna?
16	Enzo :	Ben, Antonin il a dit, on est content quand on mange, et quand on aime bien faire des choses, et Séléna elle a dit mais quand euh... ta maman elle te cuisine à manger eh ben toi tu vas pas dire “Merci maman! je suis trop heureux!”
17	Antonin:	Non mais... quand je disais manger, c’est manger des trucs comme, je sais pas moi... un gâteau... ou un truc, je sais pas des pizzas... ou des trucs, qu’on aime quoi. Je dis pas si on te donne je sais pas moi, si on te donne des pâtes tu vas pas dire “Ouais merci !» et tout.
18	Brahim :	Ben comme il a dit Antonin, ben quand ta maman elle va te donner pour manger tu vas pas dire merci, tu vas rien dire.
19	Inaïa:	Moi je suis pas d’accord avec Séléna, parce que peut être tu vas pas dire à ta mère “Oh merci maman je suis trop heureuse de manger!» par exemple, mais tu seras quand même contente d’avoir à manger. Parce que... sinon tu manges pas.
20	M :	Reformulateur ?
21	Enzo :	Ben Séléna elle a dit...
22	M :	Enzo, juste ce que Inaïa a dit.
23	Enzo :	Ah, Inaïa elle a dit à Séléna, euh... que... tu peux pas dire oui, je suis trop content, je suis heureux, merci de me faire à manger, et Inaïa elle a dit que au moins tu peux être content parce que t’as à manger, alors que... les autres n’ont pas.
24	Séléna :	Donc, moi je suis pas d’accord avec Inaïa d’abord, parce que... à part si ta maman elle te fait à manger une fois par mois, elle te fait à manger normalement tout le temps ta maman, donc d’accord tu la remercies mais tu vas pas dire tous les 5 minutes “Merci maman je suis heureuse !” ben tu vas pas lui faire je sais pas quoi moi... un texte pour lui dire merci ! Et je suis pas d’accord avec Antonin parce que en fait ça veut dire la plupart du temps ta maman... parce que tu as dit que quand ta maman elle te cuisine des nems des pizzas ou je sais pas quoi, ben ça veut dire que ... ta maman elle te cuisine pas ça... souvent. Bon après je sais pas.

25	Raphaël :	Ben moi j'ai un contre-exemple à donner à... contre Séléna, je suis pas d'accord avec elle parce que elle disait que... Je suis d'accord avec elle on va pas lui faire un texte pour dire merci, mais quand même il faut la remercier, parce que il y en a qui ont pas de nourriture, ils ont pas le SAMU qui passe dehors dans les rues, donc du coup ils... donc du coup ceux qui mangent dehors ils... et le SAMU qui passe ils disent merci et je sais pas moi ils leur font... ils les remercient beaucoup, alors que ce qu'elle a dit Séléna je suis d'accord il faut pas faire un texte mais quand même il faut donner les sentiments qu'on a à dire à notre... à nos parents.
26	Antonin:	C'est pour dire, je suis complètement d'accord avec, complètement complètement d'accord avec Raphaël, et avec Enzo, et je suis pas d'accord avec Séléna, Parce que... en fait, ben je suis d'accord il y a des gens qui ont pas de nourriture, comme les SDF par exemple, de ce matin-là, ils ont pas de nourriture, eh ben... comment ils font, ils sont à la limite de mourir quasiment, donc du coup ben... euh même s'ils ont je sais pas moi... même s'ils ont une tranche de pain ils sont contents! Ben ils vont dire... euh... c'est comme s'ils avaient un gros pain pour des gens qui ont assez d'argent. Voilà.
27	M :	Reformulateur ?
28	Enzo :	Ben ce que vient de dire Antonin c'est : il a donné un contre-exemple à Séléna, et il a dit je ne suis pas d'accord parce que ce matin les sdf eh ben ils ont pas à manger, euh... et comme ils peuvent avoir une tranche de pain, pour eux c'est ... c'est... une grosse grosse tranche de pain c'est plusieurs tranches de pain.
29	M :	Tu es d'accord avec ce qu'a dit le reformulateur?
30	Brahim :	Ben (...)
31	M :	Chut !
32	Nelson et Romain :	Shaima c'est à toi!
33	Brahim :	C'est bon? Je vais faire un (...)
34	M :	Attends que Brahim ait fini de parler et après ce sera ton tour.
35	Brahim :	Je vais faire un contre-exemple à Raphaël, et aussi je suis d'accord avec Séléna, parce que quand euh ta maman... euh quand... tu es petit, c'est elle qui t'aide pour être grand. Une fois de la vie, tu peux dire merci parce que c'est elle qui t'a donné de... pour manger, et tout.
36	Shaima :	Que... euh... être heureux c'est jouer, on peut être heureux en jouant, aller au cinéma, faire la fête, être heureux c'est bien manger, de la harissa, être heureux c'est être avec sa famille, ses amis, être heureux c'est faire ce qu'on aime, exemple: on est content en faisant ce qu'on aime par exemple on peut manger des gâteaux, et Séléna elle a fait un contre-exemple on ne dit pas merci maman tu m'as fait à manger, alors que (...) J'ai jamais dit ça moi ! (...)

37	E :	Allez continue !
38	Shaima :	Parce que on dit pas “Ah merci maman tu m’as fait à manger! euh... tout en faisant un texte, ou sinon encore un contre-exemple on peut dire merci à notre maman parce qu’elle nous a fait à manger, on doit être content car les SDF ils n’ont pas à manger, et le SAMU ils ne viennent pas le soir pour leur passer à manger, même s’ils ont un petit bout de pain, ils sont contents, et quand ta maman elle fait à manger ben t’es content parce que au bout d’un moment, eh ben ya..au bout d’un moment il faudra bien être content la remercier parce qu’elle t’a fait à manger, comme ça eh ben tu peux grandir et... tu seras bien... tu seras grand, et au bout d’un moment ta maman elle te fera plus à manger.
39	Célia	C’est fini là le débat?
40	M :	Non c’est pas fini, mais il y a des enfants pendant que Shaima parlait qui ne la regardaient pas, qui ne l’écoulaient pas, qui se levaient... vous n’arriverez pas à vous concentrer sur la suite, vous n’allez pas réussir à (...) si vous ne l’écoutez pas. Écouter ça commence par le corps. On regarde la personne qui parle, on l’écoute.
41	Célia :	C’est à qui? Raphaël !
42	E :	Et moi tu m’as sauté ou quoi?
43	Raphaël :	Ben... Moi j’ai un contre-exemple avec le synthétiseur, ben... Shaima elle disait que... il faut pas dire beaucoup merci à notre mère sinon eh ben à la fin elle va plus nous donner à manger, ben au contraire, parce que en disant merci tu l’encourages... tu l’encourages, tu la rends heureuse, et euh... et quand tu seras grand, bien sûr là je suis d’accord, parce qu’elle elle pourra devenir très grande, elle sera fatiguée et tout mais ce sera toi qui vas la... qui vas l’aider.
44	Célia :	Ben moi je suis d’accord avec Inaïa, parce que... je suis totalement d’accord avec Inaïa, parce que la politesse déjà c’est de dire merci, et quand ta maman eh ben... elle t’a fait à manger il faut la remercier, parce que elle te nourrit euh... tous les jours, et je suis pas d’accord avec Séléna parce que même si tu veux eh ben on peut lui faire un texte. Voilà.
45	Séléna :	Alors... moi, donc en fait, le problème c’est que vous allez me dire que ... quand vos mamans et vos papas vous font à manger, vous lui dites euh... maman j’ai un truc à te dire deux minutes, ou... à ton papa et tu fais euh... “Merci beaucoup de t’avoir patati patata patati patata...” Mais d’accord on dit merci j’ai jamais dit que je disais pas merci, quand même, mais bon euh... un texte euh... c’est ridicule, et après aussi, euh... pour le synthétiseur, je suis pas d’accord parce que j’ai dit que d’accord je disais merci que... j’ai dit que je disais merci peut-être pas... en faisant un texte, parce que je fais jamais ça d’ailleurs, mais euh... voilà en fait euh...
46	Romain :	Inès !

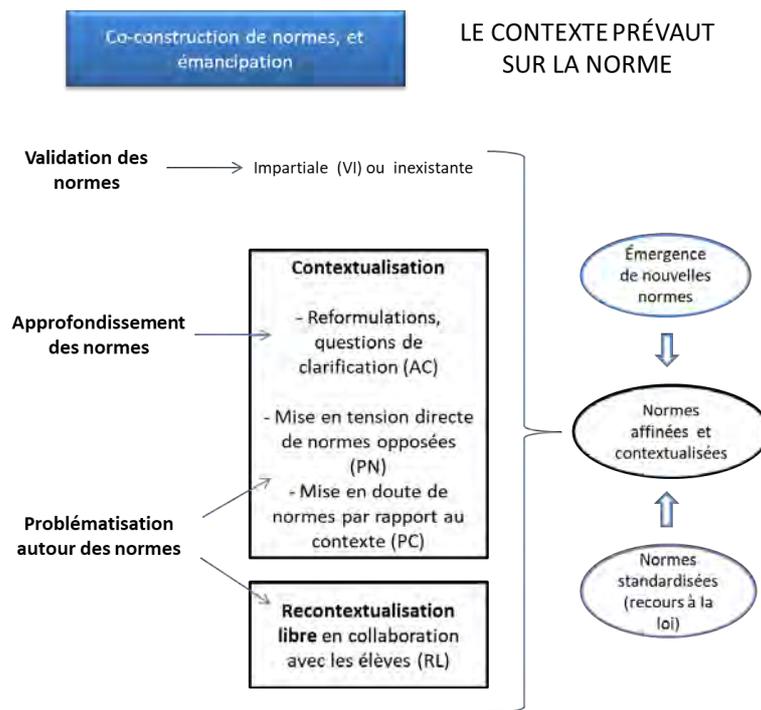
47	Célia :	Non vas-y continue!
48	Séléna :	Et que euh... Raphaël d'accord euh... on doit dire merci, oui, mais euh j'ai pas dit qu'on dit jamais merci! j'ai dit qu'on dit merci, mais euh... <i>[La sonnerie retentit]</i>
49	Plusieurs :	Oh non!!
50	M :	On sortira 5 min plus tard et on rentrera 5 min plus tard de récréation.
51	Célia :	Chut, continue!
52	Romain :	Et euh... C'est à qui?
53	Célia :	À Inaïa !
54	Inaïa :	Je suis d'accord et pas d'accord avec Séléna. Je suis d'accord parce que c'est bien de lui dire merci, mais je suis pas d'accord parce que si t'as envie tu peux lui faire un texte ! ça peut lui faire plaisir. Non, pas tous les soirs et pas tous les jours, mais Séléna, ça peut lui faire plaisir à ta mère.
55	Kévin :	Moi je suis d'accord avec Séléna, ben parce que ta mère tu peux lui dire merci euh de m'avoir fait à manger, voilà, mais tu vas pas lui faire un texte ! Parce que déjà tu peux lui faire un texte, parce que elle te donne à manger alors qu'elle a pas beaucoup d'argent, mais si... par exemple elle est SDF comme elle dit, alors que tu vas pas lui faire un texte si elle a beaucoup d'argent et qu'elle te donne à manger ! Tu vas lui dire: merci, euh... merci de m'avoir fait à manger mais tu vas pas lui dire euh... Merci merci de m'avoir...
56	M :	Est-ce que vous êtes en train de répondre à la question qu'on s'est posés : Comment être heureux ? (...) Là on parle du remerciement. Est-ce qu'on est en train de répondre vraiment à la question ? Si oui, expliquez pourquoi, mais moi là je ne vois pas trop de rapport avec la question.
57	Enzo :	On parle euh... Oui comment être heureux ? Mais aussi on parle un peu du malheur. ça parle dans le malheur aussi. Parce que comment être heureux euh quand tu manges ? Ben t'es heureux ! Parce que si t'as pas à manger eh ben t'es malheureux ! Parce que si t'as le ventre tout vide, euh... et tu vas mourir !
58	M :	Pensez à tout ce que vous avez vu dans les documents... est-ce qu'il n'y avait que cet exemple ? Est-ce que vous avez eu d'autres idées pour répondre à cette question? Et ce que vous avez discuté dans les petits groupes est-ce que vous avez eu d'autres idées?
59	Enzo :	Ben... moi dans mon groupe euh...
60	E :	C'est Brahim qui a la parole !
61	Brahim:	Ben pour moi, comment être heureux, ben... quand t'es heureux, ben t'es... t'es content, et t'es pas... t'es pas énervé... et t'es gentil avec les gens, t'es content, tu joues, tu joues avec tes amis, tu sors avec euh... ta dame, euh tu parles, vous jouez, c'est bon.

62	Nelson :	Antonin c'est à toi de parler !
63	Antonin:	Euh non j'ai rien à dire...
64	Nelson :	Mais si ! tu levais le doigt !
65	Antonin:	Mais non je levais le doigt pour demander à la maîtresse de me moucher !
66	Célia :	Et... Et aussi je suis d'accord avec Antonin, et je suis encore pas d'accord avec Séléna parce que d'accord on peut ne pas lui faire un texte en la remerciant, mais aussi il y a des... aussi on peut la remercier parce qu'il y a des SDF quand même euh... sans abri, sans domicile fixe, Eh ben... qui n'ont pas à manger, qui vivent dehors, et qui sont prêts à mourir enfin y'en a ils en meurent de ça, et c'est pour ça qu'il faut toujours remercier ses parents.
67	Séléna :	Je suis pas d'accord avec Célia parce que j'ai pas dit qu'il faut pas les remercier je le répète pour la millième fois !
68	M :	Séléna, est ce que tu peux donner un exemple ?
69	Séléna :	Oui c'est ce que je voulais faire mais depuis tout à l'heure on...
70	M :	Vas-y on t'écoute.
71	Séléna :	Comme le synthétiseur elle a dit, ben aller au cinéma, euh... sortir, être en famille, tout ça, ben c'est la joie de vivre, donc c'est à dire euh... s'amuser, être avec des proches, être... se sentir bien dans son corps, ne rien cacher, enfin pour être bien heureux, il faut...ne rien cacher, être bien dans son corps, enfin... je viens de le dire.
72	M	Reformulateur ?
73	Enzo :	Je reformule ce qu'a dit Séléna, eh ben elle a dit pour être heureux il faut rien cacher, se sentir à l'aise, euh... dans son corps, et aussi elle a fait un contre-exemple à Célia, c'était euh... oui euh tu mets pas euh... une lettre de remerciement et il y a des SDF dans la rue, qui souffrent. Voilà.

## 10.3. RETRANSCRIPTIONS DES DEBATS AUTOUR DE DILEMMES MORAUX (ÉTUDES 2 ET 3)

Comme nous l'avons indiqué dans la méthodologie pour chacun des débats retranscrits, nous avons utilisé les abréviations suivantes :

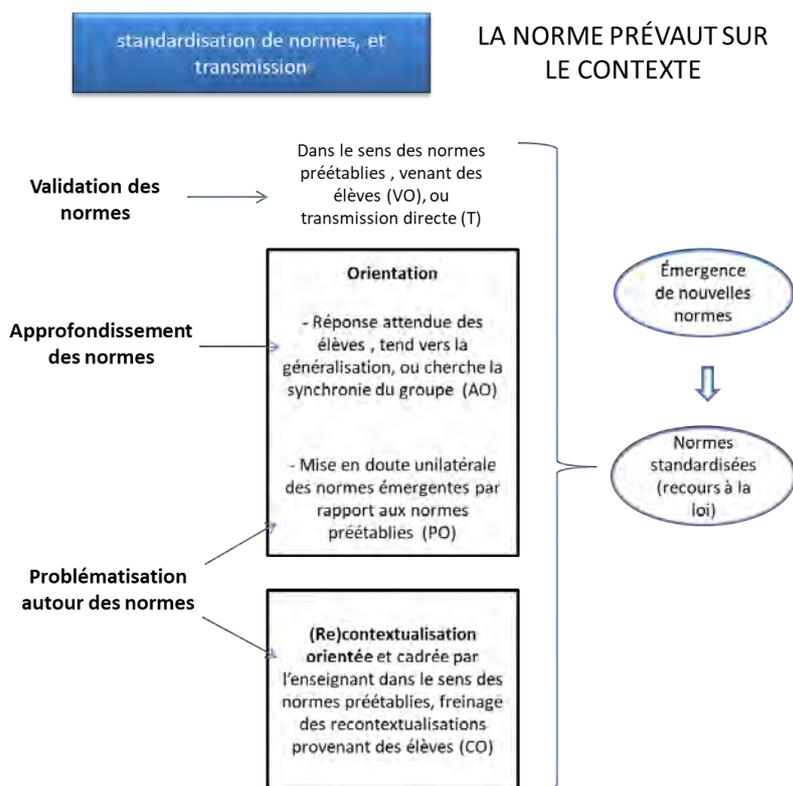
- PE indique le niveau de pensée éthique analysé (selon une double analyse) d'après notre échelle d'analyse (de 0 à 4). Les prises de parole où la case PE est vide sont des prises de parole non catégorisables.
- TP indique chacun des tours de parole.
- E indique un élève non identifié.
- *Plusieurs* indique plusieurs élèves non identifiés qui parlent en même temps.
- M indique une intervention de l'enseignant
- N indique l'analyse au cas par cas des interventions de l'enseignant où il est question de normes. La ou les normes sont synthétisées puis analysées dans le discours de l'enseignant par les codages suivants (cf. Figure 58 et Figure 59).



*Figure 58 - Codage des critères d'analyse pour le processus de co-construction de normes et émancipation*

Sur la Figure 58 nous avons codé chacun des critères d'analyse des interventions enseignantes allant dans le sens de la co-construction des normes :

- VI pour les validations impartiales (analysées sur l'ensemble du débat, si les normes validées sont opposées).
- - AC pour les interventions qui permettent l'approfondissement des normes en tenant compte du contexte.
- - PN pour la problématisation autour de normes.
- - PC pour la problématisation autour du contexte.
- - RL pour la recontextualisation libre, c'est-à-dire ouverte ou initiée par les élèves.



*Figure 59 - Codage des critères d'analyse pour le processus de standardisation et transmission de normes*

Sur la Figure 59 nous avons codé chacun des critères d'analyse des interventions enseignantes allant dans le sens de la standardisation et la transmission de normes :

- VO pour les validations orientées dans le sens de normes (analysées sur l'ensemble du débat, si l'ensemble des normes validées vont dans le même sens).
- T pour la transmission directe de normes.
- AO pour les questions ou interventions d'approfondissement des normes visant soit à amener les élèves à donner une réponse attendue par rapport à la norme, à généraliser une norme, ou à une avancée synchrone du groupe, en lissant les désaccords
- PO pour la problématisation orientée qui va dans le sens de normes préétablies choisies par l'enseignant.
- CO pour la contextualisation ou la recontextualisation visant à délimiter un contexte précis à la situation, tout en freinant les initiatives de

recontextualisation de la part des élèves. Souvent orienté dans le sens des normes visées.

Les autres conventions de transcription sont reportées dans la partie Méthodologie de cette thèse.

## 10.3.1. Retranscription du premier débat : le hamster

### 10.3.1.1. Mme Carlier

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	E :	Le débat est ouvert.		
2	M :	Je lis le sujet. Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? Baissez les mains. Vous réfléchissez quelques minutes au sujet, dans votre tête. Les observateurs vous pouvez également réfléchir au sujet, toujours en silence. Non, non, non, non, non, non ! En silence. Baissez les mains. Pas de bruit de chaises s'il vous plaît.		
3	E :	Maëlle arrête on te voit pas.		
4	M :	Bon euh Alizée, s'il te plaît. Baissez les mains réfléchissez dans votre tête on a bien le temps. Je relis une fois. " Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?" Je vous laisse encore juste quelques minutes et on pourra commencer. Nous pouvons commencer. Je relis une fois le débat et vous pourrez continuer par les questions. Alors, le débat est : "Le hamster...dire ?" Aurore tu peux distribuer la parole.		
5	Claire :	Ben il peut lui dire quelque chose mais pour pas qu'il soit triste sa petite sœur ben il peut lui dire mais pas la vérité. Par exemple il peut lui dire ben je voulais lui donner à manger et puis quand j'ai ouvert la cage ben il s'est échappé et par exemple si dans sa maison il y a un portable, euh, un portail, eh ben il pourra le retrouver.		2
6	Jules :	Moi je lui dirai de lui dire la vérité et après, s'il y a un marché pas très loin aller en racheter un s'il y en a.		1
7	M :	Au marché ?		
8	Jules :	Non, mais...		
9	Plusieurs :	Au magasin !		
10	Jules :	Oui dans un...		
11	E :	Un zoo !		
12	E :	À Jardiland !		
13	M :	Hum, hum, d'accord.		
14	E :	À Jardiland il y a des animaux !		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
15	M :	Donc toi tu lui... Eh Julie ! ( <i>Julie rend le bâton de parole à Jules</i> ) Donc toi tu lui dirais la vérité ?		
16	E :	Il ne s'appelle pas Julie !		
17	E :	Mais si elle s'appelle Julie !		
18	M :	D'accord, OK, et pourquoi alors tu lui dirais la vérité, pourquoi toi tu choisirais de lui dire la vérité ?	Il faut dire la vérité (AC)	
19	Jules :	Ben parce que sinon à force, Claire elle lui dirait de pas dire la... Ben s'il y a un portail, ben elle ne pourrait pas la retrouver quand même vu qu'il se ferait manger par le chat. Elle trouverait forcément qu'elle avait menti.		
20	M :	Mmm, donc toi tu penses que forcément dans tous les cas il va trouver la solution ?		
21	Jules :	Du coup moi je lui dirai de dire la...		
22	E :	vérité		
23	Jules :	Oui		
24	E :	De toute façon elle va le voir que son hamster n'est plus dans la cage.		1
25	M :	Aurore ?		
26	Zélie :	Moi je ne pense pas que je devrais le dire parce qu'après, (...) le hamster s'il ne revenait jamais elle se demanderait ce qui se passerait.		2
27	M :	Mmm, elle va se demander ce qui s'est passé.	Il ne faut pas le dire (VI)	
28	Zélie :	Parce peut-être elle va se demander s'il l'aimait bien, si le hamster l'aimait bien.		
29	M :	Alors toi tu lui dirais la vérité parce que tu penses que la petite sœur elle l'aimait vraiment beaucoup ce hamster ?	Il faut dire la vérité (AC)	
30	Zélie :	Oui		
31	M :	Donc du coup tu penses qu'il faut dire la vérité ?	Il faut dire la vérité (AC)	
32	Zélie :	Oui		
33	M :	Mmm,	Il faut dire la vérité (VI)	
34	Zélie :	Parce que sinon après s'il ne revient jamais et qu'il n'y avait pas de portail et... Elle se demanderait si elle avait menti si le hamster l'aimait bien et que le chat il l'a mangé, s'il ne fallait pas lui dire, ben moi je crois mieux qu'il faut le dire.		
35	M :	Toi tu penses qu'il faut lui dire. D'accord. Aurore ?	Il faut dire la vérité (VI)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
36	Marius :	Moi je lui dirai de dire la vérité parce que si elle ne dit pas la vérité, au bout d'un moment si ça fait un an elle va jamais le retrouver, alors si ça fait... si tu me disais combien d'années elle l'a gardé, quand même ça ferait beaucoup, et elle va jamais le retrouver alors au bout d'un moment elle aura compris que son hamster il soit serait mangé, il s'est fait manger, ou soit... Et elle ne serait pas sûre sûre sûre et elle le saurait, mais elle serait quand même un peu sûre que son hamster il s'est fait manger et que sa sœur elle a menti. Alors il faut quand même dire la vérité parce que déjà il faut pas mentir et après au bout d'un moment elle va... elle		1
37	E :	Elle va savoir.		
38	Marius :	Elle va le voir que son hamster il n'est plus là alors elle va comprendre qu'il a été mangé (...)		
39	M :	Mmm, oui elle va le comprendre, toi tu penses que dans tous les cas il faut lui dire la vérité parce qu'elle va le comprendre, mais si sa sœur par exemple elle lui fait un très bon mensonge, c'est possible aussi ça. Si elle lui fait un très bon mensonge, et qu'elle croit à son mensonge ?	Il faut dire la vérité (RL)	
40	E :	Ouh ! Oh là là...		
41	M :	Aurore ?		
42	Max :	Moi je pense qu'il faut dire la vérité parce qu'après si elle trouve qu'il a menti après si elle va lui dire quelque chose d'autre, par exemple son chat a disparu, elle va...		1
43	E :	Non c'est son hamster !		
44	Max :	Mais oui mais si par exemple son chat a disparu		
45	M :	Mmm,		
46	Max :	Ben après elle ne va pas le croire peut-être qu'il l'a gardé, ou une cause comme ça, elle ne va peut-être pas la croire puisqu'elle a menti.		
47	M :	Mmm, alors je n'ai pas très bien compris ce que tu dis Max. Qu'est-ce que tu dis ? Tu dis que si son chat il se perd, mais là c'est le hamster qui est perdu.		
48	Max :	Oui mais après		
49	Jules :	Mais il a dit par exemple !		
50	M :	Mmm, donc par exemple si le chat se perd également lui aussi il se perd ?		
51	Max :	Ben non mais		
52	E :	Mais, exemple !		
53	Max :	Par exemple comme elle a menti cette fois après si elle va dire quelque chose d'autre, par exemple son chat a disparu, ben elle va croire que ce n'est pas vrai qu'elle a fait une cachoterie. Comme elle a menti.		
54	Juliette :	Elle ne va plus le croire !		
55	M :	Ah ! Elle ne va plus le croire. Aurore ?		
56	Juliette :	Pour pas qu'elle lui mente, déjà ce n'est pas bien, et aussi euh...		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
57	M :	Alors il faut pas qu'elle lui mente parce que c'est pas bien ? C'est pas bien de mentir ?	Il faut dire la vérité (AC)	
58	Juliette :	Oui		
59	M :	Mmm	Il faut dire la vérité (VI)	
60	Juliette :	Sinon il peut dire qu'il serait allé dans une autre île, qu'il serait allé dans une autre île très loin et là elle va le croire, puisqu'elle ne va plus jamais le retrouver.		
61	M :	Donc tu penses qu'il faudrait qu'elle lui dise quand même ce mensonge ?	Il faut dire la vérité (PD)	
62	Juliette :	Non ! Faut qu'elle dise la vérité. (...)		
63	M :	D'accord. Aurore ?	Il faut dire la vérité (VI)	
64	Amir :	Moi je crois qu'elle doit rien lui dire, et après quelques heures ou quelques jours plus tard elle lui dit la vérité, parce qu'elle va oublier.		2
65	M :	Alors toi tu penses qu'elle ne doit rien lui dire sur le moment mais que quelque heures ou quelques jours plus tard il faut qu'elle lui dise ? ( <i>Amir acquiesce</i> ) Et pourquoi elle doit attendre ?	Il faut attendre avant d'annoncer une mauvaise nouvelle (AC)	
66	Amir :	Pour qu'elle oublie ça.		
67	M :	Ah tu veux attendre quelques heures ou quelques jours pour que ce soit moins dur peut-être ?	Il faut attendre avant d'annoncer une mauvaise nouvelle / Il ne faut pas rendre triste (AC)	
68	Amir :	Je préfère quelques jours.		
69	M :	Alors tu veux attendre quelques jours pour qu'elle oublie un peu ? ( <i>Amir acquiesce</i> ) Qui oublie ? La petite sœur ou la...		
70	Amir :	La petite sœur		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
71	M :	Pour qu'elle oublie un peu qu'elle a perdu son hamster, pour qu'elle soit un peu moins triste ? Ah ! Assieds-toi s'il te plaît Jules sur tes fesses s'il te plaît merci.	Il ne faut pas rendre triste (VI, AC)	
72	E :	Moi je crois que... (...)		
73	M :	Alors Amir il veut lui dire la vérité, mais il veut attendre quelques heures ou quelques jours pour que la petite sœur elle soit un peu moins triste d'avoir perdu	Il ne faut pas rendre triste / Il faut attendre avant de dire la vérité (VI, AC)	
74	Amir :	Quelques jours		
75	M :	Quelques jours d'accord, pour que la petite sœur elle soit un peu moins triste d'avoir perdu son hamster. Ça peut être une piste, ok ! Aurore ?		
76	Claire :	Ben moi en fait quand le hamster il s'est échappé eh bien il retourne dans sa chambre et quand sa petite sœur elle revient eh ben elle ne le voit plus, et du coup elle va voir sa grande sœur ou son grand frère, et puis elle lui dit "Oh il est où mon hamster ?" Et puis elle lui dit "Je ne sais pas je ne l'ai pas vu".		4
77	M :	Donc toi tu penses quand même qu'il devrait lui mentir ?	Il faut mentir (PN)	
78	Claire :	Oui.		
79	M :	Mmm. Et pourquoi alors tu lui mentirais ?	Il faut mentir (AC)	
80	Claire :	Ben parce que		
81	M :	Parce que tout à l'heure par exemple Julie elle a dit que le mensonge c'était pas bien. Mais pourquoi toi tu décides de lui mentir quand même ?	Il faut mentir / Il faut dire la vérité (PN)	
82	Claire :	Des fois il y a une bonne raison de mentir.		
83	M :	Ah ! Des fois il existe des bonnes raisons de mentir ?	Il faut dire la vérité (AC)	
84	Claire :	Oui		
85	Jules :	Oui mais pas... (bruit ambiant)		
86	M :	Euh Jules est- ce que tu as le bâton de parole ?		
87	Claire :	Parce qu'on aime la personne à qui on ment peut-être.		
88	M :	Ah ! Donc toi tu penses qu'il y a de bonnes raisons de mentir surtout quand on aime la personne à qui on ment ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas rendre tristes ceux qu'on aime (PN)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
89	Claire :	Oui. C'est pour pas qu'il soit triste ou pour pas... Voilà.		
90	M :	Pour pas qu'elle soit triste. Mmm. Aurore vas-y ! À quelqu'un qui n'a pas encore parlé s'il te plaît.	Il ne faut pas rendre triste (AC)	
91	E :	Tout le monde a parlé !		
92	E :	Jules il a parlé 2 fois !		
93	M :	Tsst tsst !		
94	Laure :	Eh ben moi ...		
95	M :	Marius ! Ne participe plus au débat !		
96	Marius :	Ben c'est Noah il m'a crié dessus pour que		
97	M :	Eh ben alors ? Concentre-toi dans le débat et ne réponds pas à Noah ! OK ?		
98	Laure :	Ben moi je crois qu'il faut aussi mentir parce que c'est vrai que c'est pas bien de mentir mais bon c'est vrai qu'elle va être triste quand on va lui dire		4
99	M :	Mmm, Mmm		
100	Laure :	Mais après si on voudrait lui dire après on pourra lui dire mais bon ça devrait être un petit peu triste au moins.		
101	M :	Mmm, mmm.		
102	Laure :	Et pour elle aussi.		
103	M :	Et pour elle aussi donc toi tu seras triste de lui dire mais elle aussi elle sera triste de l'entendre.	Il ne faut pas rendre triste (AC)	
104	Laure :	Mmm.		
105	M :	Donc toi tu es un peu partagée entre les deux ?		
106	Laure :	Mmm.		
107	M :	Bon.		
108	Marius :	Moi je dirais, je redis qu'il faut dire la vérité parce qu'après le chat et tous les autres animaux aussi ils ne mangent pas les os. Alors au bout d'un moment il va recracher l'os, les os et comme je dirais s'il aurait un portail, le chat il se serait pas échappé et il aurait recraché les os du hamster dans le jardin et la petite fille elle l'aurait vu et elle aurait su que elle aurait menti sa grande sœur.		1
109	M :	Donc toi tu penses qu'il y a aucun moyen de mentir alors puisque du coup elle va le découvrir.	Il faut dire la vérité (AC)	
110	Marius :	Ben c'est sûr qu'au bout d'un moment elle va le découvrir.		
111	M :	Mmm. Aurore ?	Il faut dire la vérité (VI)	
112	Jules :	Moi je pense qu'il faut aussi dire la vérité parce que par exemple je suis Claire.		1
113	M :	Mmm		
114	Jules :	Je mens à mon papa.		
115	M :	Mmm		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
116	Jules :	Après il découvre que je lui ai menti. Il va le découvrir et forcément il va le gronder. Le papa va gronder Claire.		
117	M :	Et pourquoi il va la gronder ?	Il faut dire la vérité (AC)	
118	Jules :	Ben parce qu'elle aurait menti ! Et mentir c'est pas bien.		
119	M :	D'accord.	Il ne faut pas mentir (VI)	
120	E :	Surtout à son papa et sa maman.		
121	Jules :	Et moi je dirai de lui dire la vérité d'un parce qu'elle va le découvrir facilement comme Marius il l'a dit que le chat va lâcher les os, elle va le découvrir, et de deux il faut jamais mentir à ses parents, par exemple parce que si son papa et sa maman rentrent après et découvrent que aussi le hamster a disparu et maintenant elle a menti mais que ses parents découvrent aussi qu'elle a menti à sa petite sœur. Du coup comment on peut croire (...) ? Ben après tout le monde va comprendre qu'elle aura menti. Et parce qu'après s'il n'a pas de portail, ils vont forcément voir qu'il a craché les os et tout il va voir que ça ressemble (aux) os du hamster et ils vont forcément la punir. Parce qu'il a menti à sa petit sœur eh ben les grands ça doit montrer l'exemple aux petits, comme je fais avec mes frères, et...		
122	M :	Mmm, Mais peut-être que ses parents ils comprendront que c'était pour pas la rendre triste ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas rendre triste (RL)	
123	Jules :	Oui. Mais quand même il faut pas mentir.		
124	M :	Hum. D'accord. Alors j'aimerais écouter des gens qui n'ont pas encore parlé.	Il ne faut pas mentir (VI)	
125	E :	Il y en a quelques-uns ! Ludivine ! Noah !		
126	M :	Chut chut chut ! Il y a toi, alors Ludivine est-ce que tu as une idée toi ?		
127	E :	Zélie elle a quelque chose dans sa main !		
128	M :	Regarde tout ce qui a été dit avant. Réfléchis un petit peu, est-ce que toi tu as une idée ? Est-ce que tu lui dirais toi à ta petite sœur est ce que tu ne lui dis pas ? Anna ? (...) Alors Anna est-ce que tu as une idée toi ? (...) Léo alors toi Léo tu n'as pas beaucoup parlé encore.		
129	Léo :	J'ai pas d'idée.		
130	M :	Tu n'as pas d'idée du tout ?		
131	E :	Moi je trouve que Noah il a pas parlé.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
132	M :	Mais, est ce que toi tu lui dirais à ta petite sœur ? Tu dois bien avoir une idée, toi tu prendrais quelle décision ? Là il y a une décision à prendre. Est-ce que tu lui dis la vérité, est-ce que tu lui dis ce qui s'est vraiment passé, ou est-ce que tu lui décides de ne rien dire ?		
133	Léo :	Ben moi je...		
134	M :	Alors on a dit que si on ne le disait pas elle le découvrirait.		
135	Léo :	La vérité.		2
136	M :	Alors toi tu dirais la vérité, est-ce que tu pourrais nous expliquer pourquoi tu dirais la vérité ?	Il faut dire la vérité (AC)	
137	Léo :	Après on peut en racheter un		
138	M :	On peut quoi ?		
139	Léo :	Qui ressemble à l'autre		
140	M :	Toi tu lui dirais la vérité et après tu as dit quoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
141	Léo :	Ben comme ça après on pourra racheter un autre qui ressemble à...		
142	M :	On pourra en adopter un autre...		
143	Léo :	Qui lui ressemble !		
144	E :	Mais on peut pas, on peut pas !		
145	M :	... qui lui ressemble ?		
146	Léo :	Oui.		
147	Plusieurs :	On peut pas !		
148	M :	Pourquoi on peut pas ? Hum alors attendez là on a un souci de bâton de parole là.		
149	Plusieurs :	Oui		
150	M :	Lauren.		
151	Lauren :	Je dois lui passer ?		
152	M :	Mmm.		
153	Jules :	Mais c'est pas Aurore qui l'a dit !		
154	M :	C'est pas grave. Alors pourquoi tu voudrais en adopter un autre ?		
155	Léo :	Ben comme ça au moins elle sera pas triste.		
156	M :	Elle sera pas triste Mmm, Aurore ? Noah.	Il ne faut pas rendre triste (VI)	
157	Noah :	Si le hamster il est...		
158	M :	Bâton de parole, tu dis ton prénom		
159	E :	Dis ton prénom !		
160	Noah :	Si le hamster il était très gros si le chat il l'avait mangé eh ben il a pas assez de force pour le manger du coup peut être après il va le recracher.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
161	M :	Ben oui mais là on sait pas à quoi il ressemble le chat, on ne sait pas si c'est un gros chat, on ne sait pas si c'est un tout petit chat on ne le sait pas (...) Mais c'est pas ça la question est ce que toi tu lui dirais la vérité Noah ? Tu lui dirais à ta petite sœur la vérité ?	Il faut dire la vérité (RD)	
162	Noah :	Oui.		
163	M :	En plus toi tu en as une de petite sœur. Alors si ça se passait est-ce que tu lui dirais ?		
164	Noah :	Oui.		
165	M :	Et pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
166	Noah :	(...) (réfléchit)		
167	M :	Aurore ! Juliette !		
168	Juliette :	Il faut pas lui mentir parce que sinon si on lui ment après elle sera encore plus triste.		4
169	M :	Ah alors si après elle découvre la vérité tu veux dire.	Il faut dire la vérité (AC)	
170	Juliette :	Elle sera encore plus triste.		
171	M :	Elle sera encore plus triste, et pourquoi elle sera plus triste encore ?	Il ne faut pas rendre triste (AC)	
172	Juliette :	Puisque...		
173	M :	Alors déjà pourquoi elle sera triste à la base ?		
174	Juliette :	Elle fera encore plus de la peine parce que...		
175	M :	Isis s'il te plaît tu nous déranges.		
176	Juliette :	Si on attend pour lui dire depuis des années, eh ben après elle va se rendre compte (...) et après elle sera encore plus triste.		
177	M :	Alors elle sera triste d'abord pourquoi, explique-nous.		
178	Juliette :	D'abord puisque on nous a menti		
179	M :	Et pourquoi elle serait triste alors autrement ?		
180	Juliette :	Et aussi parce que son hamster il est mort.		
181	M :	Alors de une parce que son hamster il est mort et de deux parce qu'on lui a menti alors elle sera doublement triste pour toi ?	Il ne faut pas rendre triste / Il faut dire la vérité (PD)	
182	Juliette :	Si on lui ment encore plus.		
183	M :	D'accord. Aurore !		
184	Fleur :	Peut-être qu'il peut afficher des affiches pour que les gens voient comment il est.		
185	M :	Mais est-ce qu'il s'est perdu là ?		
186	E :	Non il est dans le ventre du chat ! (...)		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
187	M :	Tu as compris Fleur ? ça ne sert à rien de mettre des affiches parce que le chat, le hamster il n'est pas perdu ! Il a été mangé par le chat. Ok alors président de séance s'il vous plaît ! Le débat est (...) clos.		

10.3.1.2. *Mme Joly*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Alors je vais vous expliquer comment ça marche. Donc là on va faire un débat, c'est-à-dire qu'on va discuter, sur ça. Il y a des règles au débat. On en construira d'autres si vous trouvez qu'il y a des règles importantes à rajouter on les rajoutera mais pour l'instant moi j'ai fait les règles que je pensais très importantes... Pour que ça se passe bien. Donc première règle : On reste dans le sujet. Donc le sujet c'est ça ( <i>montre le tableau</i> ). On va parler de ça aujourd'hui donc on se lance pas... On commence pas à parler de... de chaussures ou autre. On n'a pas besoin. On reste sur ce sujet. Ensuite on lève le doigt pour demander la parole. Ça comme d'habitude, et on va pas pouvoir parler tous en même temps sinon on va plus rien comprendre. Ne pas couper la parole, quand quelqu'un parle on lui coupe pas la parole. ( <i>En regardant le tableau</i> ) Utiliser un langage correct, jamais grossier, donc pas de gros mots, et respecter la parole de ses camarades ne jamais de moquer. Est-ce que vous êtes d'accord pour les règles ?		
2	<i>Plusieurs</i>	Oui ! (...)		
3	M :	Donc on va faire un premier tour, où chacun va dire ce qu'il pense de cette situation. Va donner son avis. Et ensuite quand on aura fait un premier tour on pourra en discuter. Et chacun pourra prendre la parole quand il l'aura demandé le bâton. Pour réagir à ce qu'ont dit les autres, pour rajouter des choses, dire « ah mais moi je pense pas ça pareil, pour dire... voilà. » (...) Donc je le relis une dernière fois puis on va commencer à faire un tour. Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? (...) Donc Célian, tu commences à donner ton avis sur ça. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? ( <i>bruit de fond</i> ) (...)		
4	M :	Pour l'instant tu ne sais pas (...)		
5	Célian :	Je ne sais pas où il est passé.		
6	M :	Toi tu lui dirais "je ne sais pas où il est passé". Ok.		
7	Eliot :	Moi je lui dirai parce que comment dire je lui dirai parce que c'est pas très bien de mentir.		1
8	Ethan :	Ben moi je lui dirai pas parce que si je lui dirai ben elle va être triste et elle va pleurer.		2
9	M :	D'accord. Tu ne veux pas la rendre triste.	Il ne faut pas rendre triste (VI) (AC)	
10	Kiara :	Je sais pas.		
11	M :	Tu penses que tu lui dirais ou que tu ne lui dirais pas toi ?		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
12	Kiara :	Non.		
13	M :	Tu préfères ne pas lui dire toi.	Il ne faut pas lui dire (AC)	
14	Kiara :	Mmm.		
15	M :	Pourquoi ?	Il ne faut pas lui dire (AC)	
16	Kiara :	(...) parce que ça va la rendre triste.		2
17	Elsa :	Moi je ne sais pas parce que soit je lui dis elle va être triste, sinon je lui dis pas mais elle va peut-être trouver.		3
18	M :	Ah peut-être qu'elle va le retrouver ?	Il ne faut pas que la petite sœur découvre la vérité (AC)	
19	Elsa :	Oui.		
20	M :	Le chat l'a mangé.	Il ne faut pas que la petite sœur découvre la vérité (CO)	
21	Elsa :	Non, peut-être qu'elle va trouver la raison et elle va devenir triste aussi donc du coup je sais pas quoi choisir.		
22	Maylis :	Alors... Moi déjà j'ai pas de petite sœur. Donc ça va être (...)		
23	M :	Alors il faut arriver à se mettre à la place de cette histoire. Comme si c'était toi. Attends 2 secondes Maylis parce que ça ne va pas être possible. Il y a vraiment trop de bruit au fond c'est pas possible je n'entends même pas Maylis qui me parle. Donc dernière fois, je rappelle qu'après vous échangerez les groupes donc si c'est la même chose pour vous on ne pourra pas communiquer non plus. Donc dernière chose, c'est on se tait puisqu'on est en train de travailler et si jamais il y a besoin que quelqu'un lise un énoncé, j'ai dit que vous pouviez aider Hugo et Leya. Donc il n'y a pas besoin de parler autrement. Est-ce que c'est bien clair ? J'espère. Je ne suis plus là.		
24	Maylis :	Ben moi je ne sais pas c'est un peu comme les autres. Peut-être qu'elle pourrait savoir que le chat l'a mangé parce qu'elle pourra voir le sang ou quelque chose que le chat a laissé.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
25	M :	Toi tu préfères attendre que le temps fasse les choses, tu préfères qu'elle le découvre par elle-même ?	Il faut attendre que le temps fasse les choses (AC)	
26	Maylis :	Oui. Qu'elle le découvre tout seule.		
27	M :	D'accord.	Il faut attendre que le temps fasse les choses (VI)	
28	Léonor :	Moi je voudrais pas mentir.		1
29	M :	D'accord.	Il ne faut pas mentir (VI)	
30	Mahaut :	Ben moi je lui dirai parce que si elle savait pas elle aurait imaginé des trucs impossibles et par exemple elle va se dire "ah il s'est écrasé, ah non il y a quelqu'un qui l'a tué, oh non..." et du coup j'aimerais pas qu'elle s'invente des trucs et que après ça la rende hyper triste encore plus triste que quand je lui dis.		2
31	Marc :	Moi je lui aurais dit parce que de toute façon je pense qu'elle aurait découvert au bout d'un mois que son hamster il aurait disparu.		
32	M :	D'accord.	Il faut dire la vérité (VI)	
33	Eva :	(...)		
34	M :	Alors je ne me souviens plus de ce qu'a dit Eliot, redis-le.		
35	Eva :	(...)		
36	M :	D'accord.	(VI)	
37	Dylan :	Moi je lui dirai pas je lui dirai "je sais pas où il est passé."		
38	M :	D'accord. Est-ce que quelqu'un veut réagir à ce que d'autres élèves on dit ? Est-ce que vous voulez rajouter des choses pour l'instant ?	Il faut mentir (VI)	
39	Ethan :	Ben on peut rajouter que c'est vrai qu'elle va trouver quelque chose de son hamster, par exemple comme le chat l'avait mangé peut-être qu'il aurait laissé une queue de hamster.		
40	M :	D'accord. Si jamais.		
41	Ethan :	Ben elle pourrait le retrouver facilement parce que si le chat il a juste mâché, croqué et qu'il a laissé dans sa gamelle et qu'elle le trouve elle va être triste.		
42	M :	D'accord. Du coup tu préfères lui dire à l'avance pour pas qu'elle découvre ça ou tu préfères attendre qu'elle le découvre seule ?	Il faut attendre que le	
43	Ethan :	(...) ( <i>bruit de fond</i> )		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
44	M :	Pourquoi ?	temps fasse les choses / Il faut dire la vérité à l'avance (AC)	
45	Ethan :	Euh...		
46	M :	Tu peux passer le bâton quand tu as fini de t'exprimer. Tu le passes à qui tu veux. Ceux qui lèvent la main et qui veulent s'exprimer.		
47	Célian :	(...) s'il y a des traces, elle va savoir tout de suite que le chat il a mangé le hamster.		
48	M :	Oui s'il y a des traces elle le saura. Donc du coup tu préfères lui dire en avance ou attendre qu'elle le découvre ?	Il faut attendre que le temps fasse les choses / Il faut dire la vérité à l'avance (AC)	
49	Célian :	Lui dire à l'avance.		
50	M :	Pourquoi ?	Il faut dire la vérité à l'avance (AC)	
51	Célian :	Parce que c'est (...) enfin je ne sais pas.		
52	Dylan :	Je ne lui dirai rien parce que si je lui dis "je ne sais pas" ou si je lui dirai, elle sera quand même triste. Donc ça ramène à rien.		3
53	M :	D'accord. Donc toi tu lui dirais ?	Il faut dire la vérité à l'avance (VI) (AC)	
54	Dylan :	Non.		
55	M :	Non, (tu ne lui) dirais pas. Comme ça... Oui mais elle va bien s'apercevoir qu'il a disparu quand même au bout d'un moment !	Il faut dire la vérité à l'avance (CO)	
56	Dylan :	Oui.		
57	M :	Alors, à ce compte-là qu'est-ce que tu ferais ?	Il faut le dire (PC)	
58	Dylan :	Je lui dirai tout de suite.		
59	M :	Si tu vois qu'elle s'en rend compte tu lui dis ?	Il faut le dire (PC)	
60	Dylan :	Mmm		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
61	M :	D'accord. Si tu vois qu'elle ne s'en rend pas compte tu ne dis rien ?	Il ne faut pas le dire (PC)	
62	Dylan :	Mmm		
63	M :	D'accord.	Il ne faut pas le dire (VI)	
64	E :	(...) Je lui dirai parce que peut être le chat l'a attrapé par la queue et (...) il l'a mangée et a laissé des petits morceaux de viande.		
65	M :	D'accord. Vous avez peur qu'il y ait des traces.	Il ne faut pas que la sœur s'aperçoive du mensonge (VI) (AC)	
66	Maylis :	En fait si on lui dirait ou pas, ben elle va toujours le découvrir ou sinon quand elle va toujours être triste.		3
67	M :	Donc pour toi dans tous les cas elle va être triste.	Il ne faut pas rendre triste (AC)	
68	Maylis :	Oui donc c'est sûr qu'elle peut pas. Donc si on lui dit ou pas, ça amène au même résultat.		
69	M :	Oui.	Il ne faut pas rendre triste (VI)	
70	Maylis :	Donc on peut (...) elle va toujours être triste.		
71	M :	Alors il est probable effectivement que dans tous les cas elle va toujours être triste. Qu'on lui dise ou alors qu'elle n'arrive pas à le retrouver. Du coup toi qu'est-ce que tu choisis de faire ? Tu préfères attendre qu'elle le découvre toute seule ou toi-même lui annoncer et la rendre triste ?	Il ne faut pas rendre triste/ Il faut dire la vérité directement / Il faut laisser le temps faire les choses (PN)	
72	Maylis :	Moi je préfère quand même qu'elle le découvre toute seule.		
73	M :	Pourquoi ?	Il faut laisser le temps faire les choses (AC)	
74	Maylis :	Pourquoi, ben parce que... je ne sais pas comment dire ça.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
75	Eliot :	Moi aussi j'étais aussi un peu d'accord avec Elsa, parce que c'est aussi à peu près ce qu'elle a dit.		
76	M :	Oui ? Quoi ?		
77	Eliot :	Ben c'est de la laisser découvrir.		
78	M :	Par elle-même. Ok. Allez imaginons que le hamster n'ait laissé aucune trace. Que le chat l'ait mangé en entier, ce qui arrive souvent. Ou alors qu'il ait laissé les restes dans un endroit qu'on ne puisse pas retrouver. Du coup la sœur elle ne pourra jamais avoir de traces comme quoi il a été mangé. Du coup qu'est-ce que vous feriez ? Elle ne pourra jamais vraiment... Imaginons qu'elle n'ait pas de moyens de savoir qu'il a été mangé. Qu'est-ce que vous feriez là dans ce cas-là ? Elle, elle ne peut pas le deviner par elle-même.	Il faut dire la vérité / Il faut laisser le temps faire les choses (CO)	
79	Marc :	Ben moi je lui aurais dit par exemple si elle a plein d'imagination et qu'elle croit qu'il y a des extraterrestres qui l'ont emmené sur Mars ou quelque chose d'autre, eh ben, et que ça la rendrait encore plus triste eh ben je lui aurais dit.		2
80	M :	Pourquoi ?	Il faut laisser le temps faire les choses (AC)	
81	Marc :	Parce que sinon ça peut la rendre encore plus triste.		
82	M :	Oui elle va s'imaginer tout un scénario. Elle va s'imaginer plein de choses. Ok. Donc toi tu lui dirais ? Et comment tu lui dirais ?	Il faut laisser le temps faire les choses (AC)	
83	Marc :	Ben...		
84	M :	Qu'est-ce que tu lui dirais ?		
85	Marc :	Ben je lui dirais par exemple si elle me l'aurait demandé, qu'il a été mangé.		
86	M :	Tu lui dis la vérité toi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
87	Marc :	Mmm.		
88	M :	Qu'il a été mangé par le chat ?		
89	Marc :	Mmm.		
90	M :	Ok.		
91	Mahaut :	Moi je lui aurais dit que c'est par exemple la cage elle était ouverte et qu'il est sorti. Parce que moi j'aimerais pas qu'elle se fasse des idées et qu'après elle en vienne au prétexte de pleurer toutes les nuits.		2
92	M :	D'accord donc toi tu préfères qu'elle soit fixée plutôt que toute sa vie elle se demande si le hamster va réapparaître un jour. Ok. Par contre imaginons... Est-ce que quelqu'un a un avis différent ?	Il faut dire la vérité (AC)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
93	Célian :	Ben si elle n'a pas trop d'imagination ben moi je ne lui dirais pas. Parce qu'après elle ne va pas se faire trop de souci parce qu'elle va oublier.		2
94	M :	D'accord. Oui. Qu'elle oublie. Ça dépend des gens peut être. Toi tu penses, toi tu espères qu'avec le temps qu'elle oublie ? (...) Ok.	Il faut laisser le temps faire les choses (AC)	
95	Eliot :	C'est que moi je lui dirai parce que si elle le saurait en plus de ça je lui aurais menti parce que je lui aurais pas dit qu'il se serait fait manger par le chat.		1
96	M :	Redis-moi, toi tu ne lui aurais pas dit ?		
97	Eliot :	Moi je lui aurais dit		
98	M :	Tu lui aurais dit qu'il s'était fait manger ? D'accord. Pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
99	Eliot :	<i>(bruit de fond)</i> Parce que si elle trouve un poil de (...) si elle découvre ce qui s'est passé du coup (...) En plus de ça j'aurais menti. (...)		
100	M :	D'accord. Elsa, est-ce que tu veux rajouter quelque chose, est-ce que tu as une idée de ce que tu ferais toi ? Pas pour l'instant ? Alors, imaginons, je vois que plusieurs enfants ont eu l'idée de lui dire. Pour pas qu'elle se fasse des films, qu'elle s'imagine des choses. Mais imaginons que ce soit à cause de vous que le hamster ait été mangé. Que ce soit vous qui ayez ouvert la cage. Donc que ce soit à cause de vous finalement que le hamster s'est fait manger, est-ce que vous le diriez ?	Il faut dire la vérité (CO)	
101	Dylan :	Je lui dirai.		2
102	M :	Pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
103	Dylan :	On va dire... je lui dirai, comme ça elle saura, et elle va pas pleurer, et tout ça. Elle va pas...		
104	M :	Elle va sûrement être triste elle y tient beaucoup à ce hamster hein.	Il ne faut pas rendre triste (CO)	
105	Marc :	Ben moi je ne lui aurais pas dit parce que je ne voudrais pas me faire gronder.		1
106	M :	D'accord. Donc tu préfères, à ce compte-là, Marc, si ce n'est pas de ta faute tu veux bien lui dire, mais si c'est de ta faute, tu préfères qu'elle se fasse des films parce que tu n'as pas envie de te faire gronder. C'est ça, j'ai bien compris, Marc ?	Il faut dire la vérité (AC)	
107	Marc :	Mmm.		
108	M :	D'accord.		
109	Maylis :	Ben moi je lui dirai parce que si... Ils pourraient aussi lui racheter un hamster.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
110	M :	Ah ! Oui. Lui racheter un hamster. Mais c'est celui-là qu'elle aime.	Il faut compenser la peine de l'autre (CO)	
111	Maylis :	Mmm...		
112	M :	Tu veux dire quelque chose Léonor ? Et toi Elsa ? Tu veux dire quelque chose ?		
113	Ethan :	Ben moi je lui aurais dit parce que en plus si je ne lui aurais pas dit et qu'elle découvre, elle sera triste et elle sera en colère que je lui ai volé et que je lui ai donné à manger au chat parce que...		1
114	M :	D'accord. Donc là dans ces cas-là toi tu préfères ne pas le dire parce qu'en plus d'être triste elle serait en colère ?	Il ne faut pas rendre triste / Il ne faut pas mettre en colère (AC)	
115	Ethan :	Non, je lui dirai		
116	M :	Ah !		
117	Ethan :	Parce que si elle trouve ben elle sera triste et elle sera en colère et elle verra des traces de moi peut être.		
118	M :	Mmm ! D'accord.		
119	Elsa :	Moi je lui dirai parce que peut être que j'aurais pas fait exprès je voulais lui donner à manger et du coup ben j'aurais pas fait exprès et le chat il aurait juste pas vu et il l'aurait mangé sans faire exprès.		
120	M :	Alors qu'est-ce que tu lui dirais ? C'est de ta faute, c'est toi qui lui as ouvert, comment tu lui dirais ?	Il faut dire la vérité (CO)	
121	Elsa :	Ben moi je lui dirai que c'est ma faute mais que c'est les choses que je lui ai donné à manger, du coup j'avais pas fait exprès.		
122	M :	D'accord.		
123	Elsa :	Et que j'avais pas vu le chat.		
124	M :	Et si elle était triste qu'est-ce que tu ferais ?	Il ne faut pas rendre triste (AC)	
125	Elsa :	Ben je sais pas, j'irai dans le même magasin pour lui en acheter un autre ?		
126	M :	D'accord.	Il faut compenser la peine de l'autre (AC)	
127	Elsa :	Le même.		
128	M :	D'accord. Tiens passe à Mahaut ça fait longtemps qu'elle n'a pas parlé.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
129	Mahaut :	Ben moi ce que je me dirais c'est que je lui dirai parce que si par exemple ben d'accord elle va me crier dessus mais même si elle me crie dessus, si elle va voir des traces de moi, eh ben elle va savoir que c'est moi mais aussi elle va savoir que je lui ai menti, du coup ça va lui faire deux fois plus de peine.		4
130	M :	Oui. Ok. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Qui est d'accord, ou est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord ? Vas-y Célian. ( <i>bruit de fond</i> )	Il ne faut pas rendre triste / Il ne faut pas mettre en colère / Il ne faut pas mentir (AC)	
131	Célian :	Ben aussi moi je ne lui dirais pas mais j'irai lui en acheter un même pareil ou au moins pour pas qu'il y aurait rien dans la cage.		1
132	M :	Et tu ne penses pas qu'elle peut se rendre compte que c'est pas le même ? Imagine qu'au bout de quelques jours elle se dise : "Mais c'est pas mon hamster ! C'est pas lui !" Qu'est-ce que tu ferais ? Si elle se rend compte que ce n'est plus le même.	Il faut compenser la peine (CO)	
133	Célian :	Ben là après je lui dirai.		
134	M :	D'accord. Et est-ce que tu penses qu'elle serait énervée de savoir que tu le lui as caché en quelque sorte ? Ou qu'est-ce que tu lui dirais si elle s'énerve que tu lui aies caché ?	Il ne faut pas mettre en colère (T)	
135	Célian :	Ben je lui dirai pardon de t'avoir... de l'avoir caché.		
136	Elsa :	Ben moi c'est pas grave parce que moi si j'étais la petite sœur ce serait mieux d'avoir un hamster ou qu'avoir rien.		2
137	M :	Ah. Toi tu lui dirais (...)	Il faut compenser la peine (AC)	
138	Elsa :	Mmm.		
139	M :	D'accord. Et si elle te dit (...)	Il faut compenser la peine (CO)	
140	Elsa :	Je sais pas.		
141	Ethan :	Ben moi je suis d'accord avec Elsa mais je voulais dire que si moi je lui aurais pas dit ben elle trouvera un hamster, elle trouvera une autre race, et elle sera en colère, et de deux elle sera triste, et de trois elle va être très très en colère parce que je lui ai menti.		1
142	M :	D'accord. Je reprends le bâton, donc :		
143	Maylis :	Ben aussi ce qu'on peut faire (...) On lui rachètera un, le même, pour pas qu'elle trouve le même si elle pleure ou...		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
144	M :	Ah comme Eliot alors. Tu lui rachètes le même.	Il faut compenser la peine (AC)	
145	Maylis :	(...)		
146	M :	Oui peut être que ok physiquement il sera pareil mais dans l'attitude il n'aura pas la même attitude. Et donc si jamais elle se rend compte que c'est pas lui. Qu'est-ce que tu fais toi ?	Il faut compenser la peine (CO)	
147	Maylis :	Ben moi je lui dis.		
148	M :	Et tu lui dis comment ? Elle se rend compte qu'en fait tu en as acheté un.	Il faut compenser la peine (CO)	
149	Maylis :	(...)		
150	Mahaut :	Ben moi j'attendrais qu'elle rentre, et je lui dirais la vérité et après je lui proposerais qu'on aille au magasin où on l'ai acheté pour qu'on aille en acheter un autre qu'elle aime bien comme ça si c'était un qu'elle n'aimait pas elle pourra acheter un qu'elle aime.		2
150	E :	(...) ( <i>bruit de fond</i> )		
152	Léonor :	Avant qu'elle rentre, j'irai en racheter un autre (...)		1
153	M :	Toi comme Eliot alors plutôt. Tu essayes de racheter le même, et si jamais elle se rend compte que ce n'est pas le même ? Au bout d'un moment de quelque jours elle se dise "non c'est pas mon hamster hein, il ressemble mais c'est pas lui !" qu'est-ce que tu fais ?	Il faut compenser la peine (CO)	
154	Léonor :	Ben... Je sais pas.		
155	M :	Qu'est-ce que tu ferais ? Tu continuerais à lui dire "si, si c'est lui !" ou alors tu penses que tu lui dirais la vérité ?	Il faut dire la vérité (CO)	
156	Léonor :	Lui dire la vérité plutôt.		
157	M :	Et est-ce que tu dirais toute la vérité qu'il s'est fait manger ou est-ce que tu dirais "il a disparu, je ne sais pas où il est !"	Il faut dire toute la vérité (AC)	
158	Léonor :	Toute la vérité.		
159	M :	Toute la vérité, pourquoi ?		
160	Léonor :	Ben si elle le trouve eh ben à un moment elle le saura où il est.		
161	M :	Ok.		
162	E :	(...)		
163	M :	Tu lui peindrais les moustaches ?		
164	E :	Un peu comme moi ! Sauf qu'il (...)		
165	M :	D'accord, il faut vraiment qu'il soit ressemblant. Mais même s'il ressemble totalement physiquement peut-être qu'il sera moins câlin, puisqu'il ne la reconnaîtra pas, peut-être qu'il sera moins tendre	Il faut compenser la peine (CO)	
166	Célian :	Ben je choisis le plus gentil.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
167	M :	Tu choisis le plus gentil ? Si jamais tout ça ça ne suffit pas ? Si malgré tous tes efforts pour que ce soit le même, elle remarque. Qu'est-ce que tu fais ?	Il faut compenser la peine (CO)	
168	Célian :	Ben (...) on va en acheter un autre.		
169	M :	Et tu lui dis la vérité alors ?	Il faut dire la vérité (AO)	
170	Célian :	Oui.		
171	M :	Ah. Après avoir changé de hamster. Et si elle s'énerve en te disant " Tu me l'as caché, tu as voulu me cacher que ce n'était pas le même hamster ! " Qu'est-ce que tu peux lui répondre ?	Il faut compenser la peine (CO) (PO)	
172	Célian :	Je sais pas.		
173	M :	Qu'est-ce qu'on pourrait lui répondre, si elle se rend compte que ce n'est pas le même hamster et que vous lui avez caché, que vous avez voulu lui acheter un faux hamster pour pas qu'elle s'en rende compte, qu'est-ce qu'on pourrait lui répondre ?		
174	E :	Que c'est pour pas qu'elle soit autant triste.		2
175	M :	Toi tu lui dirais : c'est pour pas que tu sois triste.	Il ne faut pas rendre triste (AC)	
176	Ethan :	Moi je dirais la vérité parce que si moi je lui aurai acheté un nouveau hamster eh ben après elle va savoir que c'est pas son vrai hamster et aussi ben si je lui aurai racheté et que je lui aurais peindu ( <i>peint</i> ) le même hamster ben elle saura très vite parce que si il y avait un autre morceau de hamster une autre moitié de tête de hamster et que c'était son hamster qu'elle trouvait, ben elle serait très triste. (...)		2
177	M :	Donc on va conclure le débat, on a eu plein d'avis, est-ce que quelqu'un a quelque chose à rajouter, ou est-ce qu'on peut clore le débat ?		

10.3.1.3. *Mme Breton*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Je vais vous lire une histoire et ensuite je vous poserai des questions et nous en discuterons. « Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou alors de ne rien lui dire ? » Ah je ne t'ai pas encore demandé la parole. Tout d'abord on va essayer de bien comprendre ce qui se passe dans cette petite histoire. Kenza.		
2	Kenza :	Ben le hamster		
3	M :	Hamster		
4	Kenza :	Hamster il s'est échappé de sa cage de sa petite sœur		
5	M :	Hum hum		
6	Kenza :	Et du coup le chat il l'a mangé et du coup le chat il l'a mangé et du coup quand sa grande sœur elle est rentrée...		
7	M :	La grande sœur ?		
8	E :	Non, la maman		
9	M :	<i>(fait non de la tête)</i> tsst tsst		
10	E :	Ah oui !		
11	Kenza :	petite		
12	M :	Laissez-la terminer		
13	Kenza :	Et puis elle rentre et elle lui dit...		
14	M :	Elle lui dit quelque chose ?		
15	E :	(...)		
16	Kenza :	Elle lui dit euh...		
17	M :	Est-ce qu'elle lui dit quelque chose ?		
18	Kenza :	Non		
19	M :	Amélie ?		
20	Amélie :	Elle lui demande		
21	M :	Elle lui demande quelque chose ? Alors on recommence. (lit) "Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin." Tout le monde sait ce que c'est un hamster ?		
22	<i>Plusieurs :</i>	Oui !		
23	E :	Ça veut dire comme un ...		
24	M :	Tu n'as pas levé la main ! Lilian, oui ?		
25	Lilian :	C'est comme un cochon d'inde.		
26	M :	D'accord donc c'est une petite bête...		
27	E :	Et comme une souris.		
28	M :	...Qui vit dans une cage. Que s'est-il passé avec ce hamster ? Soline ?		
29	Soline :	Il s'est échappé le matin de la cage de sa petite... de la... chambre de sa petite sœur.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
30	M :	D'accord donc qui est-ce qui raconte ? Qui raconte cette histoire ? Mike ?		
31	Mike :	Le chat ?		
32	Plusieurs :	Non !		
33	M :	Mike, on n'est pas dans le livre du chat assassin merci. Souviens-toi là c'est une nouvelle histoire.		
34	E :	La petite sœur ?		
35	M :	C'est la petite sœur qui raconte là (...) ? Amélie.		
36	Amélie :	Le grand frère.		
37	M :	Ah le grand frère ou la grande sœur est-ce qu'on sait si c'est un grand frère ou une grande sœur ?		
38	E :	Ou la maman ou le...		
39	M :	Ça pourrait être...		
40	E :	La maman.		
41	M :	Non, est-ce que ça peut être la maman, "ma petite sœur" ? Est-ce que ça peut être la maman ?		
42	E :	Peut-être que c'est une tante qui est plus petite qu'elle.		
43	M :	Ma petite sœur est-ce que c'est possible que ce soit une maman qui raconte, pour son enfant ? Non. On reprend. Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. La personne qui raconte c'est le grand frère ou la grande sœur. Elle raconte que ce matin, que s'est-il passé à la maison ce matin ? Noah.		
44	Noah :	Le hamster il a failli disparaître de sa cage et après le chat il l'avait mangé.		
45	M :	Et le chat l'a mangé. Elle sait quelque chose la grande sœur, ou le grand frère. Qu'est-ce qu'elle sait ? Quand je rentre à la maison, elle me demande où il est... Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qu'il s'est passé elle sera triste. ( <i>interruption du débat, la directrice entre dans la classe</i> ) (...)		
46	E :	Et là est-ce que la caméra elle filme ?		
47	M :	Bien sûr. Alors nous étions en train de bien comprendre l'histoire parce que si on ne comprend pas bien l'histoire, est-ce qu'on va pouvoir discuter ?		
48	Plusieurs :	Non !		
49	M :	On continue. Il y a dans cette famille une petite sœur.		
50	E :	C'est sûr !		
51	M :	C'est sûr. Très bien. Cette petite sœur...		
52	E :	En tout cas il y a un papa et une maman parce que...		
53	M :	Qu'est-ce qu'elle a cette petite sœur ? Ne m'interromps pas s'il te plaît, ou tu lèves la main. Isis :		
54	Isis :	Elle a un hamster mais il s'est échappé de sa cage...		
55	M :	Et le chat...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
56	Isis :	Et le chat a mangé son hamster.		
57	M :	Ce qui veut dire qu'est-ce que le chat peut être dans la cage ?		
58	Plusieurs :	Non !		
59	M :	Non. Que fait la petite sœur lorsqu'elle rentre à la maison ? Soline :		
60	Soline :	Elle demande au grand frère ou à la grande sœur où il est son hamster où il est.		
61	M :	Bien. Est-ce qu'on sait pour l'instant la réponse qui a été choisie ?		
62	Plusieurs :	Oui ! Non !		
63	M :	On se pose la question : est-ce que je choisis de dire ce qui s'est passé ou de ne ou alors de ne rien lui dire ? ( <i>prend un dessin de la main d'Alice</i> ) Tout à l'heure, hein, ça commence à me fatiguer. Cette question on va se la poser. Alice, au lieu de jouer avec le monstre. Qu'est-ce que tu ferais toi ?		
64	Alice :	(...)		
65	M :	Pardon ?		
66	Alice :	( <i>tout bas</i> ) écouter.		
67	M :	Ben tu vois visiblement c'est pas ce que tu as fait, je te demande qu'est-ce que tu ferais ? Tu lui raconterais à ta petite sœur ce qui s'est passé ?		
68	Alice :	Oui		2
69	M :	Pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
70	Alice :	Parce que c'est pas très bien de pas dire. Il faut lui expliquer parce que sinon elle va pas savoir et elle va être très triste et si elle est trop triste elle va finir par demander, demander à chaque fois et ça va énerver le grand frère ou la grande sœur.		
71	M :	Hum, Lilian qu'est-ce que tu en penses ?		
72	Lilian :	Oui, moi aussi un j...		1
73	M :	Oui quoi ?		
74	Lilian :	Moi aussi un jour mon frère, au goûter j'avais 5 chocolats et mon frère il en avait qu'un du coup en cachette je lui en ai pris un et du coup mon frère il a dit à notre mère qu'il faut pas en cacher et du coup notre mère elle a dit c'est mieux de le dire sinon je vous aurais pas autorisés à les prendre.		
75	M :	Donc du coup si je comprends bien tu es en train de dire que tu es d'accord avec Alice et qu'il faut pas lui mentir. Et tu as pris exemple sur une bêtise que tu as fait pour nous dire qu'il vaut mieux dire la vérité. C'est bien ça ? Orion ?	Il faut dire la vérité (AC)	
76	Orion :	Et aussi, moi je préférerais parce qu'il faut être honnête.		1
77	M :	Tu préférerais si tu étais la petite sœur ou si tu étais le grand frère ?	Il faut dire la vérité (AC)	
78	Orion :	Ou la grande.		
79	M :	Ou la grande sœur ?	Il faut dire	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
80	Orion :	Hum...	la vérité (AC)	
81	M :	Tu m'as dit tu préférerais mais tu préférerais en te plaçant dans quelle position ?		
82	Orion :	Ben le dire à la petite sœur que c'est le chat qui l'a mangé, pour être honnête.		
83	M :	D'accord donc vous vous choisissez, Alice, Lilian, Orion, vous choisissez de lui dire la vérité. Pourtant, ça va la rendre triste. Tu as dit Mathias que tu n'étais pas du même avis qu'est-ce que tu en penses ?	Il faut dire la vérité (VI) (PC) (PD)	
84	Mathias :	C'est que je lui dis juste une petite moitié de la vérité et une petite moitié du mensonge comme ça elle est pas très triste elle est un peu triste.		2
85	M :	Alors quelle petite partie de la vérité et quelle petite partie du mensonge tu choisis de dire ? ( <i>Élèves qui lèvent la main</i> ) On n'interrompt pas son camarade !	Il faut dire la moitié de la vérité (AC)	
86	Mathias :	Mais c'est que... Par exemple je lui dirais que le chat voulait jouer avec le hamster et ...		
87	M :	Hum hum, et ça c'est un mensonge ou une vérité ?	Il faut dire la moitié de la vérité (AO)	
88	Mathias :	Mensonge		
89	M :	Hum hum	(VO)	
90	Mathias :	Et... que... le chat il a mangé sans faire exprès.		
91	M :	Penses-tu qu'il puisse faire... manger quelqu'un sans faire exprès ?	Il faut dire la moitié de la vérité (CO)	
92	E :	Ben non !		
93	Justin :	Ben non sinon...		
94	Mathias :	Parce que s'il saute un peu haut et que ça vient sur sa langue, et que c'est quelque chose de pas rond il avale de suite pour ne plus avoir le goût à le hamster.		
95	M :	( <i>rire</i> ) C'est quand même gros un hamster ! Tu dis non toi, Justin ?	Il faut dire la moitié de la vérité (CO)	
96	Justin :	Moi je dis non parce que si tu...		1
97	M :	C'est à Mathias que tu parles.		
98	Justin :	Non moi je parlais à Alice et à tous ceux qui disent oui.		
99	M :	D'accord.		
100	Justin :	Mais en fait, parce que si tu dis la vérité après elle sera très très fâchée contre toi.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
101	M :	Pourquoi elle sera fâchée ?	Il ne faut pas mettre en colère sa sœur (AC)	
102	Justin :	Ben parce que elle sait que ce sera toi qui l'as tué... Elle sait que ce sera le chat qui l'a tué donc elle sera fâchée.		
103	M :	Fâchée contre qui ? Contre le chat qui l'a tué le hamster ou contre toi qui lui dis la vérité ?	Il ne faut pas mettre en colère sa sœur (AC)	
104	Justin :	Contre... Le chat.		
105	M :	Amélie ?		
106	Amélie :	Moi au début je lui dis rien et après à un autre moment je lui dis toute la vérité.		
107	M :	Pourquoi alors du coup toi tu choisis d'attendre de dire la vérité ? Pourquoi est-ce que tu penses qu'il faut attendre ?	Il faut attendre avant de dire la vérité (AC)	
108	Amélie :	Euh...		
109	M :	Ah. Alors. Réfléchis.		
110	Mathias :	Il faut une raison.		
111	M :	Mathias dit qu'il faut une raison. Benoît ? (inaudible) Pourquoi tu lèves la main alors ?		
112	Benoît :	(...)		
113	M :	Ah ? Est-ce que les copains t'écoutent ? Non, tu n'as pas demandé la parole. Soline.		
114	Soline :	Moi plutôt je leur dirai... Je lui dirai la vérité, mais plutôt quand on en a marre qu'elle aussi elle veut vraiment savoir ben moi je lui dirai quand nous le grand frère ou la grande sœur on en a marre qu'elle nous dise...		1
115	M :	Qu'elle te demande ?	Il faut attendre avant de dire la vérité (AC)	
116	Soline :	Qu'elle nous demande...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
117	M :	Ben alors qu'est-ce qu'elle va ressentir du coup si elle vient te voir et que toi tu attends d'en avoir marre ? Tu attends combien de temps avant de lui dire la vérité ? Qu'est-ce qu'elle peut ressentir si elle te demande, elle te demande, elle te demande et toi tu ne lui dis jamais rien ?	Il faut attendre avant de dire la vérité / Il faut faire attention aux sentiments des autres (AO) (PC) (PN)	
118	Lilian :	De la trist... Beaucoup de tristesse.		
119	M :	Adrien ?		
120	Adrien :	De la peur.		
121	M :	Alors Soline ? Lilian propose de la tristesse.	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
122	Lilian :	Beaucoup de tristesse quand même.		2
123	M :	Pourquoi ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
124	Lilian :	Parce que		
125	M :	Triste de quoi ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
126	Lilian :	Ben que son hamster soit parti ou mort.		
127	M :	Et est-ce qu'elle le sait si on ne lui dit pas ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres / Il faut mentir (PN)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
128	Lilian :	Non. Parce que... Et elle peut ressentir de la peur, beaucoup de peur parce que si elle sait, parce qu'elle va savoir au bout d'un moment elle va comprendre que...qu'ils veulent pas lui dire qu'il est parti ou qu'il est mort.		
129	M :	Ah donc tu penses que, je vais essayer de reformuler tu me dis si tu es d'accord. Donc toi tu me dis si on attend trop avant de lui dire quelque chose, finalement la vérité ou un mensonge on ne sait pas, si on attend trop, l'attente chez la petite sœur ça va provoquer de l'angoisse parce qu'elle ne va pas savoir ce qui est arrivé au hamster.	Il faut attendre avant de parler / Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
130	Lilian :	Et elle va peut-être comprendre ce qui se...		
131	M :	Ce qui est vraiment arrivé au hamster ? Et si elle comprend toute seule ce qui est arrivé au hamster ? Orion ?	Il faut attendre avant de parler / Il faut faire attention aux sentiments des autres (PC)	
132	Orion :	Elle va avoir de la rage.		1
133	M :	Contre qui ?	Il faut attendre avant de parler / Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
134	Orion :	Contre le grand frère ou la grande sœur parce qu'il...		
135	E :	ou le chat ! (...)		
136	M :	Laisse le finir, lui il est en train de nous parler de quelque chose.		
137	Orion :	Parce qu'il l'aura pas dit avant qu'il le sait.		
138	M :	Mike ?		
139	Mike :	Moi ben si ma sœur, si le chat il lui aurait mangé le hamster, ben moi je vais le dire tout de suite à ma sœur parce que sinon si je lui dis pas et que moi je vais lui annoncer je vais lui dire ben non le hamster il est parti et qu'il va revenir ben moi je vais dire carrément la vérité parce qu'elle va attendre, elle va attendre, elle va attendre et après elle va savoir que le hamster, qu'il est mort par le chat.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
140	M :	Noah ?		
141	E :	Mike il dit comme moi.		
142	M :	Noah a levé la main il attend la parole.		
143	Noah :	C'est qu'en fait si après la petite sœur a découvert dans sa chambre je ne sais quoi que dans la cage le hamster il a disparu ben...		2
144	M :	Allez, continue !		
145	Noah :	Ben c'est qu'en fait la petite sœur elle va... après si...		
146	M :	Eh ben alors Noah, va jusqu'au bout ! Quoi ?		
147	Noah :	C'est que après si la petite sœur elle sait pas elle va être fâchée et triste.		
148	M :	Baissez les mains.		
149	Noah :	Parce que son hamster il a disparu et...		
150	M :	D'accord.		
151	Noah :	En même temps son grand frère et sa grande sœur lui disent pas.		
152	M :	Je vais donner la parole à Emma qui levait la main que nous n'avons pas entendu, ensuite, non Justin tu as déjà parlé, on aura Kate, Isis et ensuite Pauline dans cet ordre-là et ensuite on fera un petit résumé pour savoir où on en est. Vas-y Emma.		
153	Emma :	ben c'est que si on lui dit pas, si il lui dit quand (...) eh ben si on lui dit elle sera encore plus triste donc il vaut mieux lui dire avant comme ça elle sera moins triste et elle aura oublié ça.		2
154	M :	Mmm. Mmm.		
155	Kate :	Mais si la petite sœur elle rentre elle va être surprise et ensuite elle va être déçue parce que elle va voir que son hamster il va être parti de sa cage.		2
156	M :	Et elle va se demander pourquoi ?		
157	Kate :	Oui.		
158	Isis :	Moi à la place j'aurais vite acheté un hamster comme ça elle est pas triste.		2
159	M :	C'est nouveau ça ce qu'elle nous raconte.	Il faut racheter un hamster pour compenser la perte (AC)	
160	Isis :	Et je peux pas lui mentir.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
161	M :	Tsst, arrête ( <i>à un autre élève</i> ). Mais alors tu lui dis que le hamster que tu as acheté c'est le même que l'ancien ou tu lui dis il a été mangé par le chat mais je t'en ai acheté un autre ?	Il faut dire la vérité / Il faut mentir / Il faut racheter un hamster pour compenser la perte (AC)	
162	Isis :	Je vais un peu lui mentir, je vais le remplacer sans qu'elle le sache, assez vite avant qu'elle rentre et qu'elle ne s'en rende compte pas.		
163	M :	Et si tu fais ça c'est pour quelle raison ?	Il faut mentir / Il faut racheter un hamster pour compenser la perte (AC)	
164	Isis :	C'est pour qu'elle ne soit pas triste.		
165	M :	Pauline ?		
166	Pauline :	Moi je me demande pourquoi c'est pas elle qui va aller voir le hamster voir s'il n'est bien...		
167	M :	Ben justement, "quand elle rentre à la maison elle me demande où il est" ben c'est parce qu'elle voit bien qu'il n'est pas là. Donc si elle voit bien qu'il n'est pas là elle va se poser une question. Laquelle ? S'il n'est pas là le hamster qu'est-ce qu'elle va se demander la petite sœur ?	Il ne faut pas que la sœur se pose des questions (AO)	
168	Pauline :	Est-ce qu'il est dans le jardin ou quoi ?		
169	M :	Oui, pourquoi et où est-il ? Benoît ?		
170	Benoît :	Il est passé où ?		
171	M :	Il est passé où mon hamster ? J'ai dit qu'on donnait la parole là et ensuite on faisait un petit résumé pour voir si on a avancé.	Il ne faut pas que la sœur se pose des questions (AO)	
172	Mathias :	Mais si elle n'a pas l'argent ?		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
173	M :	Est-ce que ce que tu fais est possible ? (...) Ce n'est pas une question d'argent à avoir pour le hamster, aujourd'hui on ne va pas s'occuper de ce problème même si tu as raison ça peut être effectivement un élément du problème. Baissez les mains s'il vous plaît. En résumé : ce que l'on peut dire de suite c'est que ( <i>affiche une grande feuille au tableau</i> ) tous les enfants ne pensent pas la même chose. On est d'accord. Certains d'entre vous, qu'est-ce que vous avez pensé ? Certains d'entre vous disent quoi ? Je dis quoi ?	Il faut racheter un hamster pour compenser la perte (CO)	
174	E :	Que quand elle rentre la petite sœur va être surprise.		
175	M :	Oui, et quand elle va demander finalement le grand frère ou la grande sœur décide quoi ? Dans la première possibilité. Vous dites quoi ? C'est la première position que vous avez eue. Je dis ... Lilian ? La vérité ou pas ?		
176	Lilian :	Si. ...La vérité pour être honnête.		1
177	M :	Pour être honnête ( <i>en écrivant sur la feuille</i> ).	Il faut dire la vérité / Il faut être honnête (VO)	
178	Lilian :	Et pour dire la vérité.		
179	M :	Attends. Même ? Même si ça lui fait de la peine. Au moins elle connaîtra la vérité. Est-ce que c'est ça ? Oui ?	Il ne faut pas rendre triste / Il faut dire la vérité (T)	
180	Plusieurs :	Oui !		
181	M :	Même si cela rend triste ( <i>écrit toujours</i> ). Et certains ont dit : je vais lui mentir, alors le mensonge, soit on lui achète un autre hamster soit on lui dit qu'il est parti, ça reste un mensonge. Oui ou non ?	Il ne faut pas mentir (T)	
182	E :	Oui.		
183	M :	Soit je dis un mensonge mais pourquoi je dis un mensonge ? Pour ne pas qu'elle se sente quoi la petite sœur ?	Il ne faut pas mentir / Il ne faut pas rendre triste (CO)	
184	Plusieurs :	Triste !		
185	M :	Est-ce que tout le monde est obligé d'être d'accord ?	(VI)	
186	Plusieurs :	Non !		
187	M :	Non hein ? Attention.		
188	Mathias :	Il n'y a pas de réponse à la question.		
189	M :	Donc je dis un mensonge pour...		
190	E :	Qu'elle ne soit pas triste.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
191	M :	Voilà. Pour qu'elle ne soit pas triste. Mais du coup ça m'amène moi à une autre question. Écoutez la question. Moi je me pose une autre question. Est-ce qu'on doit toujours dire la vérité même si cela rend triste, ou est-ce que vous pensez que parfois mieux vaut ne rien dire ou dire un petit mensonge pour ne pas rendre triste les gens. Qu'est-ce que vous en pensez-vous ? Nicolas, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce qu'on a le droit de mentir si c'est pour protéger, ou si c'est pour ne pas rendre triste ?	Il ne faut pas rendre triste (VI)	
192	Nicolas :	Il faut dire la vérité parce que sinon c'est pas bien de dire des mensonges.		1
193	M :	Donc tu penses qu'il faut toujours respecter la vérité.	Il faut toujours dire la vérité (AC)	
194	Nicolas :	Oui.		
195	M :	Alice, est-ce que tu es du même avis que Nicolas ?		
196	Alice :	Oui.		
197	Justin :	Non.		0
198	M :	Justin ? Qu'est-ce que tu en penses ? Justin nous dit non, pourquoi, Justin ?	Il faut toujours dire la vérité (AC)	
199	Justin :	Parce que si c'est une grosse, grosse, grosse, grosse bêtise, eh ben vaut mieux dire les mensonges, par exemple des fois ma mère, par exemple une fois la touche de ma sœur sur son ordinateur elle a disparu et tout le monde croyait que c'était moi...		
200	M :	<i>(rire)</i>		
201	Justin :	Et je leur ai dit non c'est pas vrai		
202	M :	Oui ?		
203	Justin :	Et ils m'ont tellement énervé que je leur ai rien dit. Mais en fait je savais pas qui c'était. J'ai cherché mais je savais pas.		
204	M :	Oui mais est-ce que là c'est un mensonge pour protéger quelqu'un ?	Il faut mentir pour protéger quelqu'un (AO)	
205	E :	Non.		
206	M :	Ah alors je recommence, il faut penser à la question hein, est-ce qu'on dit toujours la vérité pour être honnête même si cela rend triste, c'est de ça dont on parle ! Arthur, de quel avis es-tu toi ?	Il faut dire la vérité / Il faut être honnête / Il ne faut pas rendre triste (AC)	
207	Arthur :	Moi je suis un peu du même avis.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
208	M :	C'est à dire ? Toujours être honnête et la vérité ?	Il faut être honnête / Il faut dire la vérité (AO)	
209	Arthur :	Oui.		
210	M :	D'accord. Soline, je ne t'ai pas entendue, qu'est-ce que tu en penses toi ?		
211	Soline :	Il faut toujours dire la vérité.		
212	M :	Tu dis toujours la vérité ? Je suis obligée de répéter parce que ça m'étonnerait que la vidéo t'entende, cocotte. Kenza ?		
213	Kenza :	Moi je dirai la vérité parce que c'est pas bien de mentir.		1
214	M :	Mais c'est pas bien de protéger quelqu'un si ça le rend triste ?	Il faut dire la vérité / Il faut mentir pour protéger quelqu'un / Il ne faut pas rendre triste (PN)	
215	Kenza :	Si mais faut toujours dire la vérité même si ça rend triste.		
216	M :	D'accord. Donc du coup tu penses que parfois ça rend triste, mais ça vaut le coup il faut quand même être honnête. Pauline ?	Il faut être honnête / Il ne faut pas rendre triste (AC)	
217	Pauline :	Moi je crois qu'il faut dire la vérité parce que si on lui ment elle va être encore plus triste parce qu'on lui a menti.		2
218	M :	Ah ça nous fait avancer un petit peu ce que dit Pauline. Pauline dit je comprends que parfois on essaye de ne pas rendre triste les gens, cependant si on dit un mensonge pour protéger et qu'on apprend la vérité, Kate ?	Il faut mentir pour protéger quelqu'un / Il ne faut pas rendre triste (PC)	
219	Kate :	Des fois si elle vient la petite sœur elle peut être un peu contente parce qu'on a dit la vérité et elle peut acheter un autre hamster.		2
220	M :	Orion ?		
221	Orion :	Ben moi je... moi même si ça peut la rendre triste ben je préférerais mieux lui dire la vérité parce que elle peut aussi être moins triste si on lui dit la vérité.		4

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
222	M :	D'accord donc tu penses que dire la vérité ça peut atténuer malgré tout sa peine. Même si ça la rend triste, comme elle sait qu'on a été honnête tu penses que ça va... c'est mieux. D'accord. Célian je ne t'ai pas entendu ? Est-ce que tu as un avis là-dessus ? Je suis sûre que tu as un avis ! Que ferais-tu toi ? Tu te placerais sur l'affiche bleue ou sur l'affiche violette ? Vérité à tout prix ou mensonge pour protéger ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas rendre triste (PC)	
223	César :	J'aurais dit la vérité.		1
224	M :	Je n'ai pas entendu Maloan qui s'est déplacé en rampant. Donc Maloan ? Maloan n'a pas d'avis. C'est normal, tu n'as pas écouté les camarades. Maé ?		
225	Maé :	Je dirai la vérité pour ne pas mentir.		1
226	M :	Ouais, Benoît ?		
227	Benoît :	Moi je dirai de ne pas mentir parce qu'une fois, au foot il y en a un dans mon équipe, moi j'étais à l'hôpital et on a perdu mais il m'a quand même dit la vérité. Parce que sinon j'allais encore plus être énervé et à l'entraînement j'allais encore plus euh... le dire à l'entraîneur.		2
228	M :	Soline ?		
229	Soline :	Ben moi je dirai plutôt la vérité.		1
230	M :	D'accord. Isis ?		
231	Isis :	ça dépend du mensonge si c'est un petit mensonge ça devrait aller, mais si c'est un gros mensonge ça devrait pas aller.		1
232	M :	Alors je vais résumer et je vais conclure tout ce qu'on a dit. Vous avez décidé, en grande majorité que vous racontiez à la petite sœur qu'en fait c'était le chat qui avait mangé le hamster vous racontiez la vérité. Et du coup vous avez dit que vous préféreriez être honnête même si cela rend triste plutôt que de dire un mensonge. Mais Isis quand même vous a dit parfois, c'est peut-être faire preuve de gentillesse que de dire un petit mensonge pour éviter que la personne ne soit trop triste mais elle nous a dit Isis, attention, ça dépend quand même de la taille du mensonge. Est-ce qu'on a bien résumé tout ce qu'on a dit ? Je ne vois pas pourquoi vous avez encore les doigts levés puisqu'on a résumé tout ce que vous avez dit.	Il faut dire la vérité / Il faut être honnête / Il ne faut pas rendre triste / On peut dire un petit mensonge pour protéger (VO)	
233	Justin :	Mais moi (...)		
234	M :	Non. On a répondu à la question. Majoritairement dans cette classe, vous choisissez de lui dire ce qui s'est passé. Majoritairement, ça veut dire une grande partie d'entre vous. Est-ce qu'il y avait une bonne réponse ? Tu me l'as dit Mathias tout à l'heure.		
235	Mathias :	Non, il n'y a pas de bonne réponse.		
236	M :	On fait en fonction de quoi ?		
237	Mathias :	En fonction de notre pensée. Et aussi dans des exercices sur des feuilles parfois il y a des choses où il n'y a pas de réponse.		
238	M :	Et là ? C'était pour réfléchir ou pour répondre ?		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
239	E :	Pour réfléchir.		
240	M :	Isis ?		
241	Isis :	Pour réfléchir.		
242	M :	Et je trouve que vous avez bien réfléchi.		

10.3.1.4. *Mme Klein*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Alors je vous lis le texte d'abord et ensuite le débat pourra commencer. Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou alors de ne rien lui dire ? D'accord ? Donc vous avez "hamster" au niveau vocabulaire. Tu sais ce que c'est un hamster Charles ? ( <i>Charles fait "non" de la tête</i> ) c'est... Alors qui pourrait lui expliquer ? Louane.		
2	Louane :	Ben en fait c'est un rongeur.		
3	M :	Tu as dit rongeur euh... C'est tout petit petit comme ça un peu plus gros qu'une souris		
4	E :	Comme une souris. Une souris c'est comme ça.		
5	M :	Voilà. (...) Donc maintenant on peut commencer le débat. Elsa, tu commences ton rôle ? Allez vas-y ma belle.		
6	Nilson :	Moi je le dirai parce que après elle dit où il est passé, et après... Normalement moi je le dirai parce que sinon il pourrait... Elle croirait qu'il y aurait un voleur, ou un truc comme ça qui l'aurait volé.		2
7	Roxanne :	Eh ben moi je suis d'accord avec Nilson parce que par exemple si la fille elle s'en rend compte, elle s'en rend compte déjà mais ça va encore plus l'attrister que si on ne lui dit pas.		3
8	Maya :	Moi je suis d'accord mais pas trop parce que... Ben il faut lui dire mais calmement et pas être dans les... Parce que si on lui dit que le chat il l'a mangé, elle va être super triste du coup faudrait après la consoler.		2
9	Amaury :	Moi je lui dirai mais calmement pour pas que ça l'affole parce que sinon après elle va plus me parler.		2
10	Sandy :	Ben je suis d'accord avec Maya il faut lui dire parce que sinon si on lui fait un mensonge elle va se poser des questions et trop de questions ben (...)		2
11	Louane :	Ben moi je reviens sur la réponse de Nicolas ben c'est mieux qu'elle se dise que y a un voleur qui a pris le hamster parce que si si elle dit si sa sœur elle lui dit que il est parti, ben elle pourra elle pourra se faire des idées en tête que ben elle l'aimait pas et tout ça enfin il l'aimait pas.		3
12	Sophie :	Moi je suis pas du tout d'accord avec Louane et Nilson faut lui dire vraiment la vérité parce que si après elle apprend ce qui s'est vraiment passé ben ça va encore plus la blesser et bon faut lui dire que le chat l'a quand même mangé.		2
13	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Sophie parce que sinon elle va s'énerver contre nous et voilà.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
14	Maya :	Moi je suis entièrement d'accord avec Sophie si tu ne lui dis pas ben elle va encore plus plus s'énerver et quand (...) Quand elle aura appris la vérité elle va en vouloir à sa sœur parce que sa sœur ne lui aura pas dit, et du coup elle va encore plus elle va en vouloir au chat, et en plus à sa sœur parce qu'elle lui aura menti sa sœur.		1
15	Sandy :	Ben je suis d'accord avec Maya parce que (en levant les mains) je suis contre le mensonge. ( <i>rires</i> )		1
16	Amaury :	En même temps si tu lui dis pas le chat il va continuer il va pas s'arrêter il va continuer parce qu'il va pas être grondé. Du coup il va continuer		1
17	Sandy :	Je suis d'accord avec Amaury parce que c'est vrai que le chat après il peut continuer et il faut lui dire aussi la vérité parce que		1
18	Anaëlle :	Moi je suis pas trop d'accord enfin c'est pas que je suis pas d'accord avec Amaury mais enfin le chat après il va pas trop comprendre il faut vraiment que tu enfin il y aura pas d'autre hamster donc voilà.		1
19	Anaëlle :	Moi je suis d'accord mais faut peut-être attendre pour lui dire à sa sœur parce que je pense que le chat si il voit directement qu'il y a quelque chose qui ne va pas peut-être qu'il va se sentir coupable et du coup il va avoir des réactions et il va continuer à faire en sorte de enfin d'essayer d'améliorer ce qu'il fait mais en fait peut-être que ça va être pire.		2
20	Sophie :	Je pense aussi qu'il faut pas lui dire brusquement parce que sinon ça va être encore pire et ça va l'affoler ça va être difficile encore plus pour elle.		2
21	Maya :	Du coup en fait on est tous d'accord sur que ben il faut lui dire mais calmement et pour ne pas lui mentir.		2
22	Roxanne :	Moi je suis d'accord avec Sophie mais en plus si elle est dans une période difficile ben ça va quand même encore plus la blesser.		2
23	Luc :	Ben moi je pense que on doit lui dire on doit lui dire parce que sinon il va comprendre qu'on lui a rien fait encore, sinon il va continuer et il va peut-être faire des choses encore plus graves.		1
24	Sandy :	Je reviens sur ce qu'a dit Roxanne, et en fait il vaut mieux attendre un moment calme pour lui en parler parce que si elle est en colère ben c'est pas trop le moment c'est ça va être pire.		3
25	M :	Pire pour qui ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
26	Sandy :	Ben pour celle qui lui dit en fait.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
27	M :	Tu penses qu'elle pourrait	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
28	Sandy :	En réaction.		
29	M :	Se mettre en colère contre sa sœur ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
30	Sandy :	Oui voilà.		
31	Romain :	On peut aussi lui mentir mais aller acheter un autre hamster. Et aussi lui expliquer que voilà et ensuite on ferme bien la porte toujours de sa chambre, comme ça le hamster, le chat il pourra pas manger le hamster.		
32	Charles :	Je suis d'accord avec Romain mais pas trop parce que sinon le chat s'il va le trouver ben il va le manger si le chat le trouve ben il va il va le tuer le manger le hamster.		
33	E :	(Chuchote) chut !		
34	Léa :	Moi ben je suis pas d'accord avec Romain parce que si elle découvre que que c'est pas le même hamster ben elle va être super en colère et en plus ben les hamsters ils sont pas tous pareil.		1
35	M :	Elle va être super en colère contre qui ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
36	Léa :	Ben sa sœur.		
37	M :	Et alors ? Qu'est-ce qu'elle va éprouver ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
38	Léa :	Ben de la tristesse.		
39	E :	De la haine		
40	M :	On suit Elsa.		
41	Louane :	Je suis d'accord avec personne parce que il faut voir après si le chat il revient euh si le hamster revient		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
42	Maya :	Moi déjà je suis pas du tout d'accord avec Romain parce que elle va vraiment lui en vouloir là si elle si il se trompe de et tous les hamsters n'ont pas le même caractère enfin si elle y tenait ben elle va s'en rendre compte très vite et Louane elle a raison enfin moi j'aurai peut être puni le chat enfin je lui aurai peut-être enfermé dans sa chambre ou lui crier dessus, lui (...) Au coin mais juste un peu.		1
43	Sophie :	Moi je suis d'accord avec Maya parce que ben après quand on punit le chat il va se sentir coupable donc il va peut-être arrêter et donc voilà c'est pour ça que je suis d'accord.		1
44	Laure :	Moi je suis d'accord avec Sophie parce que j'ai pas envie qu'après ben la sœur ou celui qui aperçoit ben soit fâché contre toi.		1
45	Sandro :	Moi je suis d'accord avec Maya mais si elle est en train de le gronder et que la sœur elle arrive quand il est en train de le gronder la sœur elle va se demander pourquoi elle le gronde et quand elle va voir que le hamster il est plus là elle va peut-être se rendre compte que c'est peut-être le chat qui a mangé le hamster.		1
46	Anaëlle :	Ben moi je trouve que en même temps c'est bien d'acheter un autre hamster et en même temps c'est pas bien enfin parce que en même temps la sœur de de la petite elle va être un peu émue parce que elle va parce que la petite sœur elle a essayé de de lui en acheter un autre mais en même temps elle va être un peu triste parce que c'est comme si elle le remplaçait le hamster.		3
47	Anaëlle :	Moi je pense que c'est bien mais il faut quand même pas lui dire que c'est le chat qui l'a fait enfin on peut lui dire qu'il est mort que pour des raisons quelconques enfin on est pas obligé de préciser comment enfin on va pas dire qu'il a été volé ni quoi que ce soit mais faut pas dire que c'est le chat parce qu'après peut être qu'elle va être en colère contre lui et que ça risque peut être d'être elle va peut-être être en colère contre la personne qui annonce la nouvelle.		1
48	Zoé :	Moi je suis un peu d'accord avec Anaëlle, mais enfin moi je lui dirai mais quelque temps après le lendemain ou quelque chose comme ça.		
49	Adelin :	Moi je suis d'accord avec Anaëlle mais c'est juste le problème c'est qu'un hamster ça coûte plutôt cher. ( <i>rire</i> )		
50	M :	Mmm.	Il faut être prévoyant (VI)	
51	Aurélien :	Je suis pas d'accord avec Zoé parce que si elle dit le lendemain matin, eh ben elle va elle va être en colère très en colère le matin alors que si elle est en colère le soir c'est mieux parce que elle gère toutes ses émotions quand elle dort.		3
52	Timothée :	Moi aussi je suis un peu contre Zoé parce que même si tu lui dis le lendemain, eh ben elle t'en voudra quand même encore parce que tu lui auras pas dit la vérité plus tôt.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
53	Kévin :	Je suis d'accord avec Aurélien parce que si tu lui dis le lendemain et que sa journée s'est bien passée eh ben elle va elle va être encore plus énervée.		1
54	Sophie :	Moi je lui dirai pas brusquement comme on a dit tout à l'heure et si ils ont assez d'argent la famille peut être qu'on pourrait racheter un hamster pour essayer peut être un peu de la consoler.		2
55	Sandy :	Je suis d'accord avec Sophie. Mais tu peux aussi ne pas lui dire et parce que ça dépend de son âge parce que si elle est petite faut pas trop dire faut pas dire "Il est mort ton hamster." Non c'est enfin c'est horrible et ça dépend de l'âge parce que si elle est grande encore tu peux lui dire mais si elle est petite tu vas pas lui dire enfin tu vas trouver une autre histoire parce que		4
56	M :	Tu adaptes en fonction de tu adapterais en fonction de l'âge.		
57	Sandy :	Ben oui parce que c'est brusque quand même.		
58	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Zoé mais enfin le lendemain tu lui expliques pour pas le matin, ou l'après-midi tu lui dis pourquoi t'as pas voulu lui dire pour pas qu'elle s'énerve contre toi		1
59	M :	Ah !	Il faut faire attention aux sentiments des autres (VI)	
60	Anaëlle :	Pour pas qu'elle fasse une bêtise contre le chat. Enfin pas le tuer mais elle le blesse ou...		
61	Léa :	Moi je suis d'accord avec Sandy mais en tout cas si elle est grande ben vaudrait mieux lui dire parce que si elle le découvre ben elle va se poser plein de questions et donc là ça va être difficile de le le gérer.		2
62	M :	Qu'est-ce qui va être difficile à gérer ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
63	Léa :	Ben de dire d'essayer de le faire le lendemain, qu'elle oublie, d'essayer de lui faire oublier à		
64	M :	La petite fille.		
65	Adelin :	Moi je lui dirai parce que peut être que le hamster il a une maladie et donc peut-être que le chat il va l'attraper il va aller à l'hôpital ou au vétérinaire plutôt.		2
66	M :	Mmm. Mmm.	Il faut être prévoyant (VI)	
67	Adelin :	Donc faut lui dire parce que elle le connaît mieux le... elle le connaît mieux que toi.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
68	Charles :	Je suis d'accord avec comment il s'appelle		2
69	M :	Léa		
70	Charles :	Amaury, mais normalement faut pas le dire parce que sinon après il va il va la blesser, après il va faire plus mal.		
71	Romain :	Ben déjà si tu achètes un hamster quand tu déjà un hamster ou un être vivant ça peut ça peut mourir c'est enfin ça a pas une vie éternelle donc tu peux en racheter un et comme ça là elle aura moins mal au cœur pour enfin pour ses émotions enfin voilà.		2
72	Caroline :	Je reviens à Anaëlle, je suis d'accord avec Anaëlle parce que en fait elle peut s'énerver sur le moment qu'elle le dise.		1
73	Anaëlle :	Enfin moi je pense que c'est bien ce qu'il a dit Romain d'en racheter un mais je pense aussi que le moment de l'annoncer c'est peut-être mieux qu'on lui dise par exemple si c'est un mercredi enfin si c'est plus proche du mercredi ou du vendredi comme ça elle a des un temps pour se pour réussir à s'adapter à une vie sans son hamster enfin voilà.		2
74	Naël :	Si tu dis que le hamster a été volé et qu'après elle le retrouve dans le jardin ou à la maison ben elle va être plus fâchée contre toi.		1
75	M :	Et donc elle perdra... ?	Il faut préserver la confiance (AO)	
76	Naël :	Confiance		
77	Plusieurs :	Confiance		
78	Naël :	Confiance en sa sœur		
79	M :	Confiance en sa sœur, oui.	Il faut préserver la confiance dans la famille (VO)	
80	Anaëlle :	En même temps je suis d'accord avec Romain d'en acheter un, en même temps je suis pas d'accord. Parce que en même temps elle va croire que il veut la remplacer enfin que sa sœur veut enfin que en fait c'est comme si elle remplaçait son autre hamster et du coup ben elle serait peut-être pas contente enfin ça dépend de la personne.		3
81	Louane :	Euh moi je suis d'accord avec Anaëlle mais après si ça se trouve ben elle aimait que lui comme hamster et du coup ben elle s'adaptera pas.		2
82	Léa :	Je pense qu'il faut lui dire et après c'est à elle de voir si elle veut un autre hamster ou pas.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
83	Laure :	Moi je suis d'accord mais si le dès que le hamster il sera mort enfin je lui dirai peut être à l'instant après et je lui dirai pourquoi il est mort et surtout pourquoi j'ai pas voulu lui dire ben dès qu'il a été mort ou tout de suite.		2
84	Sandy :	E, Romain je suis tout à fait d'accord mais faudrait faire attention de pas se tromper sur la race parce que si tu prends un hamster d'une autre race que le même hamster ben elle peut s'en rendre compte du coup qu'il est mort.		2
85	Sandy :	Mais en fait on est tous d'accord parce qu'il faut quand même le dire. Enfin qui est d'accord pour pour lui dire ? <i>(tous les élèves sauf 1 lèvent la main)</i>		1
86	M :	Ah.		
87	Sandy :	Qui n'est pas d'accord ? <i>(un élève lève la main, un autre hésite)</i> Qui est d'accord pour ne pas lui dire ? <i>(4 élèves lèvent la main)</i> D'accord.		
88	E :	Ok		
89	M :	Et alors à partir de de là. D'accord, pas d'accord. Qu'est-ce que peut impliquer le fait de lui dire ou de ne pas lui dire ? Qu'est-ce que ça peut impliquer dans leur relation ?	Il faut préserver la confiance dans la famille (AO)	
90	Kévin :	Eh ben si tu ne lui dis pas, elle va s'en rendre compte qu'elle a plus son hamster donc vaut mieux que tu lui dises pourquoi il est mort.		
91	Maya :	Alors moi je suis j'ai pas trop compris mais Léa je suis d'accord avec elle parce que il faut lui dire enfin comme a dit Sandy tout à l'heure avec la bonne intonation différent son âge faut bien lui dire et après dès que tu lui as dit, tu peux lui poser la question si elle en voudrait un autre. Si elle dit "non pas pour l'instant" ben tu lui en achèteras un pour après, mais si elle veut lui dire maintenant ben tu lui dis maintenant mais il faut enfin, comment dire... Si elle en veut un maintenant ben faut lui dire maintenant. Faut d'abord lui demander son avis. Si elle en veut un ou pas. Si elle veut le remplacer.		3
92	Roxanne :	Eh ben moi je pense qu'il faudrait vraiment lui dire parce que sinon ça peut mettre un manque en confiance entre les deux sœurs.		2
93	Sophie :	Moi je lui expliquerai que comment il est mort, et si elle a jamais eu d'autres animaux avant, ben je lui expliquerai que les êtres vivants comme nous les humains ben ça vit pas éternellement comme a dit Romain et que c'est comme ça c'est normal il va mourir au bout d'un moment.		2
94	Anaëlle :	Ben moi je suis un peu d'accord avec Maya il faut lui poser la question mais après si elle nous dit oui mais qu'on voit que un hamster ça lui (...) On pourrait lui racheter un rongeur mais pas forcément un hamster, enfin peut être un peu plus gros ou qui vit un peu plus longtemps pour qu'elle comment dire ça		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
95	Amaury :	Moi je pense que je l'amènerai à l'animalerie pour lui montrer ce qu'elle veut pour effacer son chagrin.		2
96	Louane :	Moi je suis d'accord avec Anaëlle mais en même temps moi je lui dirai pas que par exemple ben il est mort, je lui dirai que un hamster c'est pas c'est pas comme nous et que...		2
97	M :	Pardon, Elsa est-ce que tu veux parler toi ?		
98	Elsa :	Euh pas pour l'instant.		
99	M :	Pas pour l'instant. Je reviens aussi sur Roxanne qui parle de confiance entre les deux sœurs. 5 min et puis on arrête.	Il faut préserver la confiance dans la famille (VO)	
100	Luc :	Moi je pense que ça pourrait être aucun (...) Que par exemple l'une des sœurs aurait oublié de fermer oublié de fermer la porte de la gamelle du hamster et du coup il aurait pu sortir et après il est parti et après la mère elle est rentrée elle a vu qu'il y avait le chat à côté et qu'il y avait le truc ouvert et du coup elle aurait pu penser que le chat l'avait mangé.		
101	Sandy :	Moi je suis pas d'accord avec Luc parce que déjà si elle a eu des doutes si c'est elle ben elle va s'en vouloir et voilà. Et si elle trouve que c'est sa sœur ben elle va en vouloir à sa petite sœur donc dans tous les cas ça ça peut euh...		
102	Laure :	Moi je suis entièrement d'accord avec Roxanne parce que ça peut couper les liens, enfin blesser surtout, donc je préfèrerais le dire mais sans la blesser enfin le dire doucement et calmement.		2
103	Maya :	Alors j'en reviens à Anaëlle je sais pas si c'est toi qui avait dit mais que il est mort par vieillesse mais ou Sophie mais il est pas mort pas vieillesse là le chat, il a pas voulu être mangé par le euh le hamster pardon il a pas voulu être mangé par le chat il est mort mais pas de vieillesse.		
104	Romain :	Je reviens sur Sandy faut lui dire la vérité j'ai pas dit qu'il fallait pas lui dire mais tu lui en rachètes un, mais cette fois-ci tu le mets dans la cage, tu fermes la porte enfin t'essayes de tout sécuriser, et tu essayes de la consoler.		2
105	Anaëlle :	Mais si tu lui dis pas, ben je pense que elle va être très triste et comme l'a dit Roxanne et Laure, elle pourrait te faire la tête toute la enfin pas toute la vie mais elle pourrait t'en vouloir beaucoup, et comme tu lui as pas dit ben elle pourrait enfin ça pourrait casser le lien.		2
106	Diana :	Moi je sais pas trop s'il faut lui dire ou pas parce que ça dépend combien de temps ça fait qu'elle a acheté ou pas enfin peut être que ça fait 2 ou 3 jours mais si ça fait beaucoup de temps ben je pense que faudrait lui dire.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
107	Kévin :	Ben moi je suis d'accord avec Laure parce que si ta sœur elle te ment ben ça pourrait couper les liens familial, et que après vous vous parlez ils se parlent plus.		2
108	M :	À cause du mensonge ?	Il ne faut pas mentir / Il faut préserver la confiance dans la famille (AC)	
109	Maya :	Alors oui donc la confiance ben je vous (...) Après si elle ne lui dit pas, la confiance sera perdue et ça pourra enlever beaucoup de trucs dans la vie de tous les jours elle pourra plus par exemple faire des choses comme avant et tout parce qu'il y aura plus de confiance et elle pourra comment dire elle lui confiera peut-être pas des secrets ou quand il se passera un truc elle fera peut-être pareil enfin elle va ça dépend si elle est rancunière ou pas si elle est rancunière ben c'est que je sais pas comment ça va être compliqué mais si elle l'est pas ben ils pourront se pardonner mais c'est quand même un manque pas un manque de respect mais c'est moi je l'aurais dit.		3
110	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Kévin et Sandy il faut vraiment faire en fonction, après il y a un autre truc c'est si on a d'autres grands frères ou grandes sœurs parce que par exemple s'il y a une grande sœur qui est très très très très grande qui va bientôt partir de la maison, vaut mieux que ce soit elle qui lui dise parce que comme ça si c'est si elle a de la rancune comme a dit Maya contre elle, ben peut être que elle aura si elles se parlent plus elle aura moins de mal à s'adapter.		2
111	Louane :	Moi je suis d'accord avec Anaëlle parce qu'elle rejette la faute sur la grande sœur et du coup ben quand elle partira ben ça laissera du temps à la petite sœur de réfléchir.		
112	Romain :	Mais euh en fait la grande sœur elle a rien fait donc c'est un peu comme si tu tu rejetais toute la faute sur elle alors qu'elle, c'est même pas elle qui l'a fait. Alors qu'elle voulait (...)		2
113	Sandy :	Alors à propos de Louane et Anaëlle je suis pas vraiment d'accord parce que si t'accuses la grande sœur et de plus qu'elle va partir ben déjà tu vas avoir de la peine déjà qu'elle parte, et en plus tu seras en même temps fâchée contre elle du coup voilà. Et puis et c'est tout en fait.		3
114	M :	Et puis voilà ( <i>rire</i> ) donc dernière intervention parce que là vous entendez le bruit, hein c'est l'heure de la suite.		
115	E :	Ben moi je suis complètement et entièrement d'accord avec Roxanne et Kévin et surtout parce que ça va recouper les liens et vraiment garder la rancune ça peut être horrible pour eux.		2
116	M :	Merci les enfants.		



10.3.1.5. *Mme Guillon*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	Maya :	Ben moi je choisirai que je lui dise parce que c'est mieux qu'elle le sache qu'elle soit triste ou ne pas que je lui dise parce que si elle le découvre toute seule elle va encore plus être pas contente sur moi parce que je lui ai pas dit		1
2	Louis :	Moi je choisirai de lui dire parce que si elle le découvre plus tard ça la ferait encore plus pleurer.		2
3	Maloan :	Moi aussi je choisirai de lui dire parce que comme ça eh ben si elle a plus que (...) pour lui expliquer		
4	M :	Hum hum	Il faut dire la vérité (VI)	
5	Maloan :	Eh ben elle ferait la tête alors que si je lui dis maintenant...		1
6	Célian :	Ben moi aussi je serai d'accord de lui dire parce que si on lui dit elle pourra s'en acheter un autre et du coup elle aura moins de peine.		2
7	Jeanne :	Moi je choisirai de lui dire parce que sinon si elle le garde pour toujours toujours au bout d'un moment (...) Et elle m'en voudra		1
8	Romy :	Moi je lui dirai parce que plus on attend et ben plus elle aura de la peine		2
9	Ludivine :	Moi aussi je suis d'accord parce que si elle n'arrête pas de dire « oh mon hamster, oh mon hamster », au bout de 2 ans elle va découvrir sauf que elle pourra plus s'en acheter		2
10	Teddy :	Moi je suis d'accord parce que sinon elle va le demander elle va le demander et à force elle va s'inquiéter.		2
11	Clémence :	Moi je choisirai ben de ne pas lui dire parce que si elle lui dit eh ben c'est elle qui devrait s'en occuper et tout et elle va lui faire la tête		1
12	Gabriel :	Ouais mais non parce que il vaut mieux lui dire maintenant parce qu'a après...		
13	Mélanie :	Ben oui mais Clémence, si tu lui dis pas ça veut dire que après si un jour elle le découvre elle va beaucoup plus t'en vouloir que si tu lui dis directement.		1
14	Clémence :	Oui mais on lui dira que c'est le chat qui... s'est échappé tout seul		0
15	Yanis :	Oui mais si tu lui dis pas après elle va croire que c'est toi qui l'a fait sortir de la cage et que ce serait de ta faute.		1
16	Louis :	Si tu lui dis pas aussi, eh ben elle te fera plus confiance après		1
17	M :	Est ce qu'il y a des enfants qui pensent comme Clémence ? Qu'il vaut mieux ne pas le dire pour ne pas faire de peine ? Vous n'auriez pas de problème... Oui Julio ?	Il ne faut pas faire de peine / il ne faut pas le dire (AC)	
18	Julio :	Moi je déciderai de pas lui dire et à un moment on rachètera le même hamster comme ça après...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
19	Clémence :	C'est pas un chat ? Ah non...		
20	M :	C'est un hamster.		
21	Plusieurs :	(...) ( <i>Plusieurs enfants parlent en même temps...</i> )		
22	M :	Qu'est-ce que vous pensez du fait de ne rien dire et de racheter un nouvel hamster ?	Il faut racheter un hamster / Il ne faut rien dire (AC)	
23	Nora :	Ça le fait pas ... ( <i>s'arrête pour lever la main</i> )		
24	Ludivine :	Parce qu'après il dépense trop de sous, et à la fin il ....		0
25	M :	Tsst tsst !		
26	Nora :	Ça le fait pas parce qu'après il sait pas et du coup la sœur elle ne sera pas contente elle sera encore plus fâchée et du coup elle lui en voudra.		1
27	Noélie :	Si en même temps on rachète un autre hamster après ben les parents comme ils sont pas au courant que le hamster il a été mangé par le chat ils vont lui dire qu'ils en ont racheté un autre		
28	Mélanie :	Mais si on rachète le même enfin un autre eh ben elle va se demander eh ben il y était pas avant et maintenant il y est alors qu'est ce qui s'est passé ? Elle va se douter qu'il y a quelque chose qui s'est passé parce que le hamster il ne peut pas disparaître et revenir comme ça il y a forcément quelque chose.		2
29	Romy :	Ben si on achète un autre hamster le chat il va encore le manger donc à force...		
30	Yéléna :	Et en plus si elle le découvre elle va avoir encore plus de peine pour sa sœur parce que elle va croire que c'est elle qui l'a fait manger au chat et elle lui a racheté un autre pour pas qu'elle le sache.		2
31	Gabriel :	Ben fallait pas en racheter un parce qu'après peut-être qu'il se sentira moins bien dans sa cage.		2
32	Clémence :	Ben encore le hamster il faut en racheter un autre, enfin... lui dire la vérité et après c'est le hamster, on va racheter le hamster		1
33	Teddy :	Ben faut pas le racheter parce que sinon ce ne sera pas pareil donc elle va se rendre compte que ce n'est pas le même		1
34	Nora :	Il faut pas en racheter un parce que sinon il sera pas pareil il n'aura pas la même réaction et si le premier hamster il se laisse attraper et l'autre il se laisse pas attraper il saura bien qu'il y aura quelque chose qui ne va pas.		1
35	Clémence :	Ben encore faut mieux en acheter un autre qu'avoir tout le temps de la peine et tout		2
36	Mélanie :	Je suis d'accord qu'il faut pas en racheter un autre parce que si nous on est tous uniques eh ben c'est pareil pour les hamsters, les hamsters ils sont tous uniques et ils ont peut-être pas les mêmes habitudes, peut-être que si on en rachète un peut-être qu'il était en liberté avant et que du coup il a pas les mêmes habitudes du coup elle va s'en rendre compte que c'est pas le même		1
37	Julio :	Oui mais tous les hamsters on les capture tous les hamsters donc		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
38	Gabriel :	Ben non il y en a qui font des bébés dans la cage		
39	Louis :	Ben moi je suis d'accord pour pas en racheter parce qu'après ça va lui faire encore plus de peine après elle va se dire « mais c'était bien avec mon ancien hamster » et tout ça.		2
40	Clémence :	Ben moi je suis pas d'accord pour pas en racheter un vu que un hamster ça s'élève du coup ben elle peut l'élever et après le donner à sa sœur		2
41	Célian :	Mais peut-être qu'il faut pas en racheter si on lui dit pas mais si on lui dit la vérité il faut quand même peut être lui en racheter parce que peut être		
42	Boniface :	Ben si c'est elle qui l'élève ben du coup elle va pas savoir qui c'est sa sœur et du coup elle va pas l'aimer pareil		
43	Noélie :	Mais les parents ça va leur coûter cher d'acheter un hamster		
44	Teddy :	Mais si elle l'élève à un moment donné la petite sœur soit elle va se rendre compte qu'elle l'élève soit elle va voir que c'est trop long		
45	Mélanie :	Mais si on rachète le hamster trop tard ben peut être elle va se dire que il va plus jamais revenir le hamster et du coup elle va enlever la cage ou elle va la donner et du coup quand on va acheter le hamster eh ben ça va servir à rien puisqu'elle aura jeté la cage elle devra en racheter une		
46	Ludivine :	Ben oui d'accord mais quand le hamster il viendra on sera obligé d'en racheter une et comme ça coute cher une cage on sera obligé d'en racheter		
47	Gabriel :	Oui mais la cage elle ne va pas la voir toute seule y aura ses parents.		
48	Célian :	Ben moi si je serai la petite sœur si j'aimais bien les hamsters je dirai non il faut pas aller jeter la cage mais je dirai j'aimerais bien avoir un autre hamster		
49	Boniface :	Moi déjà avant d'avoir un autre hamster je dirai il faut attendre un peu parce qu'il faut qu'elle se remette et du coup		2
50	M :	Qui, "elle se remette" ?		
51	Boniface :	Ben la petite sœur		
52	M :	Pourquoi ?	Il ne faut pas faire de peine (AC)	
53	Boniface :	Ben parce que si elle apprend qu'il est mort elle va être triste donc du coup il faudra s'en remettre avant d'acheter un autre hamster		
54	Louis :	Et en plus si on lui rachète un autre hamster eh ben elle va repenser à son ancien et ça va la rendre plus triste		2
55	Clémence :	Ben faut pas lui avouer parce que si on l'avoue il doit être caché dans sa cage on lui mentirait et tout		2
56	Mélanie :	Mais oui mais moi ce que je voulais te dire c'est qu'il ne faut pas racheter un autre hamster parce qu'après ça risque de causer beaucoup plus de problèmes		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
57	Ludivine :	Et puis en plus tu mens ! Parce que la petite sœur elle va s'en rendre compte sauf que tu lui dis autre chose, la vérité elle ... Tu mens, ce n'est pas bien de mentir		2
58	Romy :	Elle a raison Mélanie quand elle disait si tu lui rachètes un autre hamster et que tu lui mens si le hamster il n'a pas les mêmes habitudes que le sien, la petite sœur elle va s'en rendre compte à la fin que ce n'est pas le même.		2
59	Mélanie :	Mais aussi parce que si il n'a pas les mêmes habitudes et que si tu le commandes par exemples dans la commande il y a pas celui que tu veux et qu'ils se trompent dans la commande après tu risques d'avoir le mauvais et si tu le mets dans la cage directement après elle se dit "mais il n'était pas comme ça mon hamster avant ! "		
60	Julio :	Oui mais après s'ils le commandent il faut plutôt aller l'acheter qu'aller le commander		
61	Mélanie :	Oui mais ce que je veux dire c'est que si tu veux acheter le même hamster de la même couleur et qu'ils l'ont pas maintenant ils vont te dire de revenir ou de le commander pour que quand ils en auront un comme ça ils savent que toi tu l'as demandé avant les autres		
62	Gabriel :	Ben non fallait juste lui avouer comme ça on en parle plus et ça fait que une journée, c'est juste une journée qu'elle va être triste		2
63	Clémence :	Mais si tu lui avoues elle (ne) te fera plus confiance		1
64	Plusieurs :	Ben si ! Justement ! Ben non !		
65	M :	Chut ! Maëlle ?		
66	Nora :	Ben si tu lui dis pas elle (ne) te fera plus confiance, parce que faut dire la vérité et ne pas dire un mensonge		1
67	Teddy :	Oui, elle (ne) te fera plus confiance sur ce que tu vas garder le hamster, mais au moins elle saura que tu ne mentiras pas quand elle te dira quelque chose		4
68	Jeanne :	Ben si justement elle te fera confiance parce qu'au moins tu lui as avoué		2
69	Romy :	Ben si elle te fera confiance parce que tu y es pour rien mais si tu mens après elle te fera plus confiance		1
70	Noélie :	Si tu lui dis la vérité au moins elle ne sera pas trop triste elle saura que tu lui diras la vérité du coup après elle te fera plus confiance		2
71	Mélanie :	Oui justement si tu lui dis elle va se dire que t'es honnête et que tu coup ben elle peut encore te confier de te faire confiance parce que après si tu lui dis pas et qu'elle s'en rend compte toute seule eh ben elle va se dire mais elle me l'a pas dit plus tôt peut être qu'elle voulait pas me le dire parce que ça allait me rendre triste, mais après fallait me le dire directement parce que là je suis encore plus triste		4
72	Clémence :	Oui ben elle n'a pas dit quelque chose du coup ben tu dois l'écouter tu ne dois pas partir autre part et tout, (alors) que si tu lui avoues eh ben elle va être super triste et elle (ne) te fera plus confiance		2
73	Ludivine :	Mais si elle te fera confiance parce qu'au moins tu lui as avoué la chose		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
74	Louis :	Et en plus s'il faut ce n'est même pas de sa faute		
75	Yanis :	Et en plus elle te fera encore moins confiance parce qu'elle sait que quand... Que tu lui cacheras des choses		1
76	Mélanie :	Ben en fait ça peut être les deux solutions, parce que tu peux lui dire que elle sera pas triste mais tu peux ne pas lui dire parce qu'après si elle s'en rend compte tu peux lui dire "je voulais pas te le dire plus tôt parce que je voulais pas que tu sois trop triste et je ne voulais pas que tu m'en veuilles" donc ça s'appelle mentir gentiment		3
77	Julio :	(...)		
78	Gabriel :	Non on ne peut pas pas mentir gentiment, ça veut pas dire ça		1
79	Romy :	Mais mentir ce n'est pas très gentil, c'est que mentir méchamment, ça peut pas être gentiment.		1
80	Louis :	Quand tu mens oui ce n'est pas gentil quand tu mens		1
81	Boniface :	Oui mais c'est mentir mais tu crois que c'est pour la bonne cause		4
82	M :	Boniface était en train de dire que mentir, on peut mentir pour la bonne cause, il veut dire que c'est ce que disait Mélanie par rapport à mentir gentiment. Donc là on va terminer le débat parce que ça va être l'heure, Camille qu'est-ce que tu en retires de ce débat ? De ce qu'on a dit ?	On peut mentir pour la bonne cause (VI)	
83	Camille :	Ben il faut mieux le dire directement...		
84	M :	Pour toi il vaut mieux le dire directement ?	Il faut dire directement la vérité (AC)	
85	Camille :	Oui		
86	M :	D'accord. Donc on a vu qu'il y a deux solutions : soit prévenir directement sa sœur soit le lui cacher. Donc si on faisait un petit bilan, quelles sont les raisons pour prévenir sa sœur immédiatement ? Maëlle, puisque tu étais la maîtresse de la parole	Il faut dire directement la vérité / Il faut le cacher (AC)	
87	Maëlle :	Ben déjà pour pas qu'elle soit triste		
88	M :	Ouais.	Il ne faut pas faire de peine (VI)	
89	Maëlle :	Et pour pas lui mentir		
90	M :	Pour pas lui mentir. Est-ce que vous voyez d'autres raisons ?	Il ne faut pas mentir (VI)	
91	E :	(...)		
92	Romy :	Pour pas qu'elle te fasse plus confiance		
93	M :	Pour qu'elle ait toujours confiance en nous.	Il faut préserver la confiance (VI)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
94	<i>Plusieurs</i>	(...)		
95	M :	Voilà. Et quelles sont les raisons pour ne pas lui dire la vérité ?	Il faut le cacher (AC)	
96	Clémence :	De cacher ?		
97	M :	Oui. Quelles sont les raisons pour le cacher à sa sœur ?		
98	Clémence :	Ben le lui dire !		
99	M :	Oui. Quelles sont les raisons pour lesquelles tu ne lui dirais rien ? Pourquoi tu choisirais de ne pas lui dire ?		
100	Clémence :	Euh...		
101	M :	Oui ?		
102	Mélanie :	Ben parce que pour moi peut être que tu mens mais tu mens gentiment du coup ben ....		
103	M :	Non, le mensonge gentil, comme disait Boniface : mentir pour la bonne cause. Jeanne ? Chut.	On peut mentir gentiment (VI)	
104	Jeanne :	Pour ne pas faire de peine.		
105	M :	Pour ne pas faire de peine. Voilà bon ben on a terminé je pense.	Il ne faut pas faire de peine (VI)	

10.3.1.6. *M. Roux*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou alors de ne rien lui dire ?		
2	Louis :	Ben il faut lui dire la vérité parce que si on lui dit pas la vérité ça s'appelle un mensonge		1
3	Dan :	Faut pas qu'il lui dise parce qu'elle peut pleurer elle va être triste parce que c'était son hamster et voilà quoi ! Elle va être triste. Si tu lui dis ça va être chaud ! ( <i>rires</i> )		2
4	M :	Maé ne te baisse pas hein tu peux te déplacer normalement. Parlez bien fort pour qu'on entende bien.		
5	Naomi :	Ben il faut pas lui dire parce que sinon elle va pleurer parce que... La pauvre. Moi j'ai une idée pour qu'on remplace le hamster on peut acheter un doudou et voilà ( <i>rires</i> )		2
6	Yamina :	Moi je pense qu'il faudrait pas lui dire parce que... Je suis d'accord avec Naomi et Dan faut pas dire parce que elle va être triste mais sinon y a une autre idée, à la place d'un doudou c'est lui prendre un autre hamster pour pas qu'elle soit triste. Ne pas lui dire.		2
7	Adem :	Moi je suis pas d'accord avec Yamina et Naomi et... Parce que si on lui achète un hamster ou un doudou ça va pas le remplacer elle va pleurer mais après ça va passer c'est pas grave		0
8	Adrien :	Il vaut mieux pas lui dire et lui en acheter un autre.		
9	Candice :	Moi je suis pas d'accord avec Yamina et Naomi parce que si on lui achète un doudou elle va savoir qu'il est pas vivant et que c'est un doudou		
10	Laure :	Moi je suis pas d'accord pour Naomi parce que peut être elle va croire que c'est un vrai au début et du coup elle va pleurer, elle va demander à tout le monde qu'est ce qui s'est passé.		
11	Yoan :	Mais même il faut lui dire je suis pas d'accord avec Yamina et Naomi parce que sinon elle va voir, elle va lui donner à manger et il va pas manger, après elle va voir qu'il bouge plus		
12	Kezia :	Moi je suis pas d'accord avec Adem parce que c'est grave qu'il soit mort parce quand même qu'elle l'a eu pendant des semaines et des semaines et si elle apprend qu'il est mort...		2
13	Alexis :	Moi je dis qu'on doit mettre un robot... ( <i>rire</i> ) à la place du truc.		
14	Oriane :	Moi je dis qu'il faut pas cacher ... À sa mère parce que on peut quand même se faire vraiment gronder si on ment... (bruit de fond) Quoi ?		1
15	M :	Tssst tsst		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
16	Oriane :	Mais c'est pas évident de mentir parce qu'après elle va savoir qu'elle ment. Elle cache la vérité et après... J'ai déjà menti à ma mère. Euh je sais pas combien de fois, mais il faut vraiment pas mentir à sa mère. J'avoue.		1
17	<i>Plusieurs :</i>	(...)		
18	M :	Je me permets de prendre la parole parce que je trouve qu'il y a une idée qui a été dite et qui n'a pas été creusée c'est Adrien qui a dit "moi je trouve qu'il faut en racheter un" pour le remplacer	Il faut racheter un hamster pour compenser la perte / Il ne faut pas dire la vérité (AC)	
19	E :	Moi c'est ce que je voulais dire !		
20	M :	Tu n'as pas le bâton de parole, les autres on les a écoutés et moi on me coupe la parole c'est pas possible ça. Euh... Et moi ce que j'ai cru comprendre quand Adrien est intervenu c'est : on en achète pareil, on le remplace sans rien dire. C'est ce que j'ai cru comprendre comme idée. Peut-être que ce serait intéressant de creuser cette idée-là. Voilà ce que je voulais dire. Je vous laisse la parole		
21	Florian :	Moi je suis d'accord avec Adem il faut le dire et après elle va pleurer ce sera passé pendant longtemps		2
22	Gladys :	Mais pourquoi si on lui dit pourquoi vous êtes tous sur "elle va pleurer, elle va pleurer", peut-être qu'elle va pas pleurer ! Parce que c'est pas obligatoirement obligé qu'elle va pleurer ! C'est juste un animal, enfin voilà quoi.		0
23	Aïcha :	Je suis pas d'accord avec Adrien parce que si on achète un autre et que c'est le même mais elle va dire mais non ce sera pas pareil...		
24	E :	Mais si parce que		
25	<i>Plusieurs :</i>	Mais non !		
26	M :	Tssst tssst chut ! La règle, la règle du bâton de parole !		
27	Aïcha :	Elle sait le reconnaître et si elle voit que c'est pas le même ben...		
28	Carla :	Moi je suis pas d'accord avec Naomi parce que ça se peut pas qu'elle ment parce qu'elle va pas le voir pendant longtemps et ça se verra qu'elle ment		1
29	Louis :	Ben moi je suis pas d'accord Nahil parce que si (...) Et qu'il va boire de l'eau il va se dérégler tout de suite et aussi quand Nahil il a dit qu'il fallait en racheter un autre, ben si on en achète un autre elle peut le savoir que c'est pas le même		
30	Amaury :	Moi vaudrait mieux qu'on le dise parce qu'après si on le cache ça va s'aggraver de plus en plus		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
31	Laure :	Moi en fait j'avais déjà eu un hamster et il est mort pareil mais c'était mon chien et en fait ben j'ai pleuré mais c'est pour en venir à l'histoire mais je pense pas qu'elle va l'oublier parce que même moi je l'ai pas oublié. Euh... Voilà.		2
32	Arthur :	S'il a un jumeau, ben on peut toujours en racheter un s'il a un frère jumeau		
33	Dan :	Moi je suis pas d'accord avec Adem parce si par exemple le chat tu le trouves par terre le matin ben tu vas pas dire euh... Ça va ! Tranquille ! Ça roule ma poule ! ( <i>rires</i> )		0
34	Yoan :	Je suis pas d'accord avec Adrien parce que que si... Adrien il a dit si on en rachète un autre mais elle va voir que le hamster avant qui est mort elle va voir qu'il a pas le même comportement. Alors elle va dire c'est pas le même. Et alors que juste il lui ressemble.		
35	Florian :	Moi je suis pas d'accord avec Adrien je suis d'accord avec Nahil. Si par exemple on lui en rachète un autre et que par exemple c'est que des femelles et que maintenant c'est un homme, on sait pas...		
36	E :	Ouais... ( <i>bruit de fond</i> )		
37	Adrien :	Euh... Pour que ça passe t'as qu'à lui dire qu'il est parti dans la cuvette ! ( <i>rires</i> )		
38	Amaury :	Moi je suis complètement d'accord avec Dan parce que si c'est pas grave on va pas se dire ben c'est bon l'histoire est réglée, il est mort on s'en rachète un autre et puis basta ! ( <i>rires</i> ) ( <i>bruit de fond</i> )		
39	Kezia :	Moi je suis pas d'accord avec Adrien parce qu'en fait par exemple si il a pas le même comportement, ben si il mord la personne ou que il a un autre comportement eh ben elle va savoir qu'on a racheté un autre ! C'est logique. ( <i>bruit de fond</i> )		
40	Adem :	Je suis d'accord c'est grave si elle a un autre comportement mais je suis toujours pas d'accord avec Adrien parce que...		
41	Adrien :	Pff ! Oh !		
42	Adem :	Comme je vous l'ai dit c'est pas parce que t'as un chat qui est mort et que t'en as racheté trois autres que ça va le remplacer.		
43	Adrien :	Ben si !		
44	Adem :	Même s'il est pareil !		
45	Plusieurs :	(...)		
46	M :	Chut ! Bâton de parole !		
47	Alexis :	Moi je suis pas d'accord avec Nahil t'es pas obligé de mettre une lampe pour le hamster ! ( <i>rires</i> )		
48	Nina :	Moi je ne suis pas d'accord avec Kezia parce qu'elle est triste enfin par exemple elle se dit qu'elle l'a eu hier et si ça se trouve elle l'a eu il y a une semaine et que voilà. Euh... Machin bidule ! ( <i>rires</i> )		
49	E :	Machin bidule ? C'est quoi machin bidule ? ( <i>rires</i> )		
50	E :	Célia !		
51	M :	Allez on se dit que c'est les dernières parce que on commence à se... Chut !		
52	Plusieurs :	(...)		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
53	M :	Chut ! Pas de bruit ! Sinon on arrête tout là.		
54	Amaury :	Qui ne l'a pas fait ? Toi tu l'as fait, toi tu l'as fait... ( <i>plusieurs élèves parlent</i> )		
55	M :	Chut ! C'est une bonne idée Amaury. Lèvent le doigt seulement ceux qui veulent parler et qui n'ont pas encore parlé. Ceux qui veulent parler et qui n'ont pas encore parlé. Chut.		
56	E :	Naomi t'as parlé !		
57	Naomi :	Oui mais j'ai parlé qu'une seule fois !		
58	E :	Non mais c'est moi qui... ( <i>bruit de fond</i> )		
59	E :	Ilyès tu veux ?		
60	<i>Plusieurs :</i>	(...) ( <i>bruit de fond</i> )		
61	M :	C'est vrai que Naomi elle a parlé que une seule fois, par rapport aux autres.		
62	E :	Mais moi aussi j'en ai parlé qu'une !		
63	E :	Et toi tais-toi hein...		
64	M :	Chut !		
65	<i>Plusieurs :</i>	(...)		
66	Naomi :	Moi je suis d'accord avec tous ceux qui ont dit qu'on peut en racheter un mais...		
67	E :	Merci Naomi !		
68	Naomi :	Les doudous aussi on peut en acheter.		
69	E :	Mais non mais ça se fait pas !		
70	Naomi :	Mais non mais vous voyez on ne peut pas dormir avec un animal dans le lit...		
71	E :	Si ! Un chien ça dort sur le lit !		
72	<i>Plusieurs :</i>	(...) ( <i>Plusieurs élèves parlent</i> )		
73	M :	Alors je décide : fin de l'enregistrement (...) Car tout le monde parle et ça ne vaut pas la peine de continuer à enregistrer. Merci.		
74	E :	Tchao amigos !		
75	E :	Au revoir !!!		

10.3.1.7. *M. Olivier*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Alors vous êtes des élèves mais aussi des enfants et des personnes, des personnes du monde. Et comme toutes les autres personnes, comme tous les autres habitants de la terre vous vous posez des questions, des questions philosophiques, des questions sur toutes sortes de sujets, hein, la dernière fois c'était sur offrir des cadeaux, l'autre fois on avait travaillé sur grandir, le bonheur, etc. etc. La philosophie, est-ce que vous pouvez rappeler ce que ça veut dire philosopher, la philosophie ? J'ai commencé à le dire déjà. Naël ?		
2	Naël :	Réfléchir pour parler...		
3	M :	Alors ne mets pas les mains devant la bouche sinon on ne t'entend pas.		
4	Naël :	Réfléchir pour parler d'un sujet.		
5	M :	Oui voilà c'est réfléchir pour réfléchir à des sujets, qui nous intéressent les uns et les autres. Raoul c'est ton premier avertissement et ton dernier avertissement. Prochaine remarque tu es exclu. Est-ce que je me suis bien fait comprendre ?		
6	Raoul :	Oui.		
7	M :	Alors le sujet d'aujourd'hui ça ne va pas être comme d'habitude un mot ou un verbe, ça va être comme une sorte de petite histoire, et ensuite, ben ensuite je ferai circuler le bâton de parole. (...) Donc je vais vous raconter quelque chose, je vais vous poser une question et chacun votre tour vous allez dire ce que vous en pensez. Vous n'êtes pas obligés de prendre la parole. On va faire deux tours, et ensuite on fera un moment un peu différent où on ne fera pas tourner le bâton de parole, on lèvera la main. Les règles c'est que... Quelles sont les règles ? Kelyan ?		
8	Kelyan :	Les règles c'est que on ne parle pas quand il y en a qui ont le bâton de parole, et que ben si on n'a pas le bâton de parole on ne parle pas.		
9	M :	Voilà c'est ça c'est le bâton de parole qui décide si on a le droit de parler. Oui ?		
10	E :	Et on ne rigole pas sur les autres.		
11	M :	Voilà on ne se moque pas des autres. C'est bon ? Est-ce que vous avez des questions ? Alors écoutez bien c'est un peu différent de d'habitude. Est-ce que tout le monde sait ce que c'est un hamster d'abord ?		
12	Plusieurs :	Oui ! Oui ! Non !		
13	M :	Alors, ( <i>rire</i> ) je vais poser la question dans l'autre sens. Qui ne sait pas très bien ce que c'est qu'un hamster ? Oui, alors qui c'est qui peut l'expliquer pour ceux qui sont, qui ne savent pas exactement ? Camilo ?		
14	Camilo :	C'est comme une souris mais sauf que c'est... C'est comme une souris mais qui euh...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
15	M :	Oui c'est un rongeur, c'est de la famille de la souris, c'est à peu près de la même taille ça ressemble.		
16	E :	Mais un hamster il a une petite queue mais les rats ils ont une grande queue.		
17	M :	D'accord. Oui c'est plus petit qu'un rat, et c'est à peu près de la taille d'une souris. Bon c'est bon, ça suffit, c'était juste quand même pour que vous sachiez, vous sachiez. Écoutez bien : « Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin, et le chat l'a mangé »		
18	<i>Plusieurs</i> :	Oh !		
19	M :	« Quand elle rentre à la maison, elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé, elle sera triste. » Est-ce qu'il y a des questions sur l'histoire ? Est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'avez pas bien compris ? Naël ?		
20	Naël :	Et pourquoi il a voulu s'enfuir, alors qu'il y avait un chat ?		
21	M :	Ça c'est pas dit dans l'histoire. Je vais vous la relire une deuxième fois et après je vais vous poser la question. Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison, elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Écoutez bien : Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé, ou de ne rien lui dire ? Non, baissez la main. « Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé, ou de ne rien lui dire ? » On va commencer par Ritège, on va tourner dans ce sens. (...)		
22	Léonie :	Et je dirais je sais pas.		
23	Naël :	Il va le dire.		
24	Camilo :	S'il ne dit pas à sa petite sœur que le chat lui a mangé, sa petite sœur va encore lui demander.		
25	Mathis :	Je pense qu'elle ferait mieux de lui dire.		
26	Kelyan :	Et je penserais qu'il devrait lui dire la vérité.		
27	M :	Attends on fait une pause avant le deuxième tour. Comme il y en a peu qui ont pris la parole je voudrais vérifier, est ce qu'il y en a qui ont... Est-ce que tout le monde a en tête la situation, est-ce qu'il y en a qui ont oublié ? Tout le monde sait ? Tout le monde a compris ?		
28	<i>Plusieurs</i> :	Oui		
29	M :	Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas très bien compris ? C'est bon ? Alors on fait le deuxième tour.		
30	Léonie :	Euh...		
31	M :	Oui, Léonie ?		
32	Léonie :	J'ai pas très bien compris ce qu'il fallait dire.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
33	M :	Voilà. Je vais tout te répéter. Raoul, tu vas t'asseoir contre le mur, tu es exclu de l'activité. Je vais tout redire. En fait, tu dois donner ton avis. « Le hamster de ma petite sœur s'est échappé de sa cage ce matin, et le chat l'a mangé. Quand elle rentre à la maison elle me demande où il est. Je sais que si elle apprend ce qui s'est passé elle sera triste. Est-ce que je choisis de lui dire ce qui s'est passé ou bien de ne rien lui dire ? »		
34	Ritège :	(...)		
35	M :	Parle bien fort ma grande.		
36	Ritège :	Peut-être elle doit lui dire ce qui s'était passé ?		
37	Ali :	(...)		
38	M :	Premier avertissement Samy (...) Premier avertissement Samy, deuxième tu es exclu.		
39	Ali :	Moi je préfère qu'il lui dise la vérité parce que quand je dis pas la vérité je sais pas ce qu'il peut me faire mais (là) au moins je sais.		1
40	Léonie :	Je crois qu'elle ferait mieux de lui dire parce que sinon si elle lui dit pas elle va s'en rendre compte un jour ou l'autre.		1
41	E :	Il faut pas qu'elle lui dise ou sinon elle va être triste.		2
42	E :	Je pense bien qu'il faudrait lui dire.		
43	E :	Je pense qu'elle devrait lui dire.		
44	E :	Moi je pense qu'il va pas lui dire.		
45	Naël :	Je pense qu'il faudrait lui dire et comme ça il pourra lui donner un autre hamster.		
46	Graziella :	Je pense qu'il va le dire.		
47	Samy :	Je pense qu'il faut pas le dire		
48	Hamid :	Il faut le dire.		
49	Camilo :	Si... Il faut attendre son anniversaire comme ça comme ça on lui achète un autre hamster si il lui dit pas que le chat a mangé le hamster.		
50	Mathis :	Il faudrait bien qu'elle lui dise parce que ou sinon elle va s'en rendre compte et elle pourra en recommander un à Noël.		2
51	Lisa :	Il faut qu'elle lui dise ou sinon si elle lui dit pas elle peut être triste.		2
52	Zora :	(...)		
53	Kelyan :	Il faut le dire parce que c'est pas bien de mentir parce que si on ment ben déjà c'est méchant et des fois les parents ils peuvent si on ment à sa petite sœur ils peuvent nous gronder.		1
54	M :	(...) Vous restez en cercle, il y a toujours le bâton de parole mais cette fois-ci vous levez la main. Est-ce qu'il y a des élèves qui ont quelque chose à dire ?		
55	Zora :	Il ne faut pas lui mentir parce que elle soit triste et sinon ses parents vont la gronder parce que si elle lui dit pas elle sera très triste.		1
56	M :	Tu veux bien le faire passer toi-même Zora ?		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
57	Lisa :	Il faut dire parce que c'est pas bien de mentir si elle ment ben si par exemple sa petite sœur elle sait que c'est elle ben elle va se faire gronder par ses parents et aussi (...)		1
58	Mathis :	Et c'est mieux c'est largement qu'elle lui dise parce que sinon un jour elle va s'en rendre compte elle va se dire que c'est elle et elle va être encore plus triste et elle va le gronder.		1
59	Graziella :	Il faut lui dire la vérité et puis après si elle pleure il faut lui faire plaisir.		2
60	M :	Là, là... Juste à côté de toi mon grand. Ton prénom.		
61	Léonie :	Il faut vraiment qu'elle lui dise ben parce que sinon ça va la décevoir et après elle va avoir mal au cœur pour son hamster.		2
62	Kelyan :	Il faut lui dire la vérité parce que si elle s'en rend compte elle va pleurer, et peut être qu'elle va pleurer des semaines et des mois même.		2
63	Zora :	Il faut qu'elle lui dise la vérité sinon ses parents vont la gronder et à Noël peut-être elle va (...)		1
64	M :	Parle bien fort. Donne ton prénom et parle bien fort.		
65	Ritège :	C'est mieux peut-être qu'elle lui dise la vérité parce que après sinon elle va tomber triste et ça va lui faire des malheurs.		2
66	Kelyan :	Si elle apprend qu'il est mort eh ben elle peut faire des cauchemars.		
67	M :	<i>(tout bas, à Raoul)</i> Tu veux une deuxième chance ? Et je ne t'entends plus hein ? Va t'asseoir ailleurs.		
68	Kelyan :	Mais il faut quand même lui dire la vérité même si elle va faire des cauchemars.		1
69	E :	Moi je pense qu'il ne faut pas lui dire parce que s'il est dans le ventre du chat on peut couper le ventre du chat et le prendre le hamster.		
70	Agathe :	Moi je pense qu'il faut lui dire sinon ça lui fera mal au cœur et après peut être qu'elle pourra aller au magasin pour lui acheter un autre hamster.		2
71	Lisa :	Moi je pense qu'il faut lui dire parce que si par exemple si sa sœur elle la regarde et qu'elle lui dit : « Il est où mon hamster ? » ben elle va être en stress la fille, ou non le garçon, on sait pas. Euh... elle va être en stress la fille.		2
72	M :	Passe à Raoul. Donne ton prénom.		
73	Raoul :	Moi je pense qu'il faut lui dire sinon elle va s'en rendre compte et elle va punir son chat.		1
74	Zora :	Il faut qu'elle lui dise la vérité parce que sinon elle pourra être très en colère ou triste.		1
75	M :	Est-ce qu'il y a quelqu'un qui voudrait ajouter quelque chose ? Zora tu voudrais ajouter quelque chose ? Kelyan aussi ? Et Nina ? Ce sont les derniers, est-ce qu'il y a encore quelqu'un d'autre ? Et Graziella ? Et Léonie, et après on s'arrête. D'accord ? Donc les cinq. Allez-y.		
76	Kelyan :	Après si on ment on peut aller en enfer aussi (...)		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
77	Zora :	Il faut qu'elle lui dise la vérité, la vérité c'est que c'est le chat qui l'a mangé c'était pas elle qui...		1
78	Lisa :	Il faut lui dire la vérité parce que si sa sœur elle la regarde dans les yeux, ben elle va savoir si c'est elle, elle va la voir si elle se sent en stress ou si elle a peur de se faire gronder.		1
79	Léonie :	Il faut lui dire la vérité parce que quand tu mens ça se voit et ben elle va le savoir toute seule et peut être qu'elle va dire : « Alors, est-ce que c'est toi qui me l'a fait ça ? ». Et voilà.		1
80	M :	Il reste plus que Graziella et après on va s'arrêter. Alors donne ton prénom et parle bien fort.		
81	Graziella :	Il faut lui dire la vérité et si elle pleure elle peut acheter une sucette.		2
82	M :	Alors même s'il y a eu des petits changements par rapport à nos habitudes, vous avez remarqué que nous les adultes on n'a pas participé à l'atelier, d'accord, parce que, Inaya ?		
83	Inaya :	Il n'y a pas de mauvaise réponse...		
84	M :	Voilà il n'y a pas de b...		
85	Inaya :	...et de bonne réponse		
86	M :	C'est ça il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, on peut donner plusieurs réponses qu'on peut accepter. On va quand même faire le petit bilan comme on fait d'habitude (...). Comment ça s'est passé pour vous cette séance ?	VI	
87	Margaux :	C'était bien.		
88	Inaya :	C'était bien mais c'était un petit peu différent.		
89	M :	Ritège.		
90	Léonie :	Tu as dit Ritège ?		
91	M :	J'ai dit Ritège, oui, Ritège.		
92	Léonie :	Ah !		
93	Kelyan :	C'était bien même si ça... Il y a eu quand même beaucoup de changements en levant le doigt c'était vrai ben j'ai trouvé que c'était, que ça a beaucoup changé.		
94	Ali :	J'aimais beaucoup cette activité et aussi on a changé de micro.		
95	Léonie :	J'ai trouvé que, qu'on travaillait pas sur les histoires avec toi, on travaillait sur des tu nous disais un mot mais pas une histoire entière alors donc et aussi j'ai trouvé ça super ça a changé de notre atelier philo, un peu.		
96	Adam :	Moi j'ai trouvé que c'était bien.		
97	Graziella :	(...)		
98	M :	Restez assis les enfants, Nils, assied-toi sur les fesses.		
99	Mathis :	C'était trop bien.		
100	Hamid :	C'était bien.		
101	Lisa :	J'ai bien aimé parce que j'ai bien aimé.		
102	Agathe :	Moi j'ai beaucoup aimé sauf que ça a changé.		
103	M :	D'accord. Attendez, on va finir par... On va faire Esteban, Zora, Maïssa, Djemila. Après on s'arrête.		

---

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
104	Esteban :	C'était très bien.		
105	Zora :	C'était trop triste pour la petite fille. Mais c'était trop bien.		
106	Djemila :	C'était trop bien.		
107	M :	Et c'était Maïssa on avait dit c'est ça ? En dernier (...)		
108	Maïssa :	Moi je trouve que c'était bien.		



## 10.3.2. Retranscriptions du deuxième débat : la boulangère

### 10.3.2.1. Mme Carlier

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	E :	Le débat est ouvert.		
2	M :	Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?		
3	Claire :	Il faut lui dire la vérité parce que c'est de l'argent et de toute façon nos parents ils en ont de l'argent et ils peuvent aller en retirer aussi. Du coup il faut lui dire, il faut lui dire la vérité.		0
4	Rodrigo :	Il faut lui dire la vérité parce que sinon c'est du vol d'argent.		1
5	M :	Mmm. Toi tu penses que c'est du vol d'argent ?	Il ne faut pas voler de l'argent (AC)	
6	Jules :	Moi je lui dirai de dire la vérité parce que les bonbons c'est pas bien d'en manger trop et c'est juste de l'argent comme Claire l'a dit comme les parents ils en ont, on peut en retirer des sous.		0
7	Max :	Moi je pense qu'il faut dire la vérité et redonner l'argent parce que nous déjà on en a, et en plus d'abord comme Jules l'a dit les bonbons en plus ça fait mal aux dents, on n'en a pas besoin, et...		0
8	E :	On peut avoir des caries.		
9		Oui.		
10	Zélie :	Moi je penserai qu'il faut lui dire parce qu'après si on mange trop de bonbons ça peut... On peut se mettre des caries et c'est pas bon pour la santé. Alors que les argents comme le dit Claire on peut les retirer.		0
11	M :	Mais peut-être que ça n'arrive pas si souvent qu'il mange des bonbons ? Peut-être que c'est juste pour cette fois-ci ?		
12	E :	Oui mais quand même, c'est du vol d'argent comme Rodrigo l'a dit.		1
13	M :	Chut !		
14	Aurore :	Moi je pense qu'il faut lui dire la vérité parce qu'on a de l'argent, aussi nos parents peuvent en retirer à la banque comme a dit Claire, et ça peut aussi nous faire des caries.		0
15	M :	Mmm.	Il faut dire la vérité (VI)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
16	Fleur :	Mais moi je crois qu'il faut dire la vérité, parce que comme elle a dit Claire, les parents ils ont plein d'argent (...) Et aussi les caries c'est pas bien pour les dents.		0
17	M :	Mais alors quand est-ce qu'on attrape des caries quand on mange des bonbons ?	Il faut dire la vérité (RL)	
18	Fleur :	Quand on mange trop de bonbons.		
19	M :	Mais alors peut-être que c'était pas si souvent, peut-être que c'était la première fois qu'il voulait leur en offrir.		
20	Fleur :	Oui mais quand même, il a trop d'argent et on a plein de bonbons (...)		
21	M :	Mmm.		
22	Marius :	Moi je dirai qu'il faudrait redonner l'argent parce que c'est pas bien de mentir, et après on peut avoir des caries, et peut être qu'il en mange pas souvent mais aussi on peut attraper des caries si on mange trop de coca et tout, et moi je dirai de dire la vérité parce que sinon après (...).		1
23	Jules :	Moi je redis qu'il faut dire la vérité parce qu'il y a presque partout des banques, des choses comme ça		0
24	M :	Des quoi ?		
25	Jules :	Des banques, pour retirer des sous.		
26	M :	Oui. D'accord.		
27	Jules :	Et si ça se trouve les parents ils en ont.		
28	M :	Et alors si les parents ne veulent pas ?	Il faut dire la vérité (PC)	
29	Jules :	Ben la prochaine fois. Mais quand même ce serait du vol d'argent quand même comme l'a dit Rodrigo. Il faut lui dire je dirai.		1
30	Claire :	(Au début j'ai pensé) qu'il faudrait dire la vérité mais après je me suis dit qu'on pourrait donner l'argent à nos parents (...)		0
31	E :	Mais il faut qu'on la rembourse quand même ! Ça serait lui voler...		1
32	M :	Eh eh ! Vous n'avez pas le bâton de parole.		
33	Amir :	Moi je dis que les pièces, elle prend la moitié, elle les redonne à la boulangère, et elle garde les autres pour elle.		0
34	M :	Mais alors si elle donne la moitié, la boulangère elle va se rendre compte d'une erreur et peut être qu'elle va lui demander tout.	Il faut partager (PC)	
35	Max :	Moi je dirai de dire la vérité, parce que ce serait de lui voler de l'argent et d'abord on en a déjà de l'argent. Ça sert à rien de voler parce que c'est pas gentil pour celle qui l'a, donc c'est comme s'il te frappait, t'as mal en toi et c'est pas bien ce qu'il a fait.		2
36	Juliette :	Moi je dirai qu'il ne faut pas voler, parce que les parents ils peuvent aller en prison.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
37	M :	Alors là la boulangère elle ne va pas s'en rendre compte peut être. Alors peut-être que pour elle ce ne sera pas du vol ? Et ils n'iront pas en prison si personne ne s'en rend compte tu comprends ?	Il ne faut pas voler de l'argent (RL)	
38	Juliette :	Et aussi si elle s'en rend compte ?		
39	M :	Ah si la boulangère s'en rend compte ? Mais regarde là, on a dit qu'elle s'était trompée sans s'en rendre compte.	Il ne faut pas voler de l'argent (CO)	
40	Plusieurs :	Mais oui mais à la fin ...		
41	M :	Eh Tsst ! Julie a le bâton de parole.		
42	Juliette :	Mais après peut être qu'après elle peut s'en rendre compte.		
43	M :	Ah après elle va s'en rendre compte toi tu penses quand même. Oui ?	Il ne faut pas voler de l'argent (RL)	
44	Amir :	Parce qu'après elle aura moins d'argent !		
45	M :	Tu as terminé ou pas ?		
46	Fleur :	Moi je crois que... Elle avait dit Claire c'est pas bien parce qu'il faut pas donner l'argent parce que si la police vient, enfin c'est pas dans le film mais peut-être qu'il y avait des caméras.		1
47	M :	Alors toi tu penses qu'elle devrait rendre l'argent plutôt parce que au cas où...	Il ne faut pas voler de l'argent (AC)	
48	Fleur :	s'il y avait des caméras (...)		
49	Jules :	Je dis pareil si ça se trouve il y avait des caméras dans les coins et les parents ils pourront racheter des bonbons, et de toute façon ils (paieront) les parents et si ça se trouve comme moi j'ai un petit porte-monnaie, et j'ai des sous, et mon papa aussi, et ma maman aussi elle a des sous, et mon frère aussi, on a tous un porte-monnaie dans notre famille. Et du coup on pourra...		1
50	M :	Et tu penses que c'est le cas de tout le monde ? Peut-être que tout le monde n'a pas de porte-monnaie ?	Il ne faut pas voler de l'argent (RL)	
51	Jules :	Les parents ils en ont. Il faut dire la vérité parce que c'est pas bien de mentir, et après si ça trouve elle compte tous les jours les sous pour voir si elle a bien rendu et si ça se trouve elle elle va compter et elle va dire : "Oh je lui en ai donné trop !" Et du coup quand il va revenir elle va lui dire, elle va lui demander s'il peut lui rendre un euro.		
52	Zélie :	Moi je dis qu'il faut le dire parce que aussi du vol c'est pas bien. Alors que des bonbons aussi on peut très bien en avoir à son anniversaire, les parents ils peuvent faire un cadeau (...)		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
53	M :	Donc toi tu penses quand même que c'est mieux de le rendre ?	Il ne faut pas voler de l'argent (AC)	
54	Zélie :	Oui.		
55	E :	Et aussi (des fois il y a) des bonbons dans les gâteaux.		
56	Jules :	Oui c'est vrai c'est pas faux. Il y a des gâteaux où il y a des bonbons sur les gâteaux...		
57	M :	Eh ! Tsst...		
58	Claire :	Enfin je veux changer d'avis, avec tout ce que les autres personnes ont dit, en fait c'est mieux de dire, de lui redonner l'argent parce que il peut y avoir des caméras, il y a des banques, la boulangère elle peut s'en rendre compte (...)		1
59	M :	Et alors du coup les copains ils n'auront pas de bonbons alors.	Il ne faut pas voler / Il faut partager (PD)	
60	Plusieurs :	Ben si ! Si !		
61	Claire :	Ben il faudrait en acheter avec de l'argent que les parents ont déjà.		
62	M :	Ah donc toi tu penses qu'il faut quand même en acheter mais avec le propre argent des parents.	Il faut partager (AC)	
63	Claire :	Ou alors notre argent ou ...		
64	Max :	Il faut dire la vérité parce que les vols c'est pas permis, et les vols ça fait mal au cœur, et les vols c'est pas pour ceux qui... Les vols c'est que les méchants		2
65	E :	Les voleurs !		
66	Max :	Oui les voleurs les méchants qui le font, mais si c'est pas un voleur, elle peut bien lui redonner l'argent, ça c'est sûr.		1
67	M :	Quelqu'un qui n'a pas beaucoup parlé (...) Léo ? (...)		
68	Anthony :	Moi je pense qu'il faut lui redonner son argent parce que déjà chez eux...		
69	E :	Continue...		
70	M :	C'est tout ?		
71	Aurore :	Moi je pense qu'il faut quand même lui donner l'argent parce qu'il peut y avoir des caméras, la boulangère peut s'en rendre compte, et aussi (...) Ça peut être du vol, ben il faut lui rendre l'argent.		1
72	Amir :	Moi je dis aussi qu'il faut dire la vérité, vu qu'après il y a la boulangère, aussi peut-être il y a des caméras, il y a la boulangère, et ses parents qui peuvent s'en rendre compte.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
73	M :	Les parents de l'enfant ils peuvent s'en rendre compte ? Ah d'accord ils peuvent recompter et s'en rendre compte ? Et donc c'est pour ça que toi tu rendrais l'argent, pour pas que tes parents s'en rendent compte aussi ? D'accord.	Il ne faut pas voler de l'argent / Il ne faut pas se faire prendre (AC) (VI)	
74	Amir :	Et sinon les parents ils ne vont pas lui acheter de bonbons.		
75	M :	Ah !	Il ne faut pas se faire prendre (VI)	
76	Amir :	Parce que (elle avait fait) du vol.		
77	Jules :	J'ai dit qu'il fallait dire la vérité, et parce que les parents ils peuvent en acheter.		
78	E :	Les parents ?		
79	Jules :	Oui, les parents ils peuvent en acheter des bonbons.		
80	E :	Ses parents !		
81	Jules :	Et il y a des trucs, je ne sais pas comment ça s'appelle, il y a des trucs pour retirer l'argent		
82	M :	Les distributeurs ?		
83	Jules :	Jules : Oui. Et à côté de la poste (...)		
84	M :	Mais peut-être que ses parents ne voudront pas.	Il faut partager (RL)	
85	Jules :	Oui mais quand même ce serait du vol de fric.		
86	M :	D'acc... Du vol de quoi ?	Il ne faut pas voler de l'argent (AC)	
87	Jules :	D'argent.		
88	M :	Ah.		
89	Jules :	Et de toute façon elle va s'en rendre compte, et j'aime pas voler moi de toute façon, si je serais dans l'histoire, et Claire je voudrais qu'elle (...) Une fois elle dit : "Ah il faut dire la vérité", une fois elle dit : " Il faut pas dire la vérité"...		1
90	M :	Mais elle a le droit de changer d'avis !		
91	E :	Mais elle a changé d'avis 3 fois !		
92	M :	Mais oui. Est-ce que vous avez encore des choses à dire ?		
93	E :	Il y a Laurent qui n'a pas parlé encore.		
94	M :	Mais s'il n'a pas parlé c'est comme il veut.		
95	E :	Fleur elle n'a pas beaucoup parlé.		
96	M :	Alors fleur.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
97	Fleur :	Moi je crois que pourquoi c'est pas son papa qui va à la boulangerie, et que c'est son fils ? Peut-être qu'il est petit et qu'il ne sait pas son chemin ?		
98	M :	Oui mais c'est le texte c'est comme ça, je vous ai dit que c'était l'enfant qui allait à la boulangerie. C'est comme ça. Dans l'histoire c'est comme ça que ça se déroule. Ça peut arriver que les enfants peuvent aller aussi à la boulangerie.		
99	Claire :	J'ai une autre idée pour dire la vérité, parce que sinon quand ses parents ils vont voir qu' (il a) volé de l'argent eh bien ils vont le punir parce qu'il ne l'a pas dit et ils savent qu'il s'en est rendu compte.		1
100	M :	Mmm. D'accord.	Il faut dire la vérité (VI)	
101	Claire :	Du coup il faudrait...		
102	M :	Donc toi tu penses un peu comme Amir, tout à l'heure aussi il pensait ça.		
103	Claire :	Et puis aussi j'ai une autre idée parce que si il ne connaît pas le chemin, par exemple moi quand j'étais dans les landes eh ben j'y allais en vélo. Et puis s'il y a de l'argent qui tombe eh ben après il y aura la déchetterie qui va le ramasser, et du coup ce sera à eux, et du coup après ils vont croire que c'est lui qui l'a volé alors que c'est l'autre.		
104	M :	Dernière personne.		
105	Jules :	Je dis qu'il faut dire la vérité. Parce que c'est pas bien de voler, moi, si j'étais dans l'histoire (et que) j'étais son copain, eh ben j'en aurais donné plein j'ai un bol comme ça (...)		1
106	E :	Mais (d'où tu aurais vu) un bol comme ça (d'argent) ?		
107	Jules :	Mais pas d'argent, de bonbons ! Et il y a encore des banques, voilà des choses comme ça.		
108	M :	Alors toi tu lui dirais la vérité juste parce que... Enfin tu lui redonnerais de l'argent à la boulangère ?	Il ne faut pas voler de l'argent (AC)	
109	Jules :	Parce que de toute façon les parents ils en auront assez de l'argent pour acheter un paquet de bonbons ! Un petit ou...		
110	M :	On ne sait pas.	Il ne faut pas voler de l'argent (CO)	
111	E :	(...)		
112	M :	Alors Alizée est-ce que tu peux donner la fin du débat ?		
113	Alizée :	Le débat est fermé.		

10.3.2.2. *Mme Joly*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Je rappelle les règles du débat : Rester dans le sujet, on ne change pas de sujet, on reste sur ce qui a été dit, lever le doigt pour demander la parole et le bâton de parole, ne pas couper la parole, utiliser un langage correct, jamais grossier, respecter la parole des camarades, ne pas se moquer. Est-ce qu'on est d'accord avec les règles du débat ?		
2	Plusieurs :	Oui.		
3	M :	Alors on va faire un premier tour de bâton, où chacun va donner son avis, tour à tour, on ne réagit pas pour l'instant aux avis des autres, après quand tout le monde aura donné son avis une fois vous pourrez demander le bâton de parole pour rajouter des choses si besoin. Ok ? Donc je relis une dernière fois le débat. Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?		
4	Célian :	Moi je lui dirai parce que son père s'il voit l'argent il va quand même le dire.		1
5	Ethan :	Ben moi je dirai que c'est mieux de le dire parce que c'est comme s'il était un voleur, c'est comme s'il faisait que être un voleur.		1
6	M :	Mmm	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas voler (VI)	
7	Kiara :	Moi je le dirai parce que ce serait malpoli.		1
8	M :	Ok.	Il ne faut pas être malpoli (VI)	
9	Elsa :	Ben moi je le dirai parce que c'est comme si je volais de l'argent.		1
10	Maylis :	Moi c'est comme Elsa, je lui dirai, c'est comme si on volait de l'argent.		1
11	Léonor :	Moi je lui dirai parce que c'est comme si on lui volait de l'argent en tout cas.		1
12	Mahaut :	Moi je pense que je lui dirai parce que c'est son argent et puis en plus elle nous a déjà payés alors il faut lui rendre l'argent qu'il y avait en trop.		2
13	Marc :	Moi je lui dirai parce que si elle s'en rend compte eh ben après elle va nous gronder la prochaine fois qu'on va venir.		1
14	Eva :	Moi je lui dirai parce que c'est pas bien de mentir.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
15	M :	Alors, il y en a plusieurs qui ont dit que pour vous c'était comme voler. Alors est-ce que pour vous c'est la même chose de piquer dans la caisse, prendre volontairement l'argent à la boulangère, est-ce que ça revient à la même chose qu'elle nous rende trop d'argent et de ne rien dire de garder l'argent ?	Il ne faut pas voler (AC)	
16	E :	Non.		
17	Mahaut :	Moi non parce que de prendre...qu'elle nous l'ait mis dans la main ou à côté, c'est comme si elle nous l'avait donné mais elle l'a fait en trop.		
18	Maylis :	Ben oui c'est pas vraiment pareil parce que c'est plutôt voler nous-même mais elle si c'est elle qui nous le donnait, en fait c'est un peu comme si elle le volait de nous donner un peu trop d'argent. Mais elle a pas fait (exprès).		
19	M :	Voilà. Tu as raison de préciser Maylis, elle n'a pas fait exprès. C'est pas volontaire qu'elle nous donne de l'argent, c'est juste que sans faire exprès elle en a donné trop. Donc est-ce que si vous le gardez, pour vous c'est comme si vous voliez de l'argent ?	Il ne faut pas voler (CO)	
20	E :	Oui		
21	Ethan :	Ben aussi c'est comme si c'était pas bien parce que après on peut aller en prison et de deux c'est pas poli.		1
22	Célian :	Moi je lui donnerai parce que c'est pas juste c'est nous qui lui avons donné moins d'argent alors que c'est nous qui devrions lui donner plus d'argent parce que c'est elle qui nous donne la baguette.		2
23	Maylis :	Célian j'ai pas bien compris ce que t'as dit.		
24	Célian :	Ben en fait c'est injuste si elle nous donne trop d'argent parce que		
25	M :	Elle a rendu trop d'argent. Elle a rendu plus que ce qu'elle devait rendre.		
26	Célian :	C'est injuste parce que la baguette c'est plus que... ben voilà.		
27	Elsa :	Ben moi c'est surtout que c'est elle elle donne plus de trucs parce que elle donne plus d'argent et plus la baguette ou je ne sais pas moi ce qu'il a acheté.		2
28	Ethan :	Et aussi par exemple si on n'a pas d'argent on saura pas quoi manger.		2
29	M :	Mais je ne comprends pas bien Ethan. Là on est... Pour la boulangère tu veux dire ?	Il faut faire attention aux besoins des autres (AC)	
30	Ethan :	Oui		
31	M :	Ah. D'accord. Alors vous vous dites si je garde l'argent de la boulangère, elle va avoir peu d'argent et elle va plus manger après. C'est ça que vous dites ? C'est ça que tu dis Ethan ?	Il faut faire attention aux besoins des autres (AC)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
32	Ethan :	Oui.		
33	M :	D'accord. Alors imaginons que la boulangère elle vous a juste rendu en trop 1 euro. Pas beaucoup. Juste de quoi s'acheter des bonbons, mais pas de quoi s'acheter une maison. Elle vous a rendu juste un tout petit peu trop, on va dire 1 euro. Pas beaucoup. Assez pour s'acheter des bonbons. Est-ce que là si tu te rends compte qu'elle t'a vraiment rendu pas beaucoup tu choisis quand même de le lui dire. Ou est-ce que là tu te dis bon, 1 euro, je les garde pour mes bonbons. Ethan ou les autres, hein.	Il ne faut pas voler / Garder un euro ce n'est pas grave (PN) (CO)	
34	Léonor :	Moi je les garde pour 1 euro, parce que c'est (pas bien) mais c'est pas très grave.		1
35	Mahaut :	Moi je suis d'accord avec Léonor parce que 1 euro c'est pas beaucoup d'argent, alors même si on lui redonne, 1 euro c'est pas un scandale quand même.		1
36	Marc :	Moi je lui rendrai quand même parce que c'est pas très bien de ne pas lui rendre si on s'en rend compte.		1
37	Maylis :	Moi je le garde parce que c'est pas beaucoup et même c'est les choses qu'après le premier euro il y a les centimes (...) ça fait pas beaucoup. Mais aussi quand même je lui rendrai parce que les bonbons (...) qu'on achète, mais tu en achètes un gros paquet et en plus ça te fera des caries. Donc ça ne sert un peu à rien que tu le gardes.		0
38	M :	C'est pour les (...)		
39	E :	Moi je dis pareil que Mamie. Euh Maylis ( <i>rires</i> )		
40	M :	( <i>rire</i> ) Oui. Mamie Maylis. Alors toi tu penses pareil que Maylis ?		
41	Célian :	Parce qu'aussi tu vas avoir beaucoup de caries (...)		
42	M :	Ah. Pour les caries.		
43	Ethan :	Ben moi je dis de lui dire parce que après, si on a une carie, ben après c'est de sa faute parce que s'il a une carie c'est de sa faute parce que il voulait pas le dire et après il a acheté trop de paquets. Alors il peut avoir mal mais...		0
44	M :	Alors voilà. Je suis d'accord parce que là il y a "Bonbons" et qu'on a travaillé sur les caries, vous vous dites "Oh là là". Imaginons que voilà elle a rendu 1 euro et au lieu d'acheter des bonbons, vous achetez, euh... Je ne sais pas un fruit avec pour vos amis. Est-ce que pour un fruit, pour le partager avec tes amis, tu gardes l'argent ou te décides quand même de dire à la boulangère qu'elle t'a rendu trop d'argent ?	Il faut dire la vérité (CO)	
45	Léonor :	Moi je suis d'accord avec Maylis mais après avec un euro, si tu as un euro de trop tu vas pas acheter beaucoup de bonbons parce que tu n'auras pas assez d'argent.		0
46	M :	D'accord.	Garder un euro ce n'est pas beaucoup (VI)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
47	Maylis :	Mais aussi tu peux le garder pour acheter le fruit mais aussi si t'as de l'argent de poche tu peux lui rendre parce que ça ne sert un peu à rien, parce que tu peux l'acheter toi-même.		0
48	M :	Ah. Donc on part sur autre chose. Maylis elle vient d'avoir une idée. Donc imaginons, que vous décidez de lui rendre l'argent, mais que vous avez quand même envie de donner des bonbons à vos amis. Comment on peut faire sans garder l'argent, pour quand même partager des bonbons, passer un bon moment avec ses amis en partageant des bonbons ?	Il faut dire la vérité / Il faut partager (CO)	
49	Kiara :	Ben tu prends un peu de bonbons et tu lui rends la monnaie. Comme ça elle te donne...voilà.		
50	M :	Alors si tu as de l'argent déjà toi tu achètes... Ok. Et tu penses à rendre la monnaie quand même. Ok.	Il faut partager / Il faut dire la vérité (AC) (VI)	
51	Léonor :	Ben sinon tu vas acheter des bonbons, et après s'ils te rendent l'argent tu rends à la boulangère.		
52	Mahaut :	Ou sinon peut-être qu'on peut aller acheter des bonbons et après on en donne à la boulangère et on en donne aussi à ses copains comme ça les deux sont contents.		
53	M :	D'accord.	Il faut partager (VI)	
54	Eva :	Ben moi j'aurais rendu vite fait parce que si ça ferme, si la boulangerie elle ferme eh ben du coup je ne pourrais jamais plus rendre.		1
55	Ethan :	Ben aussi il peut en avoir par exemple si un copain à lui il lui donne des bonbons eh ben il peut en avoir.		
56	M :	De l'argent ? Ah des bonbons. Oui mais c'est lui qui veut partager avec ses amis !	Il faut partager (CO)	
57	Ethan :	Ben il a...		
58	Elsa :	Mais ou sinon vu qu'on a 1 euro ben on peut acheter par exemple des bonbons et on lui en donne un comme ça ça fait un échange.		0
59	M :	Aux amis ?		
60	Elsa :	Ah non, mais à la boulangère.		
61	M :	Ah d'accord. Ok.	Il faut partager (VI)	
62	Maylis :	Oui mais si tu voulais vraiment le partager avec tous tes amis... Ben tu n'en donneras pas à la boulangère.		
63	E :	(...)		
64	Kiara :	Ou même sinon tu peux donner la moitié à tes copines, et la moitié à la boulangère.		0
65	Maylis :	(...)		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
66	M :	Oui. La boulangère elle peut aussi en avoir. D'accord.	Il faut partager (AC) (VI)	
67	Marc :	Mais en fait Kiara elle a dit qu'on pouvait donner la moitié à ses amis, mais on peut pas parce qu'on peut pas couper une pièce en deux, de 1 euro.		
68	M :	Après avoir acheté les bonbons je pense. La moitié des bonbons je pense.	Il faut partager (CO)	
69	Marc :	Ah oui ! La moitié (...)		
70	Léonor :	Mais après celle qui vend des bonbons elle a de l'argent parce qu'on lui donne de l'argent hein quand il y a des gens qui payent ils lui donnent de l'argent. Si on lui donne pas ben elle ne va pas être pauvre d'un coup.		0
71	M :	Ok. Alors je reprends le bâton. Donc tout à l'heure vous aviez dit bon si ce n'est qu'un euro, certains enfants ont dit bon alors on peut les garder c'est pas bien grave et puis comme ça on peut acheter des bonbons pour nos amis. Alors imaginons que vos amis ils apprennent que vous avez acheté les bonbons avec de l'argent qui n'était pas le vôtre mais de l'argent qu'on vous a rendus en trop. Que vous avez gardé de l'argent et que vous ne l'avez pas dit à la boulangère, pour leur acheter ces bonbons. À votre avis qu'est-ce qu'ils pourraient dire vos amis ?	Il ne faut pas voler (CO)	
72	Maylis :	Ben aussi moi je me demande comment ils feraient pour le découvrir quand même.		
73	M :	Alors si tu leur dis, toi. Tu leur dis c'est pas mon argent, c'est parce que la boulangère m'a rendu trop d'argent et j'en ai profité pour acheter les bonbons.	Il ne faut pas voler (CO)	
74	Maylis :	Mais si c'est une grosse somme ben moi je leur dis, mais d'abord il va falloir aussi demander à la boulangère si elle est d'accord, parce que comme c'est pas du tout beaucoup, ben des fois elle peut être d'accord ou des fois pas d'accord. Mais aussi c'est un peu pareil.		1
75	Ethan :	Mais aussi si c'est leurs amis ils diraient peut-être c'est comme si tu es un voleur, et on ne jouera plus avec toi parce que tu voles les choses, on n'a pas envie que tu voles notre objet qu'on a pour travailler à l'école.		0
76	M :	Mmm.	Il ne faut pas voler (VI)	
77	Mahaut :	Ben peut-être que soit ils vont se fâcher ils vont dire "Tu es un voleur" et ils vont plus vouloir jouer avec lui, ou sinon ils vont dire si c'est des enfants par exemple adolescents, eh ben là peut être qu'ils vont dire "Ah c'est pas grave... machin..."		3
78	Kiara :	J'ai pas compris ce que t'as trop dit.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
79	M :	Alors réexplique Mahaut.	Il ne faut pas voler (RL)	
80	Mahaut :	Eh ben par exemple si c'est des adolescents ils peuvent dire "Oh c'est pas très grave, t'en as pas beaucoup volé, nanana, nanana", Mais par contre si c'est des petits, ben ils vont croire facilement que c'est un vol alors.		
81	M :	Alors Mahaut, pour bien comprendre, pourquoi à ton avis les adolescents ils réagissent différemment que les petits ?	Il ne faut pas voler (RL)	
82	Mahaut :	Ben je pense que l'argent par exemple ça leur importe moins parce que par exemple ma cousine, elle s'intéresse beaucoup à la beauté et tout ça mais elle s'intéresse pas trop à l'argent et tout ça.		
83	M :	D'accord. Donc tu penses que... C'est une adolescente ta cousine ?	Il ne faut pas voler (RL)	
84	Mahaut :	Oui.		
85	M :	Alors tu penses qu'elle se rend moins compte de l'argent ?	Il ne faut pas voler (RL)	
86	Mahaut :	Oui.		
87	M :	Si c'est beaucoup, pas beaucoup, grave, pas grave...D'accord.		
88	Eva :	Mahaut ça veut dire quoi adolescente ?		
89	Mahaut :	Ben ça veut dire des grandes filles, des...		
90	M :	Voilà c'est quand on a 15 ans, 14-15 ans, quand on est au collège.		
91	Maylis :	Mais aussi adolescent c'est à partir de 18 ans, quand on a 18 ans on devient adolescent.		
92	M :	Oui, un peu avant on devient adolescent.		
93	Maylis :	C'est entre quand on est enfant et adulte.		
94	M :	C'est entre les enfants et les adultes.		
95	Maylis :	C'est un peu 10 ans - 20 ans.		
96	M :	Oui voilà. À peu près.		
97	Kiara :	Oui mais aussi quand t'aurais donné à chacun, tes copains et tes copines, s'il t'en reste un peu tu aurais donné à la boulangère.		1
98	M :	Oui, d'accord. Toi tu veux rendre... Mais alors pourquoi toi tu veux rendre des bonbons à la boulangère ? Pourquoi ?	Il faut partager (AC)	
99	Kiara :	Parce qu'on a acheté avec ses sous.		
100	M :	Ah donc tu t'en veux un petit peu ?	Il ne faut pas voler (AC)	
101	Kiara :	Oui.		
102	M :	D'accord.	Il ne faut pas voler (VI)	
103	E :	...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
104	M :	Tu n'as pas le bâton.		
105	Léonor :	Mais si on ne leur dit pas aux copains, ben ils ne vont pas le savoir que ça va...		0
106	M :	Oui. Si tu ne leur dis pas ils ne sauront pas.	Il ne faut pas voler (RL)	
107	Ethan :	Ben aussi après s'il ne sait pas, s'il te demande où tu l'as acheté, ben si (tu) mens t'es pas très poli aussi. (Si tu mens) à (tes) amis.		1
108	M :	Oui après tu vas peut être devoir dire un autre mensonge.	Il faut dire la vérité (AC)	
109	Marc :	Mais tu peux juste dire où est-ce que tu... Tu as juste à dire... S'ils disent le même truc que Ethan, tu peux dire où est-ce que tu as acheté, mais pas où est-ce que tu as eu l'argent. Tu dis juste à carrefour, ou voilà.		0
110	Léonor :	Mais déjà, pourquoi ils te demanderaient, alors que (...)		
111	M :	Ça peut arriver, qu'ils te demandent : Oh où est-ce que tu as eu ces bonbons ? ça peut arriver qu'on demande.	Il faut dire la vérité (CO)	
112	Maylis :	Mais aussi ils seraient quand même contents d'avoir des bonbons parce que c'est pas tous les jours qu'on en a des bonbons. C'est plutôt aux anniversaires, aux fêtes, c'est pas vraiment tout le temps tout le temps tout le temps.		
113	M :	Alors je reprends le bâton pour vous demander si par hasard la boulangère, donc là elle vous a rendu trop d'argent sans s'en rendre compte. Si par hasard au bout de 2 minutes avant que vous partiez, sur le pas de la porte, elle s'en rend compte. Qu'est-ce que vous faites ?	Il faut dire la vérité (CO)	
114	Ethan :	Ben de lui dire. Parce qu'après si on lui ment et qu'elle voit tomber l'argent de sa poche, ben elle saura qu'il a menti du coup elle appellera les polices, la police, et après elle va venir et elle va emprisonner le petit garçon.		1
115	M :	Oui, alors au moins elle va appeler voilà. Il pourrait y avoir une punition, une sanction.	Il faut dire la vérité (CO)	
116	Marc :	Moi (...) c'est pareil en fait non mais ... En fait si quand tu es en train d'ouvrir la porte et que t'as plus qu'à faire un pas et qu'elle s'en rend compte, eh ben je lui rendrai.		1
117	Léonor :	Ben si c'est un euro ben c'est pas très grave donc elle va pas quand même appeler la police ou... c'est pas beaucoup non plus.		1
118	M :	Ok.	Garder un euro ce n'est pas beaucoup (VI)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
119	Mahaut :	Moi je lui donnerai parce que sinon elle peut nous voir partir avec l'argent et elle peut croire qu'on est un voleur, donc ça peut mal se finir.		1
120	Kiara :	Sinon moi je dirai "Madame vous m'avez red...» Oh je sais pas dire...		1
121	M :	Vous m'avez...		
122	Kiara :	Vous m'avez donné beaucoup plus d'argent.		
123	M :	Oui. Alors tu dirais la vérité si elle s'en rend compte, tu ne chercherais pas à cacher la vérité. D'accord.	Il faut dire la vérité (AC)	
124	Maylis :	Ou sinon c'est son papa qui lui a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Donc lui il pourrait se rendre compte et re-aller à la boulangerie et lui donner ce qui était en trop.		1
125	M :	Alors si votre papa s'en rend compte que vous avez gardé un peu trop d'argent, qu'est-ce qui peut se passer, est-ce que vous choisissez ? Alors on va dire qu'il va vous gronder, qu'est-ce que vous pouvez faire en réparation ? Ou qu'est-ce que lui peut faire en réparation ?	Il faut dire la vérité / Il faut réparer ses erreurs (CO)	
126	Ethan :	Ben pour que le fils répare, il faudrait qu'il rende la monnaie, l'argent ou la...		1
127	M :	À la boulangère.	Il faut réparer ses erreurs (AC)	
128	Ethan :	Oui, voilà. Parce que sinon s'il lui ment, ben peut être que son papa il va lui... il va être puni il va dire que c'est privé par exemple de jouets qu'il aime, qu'il adore, je ne sais pas.		
129	Marc :	Ou sinon il fait une punition de ranger sa chambre ou un truc comme ça.		1
130	M :	Eva, et après on va devoir clore le débat.		
131	Eva :	Moi comme réparation moi je dirai d'aller rendre l'argent.		1
132	M :	Toi-même ou le papa ?	Il faut réparer ses erreurs (AC)	
133	Eva :	L'enfant parce que c'est sa bêtise.		
134	Kiara :	Ben moi si tu vois par exemple lundi ou mardi si j'aurai un peu de monnaie, par exemple si on m'avait donné un euro comme (...) ben moi j'irai le donner.		1
135	M :	Ah d'accord. Tu irais lui rendre...	Il faut réparer ses erreurs (AC) (VI)	
136	Kiara :	Un euro.		
137	M :	Ok. Allez dernière chose Ethan.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
138	Ethan :	Ben aussi après si il est triste peut être après que sa dent elle bougerait et elle tomberait et la souris ramène l'argent un peu de la monnaie et après il achète des choses.		
139	M :	Oui. Tu penses à Paul, qui vient de perdre sa dent. Alors on va clore le débat, on n'a plus de temps pour continuer le débat.		

10.3.2.3. *Mme Breton*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1		Alors aujourd'hui une nouvelle petite histoire. Est-ce que nous avons un volontaire pour lire l'histoire ? Amélie ? (...) Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? (...) <i>(explication de l'histoire, compréhension)</i>		
2	M :	Soline, qu'en penses-tu toi ?		
3	Soline :	J'irai aller retrouver la boulangère pour lui dire.		0
4	M :	Pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
5	Soline :	Parce que si j'ai trop d'argent, je ne sais pas comment je vais pouvoir faire ?		
6	M :	Pouvoir faire pour quoi ? Pouvoir faire comment ? Je ne comprends pas.		
7	Soline :	Ben la garder		
8	M :	Pour la regarder ?		
9	Soline :	Non la garder.		
10	M :	Ah la... Ah ! Mais est-ce que si l'enfant de l'histoire garde les sous c'est pour les mettre dans sa poche ? Qu'est-ce qu'il aimerait faire avec cet argent ?	Il faut partager (CO)	
11	Soline :	Les garder pour s'acheter un paquet de bonbons.		
12	M :	Pour lui tout seul ?		
13	Soline :	Non pour les partager avec ses amis.		
14	M :	Ah donc en fait est-ce qu'il a envie de garder cet argent pour lui tout seul ?	Il faut partager (CO)	
15	Plusieurs :	Non !		
16	M :	Pourquoi est-ce qu'il veut garder cet argent ?	Il faut partager (CO)	
17	Justin :	Pour partager avec ses amis.		
18	M :	Et c'est pas bien de partager avec ses amis ?	Il faut dire la vérité / Il faut partager (PN)	
19	Plusieurs :	Si ! C'est bien ! C'est très gentil.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
20	M :	Eh ben !	Il faut dire la vérité / Il faut partager (PN)	
21	Lilian :	C'est très gentil de sa part de prêter des bonbons ou des jouets je sais pas (...)		1
22	Justin :	Mais c'est que c'est malpoli lui l'enfant il veut pas dire ce qui s'est passé que la boulangère elle a donné trop d'argent.		1
23	M :	Est-ce que tu es sûr qu'il ne veut pas dire est-ce qu'il a déjà pris sa décision ?		
24	<i>Plusieurs :</i>	Non !		
25	M :	On va réfléchir pour l'aider à prendre sa décision. Soline nous a dit moi je dis la vérité.		
26	Nicolas :	Mais si elle achète avec tout cet argent des bonbons, si elle n'a pas beaucoup d'amis eh bien qu'est-ce qu'elle va en faire avec les bonbons ?		0
27	M :	Ah là la question ne se pose pas. Elle a des amis cette personne. Et elle veut partager ces bonbons avec ses amis. Alors qu'est-ce qu'elle doit faire Nicolas ? Elle doit le dire à la boulangère qu'elle a trop de sous ou elle doit partir ?	Il faut partager (CO)	
28	Nicolas :	Elle doit le dire.		
29	M :	Pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
30	Nicolas :	Parce que plus tu en a plus d'argent et tu peux les faire tomber.		
31	M :	Ah donc il faut dire à la boulangère pour ne pas perdre les sous c'est ça que tu veux dire ?	Il faut dire la vérité (AC)	
32	Nicolas :	Non, elle va lui donner parce que si elle lui donne trop d'argent, comment elle va faire avec tout cet argent ?		
33	M :	Ben elle va les dépenser pour acheter des bonbons !	Il faut partager (CO)	
34	Nicolas :	Oui mais si elle en a assez des bonbons, qu'est-ce qu'elle va en faire avec l'autre (...)		
35	E :	Elle (...)		
36	M :	Mmm		
37	E :	Oui mais si elle en a beaucoup plus elle pourra les manger pour elle !		0
38	M :	Oui mais là est-ce qu'on est en train de parler des sous qu'il reste, ou de dire la vérité ou pas la vérité ?	Il faut dire la vérité (CO)	
39	Kenza :	Moi je dirai la vérité parce que c'est pas bien de mentir.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
40	M :	Pourquoi c'est pas bien de mentir ?	Il ne faut pas mentir (AC)	
41	Kenza :	Parce que après elle peut s'en rendre compte		
42	M :	Ah donc c'est pas bien de mentir parce qu'après si la boulangère se rend compte, que va-t-il se passer ?	Il ne faut pas mentir (AC)	
43	Kenza :	Elle va se rendre compte du coup, elle sait pas où elle habite la petite fille ou le petit garçon, donc elle va chercher partout du coup.		
44	M :	Donc tu me dis si je résume bien. Il faut dire la vérité à la boulangère parce que si on ne lui dit pas, elle va nous retrouver pour nous gronder. Donc on dit la vérité pour ne pas être grondé ?	Il ne faut pas mentir (AC)	
45	Orion :	Moi je dirai la vérité parce que sinon c'est comme si on volait de l'argent.		1
46	M :	Ah donc pour toi, écoutez bien ce qu'il a dit.	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas voler (VO)	
47	Orion :	(Et je laisse) rentrer les sous.		
48	M :	D'accord. Julie ? Tu as écouté ce qu'a dit Orion ? Qu'est-ce que tu peux lui répondre ? Tu es d'accord, tu n'es pas d'accord ? Est-ce que tu peux rajouter des choses ?		
49	Soline :	Euh... Je suis d'accord.		1
50	M :	Alors, explique-toi ? Redis ce que tu voulais nous dire ?		
51	Soline :	Ben moi je dirais la vérité parce que sinon si la boulangère s'en rend compte ben elle va chercher partout et si la petite fille elle a déjà dépensé tout son argent pour acheter des bonbons ben là elle n'aura plus cet argent.		
52	M :	Et qu'est-ce qu'elle va ressentir la boulangère ?	Il faut faire attention à l'autre (AC)	
53	Soline :	Ben de la tristesse.		2
54	M :	Tu crois qu'elle sera triste parce qu'il lui manque quelques sous ? Benoît ?	Il faut faire attention à l'autre (AO)	
55	Benoît :	De la peur.		2
56	M :	Peur de quoi ?	Il faut faire attention à l'autre (AC)	
57	Benoît :	Parce que si elle les tombait...		
58	E :	Qu'elle les a faits tomber.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
59	Benoît :	Qu'elle les a faits tomber et qu'il y a quelqu'un qui glisse dessus, il peut se faire très mal.		
60	M :	Tu penses que la boulangère va avoir peur que la petite fille fasse tomber les sous ?	Il faut faire attention à l'autre (AO)	
61	Lilian :	Parce qu'elle ne sait pas qu'elle a donné trop d'argent.		
62	Mike :	Moi je dirai la vérité parce que si elle va compter ses sous...		1
63	M :	Qui ? Qui "elle" ? La boulangère ou la petite fille ? Ou le petit garçon d'ailleurs on ne sait pas.		
64	Mike :	Non la boulangère. La boulangère elle va compter ses sous elle va dire par exemple elle va dire moi j'en avais 14 et maintenant il m'en reste 10, eh ben elle va savoir que ce sera la fille et... Eh ben moi je lui dirai la vérité parce qu'elle va les compter.		
65	M :	Donc il faut dire la vérité parce que si la boulangère se rend compte qu'elle les compte, qu'est-ce qui va se passer ?	Il faut dire la vérité (AO)	
66	Mike :	Ben peut-être elle va dire peut-être "redonne les sous".		
67	M :	Ah donc elle risque de se faire gronder par la boulangère. Chloé ? Ah ben oui on ne peut pas se coiffer et écouter ses camarades !	Il faut dire la vérité (AO)	
68	Alice :	Je lui dirai la vérité parce que la boulangère elle va peut-être les chercher elle va peut-être les trouver et si elle ne les trouve pas elle va pas être contente parce qu'elle n'a plus beaucoup d'argent et cet argent elle le gagne pour se donner à manger, pour acheter des habits...		2
69	M :	D'accord. Vous avez entendu ce qu'elle a dit Alice ? Donc...	Il faut dire la vérité / Il faut faire attention à l'autre (VO)	
70	Mathias :	C'est son salaire !		
71	M :	Oui ? Répète ?	Il faut faire attention à l'autre (VO)	
72	Mathias :	C'est son salaire !		
73	M :	Donc ce que nous disent Mathias et...	Il faut faire attention à l'autre (VO)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
74	Mathias :	Le salaire d'un autre bout parce qu'on travaille et pendant la fin d'un mois eh ben notre patron ou quelqu'un dans notre travail important il nous donne de l'argent ça s'appelle le salaire. Mais ça c'est pas trop le salaire parce qu'on gagne de l'argent parce qu'on vend du pain, ou du poisson, je ne sais pas.		
75	M :	Est-ce que ça ne revient pas au même au final ? Parce que voilà elle les a fabriqués, elle a fait le pain, elle a gagné des sous avec ce pain et c'est son salaire. Donc Alice et Mathias vous disent que si on ne dit pas à la boulangère...	Il faut faire attention à l'autre (VO)	
76	Mathias :	Mais moi j'avais un autre avis...		0
77	M :	Je t'écoute, d'accord ? Si on ne dit pas à la boulangère qu'en fait elle lui a donné trop de sous, qui est-ce qui perd dans cette histoire, tu dis que c'est la boulangère, parce qu'elle perd une partie de son salaire, c'est ça ? D'accord. (...) Qu'est-ce que tu voulais ajouter ?	Il faut faire attention à l'autre (VO)	
78	Mathias :	Moi je mentirai, comme ça j'achète des bonbons, et s'il me reste un peu d'argent je pourrais acheter des jouets ou d'autres bonbons.		
79	M :	Donc toi tu préfères, si la boulangère elle s'est trompée, tu gardes les sous pour les partager avec tes copains.	Il faut partager (AC)	
80	Mathias :	Oui, un peu, je donnerai un peu d'argent à mes copains, et après s'il m'en reste (de) l'argent, euh je veux dire si j'achète quelques bonbons je vais un peu les partager avec mes copains et s'il me reste un peu d'argent je pourrai m'acheter des jouets euh...		
81	M :	Pourquoi tu t'autorises à garder l'argent ?	Il ne faut pas voler (AO)	
82	Mathias :	Ben parce que ça me ferait un peu d'argent de poche, mais moi si j'étais sa vraie fille		
83	M :	La fille de qui ?		
84	Mathias :	Euh, ou la personne, pas la boulangère eh ben		
85	M :	Ah, pas la boulangère. Oui ?		
86	Mathias :	Moi vu que en réalité je dois m'acheter des pantalons parce que j'en ai presque tous, plein, presque tous ils sont troués, et là il en a où j'ai mis des bouts de ...		
87	M :	Oui, peu importe. Des pièces, ça s'appelle une pièce.		
88	Mathias :	Des pièces, et comme ça je le garderai comme ça ils n'en prendront pas dans mon compte.		
89	M :	Ah ! ( <i>rire</i> ) Du coup, si j'ai bien compris ça veut dire que toi, comme la boulangère elle s'est trompée, c'est elle qui s'est trompée, tu dis ben tant pis pour elle, hein c'est ça hein ? Maintenant moi je les garde et comme ça eh ben tant mieux pour moi et je partage avec les copains et je m'en garde en plus. C'est ça ?	Il faut faire ce qu'on aime / Il faut partager (AC)	
90	Mathias :	Oui c'est ça.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
91	M :	Les copains qu'est-ce que vous lui répondez ?	Il ne faut pas voler (AO)	
92	César :	Moi j'aurais fait tout l'inverse de Mathias, ça veut dire que je dirai à la boulangère qu'elle m'a rendu trop d'argent, et je ne suis pas d'accord avec Mathias parce que ce qu'il a dit c'est du vol. Ma mère elle m'a dit un jour que c'était très méchant de voler.		1
93	E :	C'est comme ce que j'ai dit.		
94	M :	Pauline, on écoute ?		
95	César :	Et hier mon frère il a failli voler un rouleau de scotch Carrefour Market.		
96	<i>Plusieurs</i> :	Oh !		
97	M :	Le coquin. Pauline ?		
98	Pauline :	Moi je lui dirai la vérité mais je dirai moi j'achète des bonbons et je lui en donne un peu.		1
99	M :	À qui ?		
100	Pauline :	Ben à la boulangère.		0
101	M :	Ah donc tu gardes les sous et tu lui donnes les bonbons quand même ?	Il faut partager (AC)	
102	<i>Plusieurs</i> :	Mais si elle aime pas les bonbons ?		
103	M :	Chut ! Mais tu... C'est pas une histoire d'aimer ou ne pas aimer les bonbons ! Est-ce que tu penses que c'est normal ça Maël ? Non je ne crois pas. Mais Pauline tu as commencé en disant que tu dirais la vérité ?	Il ne faut pas voler (CO)	
104	Pauline :	Oui je lui dirai la vérité mais après...		
105	M :	Parce que si tu lui dis la vérité ça veut dire que après tu es obligée de lui rendre les sous !	Il ne faut pas voler (CO)	
106	E :	Ben oui parce qu'après elle va dire (...)		
107	Pauline :	Mais après je lui dis que je lui achète des bonbons pour elle un peu		
108	M :	Avec quel argent ?		
109	Pauline :	Avec l'argent qu'elle a donné en trop.		
110	M :	Ben non parce que si tu lui dis la vérité, ça veut dire que tu lui dis "Madame vous m'avez donné trop d'argent". Qu'est-ce que ça implique si on lui dit la vérité ? Justin ?	Il ne faut pas voler (CO)	
111	Justin :	Faut redonner... Mais moi je suis pas d'accord...		
112	M :	Non, j'ai pas terminé. Regarde Pauline il faut qu'elle comprenne bien. Recule s'il te plaît Justin. Il faut lui redonner l'argent si tu lui dis la vérité. Et si tu lui redonnes cet argent est-ce que tu peux lui acheter des bonbons ? Non. Maintenant Justin tu peux. Euh, d'abord Kate pardon, Kate levait la main.	Il ne faut pas voler (CO)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
113	Kate :	La petite fille ou le petit garçon je ne sais pas il pouvait dire un petit mensonge parce que ensuite la boulangère elle va être déçue, et (...) la petite fille elle va dire peut être à la boulangère "vous ne m'avez pas donné en trop" et ensuite elle donne, elle achète des bonbons à ses amis comme ça il les partage, et ensuite...		0
114	M :	Donc toi tu te dis, vas-y, termine.		
115	Kate :	Et ensuite il donne la moitié des bonbons et ensuite il a un peu assez d'argent pour acheter des choses à lui.		
116	M :	Alors comme Mathias ? Tu gardes un peu pour toi. Mais pourquoi tu gardes pour toi ?	Il faut faire ce qu'on aime (AC)	
117	Kate :	Parce que sinon j'aurais pas de l'argent.		
118	M :	Donc tu te dis finalement elle s'est trompée tant pis pour elle.	Il faut faire ce qu'on aime (AC)	
119	Kate :	Hum.		
120	Soline :	Si c'est un petit mensonge ça va mais si c'est un gros mensonge ça va pas.		1
121	M :	Hum hum, Justin ? Mais là ici c'est un petit ou un gros ?	On peut dire un petit mensonge mais pas un gros (AC)	
122	E :	C'est un gros.		
123	Soline :	Un gros ?		
124	M :	Donc toi tu penses que c'est un gros, toi aussi ? Justin ?	On peut dire un petit mensonge mais pas un gros (AC)	
125	Justin :	Moi je suis pas d'accord avec ceux qui vont se faire gronder parce que elle remarquera que c'est elle qui a fait une erreur donc je ne vois pas pourquoi elle le gronderait. Ben parce qu'en fait si elle se rend compte que c'est elle qui a fait une erreur, comment il peut se faire gronder ? Je ne vois pas pourquoi il se ferait gronder si c'est elle qui a fait l'erreur !		
126	M :	Mmm. Amélie ?		
127	Amélie :	Moi j'en garderais un peu pour moi et j'en donnerai un peu à la boulangère.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
128	M :	Oh ben dis donc ! Ça veut dire quoi ? Mais est-ce que tu peux lui en donner à la boulangère ? Elle est en face de toi et elle te donne trop de sous. Tu vas pas lui dire "Oh tiens vous m'avez donné plus que ça", elle va le voir. Est-ce que tu penses que c'est possible ? Ça ça n'est pas possible. C'est soit je garde tout dans ma poche, je m'en vais et j'achète des bonbons pour mes copains, soit je dis la vérité à la boulangère et je lui rends les sous !	Il ne faut pas voler / Il faut partager (CO)	
129	Mike :	Mais moi je ne suis pas d'accord avec Pauline parce que si elle va dire "J'ai trop d'argent je vais t'acheter des sucettes" ben elle va dire "Ben non redonne moi l'argent, je ne veux pas de sucettes !"		
130	M :	Mmm. Bien sûr.		
131	Benoît :	Moi je rendrai la moitié pour acheter des bonbons, et l'autre moitié à la boulangère.		0
132	M :	C'est ce qu'a dit Amélie, est-ce que c'est possible ?	Il ne faut pas voler / Il faut partager (CO)	
133	<i>Plusieurs</i> :	Non !		
134	M :	Si tu lui dis : "Vous m'avez rendu trop d'argent", tu ne peux pas lui dire : "Ben je vous en donne un petit peu mais je garde le reste !"	Il ne faut pas voler / Il faut partager (CO)	
135	<i>Plusieurs</i> :	Ben non ! C'est injuste.		
136	M :	Est-ce que tu peux dire ça ? Eh non ! Si tu lui dis la vérité tu lui rends tout !	Il ne faut pas voler / Il faut partager (CO)	
137	Orion :	Ben moi je lui dirai la vérité et je lui rendrai l'argent parce que si... euh...		1
138	M :	Si tu le gardes...		
139	Orion :	Parce que pour être gentil. Parce que faut pas être méchant.		
140	M :	D'accord. Maé, parce que je n'ai pas entendu Maé.	Il faut être gentil (VO)	
141	Maé :	Eh ben il garde l'argent, mais il lui achète des bonbons.		
142	M :	À la boulangère ? Ben pourquoi veux-tu qu'il lui achète des bonbons à la boulangère ? Est-ce que ça marche comme ça dans la vie je fais échange ? ça ne marche pas comme ça.	Il ne faut pas voler / Il faut partager (CO)	
143	Nicolas :	Il faut lui rendre les sous parce que plus les clients veulent acheter et plus elle doit donner tous ses sous.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
144	M :	Ah est-ce qu'elle doit donner ? Attention !	Il ne faut pas voler (CO)	
145	Nicolas :	Ben non parce que		
146	M :	Elle a rendu trop d'argent ça veut dire qu'est-ce qui s'est passé avec la boulangère, qu'est-ce qu'elle a fait ?		
147	Nicolas :	ça veut dire elle s'est trompée elle a pas fait attention à regarder à son argent.		
148	M :	Exactement. Et vous si vous vous en êtes rendu compte, la question elle est là. Est- ce que je lui dis, est-ce que je ne lui dis pas ?		
149	E :	Faut pas lui dire.		
150	Noah :	Moi je suis d'accord avec César et je ne suis pas d'accord avec Mathias.		
151	M :	D'accord. Donc...	Il ne faut pas voler (VO)	
152	Noah :	Parce qu'en fait moi en vrai si je garderais l'argent		
153	M :	Si je gardais		
154	Noah :	Si je gardais l'argent et que en plus elle est pas à moi ben en fait en plus dans ma chambre j'ai plein de jouets donc moi j'aurais rendu l'argent à la boulangère.		1
155	M :	Oh on n'est pas là pour des jouets ni pour garder pour soi hein, attention c'est pour les partager. Je résume. (...) Si tu as parlé plusieurs fois mais là tu vois ça va être l'heure de sortir donc on est obligés. Lilian vas-y termine, parce que je crois que tu as... vas-y, qu'est-ce que tu voulais dire ? Pauline ?	Il ne faut pas voler / Il faut partager (CO)	
156	Lilian :	Non je ne voulais pas parler.		
157	M :	Ben, tu me demandes la parole et après tu ne veux plus parler ?		
158	Lilian :	Ben moi en fait, au vide grenier ben j'avais... C'est pour une question.		
159	M :	Vas-y.		
160	Lilian :	Ben au vide grenier il restait un livre de cars et ben j'ai cru que maman elle l'avait payé mais en fait elle l'avait pas payé du coup maman elle a regardé le livre, et elle a dit "Lilian on l'a pas payé tout court" et elle l'a payé à la dame qui avait le livre.		
161	M :	Donc elle s'est rendu compte qu'on partait sans payer, et elle a donné... et du coup est-ce que la vendeuse s'en était rendu compte ?		
162	Lilian :	Non.		
163	M :	Et du coup finalement vous avez choisi quoi avec maman ?	Il faut dire la vérité (AC)	
164	Lilian :	Ben de... On a choisi de le prendre.		
165	M :	Mais de le prendre sans payer ou de le prendre et d'aller payer la vendeuse ?	Il faut dire la vérité (AC)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
166	Lilian :	Si, maman après elle s'en est aperçue.		
167	M :	Ah. Donc en fait tu es pour dire la vérité, c'est ça que tu me dis ?	Il faut dire la vérité (AC)	
168	Lilian :	Oui.		1
169	M :	Pauline, et on finit.		
170	Pauline :	Moi je lui dirai la vérité, mais en fait je lui rendrai moins de tout l'argent qu'elle a mis en trop.		0
171	M :	Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Est-ce que c'est la vérité alors ? Si on décide de lui dire qu'elle a trop rendu, mais de lui en donner moins, est-ce que vous pensez que c'est lui dire la vérité ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas tout lui rendre (PO)	
172	Plusieurs :	Non !		
173	E :	Mais moi j'ai pas compris la question qu'elle a ...		
174	M :	Alors Pauline elle a dit "Je lui dis qu'elle m'en a trop rendu mais en fait je le cache, je ne lui donne pas tout je ne lui en rends qu'une partie comme ça j'en garde pour moi." ( <i>rire</i> ) Kate elle me regarde elle me dit "Ah non !"	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas tout lui rendre (VO)	
175	Kate :	Mais en fait la boulangère elle va se rendre compte qu'elle avait pas donné l'argent à la boulangère sinon la boulangère elle a pas assez d'argent.		1
176	M :	Et là, dans ce qu'elle nous propose Pauline c'est un petit ou un gros mensonge ?	On peut dire un petit mensonge mais pas un gros (AO)	
177	Plusieurs :	Un gros !		
178	M :	Est-ce que si on va partager les bonbons avec ses amis ça nous autorise à dire un gros mensonge ?	Il faut partager / On peut dire un petit mensonge mais pas un gros (AO)	
179	Plusieurs :	Non !		
180	M :	Alors, pour résumer vous avez choisi... Donc vous dites la vérité à la boulangère.	Il faut dire la vérité (VO)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
181	E :	Faut jamais mentir !		
182	M :	Parce que si on garde l'argent c'est du vol tu m'as dit tout à l'heure ? Donc (écrit au tableau) garder l'argent, c'est du vol, même si c'est pour le partager avec les copains.	Il ne faut pas voler / Il faut partager (T)	
183	E :	Oui !		
184	M :	Donc partager avec les copains, (...) ça n'autorise pas à voler.	Il ne faut pas voler / Il faut partager (T)	
185	Justin :	Mais si ses amis ils ont la même idée que lui d'acheter des bonbons au final ils se rendront compte qu'il y en a un qui a déjà acheté des bonbons donc ça ne sert à rien d'en racheter s'il en a déjà acheté.		
186	M :	Oui peut-être mais est-ce que ça nous indique si on doit mentir ou pas à la boulangère ?	Il faut dire la vérité (T)	
187	Plusieurs :	Non. On ne doit pas mentir.		1
188	M :	Bon. Ce n'est plus le moment. Allez-y.		

10.3.2.4. *Mme Klein*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Alors je vous lis le petit texte : Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je dois choisir de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou ne pas lui dire ?		
2	Roxanne :	Moi je pense qu'il faudrait aller dire à la boulangère ce qui s'est passé et lui rendre l'argent parce que sinon ça ferait un peu comme du vol à la boulangère.		1
3	Louane :	Moi je pense qu'il faudrait lui rendre à la boulangère parce que sinon c'est pas honnête.		1
4	Maya :	Moi je lui dirai parce qu'après, enfin je ne sais pas comment ça se passe chez eux mais après normalement si tu ne lui rends pas la bonne monnaie, ils vont compter le matin ils comptent combien ils ont de pain, et après la femme elle peut se faire virer parce que le patron il verra qu'il manque de l'argent à la caisse et qu'ils auront vendu plus de pain mais qu'ils ont pas gagné l'argent normalement qu'il fallait. Du coup elle peut se faire virer. Enfin normalement.		2
5	Elsa :	Moi je suis d'accord avec Maya mais ils vont quand même pas la virer pour... Mais après si ça se trouve elle lui a rendu un centime de trop.		2
6	Laure :	Moi même si j'aimerais garder l'argent, c'est vrai que ce serait bien mais après il vaut mieux rendre l'argent parce que sinon c'est pas honnête.		2
7	E :	C'est vrai que je suis d'accord avec tous mais à la fin si elle ne lui rend pas l'argent ça devient du vol et après il pourrait continuer à le faire.		1
8	Sandy :	Ben moi je ne suis pas d'accord parce que donner c'est donner, reprendre c'est voler.		0
9	Anaëlle :	Ben moi je ne suis pas d'accord avec toi Sandy parce que faut quand même être honnête dans la vie, il ne faut pas mentir aux gens.		1
10	Enzo :	Moi je lui rendrai l'argent mais si c'est une grosse somme si c'est 5 euros je lui rends, mais si c'est comme a dit Anaëlle 1 centime ou 1 euro, c'est pas trop dur non plus.		1
11	Kévin :	Moi je suis d'accord avec Sandy mais si t'as des problèmes d'argent (...) ben vaut mieux que tu gardes l'argent que tu le redonnes parce qu'après c'est de l'argent perdu.		0
12	Caroline :	Moi je ne suis pas d'accord avec Kévin parce qu'il faut rendre l'argent à la boulangère.		1
13	Léa :	Moi je ne suis pas d'accord parce que si on te faisait ça à toi tu ne serais pas content donc c'est pareil pour les autres.		2
14	Amaury :	Moi je en sais pas parce que peut être qu'elle a fait exprès de donner de l'argent en trop et peut être qu'elle ne l'a pas fait exprès.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
15	Elsa :	Moi je ne suis pas d'accord avec Amaury parce que normalement elle te l'aurait dit si elle avait fait exprès et je pense que là elle ne l'a pas fait exprès.		
16	Timothée :	Et en plus dans le texte on dit que la boulangère "sans s'en rendre compte" elle a donné de l'argent en trop. Du coup je pense pas qu'elle a fait exprès.		
17	Diana :	Moi je suis un peu pour les deux parce que comme elle dit Anaëlle si Celle lui donnerait un centime ou deux ce serait pas trop grave, mais encore, si c'est encore comme a dit Sophie 5 ou même 6 euros, ben il vaudrait mieux lui rendre en plus s'il faut elle va te le laisser je ne sais pas.		1
18	Laure :	Moi je suis un peu d'accord avec Kévin mais pas sur les besoins de la famille, enfin si (...) elle nous a donné de l'argent, si on achète des bonbons, l'argent on lui redonne.		1
19	Roxanne :	Oui mais Laure, imaginons que les bonbons après elle ne te rende pas la somme avec ce que t'as acheté de bonbons.		
20	Naël :	Moi je suis pas d'accord avec toi Laure parce que les bonbons ça dépens avec qui tu les achètes.		
21	Maya :	Alors moi je reviens sur le truc de de Diana, Anaëlle et Sophie, mais les filles elle a dit quand même, ils ont dit que vous achetez des bonbons; avec un centime ou deux tu vas pas aller t'acheter grand-chose. Alors que... Et même 20 centimes par contre tu pourras aller t'acheter un truc ça va rien faire, autant les rendre si c'est que 20 centimes. Et un centime ou deux ben tu vas rien t'acheter avec tu ne peux pas t'acheter un bonbon.		
22	Romain :	Moi je garderais l'argent parce que par exemple tu rencontres quelqu'un qui est à la rue qui n'a pas mangé depuis plusieurs jours, ben je lui passe l'argent, voilà.		2
23	Nilson :	Oui mais c'est juste que s'il faut dans la journée tu ne vas pas le voir et qu'est-ce que tu vas en faire dans la journée ?		
24	Maloan :	Moi je reviens à Maya et je dis que je ne suis pas d'accord parce que dans le texte il dit qu'il peut "s'acheter des bonbons avec" donc ça ne doit pas être un ou deux centimes les bonbons.		
25	Romain :	Moi je m'en fiche si c'est juste pour des bonbons, moi j'en achète pas, déjà parce que déjà tu peux avoir des caries avec. Mais même si tu ne rencontres personne, t'imagines le deuxième jour et que t'as toujours l'argent dans la poche, ou le troisième, enfin tu peux lui passer à la personne que tu veux (...)		
26	Anaëlle :	Ben moi je ne suis pas d'accord avec Romain parce que en même temps c'est bien de donner de l'argent à des personnes âgées ou dans la rue, mais en même temps c'est pas bien parce que c'est toujours du vol.		3
27	Sandy :	Moi j'en reviens à ce qu'ont dit Kévin et Laure, moi je ne suis pas d'accord parce que ...ben...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
28	Anaëlle :	Moi je reviens à ce qu'a dit Romain, enfin même si... Et Anaëlle, si l'argent c'est pire que du vol, même si tu le reprends, en fait c'est un peu comme si tu mettais la faute sur la personne à qui tu donnes de l'argent. C'est un peu tu donnes de l'argent et tu donnes l'argent à quelqu'un d'autre pour qu'après... tout retombe sur lui. Alors peut-être même qu'ils vont pas faire une enquête ni quoi que ce soit là-dessus mais c'est quand même pas sympa parce qu'après il va peut-être l'utiliser pour faire autre chose.		4
29	Sophie :	Moi je suis complètement d'accord avec Anaëlle, c'est vrai que quand on le donne à quelqu'un c'est gentil, et c'est une bonne action mais après il peut beaucoup se passer de choses, et après moi si je ferais ça je le regretterais parce que c'est quand même du vol.		4
30	Kévin :	Moi je ne suis pas d'accord avec Anaëlle et Sophie, parce que l'argent, il ne sait pas que c'est celui-là qui l'a donné qui l'a pris, il sait que c'est toi, donc qu'il sache ou pas il pourra quand même faire autre chose avec.		2
31	Sandy :	Moi je suis d'accord avec Kévin mais pas trop non plus parce que après je ne suis pas d'accord avec Kévin et Sophie parce que l'argent après c'est une boulangère elle peut en avoir plein d'argent il y en a d'autres encore qui attendent. Encore ça va si c'est des petites sommes, et que des petites pièces ça va mais si c'est des billets, ça ne va pas c'est sûr. Mais quand même t'as le droit de les prendre quand même un peu, enfin tu ne vas pas regretter ça. Elle va en avoir plein.		1
32	Aurélien :	Je reviens à Romain parce que si jamais le pauvre il est déguisé eh bien ça ne va servir à rien si tu lui donnes l'argent.		
33	Laure :	Après réflexion je suis d'accord avec Anaëlle parce que l'argent il faut le rendre.		1
34	Louane :	Ben moi je suis pour qu'il achète des bonbons parce que comme ça il pourra redonner l'argent à la boulangère et elle ne le saura pas.		0
35	Roxanne :	Ben non Louane parce que si tu achètes les bonbons tu ne pourras pas rendre l'argent à la boulangère, parce que tu auras déjà acheté des bonbons.		
36	Sophie :	Moi je pense qu'on devrait faire une conclusion par rapport à ça.		
37	Timothée :	Moi je pense qu'on devrait rendre l'argent parce que peut être que la boulangère elle a des problèmes d'argent, ou ses proches, ou un problème de santé ou quelque chose de ce genre.		2
38	Anaëlle :	Moi je ne suis pas du tout d'accord avec Sandy parce que même si c'est une petite somme ça reste du vol et il ne faut quand même pas (...)		1
39	E :	Mais si tu achètes des bonbons dans la même boulangerie, elle va se rendre compte que tu reviens et qu'elle t'a donné en trop de l'argent. Et si elle voit ça ben ça ne va servir à rien de lui rendre l'argent parce qu'elle sait que tu reviens.		
40	Sandy :	Moi je reviens au fait de Timothée, c'est vrai que le vol c'est mal mais je veux dire ça ne va pas te tuer quand même.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
41	Louane :	Moi je reviens à Aurélien et Roxanne, je ne suis pas d'accord parce que ben déjà pour Aurélien elle ne croira pas que c'est du vol, elle croira que tu as changé d'avis et que finalement tu voulais des bonbons. Et Roxanne c'est pareil, la boulangère elle ne va pas s'en rendre compte, elle va croire que t'as changé d'avis.		
42	Anaëlle :	Mais même là Louane, même si elle rachète des bonbons avec, c'est un peu comme si tu lui rendais l'argent mais tu fais quand même un vol de bonbons, parce que c'est avec l'argent qu'elle t'a donné en trop que tu rachètes des bonbons. Donc en gros c'est un peu comme si elle te donnait des bonbons, donc ça revient au même.		1
43	Caroline :	Je reviens à Louane et Roxanne, je suis d'accord avec Louane mais pas avec Roxanne parce que enfin... j'ai oublié qu'est-ce que tu as dit mais bon enfin elle ne peut pas acheter... Elle doit rendre les argents elle ne doit pas les garder.		1
44	Amaury :	Je reviens à Aurélien, tout à l'heure il avait dit qu'ils sont déguisés mais ils ne sont pas vraiment déguisés, c'est qu'ils sont jaloux qu'on leur donne de l'argent parce qu'ils ne travaillent pas c'est un peu des fainéants. C'est pas des déguisements, ils mettent leur ancien pull c'est simple, c'est pas des déguisements.		
45	M :	Qui est-ce qui est déguisé là ?		
46	Amaury :	Aurélien il avait dit des pauvres déguisés.		
47	E :	Non des faux déguisés !		
48	E :	Non mais il faut dire qu'ils prennent des ...		
49	M :	Chut !		
50	Lily :	Alors par rapport à Timothée, quand tu dis que apparemment elle a peut-être des problèmes financiers, mais l'argent qu'elle gagne c'est pas pour elle, c'est pour la boulangerie, enfin la personne, on s'en fiche qu'elle ait des problèmes financiers. Elle va les résoudre avec le métier qu'elle fait, c'est à dire boulangère.		
51	E :	Oui mais si tu lui rends l'argent, parce que tu as dit il vaudrait mieux lui rendre si elle a des problèmes financiers, mais qu'elle en ait ou pas l'argent il n'est pas pour elle il est plutôt pour le monsieur. Enfin pour le patron plutôt, ou pour la patronne je ne sais pas.		
52	Anaëlle :	Alors moi je ne suis vraiment pas d'accord avec Sandy, parce que même si c'est... Je ne sais plus ce que tu avais dit dernièrement mais tu avais dit que c'était pas la mort si on volait un peu d'argent, mais moi je trouve que c'est quand même... C'est pas que tu peux aller en prison mais tu peux te faire convoquer par un juge ou...		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
53	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Anaëlle, mais après aussi un peu avec Sandy, mais c'est vrai que c'est pas la mort mais tu peux avoir des remords après et t'en vouloir, mais je pense que on pourrait lui... il faudrait vraiment lui rendre ou en parler à la boulangère pour savoir vraiment ce qu'elle veut en faire, par exemple si elle voudrait de ces quelques centimes ou de ces quelques euros, si elle voulait les donner à un pauvre par exemple si c'était une de ses activités quotidiennes, on pourrait le faire à sa place mais je lui dirai quand même parce que c'est un peu son argent de base et puis si ça se trouve, je reviens à ce qu'avait dit Maya, si ça se trouve c'était elle la patronne. Des fois c'est la même.		4
54	Sandro :	Moi je ne suis pas d'accord avec Maya et Aurélien parce que déjà Aurélien, tu peux très bien faire croire que t'avais d'autre argent dans ta poche pour acheter une sucette, et Maya je ne suis pas d'accord parce qu'il doit partager l'argent avec la boulangère parce que sinon elle travaille pour rien dans la boulangerie.		2
55	Sandy :	Alors je ne suis pas d'accord avec Anaëlle et Anaëlle, puis en plus il y a des gens qui vont dans sa boulangerie elle peut avoir d'autre argent c'est pas grave si elle en a donné un en trop, un en plus, un en moins. Et... en plus elle a dit qu'elle allait le partager avec ses amis donc elle le prend mais quand même elle le partage donc c'est.		0
56	E :	Non, c'est le petit garçon.		
57	Sandy :	Et en même temps elle le partage donc...		
58	Maloan :	Je ne sais plus qui c'est qui avait dit que si on donnait de l'argent à un autre ce serait mal, ben je ne suis pas d'accord avec cette personne parce que si on donne l'argent à un autre et qu'il va à la boulangerie, eh bien s'il achète quelque chose il va lui rendre l'argent, à la boulangère.		
59	Aurore :	Moi je ne suis pas d'accord avec Sandy parce que si tu prends l'argent, c'est quand même du vol, c'est malhonnête.		1
60	Anaëlle :	Mais je ne sais plus qui c'est qui disait ... Voilà c'était Maloan qui était reparti sur si tu le donnes à un autre et qu'il va quand même à la boulangerie ça revient au même. Mais c'est même c'est pareil avec le sachet de bonbons, c'est quand même du vol parce que c'est de l'argent qu'elle t'a donné en trop qui te sert à payer. C'est un peu comme si elle te donnait une baguette de pain par exemple. Et en revenant à ce qu'a dit Sandy, elle avait dit que c'était...		1
61	M :	Tu as perdu le fil ?		
62	Anaëlle :	Oui, j'ai... euh...		
63	M :	C'est pas grave. Tu y reviendras après.		
64	Louane :	Moi je reviens à Anaëlle mais avant avant c'est parce que ... Ah mais après j'ai oublié parce que c'était avant avant.		
65	Plusieurs :	(rires)		
66	M :	Ce n'est pas grave. Zoé, tu voudrais intervenir ?		
67	Sandy :	Du coup ben (rires)		0
68	M :	Respire.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
69	Sandy :	Avant je me suis trompée (...) Et en fait quand elle va s'acheter des sucettes et tout, enfin la boulangère, ça lui fait quoi ? Ben dans tous les cas elle va acheter des sucettes pour ses amis, et tout et on n'en parle plus, voilà !		
70	Elsa :	Moi je ne suis pas d'accord avec Sandy parce que c'est du vol et en même temps je ne sais plus qui l'avait dit que elle ne peut pas se faire virer mais elle peut se faire gronder ou quelque chose comme ça si elle n'a pas l'argent qui faut à la fin, et en même temps c'est pas bien et comme l'a dit Anaëlle si elle achète des sucettes c'est... ça revient à la même chose que...		2
71	Laure :	Je suis un peu d'accord avec Sandy mais pas tout parce qu'elle a dit que après on s'en fiche, à la fin elle a dit que après on a oublié, enfin moi j'oublierais pas enfin c'est vrai que la prochaine fois que j'irai, si elle me donne de l'argent en trop ben je lui rendrai. Parce que une fois ça va mais pas deux.		1
72	Anaëlle :	Moi c'est comme a dit Laure en partant du fait que aussi c'est pas cohérent parce que si on rentre chez nous et qu'on ne lui rend pas, à la boulangère; quand on rentre chez nous le père il sait combien il nous a donné d'argent et le prix d'une baguette s'il y va souvent. Enfin le pain qu'il prend. Du coup il va se rendre compte forcément qu'il y en a plus. Enfin s'il n'est pas discret il va s'en rendre compte. Et puis même si la prochaine fois il vous demande de re y aller, on aura toujours des remords la prochaine fois que vous irez vous aurez toujours un peu peur qu'elle vous dénonce ou qu'il y ait quelque chose qui arrive.		1
73	Anaëlle :	Moi je ne suis pas d'accord avec Maya parce que c'est juste qu'elle ne va pas se faire virer la femme parce qu'elle a rendu un peu d'argent. Parce que dans le texte qu'elle nous a dit maitresse, ça dit qu'elle n'avait pas fait exprès, du coup c'est pas obligé qu'elle se fasse virer.		
74	Gabin :	Moi je ne suis pas d'accord avec Anaëlle parce que quand tu rentres chez toi ben tu dois le dire à ton père, tu l'avoues que la boulangère elle t'a donné de l'argent en trop donc il va peut-être expliquer une fois qu'il faut que tu le rendes mais la deuxième fois il ne va peut-être pas le faire.		1
75	Maya :	J'ai dit qu'elle pouvait être aussi... Je voulais dire plutôt elle pouvait se faire virer ou engueuler... enfin... gronder. Et ensuite je reviens moi je dirais qu'il faut... Oui elle ne va pas se faire virer, enfin à part si le patron est très exigeant, mais elle va sûrement se faire en... euh... gronder.		1
76	Timothée :	Moi je change d'avis et je garderai l'argent parce que peut être que le petit garçon connaît une personne pauvre qu'il voit tous les matins et qu'il pourrait lui acheter un peu à manger pour lui donner.		2
77	Léa :	Moi je suis d'accord qu'il faut le rendre à la dame mais Maya peut-être elle est elle-même son propre patron, du coup c'est pas...		1
78	Caroline :	Ben moi je suis d'accord avec Maya mais pas trop, elle peut se faire virer, mais pour 2 ou 3 jours.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
79	Anaëlle :	Moi je suis quand même un peu d'accord avec Maya qu'elle peut se faire gronder (...) Mais je suis en même temps pas trop d'accord parce que c'est possible que ce soit elle-même la patronne ou peut être que c'est elle même enfin que c'est la seule personne qui travaille dans la boulangerie.		
80	Enzo :	Je ne suis pas d'accord avec Caroline parce que quand t'es viré 3 jours, ben t'es pas viré 3 jours mais après t'es viré tous les jours, tu ne peux plus revenir si t'es viré. (Si) t'es viré, t'es viré.		
81	Sandy :	Ben après c'est vrai que c'est pas honnête de voler mais tu pourrais par exemple si elle t'a donné une grande somme ou autre, ben tu pourrais lui donner la moitié ! Comme ça l'autre tu le gagnes.		0
82	Elsa :	Moi je ne suis pas d'accord avec Sandy mais parce que c'est pas trop le rapport de la question c'est plutôt est-ce que tu vas lui rendre, c'est pas est-ce que tu vas lui partager ou pas. Donc c'est plutôt tu vas lui rendre, et pas lui partager.		
83	Sandro :	Moi je ne suis pas d'accord avec Sandy parce que si tu lui donnes la moitié de la somme que tu lui as donnée en trop, peut-être qu'elle va voir que des fois elle t'a donné trop d'argent.		0
84	Aurélien :	Mais je ne suis pas d'accord avec Sandy parce que tu ne peux pas donner la moitié de euros, si tu veux donner la moitié il faut le couper en deux...		
85	Anaëlle :	Je ne sais plus qui l'avait dit je crois que c'est Anaëlle, qu'il ne fallait pas...		
86	M :	Chut !		
87	Rémy :	Moi je reviens sur ce qu'il a dit Aurélien parce que je ne suis pas d'accord avec ce qu'elle a dit Caroline parce qu'elle a dit que quand on est viré 2 ou 3 jours c'est pas comme au collègue t'es viré 2 ou 3 jours et puis voilà, c'est... ton métier, quand t'es viré, t'es viré.		
88	Amaury :	A mon avis elle voulait dire plutôt renvoyé parce que ... Non en vrai c'est pareil. ( <i>rires</i> )		
89	M :	Là ça ne me fait plus rire.		
90	Maya :	(...)		

10.3.2.1. *Mme Guillon*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Donc c'est le dilemme numéro 2.		
2	Damien :	Moi je lui aurais rendu. C'est... Si c'est juste 1 euro ça va. Ben même si c'est 3 euros mais un euro par exemple je les ai donc ça ne sert à rien de les garder.		0
3	Romy :	Ben (il faut lui rendre) l'argent parce qu'après c'est pas honnête.		1
4	Teddy :	Ben il faut lui rendre sinon c'est pas honnête.		1
5	Nora :	Si tu lui rends c'est plus honnête mais si tu ne lui rends pas, ben t'as plus de sous.		1
6	Dorian :	Moi je dirai de lui rendre parce qu'après si ça se peut, il va (nous) dire qu'on peut le garder, comme ça...		1
7	Bilal :	Moi j'allais lui rendre parce que sinon après sur la conscience eh ben je vais me dire que je suis un voleur et tout ça.		1
8	Nora :	Ben moi je ne sais pas parce que si tu lui rends c'est plus honnête, mais... Mais t'as envie de les garder, donc...		1
9	Teddy :	Ou sinon tu les gardes mais tu vas t'acheter un cadeau et tu lui rends.		0
10	Alexis :	Mais après sinon tu peux le garder si c'est 10 centimes ou (...) pour acheter des bonbons (...)		0
11	Boniface :	Ben dans l'énoncé ils disaient de partager avec les amis. Donc du coup pour 10 centimes...		
12	Marine :	Ben oui mais tu peux les couper.		
13	Boniface :	Mais un bonbon ça ne se coupe pas.		
14	Marine :	Ben si, si c'est grand.		
15	Boniface :	Ben oui mais si c'est grand, ça ne coûte pas 10 centimes !		
16	Marine :	Ben si ça dépend.		
17	Nathan :	Mais après tu fais ce que tu veux (soit) tu veux les partager avec tes amis, soit tu les gardes pour toi.		0
18	Teddy :	Mais après tu fais ce que tu veux si tu veux t'acheter un bonbon, mais si tu veux les partager avec tes amis, ça ne sert à rien. Vu que t'auras que la moitié du bonbon ou le quart.		0
19	E :	Mais c'est pas grave !		
20	Zélie :	ça dépend (de) la somme. Si c'est 5 euros ou...		1
21	Julio :	Moi je dirai qu'il faut les rendre parce que si on ne les rend pas ben elle va peut-être s'en rendre compte, parce que par exemple s'il achète, par exemple s'il avait acheté le pain et que ça avait coûté 90 centimes, et que il avait payé 1 euro, ben peut être qu'elle aurait vu qu'il avait 20 centimes, ou peut-être qu'il aurait pris moins.		1
22	Dorian :	Mais si c'est 5 euros, ben elle est pas si bête quand même.		2
23	Boniface :	Ben parce que à moins que ce soit une baguette longue de 10 m (ça ne coûte pas) 5 euros.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
24	Dorian :	Moi je suis d'accord parce que si elle est trop longue ben ça va pas forcément coûter 5 euros, et si elle est petite ça va pas forcément coûter 5 euros, ça peut coûter 1 euro.		
25	Clémence :	Ben moi je lui dirai de garder son argent, ben s'il veut s'acheter autre chose que des bonbons. Des bonbons (ou d'autres trucs) ben au moins il va rentrer chez lui et aller chercher des bonbons pour ses amis.		0
26	Romy :	Ben oui mais ça ne se fait pas.		1
27	Joris :	Ben oui mais si tu vas racheter un bonbon à la boulangère elle va peut-être s'en douter.		0
28	Charlotte :	Oui elle va s'en douter (...) parce que si elle lui rachète un bonbon ben elle va voir l'argent. Elle va voir son argent.		1
29	Léa :	Mais puisqu'il a payé à la boulangère, donc forcément il avait de l'argent sur lui donc il peut s'en acheter tout seul.		
30	Teddy :	Même si on lui rachète un cadeau et qu'elle va s'en rendre compte ben ce sera gentil, parce qu'elle aura utilisé l'argent pour elle (...).		1
31	Mélanie :	Mais je ne suis pas d'accord avec toi Teddy parce que peut-être il n'a pas pris son porte-monnaie, c'est juste son père qui lui a donné de l'argent pour qu'il aille acheter une baguette.		0
32	Clémence :	Mais ça ne sert à rien de... Il faut la garder vu que la boulangère elle a encore plein d'autre argent (...)		0
33	Nora :	Mais quand même elle en aura besoin parce que si par exemple c'est la fin du mois et qu'après elle prend son argent, elle ferme le truc et puis après elle les recompte, et en fait elle n'a pas la même somme...		2
34	Mélanie :	Ben c'est normal parce que à chaque fois elle va redonner des choses du coup c'est logique elle n'aura pas toujours la même chose.		2
35	Louis :	Ben aussi il faut lui redonner parce qu'il faut quand même qu'elle gagne son salaire.		2
36	Teddy :	Et puis aussi même si elle a (...) beaucoup d'argent, mais si elle arrive pas à faire son commerce, elle n'en a pas beaucoup, on ne sait pas.		2
37	Julio :	Ben oui mais moi je repars sur ce qu'a dit Louis, quand on a dit que faut lui payer son salaire mais si par exemple elle rend 20 centimes, ben c'est rien du tout 20 centimes.		2
38	Louis :	Ben oui mais si tout le monde fait ça après au bout d'un moment elle va perdre beaucoup d'argent.		2
39	E :	Mais si elle fait ça avec tout le monde et que tout le monde ne lui rend pas, à la fin...		2
40	Julio :	Oui mais elle ne va pas se tromper avec tous les gens.		2
41	Clémence :	ça va si c'est un euro de moins on peut le garder.		0
42	Nathan :	Oui mais un euro quand même un euro c'est ça hein mais on fait ça elle n'aura plus d'argent et après ben elle va peut-être se rendre compte de quelque chose, qu'elle perd tout le temps un euro alors qu'en fait elle gagne normalement on doit payer de l'argent.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
43	Teddy :	Et puis même un euro c'est presque le prix pour payer une baguette alors c'est... un euro, ça commence à être plutôt cher (...).		2
44	Maloan :	Je suis d'accord avec toi c'est juste qu'une baguette ça peut coûter 95 centimes.		
45	E :	Oui mais si elle perd un euro, elle demandera un euro à son mari.		0
46	Nathan :	Mais qui te dit qu'elle a un mari ? ( <i>rires</i> ) S'il faut elle n'en a pas !		
47	Teddy :	Peut-être que son mari il ne travaille pas.		2
48	Julio :	Peut-être que si par exemple la boulangère elle n'a pas de mari, elle n'a qu'à travailler et son patron il lui donnera... Enfin ou alors elle n'a qu'à demander à son patron pour qu'il lui donne 1 euro.		
49	Romy :	Mais peut-être qu'elle n'a pas de patron ! Qu'elle est toute seule dans la boulangerie.		2
50	Nora :	En plus s'il se rend compte (...) un euro c'est rien donc...		
51	Damien :	Mais un patron, enfin si tu lui demandes un euro, c'est pas beaucoup.		2
52	Boniface :	Et en plus il faut payer la farine que tu reçois, et après tu (la) reçois.		2
53	Mélanie :	Mais oui mais c'est pas possible qu'elle soit toute seule dans la boulangerie, parce que elle ne peut pas fabriquer les baguettes, en même temps faire la caisse donc il y a forcément une autre personne.		2
54	Joris :	Mais par exemple si elle perd... si elle vend ou elle vend pas ça n'aura rien à voir avec son salaire.		
55	Mélanie :	Ben c'est pas obligé, si elle commence très très tôt le matin pour faire les baguettes, et qu'elle ouvre sa boulangerie qu'à 9 heures par exemple, eh ben elle aura les baguettes prêtes et...voilà.		2
56	Romy :	Oui normalement les boulangers ça se lève à 4h du matin ou 3h pour aller faire le matin le matin donc (...).		2
57	Mélanie :	Oui mais sauf que si après il y a beaucoup de monde qui vient, peut-être qu'après elle n'aura plus assez de pièces et du coup elle devra en refaire.		2
58	Isis :	mais si elle demande à son patron un euro, puisque c'est rien il lui donnera !		1
59	Clémence :	Ben la boulangerie, pour avoir le métier de boulangerie, ça se gagne du coup ben elle va avoir assez d'argent pour acheter une boulangerie rien qu'à elle.		
60	Nora :	Elle peut très bien avoir une boulangerie, ou elle peut très bien (...).		2
61	Boniface :	Mais s'il faut les boulangeries ils sont dans la boulangerie donc dans tous les cas tu lui redonnes.		1
62	Timéo :	Mais par exemple s'il donne 2 euros et que elle lui redonne 1 euro 50, ben c'est que ça ne va pas, il faut qu'il lui redonne les 50 centimes.		1
63	Julio :	Oui mais si il ne lui rend pas 1 euro 50, elle va quand même voir qu'il ne lui a pas rendu l'argent. Mais quand même...		1
64	Nora :	Ben si elle (...)		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
65	Mélanie :	Oui mais peut-être aussi que son apprenti ben elle (...) parce qu'il y a peut-être beaucoup de clients qui sont derrière, et du coup elle (...)		
66	Nathan :	Ben après s'il faut s'il les garde, il va dire : Oh c'est bien à cette boulangerie à chaque fois on me donne un peu d'argent ! et à chaque fois qu'il va acheter du pain il va aller dans cette boulangerie.		0
67	Julio :	Oui mais peut-être qu'il y a des gens ils vont lui redonner, c'est pas... Ou peut-être qu'elle ne va pas perdre beaucoup d'argent.		0
68	Clothilde :	Oui mais s'il lui redonne, qui va lui redonner ?		2
69	Nathan :	Ben dans tous les cas elle perd de l'argent, parce que ce qu'elle lui a rendu c'est plus cher qu'une baguette qu'elle lui aurait acheté.		2
70	Louis :	En plus tu dis que le gens ils vont lui rendre de l'argent, mais on ne parle pas des gens, on parle que du garçon.		
71	Nathan :	Ben si mais si quelqu'un va lui donner l'argent ben qui va lui redonner l'argent ? Parce que s'il paye une baguette là, il va lui donner le prix normal, du coup qui va lui redonner un euro ?		
72	E :	Ben les gens.		
73	E :	Mais oui mais s'il y a des personnes gentilles, sympa, ben ils vont lui redonner.		
74	Mélanie :	Oui mais à chaque fois on dit baguette, baguette, baguette, mais peut-être qu'ils achètent pas que des baguettes.		
75	Nora :	Si parce qu'on a dit il achète une baguette.		
76	Nathan :	Ben à chaque fois quand vous dites "les gens, les gens" on ne parle pas d'autres personnes on parle juste que d'un garçon il avait de l'argent en trop.		
77	Joris :	Oui je suis d'accord avec Nathan parce que peut être les gens ils vont lui redonner donc le garçon il ne va pas lui redonner donc les gens ils vont... c'est pas en redonnant qu'elle va en gagner plus.		
78	Mélanie :	Oui sauf que dans une boulangerie ça peut être pour vendre du pain donc du coup souvent il y a des gens qui viennent.		
79	Nora :	Mais pas tout le temps, des fois il y en a des fermées des boulangeries.		
80	Léa :	C'est pas que pour vendre du pain les boulangeries. ça peut vendre...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
81	M :	Alors là si on regarde par rapport à ce qu'on a dit. Il y a des petites choses à des moments où vous êtes partis sur les... Vous avez dévié du thème. Effectivement Louis 2 fois tu as ramené les choses en disant "Attention, on ne parle pas des gens". La personne qui va rendre la monnaie, on suppose qu'elle a été choisie et qu'elle est capable de rendre la monnaie sans se tromper à chaque coup. Elle ne va pas se tromper à chaque coup parce que sinon comme vous l'avez dit effectivement, eh ben ça va faire couler la boulangerie, on ne fera pas de bénéfice, c'est à dire qu'on ne gagnera pas d'argent, et ça ne permettra pas de survivre dans la boulangerie. Là c'est juste le cas où ça arriverait une fois, et que ça vous arrive à vous en tant qu'enfant. Qu'est-ce que vous faites ? Effectivement il y a deux côtés, il y a le côté j'ai envie de me garder l'argent pour moi, hein, ou alors je le rends. Si je le rends...	Il faut rendre l'argent / il faut faire ce qu'on aime (CO)	
82	E :	Je suis plus honnête		1
83	M :	...je suis plus honnête mais du coup je perds l'argent et j'aurais bien aimé l'avoir cet argent parce que je suppose qu'à votre âge vous n'avez pas beaucoup d'argent	Il faut être honnête / il faut faire ce qu'on aime (PN)	
84	<i>Plusieurs</i> :	Si ! Non ! Moi j'en ai pas.		
85	M :	...personnel à dépenser. Et si jamais par contre je garde l'argent je suis content mais je crois que c'est vous qui l'avez dit à un moment donné, je me sentirai mal après personnellement je me sentirai mal à l'aise. (...) Donc c'est ce qu'on appelle ça, vous vous souvenez c'est ce qu'on appelle un dilemme moral. C'est à dire que ben je vais devoir choisir une solution et n'importe laquelle des solutions que je vais choisir, ben je serai pas à l'aise avec. Soit d'un côté je ne suis pas à l'aise parce que je sais au fond de moi que je suis malhonnête, soit d'un côté je ne suis pas à l'aise parce que cet argent j'aurais bien aimé l'avoir.	Il faut faire ce qu'on aime / il faut être en paix avec soi-même / Il faut être honnête (PN)	
86	E :	Oui c'est mieux de lui donner.		1
87	E :	Oui mais si les bonbons j'avais envie d'en manger ?		0
88	M :	Oui. ça fait quoi ?	Il faut faire ce qu'on aime / Il faut être honnête (AO)	
89	<i>Plusieurs</i> :	Ben tu peux les acheter !		1
90	M :	Tu peux les acheter oui mais tu les achètes avec l'argent que tu n'aurais pas dû avoir.	Il faut être honnête (T)	
91	E :	Sinon on lui donne la moitié, comme ça on est honnête mais en même temps on garde quand même l'argent.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
92	M :	T'imagines dire : "Bon ben vous vous êtes trompés je vous rends la moitié et le reste..."	Il faut partager l'argent / Il faut être honnête (AO)	
93	E :	Oui !		
94	E :	Oui mais ça dépend de qui on est, si on est une enfant qui aime beaucoup l'argent et qui récolte beaucoup d'argent, eh ben on va le garder, et si on est un enfant qui est très honnête eh ben on va lui rendre.		3
95	M :	C'est ça. Après, quelle serait la solution idéale à tous ces problèmes-là ?	Il faut faire ce qu'on aime / Il faut être honnête (V)	
96	E :	De garder !		
97	<i>Plusieurs :</i>	De rendre !		
98	M :	De rendre, et quoi ? Imaginez-vous rendez, et il y a quelqu'un qui l'a dit, qui a évoqué la situation. On rend l'argent, et la boulangère dit quoi ?	Il faut être honnête (CO)	
99	E :	Gardez l'argent.		
100	E :	Elle nous dit ben je te le donne !		
101	M :	Comme tu as été honnête, ben je te le laisse l'argent. ça ce serait la solution idéale. On a l'argent, et on a été honnête. Allez.	Il faut être honnête (CO)	

10.3.2.2. *M. Roux*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?		
2	Nahil :	Après si c'est que 1 centime ou 2 il peut le garder parce qu'après 1 centime ou 2 il ne va pas pouvoir acheter des bonbons ! Même si c'est beaucoup d'argent il vaut mieux le rendre parce que sinon ça s'appelle du vol !		1
3	Dan :	Moi je ne suis pas d'accord avec Nahil ( <i>rires</i> ) non parce que si c'est 3 centimes tu peux quand même le rendre. Et déjà ça ne peut pas être du vol. C'est bon j'ai fini mon discours ! ( <i>rires</i> )		
4	Louise :	Moi je ne suis pas très d'accord avec Nahil et Dan parce que même si c'est un centime ou 2 c'est quand même du vol parce qu'elle l'a gagné la boulangère les centimes.		1
5	E :	Bouh ! Calme-toi !		
6	Arthur :	Moi je ne suis pas d'accord parce qu'il faut quand même rendre l'argent parce que les bonbons ce n'est pas bon pour la santé donc il faudrait rendre l'argent.		0
7	Naomi :	En fait je ne suis pas d'accord de garder l'argent parce que oui ça va être du vol et je suis aussi d'accord avec Arthur mais moi je trouve que dans sa famille il y a beaucoup d'argent donc il peut aussi acheter des bonbons. De toute façon les bonbons ça vaut 2 euros alors ce n'est pas cher !		1
8	Adrien :	Merci monsieur l'agent ! Je ne suis pas d'accord avec Louise et Naomi, je suis d'accord avec Dan si jamais elle trouve de l'argent et que c'est pas valable quand même tu peux le prendre, mais tant que tu y es tu peux le cambrioler... ( <i>rires</i> )		0
9	Alexis :	Moi je suis d'accord avec Adrien, il vaut mieux garder l'argent pour s'acheter des trucs, que le rendre !		0
10	E :	Cambriole !		0
11	Alexis :	( <i>rire</i> ) Il vaut mieux cambrioler ! ( <i>rires</i> )		0
12	Nina :	Je ne suis pas d'accord avec Adrien et Nahil, parce que si tu le prends, enfin ça s'appelle du vol quoi.		1
13	E :	Chut !		
14	Salomé :	Moi je suis d'accord avec Louise et Naomi parce que sinon après elle peut être un jour quand le monsieur il va revenir eh bien il vaudrait mieux le rendre.		1
15	Gladys :	Alors moi je suis d'accord avec Salomé parce qu'il faut lui rendre. Pour acheter des bonbons on peut demander à ses parents ou voilà, pas besoin de... Parce que c'est vrai ça s'appelle un peu comme... Je suis d'accord avec Nahil et Salomé c'est du vol ça s'appelle du vol. Il vaut mieux lui rendre que le garder.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
16	Florian :	Moi je suis d'accord avec Naomi et Gladys parce que si on le garde après ça s'appelle du vol et après on appelle la police ! ( <i>rires</i> )		1
17	E :	Pas la police quand même pour 1 centime !		
18	Carla :	Moi je suis d'accord avec Florian, Arthur, Nahil et Naomi qu'il ne faut pas le voler qu'il ne faut pas le voler parce que même si c'est 1 centime ça ne vaut pas on fait ça, on n'a pas besoin de le voler même si c'est un euro ou 2 euros.		1
19	E :	Et si c'est 3 euros mec ! Qu'est-ce que tu vas faire ?		
20	Jean :	Moi je ne suis pas très d'accord avec Adrien, cambrioler ce n'est pas très bien, mais moi si la dame elle m'aurait rendu plus je lui aurais redonné parce qu'il faut pas voler quand même. Il ne faut pas cambrioler ce n'est pas bien de cambrioler !		1
21	Adrien :	C'est que que j'ai dit tout à l'heure !		
22	Jean :	Non tu as dit autre chose.		
23	Adrien :	Cambrioler !		0
24	Candice :	Moi j'aurais dit qu'il faut rendre l'argent, pas parce que c'est beaucoup ou pas beaucoup mais juste parce que ce n'est pas bien de garder l'argent pour soi.		1
25	E :	Beau discours !		
26	Théo :	Les bonbons c'est trop bon ! ( <i>rires</i> ) Parfois quand tu manges trop de bonbons ça donne des caries parce que les bonbons dedans il y a des sucres et tu peux y aller au dentiste.		
27	Plusieurs :	(...) (bruit ambiant)		
28	Kezia :	Moi je suis d'accord avec Nahil parce que si je serais le petit garçon ou la petite fille je lui rendrai parce que...		1
29	E :	Avec lequel Nahil ? (bruit ambiant)		
30	Kezia :	Parce que nos parents des fois ils nous donnent de l'argent en monnaie. On peut acheter des bonbons avec l'argent de monnaie que nos parents ont donné.		
31	Oriane :	Moi j'aurais dit, je suis d'accord avec Kezia ce n'est pas très bien de garder l'argent pour soi et aussi j'ai un truc à dire on peut partager avec les autres, on garde la moitié pour nous et on donne le reste à la boulangère !		0
32	E :	Oh !		
33	M :	Alors le maître demande la parole pour deux choses : je rappelle que le modérateur, celui qui donne le bâton de parole donc Amaury, a le droit de s'exprimer s'il le veut, et deuxièmement je trouve que contrairement au premier débat où vous avez respecté les règles de silence et les règles de parole avec le bâton de parole, aujourd'hui beaucoup d'enfants se permettent de parler et de faire du bruit alors qu'ils n'en ont pas l'autorisation avec le bâton de parole. Je tiens à préciser les choses à ce niveau-là.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
34	Adem :	Moi je suis d'accord avec tout le monde et Arthur des fois on a le droit de se faire un petit plaisir, ce n'est pas parce qu'on peut avoir des caries qu'on n'a pas le droit d'acheter des bonbons ou de se faire un petit plaisir, des fois on a le droit de s'acheter quelque chose pour le plaisir pour le manger mais ça ne s'appelle pas du vol.		
35	Amaury :	Moi je ne suis pas du tout d'accord avec Adem parce qu'il dit qu'il est d'accord avec tout le monde. Il y en a qui disent qu'il faut la garder, il y en a qui disent qu'il ne faut pas la garder ! Donc ça ne veut rien dire...		
36	Nahil :	Mais moi je ne suis pas d'accord parce que s'il faut il y a le chef de la boulangère il va venir et il va savoir qu'il y aura moins d'argent que tout ce qu'elle a vendu.		2
37	E :	Vendu ?		
38	Nahil :	Ben oui de tout ce qu'elle a vendu comme baguettes de pain et tout ça. Et aussi je ne comprends pas Oriane pourquoi elle dit partager, c'est 1 centime on ne peut pas partager 1 centime !		
39	E :	Si !		
40	Nahil :	On ne peut pas prendre la pièce et la couper en deux sinon ça ne coûte plus d'argent ! Du coup voilà.		
41	Dan :	Moi je pense qu'Adem il a raison, on peut se faire un petit business des fois ( <i>rires</i> ). Du genre voilà quoi se la péter un peu !		0
42	Yoan :	Moi je suis d'accord avec Louise parce que si on trouve de l'argent par terre à côté de chez la boulangère ben c'est sûr que c'est à elle. Mais si on en trouve un peu plus loin mais encore dans la boulangerie c'est sûrement à un client qui est venu alors on peut le prendre comme on ne sait pas c'est à qui le client mais quand c'est à la boulangère il faut le redonner.		1
43	E :	( <i>rires</i> ) Oh ! (bruit de fond)		
44	Louise :	Je suis un peu d'accord avec Yoan quand on trouve dans la cour de l'argent parce que par exemple s'il y a des gens autour de nous on peut demander aux autres personnes si ça leur appartient ou voilà. Sinon moi je l'aurai gardé.		1
45	M :	Alors je me permets d'intervenir parce que ça a sonné on va devoir arrêter, mais par rapport au fait de garder l'argent qu'on a trouvé, il faut se demander est-ce que la loi l'autorise ?	Il ne faut pas garder de l'argent trouvé (AO)	
46	E :	Oui ma mère elle l'a dit !		
47	M :	Est-ce que la loi l'autorise ?	Il ne faut pas garder de l'argent trouvé (AO) T	
48	E :	Oui !		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
49	M :	Et jusqu'à combien ? Si tu trouves un million dans la rue, est-ce que tu vas le garder ?	Il ne faut pas garder de l'argent trouvé (CO)	
50	E :	Maître ça a sonné ?		
51	M :	Fin de l'enregistrement.		

10.3.2.3. *M. Olivier*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	(...) Bien. On va faire l'atelier philo, vous savez en ce moment on fonctionne un peu différemment puisque je ne vous donne pas un mot mais une situation, et vous donnez votre avis sur cette situation. Mais les grandes règles sont quand même les mêmes, hein, la philosophie... C'est quoi ? Philosopher qu'est-ce que ça veut dire ? Alors rapidement, on le rappelle, Kelyan ?		
2	Kelyan :	On se pose des questions.		
3	E :	On s'exprime. On s'exp... ah.		
4	M :	On s'exprime aussi mais on n'est pas obligé.		
5	E :	On réfléchit.		
6	M :	On réfléchit. Voilà. On se pose des questions parce que vous êtes des élèves de l'école X, mais vous n'êtes pas seulement des élèves vous êtes aussi des enfants et des personnes, des personnes du monde. Des habitants de la planète Terre. Et comme toutes les autres personnes du monde, vous vous posez des questions sur toutes sortes de sujets. Ça c'est la philosophie. Notre atelier c'est... Quelles sont les règles ?		
7	Léonie :	Est-ce que les animaux aussi ils se posent des questions ?		
8	M :	Est-ce que les animaux aussi se posent des questions ? Ça tu vois ça pourrait être le sujet d'un atelier philo, hein, vous pourriez y réfléchir ensemble. Je vais le noter... ( <i>écrit sur un carnet</i> ) « Est-ce que les animaux aussi se posent des questions ? » Alors toi tu voulais peut-être juste que je te donne la réponse ?		
9	Léonie :	Oui.		
10	M :	( <i>réfléchit</i> ) ... Ben ma réponse c'est que je ne sais pas, il faudrait que j'y réfléchisse moi aussi. Mais on va en reparler une autre fois si tu veux bien. C'est une question très intéressante. Mais la réponse n'est pas évidente... Alors, pour revenir sur notre atelier, quelles sont les règles de notre atelier, donc oui Esteban.		
11	Esteban :	Quand quelqu'un a le bâton de parole, il y a personne d'autre qui parle.		
12	M :	Voilà, quand quelqu'un a le bâton de parole il y a personne d'autre qui parle, donc le bâton de parole il a changé hein puisqu'on a Sara avec nous. Donc vous vous souvenez de ce qu'on avait dit, on va le faire en deux temps hein, comme la dernière fois, c'est euh, dans un premier temps le bâton de parole entre tous les élèves on fait deux tours comme la dernière fois, et ensuite dans un deuxième temps, si vous voulez ajouter des choses vous pourrez le faire (...) en levant la main et là on ne suivra plus l'ordre de tous les élèves. C'est le même fonctionnement qu'on a fait la semaine dernière, la dernière fois en tout cas. Inaya ?		
13	Inaya :	On ne rigole pas sur les autres.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
14	M :	On ne se moque pas. On ne se moque pas des autres, oui, est-ce qu'on a oublié de rappeler quelque chose ? (...) Ah oui c'est vrai c'est important d'indiquer votre prénom pour que Sara puisse savoir qui a parlé. Donc quand vous prenez le bâton de parole, vous rappelez votre prénom à chaque fois. Alors je vais vous lire la situation, si au bout d'un moment vous ne vous rappelez plus trop quelle est la situation je peux vous la répéter, d'accord ? Je vais vous la dire une fois, vous allez fermer les yeux et y réfléchir d'abord tout seul. Et ensuite on commencera. Adam et Nils je vous donne un avertissement à chacun, et au deuxième vous êtes exclus de l'activité. Range tes jambes. Je ne suis pas sûr que ce soit une bonne idée de t'asseoir là Adam. On y va. Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? Donc on ferme les yeux, on y réfléchit tout seul dans sa tête. Bien. Ritège on va commencer par toi, n'oublie pas de dire ton prénom, et après on tournera dans ce sens.		
15	Ritège :	(...) Faudrait peut-être qu'elle lui dit pour la boulangerie parce que peut-être le papa va être peut-être énervé.		1
16	Zora :	Ce serait mieux qu'elle lui dise la vérité parce que c'est pas bien de mentir. Sinon on va aller en enfer.		1
17	E :	Moi je trouve qu'elle devrait lui dire.		1
18	E :	Moi je pense qu'elle devrait lui dire parce que c'est mieux.		1
19	Mathis :	C'est mieux qu'elle lui dise parce que sinon ça s'appelle du vol.		1
20	Agathe :	Il faut mieux qu'elle lui dise.		1
21	Ali :	Je pense qu'il faut le dire parce que c'est pas bien de mentir.		1
22	Hamid :	Je pense qu'elle doit dire la vérité parce qu'elle va s'en rendre compte.		1
23	Doreen :	Je crois qu'elle doit lui dire.		
24	Nils :	Je crois qu'il faut lui dire.		
25	Adam :	Je crois qu'il faut lui dire.		
26	Raoul :	Je crois qu'il faut lui dire parce que sinon eh ben c'est du vol.		1
27	Inaya :	Je pense qu'il faut la dire. (...)		
28	Léonie :	Je pense qu'il faut pas lui dire. À sa place je l'aurai gardé moi.		0
29	Naël :	Je pense qu'il faut lui dire parce que sinon après elle va se rendre compte et elle va appeler la police.		1
30	E :	Le prénom !		
31	M :	Tss... Le prénom !		
32	Margaux :	Je pense que il devrait le dire.		1
33	Lisa :	Je pense qu'il faut pas le dire parce que si elle rentre à la maison et que son papa il s'en rend compte, son papa il va être content qu'elle a eu beaucoup plus d'argent.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
34	Kelyan :	Je pense qu'il faut pas lui dire parce que... Au moins tu pourrais économiser et t'aurais beaucoup plus d'argent dans ta tirelire !		0
35	M :	Parle bien fort, dis ton prénom.		
36	Graziella :	Il faudrait qu'elle lui dise et comme ça ça coûterait moins d'argent.		
37	Maïssa :	Moi je crois qu'il va lui dire.		
38	M :	tss tss. Attention, hein. (...) Parle bien fort pour que tout le monde t'entende.		
39	Ritège :	Il vaut mieux que peut-être elle lui dise parce que comme ça quand son père la voit eh ben il serait content.		2
40	M :	On fait un deuxième tour comme d'habitude.		
41	Zora :	Si elle lui dit pas la vérité, que elle va se rendre compte son père, euh il va lui gronder.		1
42	Loïs :	Si... Je pense qu'il devrait lui dire parce que sinon elle va se rendre compte et ça serait du vol.		1
43	Mathis :	Il faut qu'elle lui dise parce que après si elle voit qu'elle lui a donné trop d'argent son père va le gronder, il va beaucoup le gronder parce que il va lui dire que c'est du vol.		1
44	M :	Mathis attends, je vais en profiter pour vous redire la situation, ça peut vous aider à réfléchir encore. Je vous la relis tout simplement hein, et après ce sera à Agathe, et on finira le deuxième tour d'accord ? Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Alors, est-ce que je choisis d'aller dire à la boulangère ce qui s'est passé ou ne rien lui dire ?		
45	Ali :	Je pense que si on le disait pas, comment il peut porter tout l'argent ? Et après il y aura des pièces par terre et peut-être la boulangère elle peut savoir qu'elle a donné beaucoup d'argent.		1
46	Hamid :	Il vaut mieux lui dire la vérité que mentir.		1
47	Nils :	Je pense qu'il faut lui dire la vérité.		1
48	Adam :	Je pense qu'il faudrait lui dire la vérité.		1
49	Raoul :	Je crois qu'il ferait mieux de choisir qu'il lui dise parce que sinon parce que c'est pas bien de mentir.		1
50	Inaya :	Je pense qu'il faudrait pas lui dire.		0
51	Léonie :	J'ai changé d'avis. Je crois qu'il faut lui dire parce que... Parce que c'est pas normal de prendre les choses alors qu'elle a pas fait exprès.		3
52	Naël :	Moi je pense qu'il faut pas lui dire comme ça elle pourra manger des bonbons avec ses amis.		0
53	Nina :	Je pense qu'elle devrait lui dire parce que c'est pas bien de mentir. Si elle ment, si son père il lui ramène tout cet argent, ben après son père il va la gronder.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
54	Kelyan :	J'ai changé d'avis parce que ben si on lui dit pas elle va s'en rendre compte (...) et quand elle va s'en rendre compte elle va appeler la police et nos parents ils vont avoir plein de problèmes et c'est très grave.		1
55	Graziella :	J'ai changé d'avis. En fait (...).		
56	M :	On a fini les deux tours, merci. Donc on va faire comme la dernière fois, donc là on a essayé de fonctionner comme on fait d'habitude, là maintenant ça va être différent hein, vous allez pouvoir lever la main si vous voulez ajouter quelque chose. Alors j'ai l'impression que vous avez bien en tête la situation, est ce qu'il y a des... Baissez la main. Est-ce qu'il y a des élèves qui ont quand même besoin que je leur répète la situation ? Il y en a qui souhaitent que je le fasse ? Kelyan ? Oui. Papa m'a demandé d'aller chercher du pain à la boulangerie. Sans s'en rendre compte, la boulangère s'est trompée et m'a rendu trop d'argent. J'aimerais beaucoup garder cet argent pour acheter des bonbons et les partager avec mes amis. Est-ce que je choisis de dire à la boulangère ce qui s'est passé ou ne rien lui dire ? Donc pour terminer l'atelier philo cette fois-ci, vous levez la main directement. Peut-être c'est moi qui vais faire circuler ce sera plus simple.		
57	Inaya :	Je pense qu'il faudrait lui dire parce que ce serait du vol et elle appellerait la police et son père il aura plein de problèmes.		1
58	M :	Oui ben on a qu'à faire comme ça tu te déplaces.		
59	Zora :	C'est pas son argent, comme c'est celle de son père, c'est du vol de lui avoir acheté des bonbons avec ses copains, avec ses copines. Et après elle va dire « C'était ton argent », ses copines.		1
60	Léonie :	Je pense qu'il faudrait lui dire parce que c'est mieux et puis après il y aura pas de problème.		1
61	Ritège :	C'est possible d'aller lui dire à la boulangerie que j'ai fait une erreur.		
62	Esteban :	Je pense qu'il faut lui dire parce que autrement ce serait du vol.		1
63	E :	Moi je pense qu'il faut lui dire parce que ben on peut être convoqué au commissariat.		1
64	Maïssa :	Moi je pense qu'il va lui dire.		1
65	M :	Lisa, stop.		
66	Adam :	Je pense qu'il faut lui dire... Lui donner, parce que sinon c'est du vol.		1
67	M :	allez on va bientôt terminer, levez la main ceux qui voulaient parler on va faire : Doreen... Kelyan, Zora. Et on s'arrêtera là. Allez.		
68	Doreen :	Il vaut mieux qu'elle lui dise pas.		0
69	Kelyan :	Il faut lui dire la vérité parce que sinon ce serait du vol et c'est pas bien de voler et de mentir parce qu'on peut aller en enfer. Il y a qui d'autre ?		1
70	M :	Euh Zora.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
71	Zora :	Son père il va dire à sa fille : « Où il est l'argent ? » et elle va dire « Je ne sais pas que c'est... qu'elle a acheté des bonbons avec ses copines ».		1
72	M :	Alors l'atelier philo est bientôt terminé, comment ça s'est passé pour vous ?		
73	Ali :	Bien, c'est que ça sert à quelque chose dans la vie pour pas voler l'argent.		
74	Léonie :	J'ai trouvé ça... j'ai trouvé cet atelier, enfin j'ai bien aimé.		
75	Margaux :	C'était bien.		
76	Ritège :	J'ai aimé bien.		
77	Agathe :	Moi j'ai beaucoup aimé.		
78	Zora :	C'était trop triste pour la fille mais quand même c'était bien.		
79	Inaya :	C'était une situation facile mais j'ai beaucoup aimé.		
80	Esteban :	C'était bien.		
81	M :	Mathis, Adam, Raoul, et Lisa.		
82	Mathis :	J'ai bien aimé mais sauf même si c'était dur pour la fille de choisir entre les deux.		
83	M :	D'accord, ensuite après Mathis c'était... ? Adam. (...) Tu as trouvé que c'était ? J'ai pas entendu.		
84	Adam :	Bien.		
85	Lisa :	Moi j'ai bien aimé.		
86	M :	Tu as bien aimé, et le dernier que j'avais dit ?		
87	E :	C'était Raoul.		
88	Raoul :	J'avais bien aimé même si c'était du vol.		
89	M :	Tu avais bien aimé même si c'était du vol. Est-ce qu'il y a des élèves qui n'ont pas pris la parole pendant l'atelier et qui voudraient dire pourquoi maintenant ? Non, bon. On va s'arrêter là pour aujourd'hui. Donc c'est la deuxième séance d'atelier philo avec cette façon un peu différente de faire, et je vous l'avais dit il y en a trois en fait. Lundi prochain on fera la troisième et dernière situation, d'accord ? Avec la... même façon de fonctionner.		
90	Léonie :	Et aujourd'hui il y a eu zéro élève puni.		
91	M :	Oui, il y a eu des élèves avertis mais il n'y a pas eu d'élève puni. Tu as raison.		

### 10.3.3. Retranscriptions du troisième débat : la poubelle

#### 10.3.3.1. Mme Carlier

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui. Julie ma meilleure amie, a renversé la poubelle de la classe quand la maîtresse était partie. Toute la classe a dit que c'était Lucas pour qu'il se fasse punir. Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?		
2	Léontine :	Il faut qu'il raconte ce qu'il s'est passé parce que Lucas il n'a rien fait il va être puni, alors que normalement c'est celui qui a fait la bêtise qui doit dire pardon ou qui doit être puni parce que là ce n'est pas bien ce qu'il veut faire je pense qu'elle n'a pas fait exprès mais quand même ce n'est pas très gentil ce qu'elle vient de faire parce qu'on dirait qu'elle veut qu'il soit puni.		2
3	Jules :	Moi je dirai de dire la vérité parce que même si elle le dit, ben si ça se trouve elle va pas être punie, comme je l'ai fait...		1
4	M :	Comment ça, "comme je l'ai fait" ?		
5	Jules :	Ben moi j'ai renversé la poubelle, papa il a cru que c'était Gabriel mais en fait après moi j'ai dit que c'était moi et je n'ai pas été puni. Donc je dirai de dire la vérité parce que si ça se trouve elle ne va même pas être punie, et de toute façon s'il a de mauvaises notes, pourquoi elle voudrait renverser la poubelle pour que ce soit Lucas qui l'ait fait ? Pour sauver sa copine, moi je n'en sais rien, mais quand même c'est elle qui doit se venger, ce n'est pas sa meilleure copine. Et de toute façon elle a fait exprès vu que...		
6	Juliette :	Moi je dirai qu'il faut lui dire la vérité puisque sinon il va le gronder pour rien.		1
7	M :	Sinon le maître il va le gronder ?	Il faut dire la vérité (AC)	
8	Juliette :	Oui. Pour rien, en plus qu'il n'aurait rien fait. Alors ça ne sert à rien. Enfin ça ne sert à rien de... Il faut dire la vérité.		
9	M :	Mmmm.	Il faut dire la vérité (VI)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
10	Max :	Moi je dirai qu'il faut dire la vérité parce que ce n'est pas bien de mentir et comme il l'a dit Jules si ça se trouve elle ne va pas être punie et d'abord il faut se dénoncer parce que sinon tu mens et ce n'est pas bien de mentir.		1
11	Fleur :	Moi je trouve qu'il faut dire la vérité parce qu'il ne faut pas mentir et en plus si peut être le maître il va se rendre compte que ce n'est pas lui		1
12	M :	Peut-être que le maître il va quoi ?	Il faut dire la vérité (RL)	
13	Fleur :	Il va se rendre compte que ce n'est pas lui parce que peut être les autres ils sauront et ils croient que c'est la fille.		
14	M :	Tu penses que le maître il va se rendre compte que c'est Julie qui a renversé la poubelle ?		
15	E :	Mais il ne sait rien !		
16	M :	Tss		
17	Fleur :	Aussi peut être que les autres ils peuvent rigoler, hein !		
18	M :	Mmm, s'ils sourient ?		
19	Fleur :	Oui.		
20	Marius :	Moi je dirai qu'il faut dire la vérité parce que ce n'est pas bien de mentir et comme a dit Fleur peut être que le maître il va peut-être renvoyer Lucas de l'école et après c'est pas bien de mentir, et comme a dit Fleur, s'il faut le maître il va se rendre compte au bout d'un moment que c'est la fille, et après il va gronder la fille encore plus que Lucas. Et il va s'excuser le maître d'avoir grondé Lucas.		1
21	Claire :	Moi je dirai qu'il faut dire la vérité parce que déjà elle aurait pu ramasser Julie et comme a dit Jules, peut-être qu'il va s'en rendre compte, et puis de toute façon si on ne dit pas la vérité, déjà ce n'est pas bien et si jamais on la dirait eh bien le maître il va dire à Lucas : "tu vas être puni, tu aurais pu ramasser, franchement".		1
22	M :	Mais est-ce que c'est Lucas qui a renversé la poubelle ?	Il faut dire la vérité (RL)	
23	Claire :	Non mais s'il mentait ! S'il mentait, le maître il va dire tu vas être puni, tu aurais pu ramasser, franchement", alors que ce n'était pas lui qui a renversé la poubelle c'était Julie.		
24	Zélie :	Moi je dirai qu'il faut dire la vérité parce que peut-être que dans les classes il y a des caméras de surveillance...		1
25	M :	(rire) Peut-être que dans les classes il y a des caméras de surveillance, tu dis ?	Il faut dire la vérité (RL)	
26	E :	Ça m'étonnerait.		
27	Zélie :	Oui, et c'est pas bien de mentir au maître ou à une maîtresse parce que les maîtres ou les maîtresses ils nous aident à bien travailler, donc du coup ce n'est pas bien de mentir.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
28	M :	Mmm.	Il ne faut pas mentir (VI)	
29	Jules :	Moi je redis qu'il faut dire la vérité parce que comme Claire l'a dit ou Marius, il peut se faire renvoyer, et ce n'est pas bien de mentir, et puis de toute façon si ça se trouve...		
30	M :	Mais alors pourquoi il se ferait renvoyer ? S'il a juste renversé la ...	Il faut être juste dans les punitions (AC)	
31	Jules :	Il se ferait renvoyer parce qu'il a donné un coup de pied et...		1
32		Ah parce qu'il a aussi donné un coup de pied. Mmm.		
33	Jules :	Mais de toute façon ce n'est pas grave de se faire punir, de toute façon, on ne sait même pas si elle va être punie ou pas.		
34	M :	Mmm. C'est vrai qu'on ne sait pas.	Ce n'est pas grave de se faire punir (VI)	
35	Jules :	Il va pouvoir s'en rendre compte le maître forcément, et comme l'a dit Claire ou Zélie je ne sais plus, les maitresses et les maîtres ils font tout ce qu'ils peuvent pour essayer d'aider les enfants à travailler, pour qu'ils fassent des efforts.		
36	M :	Et du coup ?		
37	Jules :	Ben il faut dire la vérité.		
38	Fleur :	Moi je crois qu'il faut dire la vérité, parce que si les parents payent pour aller à l'école...		1
39	M :	Tu penses que les parents payent pour que tu ailles à l'école ?	Il faut dire la vérité (RL)	
40	E :	Oui !		
41	Fleur :	Pour aller à la cantine... Il ne faut pas mentir parce que sinon ça sert à apprendre l'école ça ne sert pas à mentir. Elle va mettre un mot sur le cahier et après les parents... Peut-être que lui à la maison il va se faire punir parce qu'il va se faire mettre un mot sur le cahier.		
42	M :	Peut-être que du coup il va aussi se faire punir à la maison c'est ça que tu dis ?	Il faut dire la vérité (AC)	
43	Léontine :	Moi je pense comme Fleur a dit, c'est vraiment pas très gentil parce que les parents ont payé pour que ses enfants aillent à l'école et ce n'est pas très gentil que la copine, je reconnais que ce n'est pas très gentil qu'on lui ait donné un coup de pied, mais sa copine aussi ce n'est pas très gentil parce que comme il y en a qui ont dit, il peut se faire renvoyer.		1
44	M :	Il peut se faire renvoyer de l'école ?	Il faut dire la vérité (AC)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
45	Léontine :	Oui, alors que ses parents ont payé pour qu'ils apprennent et pour que ça serve à sa vie quand il sera plus grand, donc ce n'est pas très gentil quand même. Donc du coup les parents ils ont payé pour rien.		
46	M :	Et est-ce que vous pensez vraiment que les parents payent pour que vous alliez à l'école ?	Il faut dire la vérité (CO)	
47	Plusieurs :	Oui !		
48	E :	Pour aller à la cantine ils payent !		
49	M :	Chut ! Pour aller à la cantine, pour aller à la garderie, d'accord, mais pour aller en classe, est-ce qu'ils payent pour aller en classe ?		
50	E :	Euh non !		
51	E :	Non on paye pas en classe mais juste on s'inscrit dans l'école.		
52	M :	Oui, on peut s'inscrire à l'école oui.		
53	Claire :	Ben je redis qu'il faut dire la vérité parce que si on ne dit pas la vérité, comme l'on dit Fleur et Léontine, on va mettre un mot dans le cahier de liaison, on va se faire punir, et quand on rentre à la maison, moi mes parents ils me demandent toujours : "Est-ce que tu as des mots dans le cahier de liaison ?" Et je dis oui ou non s'il y a des mots, et du coup il va dire qu'il y a un mot, ils vont regarder, et puis du coup ben ils vont voir qu'il a renversé la poubelle et du coup ils vont peut-être comme a dit Fleur, ils vont le punir, et peut être Lucas il va le dire à ses parents que tout le monde a menti, que c'était Julie qui a renversé la poubelle, eh bien ils ne vont jamais le croire parce que c'est juste pour ne pas qu'il se fasse punir, mais en fait c'est vrai.		1
54	Max :	Il faut dire la vérité parce que comme disait Juliette si ça se trouve il ne va pas se faire punir, et d'abord si le maître il dit que c'est Lucas et qu'après il se dénonce tout à la fin alors qu'au départ il a menti, il va encore plus le punir, et c'est là qu'il va vraiment être puni.		1
55	M :	Mmm.	Il faut dire la vérité (VI)	
56	Fleur :	Moi je trouve qu'il faudrait dire la vérité parce que d'abord le maître peut-être qu'il va fermer la porte et peut être qu'il va entendre les bruits qu'il y a dedans et après il va venir, il va dire d'abord Lucas, et après il va dire, le maître "Je crois que c'est Julie", et c'est Julie qui va se faire punir, pas Lucas.		1
57	M :	Ben oui parce que c'est elle qui a renversé la poubelle. Mmm.	Il faut dire la vérité (AC)	
58	Jules :	Je dis encore qu'il faut dire la vérité, comme l'ont dit les personnes il peut se faire renvoyer, et à force le maître il va se rendre compte que c'est Julie, et il faut dire la vérité, il ne faut jamais mentir parce que ce n'est pas bien, et il peut se faire renvoyer de l'école et ça ne serait pas cool. Et je pense qu'il s'est fait reprendre quelques fois.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
59	M :	Mais s'il s'est fait renvoyer de l'école ça ne serait pas que à cause de la poubelle, ce serait à cause de plein de choses.	Il faut être juste dans les punitions (RL)	
60	Plusieurs :	Oui !		
61	Jules :	Parce qu'il est dans les histoires, et il faut qu'il arrête avec la méchanceté, et si ça se trouve Julie elle a fait ça pour sa meilleure amie. Et du coup avant de renverser la poubelle il faudrait le dire, pas se venger, parce que si ça se trouve le maître il va encore plus la punir comme Max l'avait dit aussi, et du coup je n'aimerais pas être à la place de Lucas.		
62	M :	Tu n'aimerais pas être à la place de Lucas ? Pourquoi tu n'aimerais pas être à sa place ?	Il ne faut pas se venger (AC)	
63	Jules :	Parce qu'il fait mal...		
64	M :	Parce qu'il fait mal ? Mais il fait mal à qui ?		
65	Jules :	Ben il a donné un coup de pied à la meilleure copine de Julie...		
66	E :	Au meilleur copain !		
67	Jules :	Et il faut dire la vérité, ce n'est pas bien de mentir.		
68	M :	J'aimerais entendre des élèves qui n'ont pas beaucoup parlé.		
69	Zélie :	Moi je dis qu'il faudrait dire la vérité parce que comme l'a dit Jules peut-être qu'il pourrait se faire renvoyer, alors je dis qu'il faudrait dire la vérité parce que le maître et la maîtresse on aide tous les enfants du monde, à leur faire beaucoup d'efforts. Et ce n'est pas bien de mentir à une maîtresse ou à un maître parce qu'on leur fait beaucoup d'efforts, et parce qu'à la fin on peut mentir, ça ne va pas bien !		1
70	M :	Les élèves qui n'ont pas encore parlé ? (...) Anthony, alors toi tu dis la vérité ? Pourquoi ?		
71	Anthony :	Sinon à un moment on va découvrir que c'est...		
72	M :	Tu penses que le maître il va découvrir dans tous les cas que c'est Julie qui a fait tomber la poubelle ?	Il faut dire la vérité (RL)	
73	Anthony :	Oui il va le savoir. Après.		
74	M :	D'accord. Et c'est pour ça que tu dis la vérité ? OK. Noah toi tu penses pareil ? Et pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
75	Noah :	Parce que peut-être le maître il regarde par la fenêtre...		1
76	M :	Tu penses que le maître il était en train d'observer par la fenêtre ?	Il faut dire la vérité (RL)	
77	Noah :	Ou peut-être que toute la classe dit que c'était Lucas mais en fait c'était Julie qui a fait la bêtise.		
78	M :	Alors toi tu dirais quand même la vérité au cas où le maître a regardé ?	Il faut dire la vérité (AC)	
79	Noah :	Oui.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
80	M :	Ludivine, est-ce que tu as une idée, toi ? Est-ce que toi tu penses dire la vérité ou tu penses garder le secret ? (...) Alors pourquoi tu dirais la vérité toi ? Est-ce que tu pourrais nous expliquer pourquoi toi tu choisis de dire la vérité ?	Il faut dire la vérité (AC)	
81	Ludivine :	Parce que ce n'est pas bien de mentir.		1
82	M :	Oui. C'est tout ? Ou est-ce que tu as d'autres idées ? Tu peux t'arrêter là, hein, Ludivine.		
83	Ludivine :	Je préfère m'arrêter.		
84	Noah :	S'il faut le maître il s'est caché dans la classe, il a fait semblant de sortir, et il s'est caché dans la classe...		
85	M :	Et pourquoi il ferait ça le maître ?	Il faut dire la vérité (RL)	
86	Noah :	Ben je ne sais pas, pour voir si c'est...		
87	E :	Comment ils se comportent.		
88	M :	Pour voir comment ils se comportent ?	Il faut dire la vérité (RL)	
89	Noah :	Voilà, pour voir comment ils se comportent, et du coup ben quand la récréation est finie, le maître dit : "Qui a fait tomber la poubelle ?", tout le monde dit que c'est Lucas, et en fait le maître a bien vu que c'était Julie qui a fait tomber la poubelle.		
90	M :	Mmm. Et alors qu'est-ce qu'il va faire ?		
91	Noah :	Du coup peut-être qu'il va lui mettre une récréation en moins.		
92	M :	Il va mettre une récréation en moins ?		
93	Noah :	Ou si elle refait, elle sera renvoyée de l'école.		
94	M :	Ah, eh ben. Mmmm.	Il faut être juste dans les punitions (AC)	
95	Juliette :	Noah il a dit qu'il regardait par la fenêtre		
96	M :	Le maître ?	RL	
97	Juliette :	Le maître il ne peut pas se cacher parce qu'il ne peut pas faire semblant puisque ça ne peut pas faire ça. S'il veut surveiller, s'il doit surveiller, il doit dire "Les enfants, restez là. Je vais quelque part faire un truc", et après il ne peut pas se cacher parce que s'il dit aux enfants qu'il va faire un truc, il ne peut pas se cacher.		
98	Plusieurs :	(...) ( <i>bruit de fond</i> )		
99	M :	Chut...		
100	Juliette :	Il va faire un truc, et du coup il ne peut pas rester dans la classe il dit "Je reviens" du coup il sort.		
101	M :	D'accord.		
102	Zélie :	Moi je dis qu'il faut dire la vérité parce que Noah il dit qu'il peut observer mais comment, il ne peut pas être invisible, ce n'est pas une fée quand même il ne peut pas traverser les murs ! Moi je dirais mieux qu'il a observé par la fenêtre.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
103	M :	Mais ça on n'en est pas sûr. Moi ce que je vous demande c'est est-ce que vous choisissez de dire ce qui s'est passé ou non ? La question n'est pas de savoir si le maître s'est caché ou non, la question est de savoir si vous dites la vérité ou pas ?	Il faut dire la vérité (CO)	
104	Zélie :	Euh, oui. J'ai dit oui trois fois. 800 fois plutôt !		
105	E :	Moi en tout cas je dirais la vérité.		
106	M :	D'accord.	Il faut dire la vérité (VI)	
107	Claire :	Moi je redis qu'il faut dire la vérité parce que comme a dit Zélie, peut-être qu'il peut y avoir des caméras de surveillance...		1
108	M :	Tu penses qu'il y a des caméras de surveillance dans la classe ? ça existe, oui, mais dans la classe je ne sais pas.	Il faut dire la vérité (CO)	
109	Claire :	Du coup, le maître peut-être qu'il va voir le sourire de Julie, Julie elle va faire "Oui on ne l'a pas dit, oui on ne l'a pas dit !", et du coup le maître il va se douter que ce n'était peut-être pas Lucas mais Julie, et du coup il va regarder sur la caméra de surveillance, il va découvrir que les élèves ont menti.		
110	M :	Mmm.	Il faut dire la vérité (VI)	
111	Claire :	Et du coup le maître il va mettre un mot dans le cahier de liaison de...		
112	E :	De toute la classe !		
113	Claire :	De Julie... et des autres élèves, et dans le mot de Lucas il va mettre : P.S. : finalement ce sont les élèves qui ont menti, votre fils n'a pas renversé la poubelle.		
114	M :	Donc finalement Lucas il ne se fera pas gronder.	Il faut être juste dans les punitions (RL)	
115	Zélie :	Juste pour avoir renversé la poubelle ! C'est pas...		2

10.3.3.2. *Mme Joly*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	Célian :	Moi je choisirais de le dire parce que (...) c'est lui qui a renversé la poubelle et sinon il va se faire punir.		2
2	Eliot :	Moi je dirais tu le dis parce que déjà c'est pas bien de mentir sur un sujet que celui-là qui se fait punir n'a rien fait.		1
3	Ethan :	Ben faut pas mentir parce que s'il a donné un coup de pied ce n'est pas la peine de prendre la revanche. On peut simplement le dire au directeur.		1
4	Kiara :	Un message clair. (...)		1
5	M :	Donc toi Maylis tu choisirais de dire la vérité au maître ?	Il faut dire la vérité (AC)	
6	Maylis :	Moi je choisirais de dire la vérité parce que déjà c'est pas bien de mentir et (...) il va se faire punir alors que ce n'est pas à lui de se faire punir.		1
7	Léonor :	Moi je choisis de ne rien dire parce qu'aussi il lui a mis un coup de pied.		0
8	E :	Moi je ne dis rien pour me venger.		0
9	Mahaut :	Moi je le dirais parce que même si c'est un enfant qui est un peu à problèmes, ben ce n'est pas pour ça qu'il fait toutes les bêtises et qu'on a besoin d'être méchant avec lui.		4
10	Marc :	Pareil que E.		
11	M :	Tu as écouté ce qu'a dit E ? (...) Ah. Alors toi tu choisis de le dire ou de ne pas le dire au maître la vérité ?	Il faut dire la vérité (AC)	
12	Marc :	De ne pas le dire.		
13	M :	De ne pas le dire ? Pourquoi ?	Il ne faut pas dire la vérité (AC)	
14	Marc :	Pour me venger.		
15	M :	Pour te venger. D'accord. Alors est-ce que quelqu'un déjà a besoin de réagir sur ce qui a été dit ?	Il faut se venger (AC) (VI)	
16	Ethan :	Ben si on prend la revanche, ben c'est lui qui se fera gronder parce que si le directeur trouve que c'est pas bien ce qu'il a fait, eh ben après c'est elle qui va se faire gronder.		1
17	M :	C'est lui qui va se faire gronder, c'est Lucas. Ah non, c'est Julie.		
18	Ethan :	Oui, si le directeur sait qui c'est, parce que si Lucas dit que ce n'est pas lui, et que il le croit après eh ben il va dire que ce n'est pas lui, et après il va demander le directeur à toute la classe, et (...)		1
19	M :	Non tu peux le passer à celui qui veut prendre la parole.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
20	Léonor :	Mais après si toute la classe a dit que c'était Lucas et que Lucas il est le seul à dire que c'est l'autre, ben le maître il croira que c'est la classe qui a raison, pas que c'est Lucas. Parce que Lucas il est tout seul et toute la classe dit que c'est Lucas. Du coup s'il le sait ben je ne sais pas comment il pourrait le savoir parce que toute la classe dit que c'est Lucas et Lucas dit que c'est quelqu'un de la classe, après peut être que Lucas peut mentir et dire que c'est quelqu'un d'autre parce que le maître il sait qui fait des bêtises alors...		
21	M :	D'accord.	Il ne faut pas dénoncer un camarade injustement (VI)	
22	Marc :	Je suis d'accord avec Léonor que le maître il croira que c'est la classe qui a raison. Pas parce qu'ils sont contre mais parce que comme il y a tout le monde du côté de Lucas, ben Lucas forcément il ne va pas vouloir se faire punir, et il va prendre sa défense.		
23	M :	Lui il va se défendre tout seul Lucas, oui. Mais comme dit Léonor si toute la classe dit la même chose, dit que c'est Lucas, sûrement il est plus probable que le maître il pense que c'est la classe qui a raison et non pas Lucas tout seul qui se défend.	Il faut dire la vérité (RL)	
24	Eliot :	Ben moi je suis d'accord avec Léonor parce que vu qu'il a fait beaucoup de bêtises, on ne va pas forcément le croire. Parce qu'il a fait beaucoup de bêtises et qu'il est pratiquement dans toutes les histoires. Comme il est pratiquement dans toutes les histoires et qu'il dit que c'est Lucas, d'un peu de tout le monde, qui est sage eh bien il a encore moins de chances qu'on le croie. (...)		2
25	M :	Comme le dit Eliot on va partir du principe que si tout le monde, si toute la classe dit que c'est Lucas, le maître va croire que c'est Lucas. D'accord ? Donc on part du principe que le maître il va écouter la classe. À ce compte-là, si vous savez que Lucas va se faire punir, puisque tout le monde est d'accord, est-ce que, déjà qu'est-ce Lucas pourrait ressentir si toute la classe se liait contre lui ?	Il faut dire la vérité / Il faut faire attention aux sentiments des autres (CO)	
26	Célian :	De la tristesse.		
27	M :	Oui. Et donc essayez de vous mettre à la place de Lucas là.	Il faut faire attention aux sentiments des autres (CO)	
28	Célian :	Je serai triste parce que je serai puni.		2
29	M :	Oui. De la tristesse, et qu'est-ce que tu ressentirais comme sentiment ? Alors triste...	Il faut faire attention aux sentiments des autres (CO)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
30	Célian :	De la colère.		
31	M :	Colère, pourquoi ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (AC)	
32	Célian :	Parce-que c'est pas lui qui a renversé la poubelle.		
33	M :	Mmm. D'accord.		
34	Eliot :	Ben, je serai aussi d'accord avec Célian, il ressent de la peine et de la tristesse, et aussi de la colère pour les autres.		2
35	M :	Contre les autres.		
36	Eliot :	Oui. Et il se sent rejeté.		2
37	Marc :	De la colère, et puis de la tristesse (...)		2
38	Mahaut :	Mais aussi Lucas il va se sentir que personne ne l'aime parce que tout le monde le dénonce alors que ce n'est pas du tout lui.		2
39	Léonor :	Oui mais après s'il a envie de se faire moins punir il devrait arrêter de faire de la bagarre et essayer de mieux travailler et arrêter de faire la bagarre parce que sinon le maître il va croire que la classe est vraie parce que Lucas il fait des bêtises, alors s'il a envie de se faire moins punir alors il devrait quand même arrêter et essayer de faire des efforts.		2
40	Maylis :	Oui mais le résultat, tout ce que ça donne pour une poubelle renversée, ça fait quand même beaucoup je trouve pour une poubelle renversée.		
41	Elsa :	Mais en plus il n'a pas mérité d'être puni parce que... Ce n'est pas lui qui a renversé la poubelle et puis ce n'est pas bien. Il ne l'a pas vraiment mérité.		1
42	M :	La question c'est : « Est-ce qu'on a le droit de payer pour quelque chose que l'on n'a pas fait ? » Alors, on sait comment est Lucas, il est bagarreur, un élève qui ne travaille pas bien en classe, un élève qui est souvent dans les histoires. Cette fois-ci par contre, il n'a pas renversé la poubelle, ce n'est pas lui c'est votre meilleur ami. Est-ce que Lucas peut payer pour quelque chose qu'il n'a pas fait ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que Lucas il mérite pour quelque chose qu'il n'a pas fait ?	Il ne faut pas être puni pour ce qu'on n'a pas fait (PO)	
43	Ethan :	Mais vu toutes les histoires, si c'était elle qui donnait des coups de pied et tout c'est elle qui devrait se faire gronder alors. C'est comme pour Lucas.		1
44	Mahaut :	Après il se peut qu'elle pourrait raconter toute l'histoire, l'amie de Julie, et en fait elle raconte qu'il y a Lucas qui lui a donné un coup de pied et après elle raconte pourquoi elle s'est vengée. Et comme ça peut être que ça finira où le directeur il ne les punit pas.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
45	M :	D'accord. Qu'est-ce que vous pensez de ce qu'elle dit Mahaut ? Mahaut elle essaye de trouver une solution pour régler à la fois le problème de la poubelle et puis le problème quand même de Lucas qui même si cette fois-là ce n'est pas de sa faute, quand même il fait régulièrement des bêtises, il lui a même donné un coup de pied. Qu'est-ce que vous en pensez ?	Il ne faut pas être puni pour ce qu'on n'a pas fait / Il ne faut pas se laisser faire (AO)	
46	Maylis :	Ben moi je voulais dire pareil que Mahaut parce que comme ça (...) moi je peux jouer avec ma meilleure copine, et que Lucas il arrête de donner des coups de pied et de faire la bagarre comme ça après il n'y a plus d'histoires.		
47	Léonor :	Moi je suis d'accord avec Mahaut (...) parce que le maître il pourrait comprendre que ma meilleure copine elle s'est vengée. Il pourrait comprendre quand même.		2
48	M :	D'accord.	Il faut dire la vérité au maître seul (VI)	
49	Ethan :	Mais oui mais après le maître ben il croira la classe parce que Lucas il est seul et la classe imaginons qu'elle était 24, eh bien toute la classe dit que c'est Lucas alors le directeur il va les croire.		
50	M :	Oui si vous vous dites bon, finalement, je vais faire la solution de Mahaut, je vais aller dire la vérité. Est-ce que, même si toute la classe, même pas Lucas, toute la classe avait décidé de faire porter le chapeau à Lucas c'est à dire de l'accuser à la place de Julie, est-ce que vous vous sentez d'aller contre l'avis de tout le monde ? Pourquoi ?	Il faut dire la vérité (AC)	
51	Célian :	Oui parce que c'est injuste et en même temps Lucas aussi il est contre la majorité c'est pour ça aussi qu'ils l'accusent.		2
52	M :	Donc toi tu décides de quand même aller contre l'avis de tout le monde qui veut faire punir Lucas, ou tu décides de dire la vérité ?	Il faut dire la vérité (AC)	
53	Célian :	Je déciderais de dire la vérité mais c'est un peu de la faute de Lucas s'il s'est fait punir parce que c'est lui qui a commencé à donner des coups de pied à tout le monde.		1
54	Eliot :	Ben je suis d'accord avec Célian moi parce que oui il a donné un coup de pied, mais là ce n'est pas lui qui l'a fait, pour la poubelle. Et du coup c'est injuste (...)		1
55	Ethan :	Mais si tout le monde était plus gentil avec Lucas, peut-être qu'il arrêterait de donner des coups de pied, et qu'il ne les donnerait pas à ses copains et à ses copines.		2
56	Léonor :	Oui mais les autres ils sont déjà gentils avec Lucas. C'est Lucas qui n'est pas gentil...		1
57	M :	On ne sait pas.	Il faut être gentil (RL)	
58	Léonor :	(...) Mais sûrement que c'est Lucas qui lui a fait quelque chose, alors pour une fois il va se venger.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
59	M :	D'accord. (...) Oui c'est vrai que là on n'a pas l'impression que les autres font quelque chose.	Il faut être gentil (VI) (RL)	
60	Marc :	Si Lucas il se fait punir de récréation et qu'il n'a pas d'amis, et qu'il s'ennuie dans la cour comme il n'a pas d'amis, peut-être que ça ne lui fera rien s'il se fait dénoncer. (...)		2
61	Mahaut :	Ben moi je prendrai sa défense parce qu'en fait c'est comme si ton petit frère il y avait plusieurs grands qui venaient l'embêter, ben moi je le protégerai à mon frère j'irai le protéger je lui dis "arrête de l'embêter" même si je suis plus petite que lui.		3
62	M :	Voilà, le problème c'est que vous aimeriez le défendre dans l'absolu, puisque quand même ce n'est pas de sa faute là, mais il vous a donné un coup de pied aujourd'hui, ça fait plusieurs fois qu'il embête toute la classe, ok. Si vous décidez de suivre l'avis de la classe et de vous venger. Comment vous imaginez que ça va pouvoir se passer avec Lucas dans le futur, après ? Si toute la classe décide de se venger et qu'il se fait punir ? Qu'est-ce que ça peut donner comme réaction après, qu'est-ce que vous pensez ?	Il faut prendre la défense des élèves injustement accusés (AC)	
63	Ethan :	Ben peut-être que Lucas il pourrait s'excuser qu'il a donné des coups de pied aux personnes.		1
64	Mahaut :	Ben après aussi Lucas il va ressentir que personne ne l'aime et en plus il va continuer à être pas gentil parce que les autres l'auront accusé donc ça va tourner parce que les autres ils vont re-l'accuser pour se venger de ce qu'il leur aura fait et ça va tourner, tourner, tourner.		3
65	Léonor :	Mais si le maître le punit, ben après peut être que les autres ils ne feront que le dire qu'il les tape et tout, et le maitre ne fera que le punir, et après ben il va...		3
66	M :	Tu penses que ça va le calmer ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (PC)	
67	Léonor :	Non		
68	M :	Ou au contraire que ça va l'énerver encore plus et qu'il va être pire qu'avant ?	Il faut faire attention aux sentiments des autres (PC)	
69	Léonor :	Soit il continue mais après les autres ils se vengeront en jetant la poubelle par terre ou des choses comme ça et ils se disent peut-être que ça va le calmer.		
70	Kiara :	Peut-être qu'il changera, et qu'il va être gentil.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
71	M :	Toi tu te dis Kiara peut-être que cette fois-ci tout le monde décide de se venger, il se fait punir pour rien ça va peut-être lui donner envie d'être gentil à partir de maintenant, c'est ça Kiara ou pas ? (...)	Il faut être gentil / il faut se venger (RL)	
72	Maylis :	Mais aussi pour le moment je ne pense pas qu'il se rend compte de la chance qu'il a d'aller à l'école, on peut se faire des amis, alors qu'avant dans les écoles il n'y avait presque personne, toutes les personnes à la maison, donc voilà.		
73	M :	D'accord. Après c'est vrai qu'on ne sait pas pourquoi il est comme ça.	Il faut être gentil (VI) (RL)	
74	Maylis :	Il y a des gens ils ne peuvent pas aller à l'école (...)		
75	Célian :	S'ils se revengent encore, encore, encore et qu'ils font tout le temps exprès de faire tomber des choses et de dire que c'est Lucas, peut-être que celle qui a fait tomber la poubelle elle va décider de dire que c'est elle qui a bousculé la poubelle parce que si ça termine comme ça eh bien ça va délirer trop longtemps, ça va se faire punir.		1
76	Léonor :	Mais aussi la punition ça peut être comme il ne sait pas très bien travailler, il doit recopier la ligne, je ne sais pas moi, et comme ça il n'embêtera plus personne.		1
77	M :	Donc si je résume ce que vous avez dit, si on décide de le dire, on prend le risque en quelque sorte de ne pas s'être vengé, mais on espère que Lucas peut-être il va... Non, imaginons vous décidez de le dire, de dire la vérité pour protéger Lucas. À votre avis comment Lucas pourrait réagir, que vous ayez fait ça ? Qu'est-ce que ça pourrait permettre ?	Il faut se venger / Il faut dire la vérité (AO)	
78	Célian :	Ça pourrait permettre s'il veut se venger parce que c'est lui qui va pousser les autres, qui vont se venger encore.		
79	M :	Toi tu penses que du coup Lucas vu qu'il ne sera pas puni, il va recommencer.	Il faut se venger (AC)	
80	Célian :	Ben non s'il continue encore et qu'il devient gentil, il va faire comme nous, il va bousculer des choses et il dira que c'est nous qui l'avons fait.		
81	Maylis :	Mais aussi (...) si c'est sa meilleure copine, on risque de se disputer (...)		
82	M :	Donc prendre le risque de se disputer avec sa meilleure amie.	Il ne faut pas se disputer avec ses meilleurs amis (AC)	
83	Eva :	Ça vaudrait le coup que Lucas devienne gentil, qu'on soit des amis et qu'on ne se dispute plus dans la cour. (...)		
84	Elsa :	Mais moi, peut-être qu'il deviendra gentil et que j'aurai mes amis, je lui dirai qu'il m'aurait donné un coup de pied mais je lui dirai que c'était Julie qui avait renversé la poubelle, enfin...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
85	M :	Ah oui peut être que finalement d'avoir eu un élan de gentillesse à son égard, qu'on ait fait quelque chose pour qu'il ne soit pas puni, lui il va peut-être prendre la décision de dire "Bon, je vais dire la vérité". Ok, oui peut-être.	Il faut apprendre aux autres à être gentil (VI) (RL)	
86	Léonor :	Mais après si il faut Julie ce ne sera plus sa copine, mais elle aura Lucas en copain, mais peut-être que Lucas continuera à embêter les autres. Plus à nous embêter mais à embêter les autres. Du coup maintenant on aura un ami qui tape les autres alors qu'avant on en avait un qui ne tapait pas. Alors sinon on peut dire que ce n'est pas lui, que c'est Julie mais que lui il nous donne des coups de pied, et il se bagarre avec nous, alors peut-être que ce sera encore notre amie mais que Lucas il continuera à embêter Julie.		1
87	Maylis :	Je suis d'accord avec toi mais aussi (...) nous on pourra expliquer que c'est Lucas et essayer de lui donner l'habitude de ne plus taper les autres (...)		2
88	Mahaut :	Mais si Julie ça ne lui a fait pas grand-chose parce qu'on dit toute l'histoire et puis peut-être qu'on aura deux copains, et on pourra essayer de faire passer à Lucas d'essayer de ne plus taper les autres comme ça on est tranquille.		2
89	M :	Oui. (...) Alors si je reformule ce qu'a dit Mahaut juste, alors on décide de dire que c'est Julie pour la poubelle, par contre on dit aussi toutes les histoires qu'il y a avec Lucas, comme ça on garde Julie en copine, Lucas voit qu'on a fait un geste envers lui en disant la vérité, et là on essaye d'avoir deux amis et en étant l'ami de Lucas qui sera sûrement reconnaissant qu'on ait dit la vérité, peut-être qu'on va apprendre à Lucas à être plus sympathique avec les autres. Célian et Mahaut est-ce que j'ai bien reformulé ce que vous disiez ? C'est ça ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas se disputer avec ses meilleurs amis / Il faut être gentil (AC)	
90	Ethan :	Si Julie, et toute la classe dit que c'est elle, peut-être que Lucas il va réagir et il va être content et qu'il se moque qu'elle est punie et qu'il continue à faire la bagarre.		1
91	M :	D'accord. Toi tu crains que Lucas ne soit pas reconnaissant et qu'il continue.	Il faut se venger (VI) (AC)	
92	Marc :	Mais peut-être que si la copine de tout le monde se fait punir, Lucas il va se moquer.		
93	M :	D'accord. À ce compte-là Ethan et Iman, est-ce que vous préférez mentir ou est-ce que vous préférez dire la vérité en prenant le risque que ça ne change rien, malheureusement. Finalement est-ce que vous préférez, mentir, que Lucas soit puni, ou prendre le risque de dire la vérité et peut-être que ça ne changera rien au comportement de Lucas ? Mais peut-être que ça changera quelque chose, ça on ne peut pas savoir effectivement.	Il faut dire la vérité / Il faut se venger / Il faut apprendre aux autres à être gentil (AC)	
94	Célian :	Mais peut-être qu'il va arrêter d'embêter les gens, il ne va pas attaquer ses amis.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
95	Eliot :	Moi je suis d'accord avec Célian, on ne va pas attaquer les autres alors que c'est mon ami.		
96	M :	D'accord. Allez on va conclure parce qu'on n'a plus de temps. (...) Donc si je résume tout ce qu'on a dit, au début il y avait des élèves qui étaient plutôt pour continuer de mentir pour pouvoir se venger de Lucas de tout ce qu'il fait, et des élèves qui préféreraient dire la vérité, après vous vous êtes dit que si vous disiez la vérité, peut-être que ça permettrait que Lucas soit reconnaissant et arrête d'embêter les autres. Peut-être aussi que ça ne changerait rien au comportement de Lucas. Mais on ne peut pas savoir si on n'essaye pas. Ok ? Donc je vous remercie, c'était un débat très intéressant vraiment.	Il faut dire la vérité / Il faut se venger / Il faut essayer de faire changer les mauvais comportements (AO)	

10.3.3.3. *Mme Breton*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	<i>(Rappel des débats précédents, des conclusions apportées) (...).</i> Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui. Julie ma meilleure amie, a renversé la poubelle de la classe quand la maîtresse était partie. Toute la classe a dit que c'était Lucas pour qu'il se fasse punir. Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? (...) Alors Lilian nous dit c'est toujours la même question. Effectivement nous sommes toujours en train de réfléchir sur les mêmes choses.		
2	Lilian :	À la fin de toutes les histoires on va dire s'il faut mentir ou ne pas mentir.		
3	M :	C'est le nœud du problème. Est-ce que je dois mentir même si j'ai de bonnes raisons ou même si c'est pour faire une bonne action ? Tu as tout à fait bien cerné le problème.		
4	Isis :	Ben il faut le dire à la maîtresse qu'en fait c'était Julie parce qu'en fait sinon ça serait mentir, on revient à la première histoire.		1
5	E :	Parce qu'aussi vu que toute la classe le déteste et que Julie a renversé la poubelle vu qu'ils le détestaient tous, ils ont dit que c'était Lucas.		
6	M :	Oui ça on l'a bien compris, mais est-ce que toi c'est comme si c'était ton histoire, si ça se passe est ce que toi tu choisis de dire la vérité à la maîtresse et la vérité qu'est-ce que c'est ? Qu'on soit bien d'accord sur l'histoire. La vérité c'est quoi ?		
7	Orion :	C'est que c'est Julie qui a renversé la poubelle.		
8	M :	Voilà. Et tout le monde a dit que c'était Lucas pour le faire punir. On est d'accord Nicolas ? Bien la question c'est de savoir est-ce que toi tu dis la vérité à la maîtresse ? Pourquoi tu dis la vérité à la maîtresse ?	Il faut dire la vérité (AO)	
9	Orion :	Parce qu'après ce n'est pas bien de se faire punir. (...) C'est pas lui qui a renversé la poubelle.		1
10	M :	Pourtant il est tellement méchant ce petit garçon, il tape les copains, et finalement est-ce que le matin il avait été puni pour avoir mis des coups de pied ?	Il faut que les bêtises soient punies / Il faut dire la vérité (PN)	
11	Plusieurs :	Non !		
12	E :	On ne le sait...		
13	César :	Moi je l'aurais pas dit à la maîtresse parce que sinon vu qu'il est méchant avec les autres, peut-être que la maîtresse aurait cru que c'est un mensonge.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
14	M :	C'est à dire ? Si toi tu vas dire "oui mais ce n'est pas Julie, c'est Lucas qui l'a fait, tu penses que la maîtresse ne te croira pas ?" (...)	Il faut dire la vérité (AC)	
15	M :	Laisse-le terminer c'est son idée à lui, j'essaye de comprendre. Explique-nous César pourquoi.		
16	César :	Moi je lui aurais pas dit parce que sinon elle croirait que j'aurais menti, mais elle croirait que c'était moi parce que vu qu'on le déteste.		
17	M :	Et la vérité qu'est-ce que c'est, rappelle moi ? La vérité c'est de dire quoi ?	Il faut dire la vérité (AO)	
18	César :	C'est de dire la vérité.		
19	M :	Oui mais c'est quoi la vérité dans cette histoire ?		
20	César :	C'est que ce n'est pas l'enfant qui...		
21	M :	Que ce n'est pas Lucas oui qui l'a fait. Alors j'ai du mal à te comprendre. Est-ce que tu peux nous expliquer mieux ?	Il faut dire la vérité (AC)	
22	Justin :	J'ai compris ce qu'il voulait dire.		
23	M :	Tu as compris Justin, essaye ?		
24	Justin :	Oui. En fait c'est parce que comme tout le monde le déteste, si on dit la vérité, peut-être que la maîtresse elle ne va pas croire que c'est Julie qui l'a fait mais elle va croire que c'est Lucas.		
25	M :	Ben là en l'occurrence on a dit que c'était Lucas. Alors attention on va remettre les choses en place. On part du principe que la maîtresse va croire les enfants. Tu imagines sinon ? La question n'est pas de savoir est-ce que la maîtresse va me croire ou pas ? La question est de savoir est-ce que moi je laisse un copain se faire punir même si ce n'est pas lui, et même s'il a fait d'autres bêtises, celle-là il ne l'a pas faite. On est d'accord. Ou alors, est-ce que je le dis pour ne pas que les copains se fassent punir. Copain ou pas copain.	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement (CO)	
26	Alice :	Moi je le dirai parce que ce n'est pas de ma faute, hein, et en plus c'est les copains qui ont menti et c'est Julie qui a renversé la poubelle. C'est les copains qui ont menti, ce n'est pas moi, c'est Julie qui a renversé la poubelle, et je ne comprends pas pourquoi les autres accusent Lucas parce qu'il n'a rien fait. Et moi je dirais la vérité parce que ce n'est pas très bien.		1
27	M :	Et pourquoi d'après toi les copains ils ont tous accusé Lucas ?	Il ne faut pas accuser les autres injustement (AO)	
28	Mike :	Ben parce qu'il donne des coups de pied et en plus il fait des trucs violents, et on le déteste.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
29	M :	Et on le déteste. Mais là est-ce qu'il avait vraiment fait quelque chose ?	Il ne faut pas accuser les autres injustement (AO)	
30	E :	Non c'était...		
31	E :	Julie !		
32	Kenza :	Ben en plus ce n'est pas lui qui a renversé la poubelle, c'est Julie, parce que comme toute la classe le déteste parce qu'il est trop violent et trop méchant.		
33	M :	Et alors ?		
34	Kenza :	Du coup tout le monde le déteste.		
35	M :	Et donc il mérite d'être puni même si ce n'est pas lui qui l'a fait ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement (AO)	
36	<i>Plusieurs :</i>	Non.		
37	M :	D'accord. Pour l'instant vous êtes à peu près tous d'accord.		
38	Lilian :	Par exemple si Fanny renverse la poubelle et que les copains ils disent que... Et que moi je suis très violent, qu'ils le disent à la maîtresse que ce n'est pas Fanny et que ce soit moi.		
39	M :	Et alors ? Oui, bien tu as remis l'histoire dans ton contexte, et alors ? Quelle décision doit-on prendre ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement (AC)	
40	Lilian :	De le dire. Parce que sinon là la maîtresse elle ne va pas croire Lucas, et du coup Lucas il va être puni alors que c'est Julie qui l'a fait.		
41	M :	Mmm. Et tu trouves ça normal ou pas normal ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement (AO)	
42	Lilian :	Pas normal.		
43	Mathias :	Moi je ne le dirai pas si j'étais à sa place parce que ça lui donnerait une bonne leçon.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
44	M :	Ah donc toi tu penses que finalement peut-être que cette bêtise-là il ne l'a pas faite mais comme il en a fait plein d'autres, ça lui donnerait une leçon. Les autres ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Il faut que les bêtises soient punies (PN)	
45	Mathias :	Mais pas une leçon d'orthographe ou...		
46	M :	Merci Mathias !		
47	Noah :	Mais moi je dirai la vérité parce que ce n'est pas bien de punir les autres et de les accuser sans avoir rien fait.		1
48	M :	Oui mais comme il te dit Mathias lui il te dit oui mais en même temps Lucas il est tellement casse-pieds, il nous tape, il nous embête, eh ben on n'a pas réussi à le punir avant, ben là, tant pis pour lui. Qu'est-ce que tu lui réponds à Mathias ? Tu n'en sais rien ? Vérité parce que vérité ? ( <i>rire</i> )	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Il faut que les bêtises soient punies (PN) (AO)	
49	Orion :	Ben moi je dirai la vérité, parce que ce n'est pas parce qu'on fait beaucoup de bêtises que c'est tout le temps nous qui doivent être punis.		1
50	M :	Qui devons être punis. Oui. Orion nous dit : je comprends ce que tu dis Mathias, cependant, j'ai peut-être fait plein de bêtises mais celle-là je ne l'ai pas faite, je ne mérite pas d'être puni pour celle-là. C'est ça ?		
51	Mathias :	Je suis quand même un peu d'accord avec Orion.		1
52	M :	Ah alors si tu es un peu d'accord avec Orion, ça veut dire quoi, tu changes d'avis, ou ?		
53	E :	Moi je suis d'accord avec Orion ! (...)		
54	M :	Un peu des deux ? Ah tu n'arrives pas à te décider ? Alors comment on peut aider Mathias à se décider ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Il faut que les bêtises soient punies (AO)	

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
55	Justin :	Moi je dirai la vérité parce que peut-être que Julie elle s'est vengée parce que Lucas il lui a fait un truc, peut-être, mais ce n'est pas bien parce qu'il faut se dénoncer quand c'est elle qui l'a fait parce que sinon il ne mérite pas ça même s'il lui a fait des choses, il ne mérite pas ça s'il ne l'a pas fait.		3
56	M :	Du coup, qu'est-ce qu'on va dire à Julie alors ? Peut-être que oui alors il t'a embêté tout à l'heure c'est vrai, mais qu'est-ce qu'elle doit faire Julie, elle doit le faire punir si ce n'est pas lui ou elle doit faire autre chose, comment on fait alors pour résoudre ce problème ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Il faut que les bêtises soient punies (PN)	
57	Nicolas :	Elle n'a pas fait exprès vu qu'au début vous dites que c'est sa copine.		
58	M :	Alors est-ce que la question porte sur le fait que Julie ait fait exprès ou pas de faire tomber la poubelle ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Il faut que les bêtises soient punies (CO)	
59	E :	Non ! On ne sait pas.		
60	M :	On ne sait pas. Mais ce qu'il y a c'est que tout le monde dénonce Lucas à la place de Julie.	Il ne faut pas accuser injustement (CO)	
61	Amélie :	Moi je dirai la vérité parce que je trouve que ce n'est pas bien de mentir, si c'est Lucas qui ne l'a pas fait, il n'a pas le droit d'être accusé.		1
62	M :	Soline, je ne t'ai pas entendue. Tu as des choses à ajouter à ça ?		
63	Soline :	Ben c'est pas très bien d'accuser les autres.		1
64	M :	D'accord donc tu penses que même s'ils font des bêtises, ce n'est pas très bien de les accuser quand ils n'ont rien fait.	Il ne faut pas accuser injustement (AC) (VO)	
65	Soline :	Ce n'est pas bien parce que si on les accuse ce n'est pas bien parce qu'ils n'ont rien fait et...		
66	M :	Fanny ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'en penses-tu alors ? Rien du tout parce que tu n'écoutais pas tu faisais autre chose.		
67	Maé :	Je pense que c'est mieux de dire la vérité parce que ce n'est pas bien de laisser les autres se faire punir alors que c'est quelqu'un d'autre. Et même s'il a fait des bêtises, ce n'est pas parce qu'il fait des bêtises qu'il faut toujours le faire punir.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
68	E :	Comme moi.		
69	Mike :	Mais en fait ce n'est pas parce qu'il a frappé tout le monde et que tout le monde est fâché contre lui qu'il faut l'accuser.		2
70	Clothilde :	C'est comme Isis.		
71	Kate :	Je pense dire la vérité mais si je dis un petit mensonge ce n'est pas grave et si c'est un gros mensonge c'est grave.		1
72	M :	Et là est-ce que tu penses que c'est un gros mensonge ? Du coup si tu ne dis pas la vérité là tu penses que c'est un gros mensonge et que là on n'a pas le droit de le faire ?	On peut dire un petit mensonge mais pas un gros (AO)	
73	Kate :	Oui.		
74	Soline :	Ben moi je dirais la vérité parce que normalement dans une classe on n'a pas du tout envie d'être puni, et même si c'est sa copine il n'y a pas de raison de le punir parce que ce n'est pas lui qui a fait la bêtise.		1
75	M :	Normalement les adultes quand ils donnent des punitions à l'école est-ce que c'est pour une raison ou est-ce que c'est juste parce qu'ils ont envie d'être méchants certains matins ?	Il faut que les bêtises soient punies (CO)	
76	Théo :	C'est pour des raisons.		
77	E :	C'est pour quand c'est dangereux ou...		
78	M :	Voilà. Emma, tu avais levé la main, et ensuite on pourra conclure.		
79	Emma :	En fait moi je dirai à la maîtresse que ce n'est pas lui qui l'a fait parce que ce n'est pas bien de dénoncer quelqu'un qui ne l'a pas fait.		1
80	M :	Oui. Alors du coup c'est intéressant, on ne va peut-être pas conclure de suite ça m'amène une autre question. Emma elle a mis une petite nuance parce qu'elle a dit on dit que ce n'est pas lui qui l'a fait. Mais est-ce qu'on dit que c'est Julie qui l'a fait ? Est-ce qu'on dénonce Julie ?	Il ne faut pas dénoncer (AC)	
81	Plusieurs :	Oui !		
82	E :	Non !		
83	Mathias :	Sinon ils gardent le secret entre tous les élèves et ils ne disent pas à la maîtresse comme ça il n'y a pas de jaloux et comme ça il n'y a pas de punis.		0
84	M :	(rire) Parce que ce qui est intéressant dans ce que nous a dit Emma. Emma nous a dit, en fait il faut dire que ce n'est pas Lucas qui l'a fait. Et moi ma question était de dire : d'accord, on dit que ce n'est pas Lucas qui l'a fait, pour ne pas qu'il se fasse punir pour ce qu'il n'a pas fait. Mais est-ce qu'on dénonce, est-ce qu'on rapporte pour dire qui l'a fait vraiment ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Il ne faut pas dénoncer (VO) (AC)	
85	Plusieurs :	Non !		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
86	M :	(rire) Tu es en train de dire que maîtresse a des biscottes c'est ça ? (rire) Non mais Mathias il est fantastique... pour lui dire de se taire ! (rire) Oui ?		
87	Justin :	Moi je dirai la vérité parce que sinon...		1
88	M :	Mais qu'est-ce que c'est la vérité ? C'est de dire que Lucas n'est pas...	Il faut dire la vérité (AO)	
89	Justin :	Moi je dirai que Lucas il ne l'a pas fait mais que c'est Julie.		
90	M :	Donc tu dénonces. Et les autres qu'est-ce que vous en pensez ? Lilian tu vas à ta place, merci bien.	Il faut dénoncer les élèves qui font des bêtises (AC)	
91	Pauline :	Moi je suis un peu d'accord avec Mathias.		
92	M :	C'est à dire ?		
93	Pauline :	Et puis un peu avec Orion et Justin.		
94	M :	Oui mais...dis-le, précise-le ta pensée. Parce que c'est facile de dire : je suis d'accord, mais		
95	Pauline :	Moi soit je dirai la vérité parce que...		
96	M :	Mais qu'est-ce que c'est la vérité ?	Il faut dire la vérité (AO)	
97	Pauline :	Dire que ce n'est pas Lucas qui l'a fait parce que sinon ...		
98	M :	Ça on a bien compris, sinon on va le faire punir alors qu'il n'a rien fait. Mais est-ce que tu dénonces Julie ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement (VO)	
99	Pauline :	Oui.		
100	Kate :	Ça veut dire quoi dénoncer ?		
101	M :	Dénoncer ça veut dire rapporter. Est-ce que tu rapportes toi ?	Il ne faut pas dénoncer (AO)	
102	Kate :	Non		
103	M :	Pourquoi ?		
104	Kate :	Parce que ce n'est pas bien.		
105	M :	Mmm. Alors on arrive encore à un autre questionnement du coup. Ce n'est pas bien de rapporter, mais il n'y a pas des cas où c'est obligatoire de rapporter ?	Il ne faut pas dénoncer / Dans certains cas il faut dénoncer (T)	
106	E :	Si !		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
107	M :	Quand ?	Dans certains cas il faut dénoncer (AO)	
108	Benoît :	Quand vraiment ce n'est pas la personne qui l'a fait et qu'elle se fait accuser, même si ce n'est pas bien de dénoncer il faut quand même le faire.		3
109	M :	Alors on peut tout simplement dire : ce n'est pas lui qui l'a fait. On n'est pas obligé de dénoncer Julie ! Mais il y a des cas où on est obligés de dénoncer, mais est-ce que ce cas-là ça en fait partie ? Pour toi Benoît ça en fait partie ? Visiblement pas pour tous.	Dans certains cas il faut dénoncer (AO)	
110	Isis :	Moi je suis un peu d'accord avec Benoît, je sais que ce n'est pas bien de rapporter mais si c'est une grosse bêtise on est obligé.		1
111	Soline :	Il y a des moments parfois où on est obligé de rapporter...		1
112	M :	Quels sont ces moments ?	Dans certains cas il faut dénoncer (AO)	
113	Soline :	Comme dans l'histoire si quelqu'un fait une bêtise dans la classe pendant que la maîtresse n'est pas là et qu'à son retour tout le monde dit que c'est d'autres, là on est obligé de dénoncer parce que ce n'est vraiment pas lui.		
114	M :	Et on ne peut pas s'arrêter en disant juste : ce n'est pas lui, sans dénoncer Julie. Pour vous, pour Benoît, pour toi ou Kate, pour Isis il faut le dire.	Dans certains cas il faut dénoncer (AC)	
115	Orion :	Ben moi c'est plutôt les moments qui sont graves.		2
116	M :	C'est à dire ?	Dans certains cas il faut dénoncer (AC)	
117	Orion :	Un peu comme si on s'est fait très mal, ou quand tu es sur une chaise...		
118	M :	Donc pour toi on ne dénonce pas sauf des moments où on est obligé de dénoncer si on se met en danger. C'est ça ?	Il ne faut pas dénoncer / En cas de danger il faut dénoncer (AO)	
119	Justin :	Et aussi si on se met en danger, surtout si on nous fait une menace		2
120	M :	Alors...		
121	E :	ça veut dire quoi ?		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
122	Justin :	En fait c'est par exemple si par exemple je te demande de me donner un truc sinon je te fais un truc horrible.		
123	M :	Donc il y a aussi mettre en danger quelqu'un en le menaçant. Je crois qu'on n'aura pas le temps Alice, à moins que tu sois rapide.	En cas de danger il faut dénoncer (VO)	
124	Alice :	En fait moi ce que je penserai c'est de dire vraiment la vérité parce que ce n'est pas très bien de ne pas dire... Euh je dirais la vérité et je dénoncerais Julie parce que vraiment là...		1
125	M :	C'était une grosse bêtise. C'est ça ?	Si c'est une grosse bêtise il faut dénoncer (AC)	
126	Mathias :	Euh ce n'était pas du tout une grosse !		0
127	Alice :	Parce que surtout peut-être, si c'était pas lui qui...		
128	M :	On l'a déjà dit ça Alice.		
129	Alice :	Il peut se faire punir, et il pourrait y avoir beaucoup de déchets.		
130	M :	Oui mais ça on l'a déjà dit Alice. Pour conclure vous me dites : Je dis la vérité parce qu'on ne laisse pas quelqu'un se faire punir si ce n'est pas lui c'est ça ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement (AO)	
131	Pauline :	Moi je dirai la vérité parce qu'en plus on va mentir à Maîtresse et aussi Lucas il va dire quand même que ce n'est pas lui.		1
132	M :	Alors (écrit au tableau) : Je dis la vérité parce qu'on ne laisse pas quelqu'un se faire punir injustement, et pour ce qui est de dénoncer la camarade, certains d'entre vous pensent que c'est une bêtise tellement grosse qu'il faut dénoncer, et pour certains on ne dénonce que lorsqu'on a un danger. Est-ce qu'on a bien résumé ?	Il ne faut pas laisser quelqu'un se faire punir injustement / Si c'est une grosse bêtise il faut dénoncer / En cas de danger il faut dénoncer (VO)	
133	Noah :	Soline elle fait que me souffler dessus depuis tout à l'heure.		
134	M :	Alors c'est bien que tu me le dises ça. Est-ce que là on est dans un cas de mise en danger ? Est-ce que tu lui as dit d'arrêter ?		
135	Noah :	Oui.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
136	M :	Pourquoi n'as-tu pas arrêté ? Donc tu as fait toutes les démarches qu'il fallait Noah c'est très bien. Donc je dis la vérité parce qu'on ne laisse pas quelqu'un se faire punir injustement, ensuite j'ai deux possibilités. Soit je dénonce parce que c'est très grave, soit je ne dénonce pas car ce n'est pas grave. (...) Et du coup la question à se poser c'est : est-ce que c'est grave ou est-ce que je me mets en danger. C'est ça ? Pour résumer.		
137	Orion :	Mais on ne sait pas si c'est grave ou si ce n'est pas grave parce qu'il peut même aller chez le directeur.		1
138	M :	Mais peu importe, ce n'est pas tant le directeur qui fait la gravité, c'est le danger, ou alors le fait que ce soit véritablement méchant qui fait la gravité.	En cas de danger il faut dénoncer (VO)	

10.3.3.4. *Mme Klein*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui. Julie ma meilleure amie, a renversé la poubelle de la classe quand la maîtresse était partie. Toute la classe a dit que c'était Lucas pour qu'il se fasse punir. Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?		
2	Maya :	Je pense qu'il faut le dire parce que si on ne le dit pas, Lucas va encore plus se faire... gronder par ses parents.		1
3	Sophie :	Moi je suis d'accord avec Maya, il vaut mieux le dire parce que sinon c'est Lucas qui va encore prendre tout, et que sinon si ce ne serait pas lui ce serait Lucas.		1
4	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Sophie et Maya parce que même s'il a fait des choses mal, enfin c'est tout le temps lui qui est dans les bagarres, ce n'est pas une raison pour le faire punir alors que ce n'est pas lui.		1
5	Zoé :	Moi je suis entièrement d'accord parce que ce n'est pas parce que d'habitude il fait des bêtises que c'est toujours lui qui doit prendre ce que les autres ils font ;		1
6	Sandy :	Moi je suis d'accord avec les filles mais c'est vrai qu'elle voulait se venger, mais après elle n'a rien fait. Mais je veux dire Julie comme c'est son amie et que dans le truc elle n'avait pas fait exprès de renverser la poubelle, elle pourrait avouer que c'est elle mais en disant qu'elle ne l'a pas fait exprès et dans tous les cas c'est...		2
7	Maya :	Oui mais ce n'est pas elle qui veut se venger, c'est le meilleur ami de Julie qui veut se venger. Mais du coup il faudrait quand même qu'on dise que c'est Julie, mais après on n'est pas obligé de dire "non mais c'est elle qui a tout fait" et tout, on peut essayer de parler doucement et lui dire "elle n'a pas fait exprès" et tout.		2
8	M :	Personne ne veut prendre la parole ?		
9	E :	Si !		
10	Sophie :	Ben après je pense que quelqu'un dans la classe devrait parler à Julie et lui dire que c'est elle qui l'a fait parce que sinon Lucas il va peut-être être déçu, et peut-être que ça va lui briser le cœur que tout le monde pense qu'il est trop méchant.		2
11	Louane :	Moi je suis d'accord avec Sophie mais en même temps ça lui apprendra à Lucas parce que ben il ne fait qu'embêter les autres et tout ça, donc ça lui fera comprendre qu'il énerve tout le temps et que ce n'est pas sympa.		3
12	Sandy :	Moi j'en reviens au fait de Maya, c'est vrai qu'il faut le dire doucement mais si tu le dis peut-être que ça va aussi briser des amitiés, enfin...		3

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
13	Maya :	Oui, je veux dire en fait, il faut que ce soit Julie qui le dise parce que moi j'ai peur que si ce soit quelqu'un d'autre déjà si c'est son meilleur ami qui le dit ben lui il va perdre sa meilleure amie je pense, et après on pense que plus personne ne lui fera confiance, tout le monde ne lui dira plus de trucs parce que sinon ils savent qu'il va peut-être le dire aux maîtres et maitresses, et du coup ça devrait être Sophie qui devrait y aller, euh Julie. ( <i>rires</i> )		2
14	Anaëlle :	Moi je ne suis pas très d'accord avec vous parce que je pense qu'il s'est déjà fait punir assez de fois, mais ça ce n'est pas... voilà. Mais c'est pas une raison pour que tu ne dises pas que c'est pas lui. Enfin je veux dire, tu as dit qu'il ne fallait pas le dire parce que ça lui apprendra et tout, mais moi je suis pas d'accord, parce que enfin je sais pas tu peux...		2
15	Louane :	Moi non je ne suis pas d'accord parce que s'il s'est fait punir mais qu'en fait ça ne lui a jamais servi de leçon, peut-être que là la maîtresse elle va le gronder encore plus, et du coup ça lui apprendra, ça lui servira de leçon.		2
16	Anaëlle :	Oui mais ce n'est pas lui qui l'a fait. Peut-être qu'une prochaine fois s'il recommence là (...)		1
17	Maya :	Oui je suis d'accord avec...		
18	M :	Il faut que tu laisses parler les copains. Il y en a qui voudraient intervenir ? Non ? ( <i>à voix basse</i> ) Plus fort.		
19	Anaëlle :	Ben moi je ne suis pas trop d'accord avec Louane quand même parce que ça ne lui servira pas de leçon parce que si toutes les punitions qu'il a eues dans toute sa vie d'élève vu qu'il a fait beaucoup de bagarres et tout, ce n'est pas qu'on le gronde d'avoir rien fait, enfin je ne dis pas qu'il ne faut pas le dire mais si on le gronde d'avoir renversé une poubelle, ça ne va pas forcément lui servir de leçon.		3
20	Zoé :	Moi je ne suis pas d'accord avec Louane parce que même s'il n'est pas gentil avec nous, on doit quand même être gentil avec lui parce que sinon en retour après il ne va jamais être gentil avec nous.		2
21	Aurélien :	Ben je suis d'accord avec Anaëlle parce que quand tu renverses une poubelle ce n'est pas grave parce que soit c'est juste des papiers, soit c'est des mouchoirs et il ne faut pas dire que ça doit être toujours de sa faute, c'est de la faute de Julie parce qu'elle a fait renverser la poubelle elle n'a pas fait exprès.		1
22	Sandy :	Après si tu le dis après ça peut aussi briser des amitiés, et si tu ne le dis pas elle va peut-être se rendre compte et s'en vouloir donc ne rien dire, c'est à Julie de prendre sa responsabilité.		4
23	Sandro :	Moi je crois que je suis d'accord avec Sandy parce que c'est elle qui doit prendre sa responsabilité parce que si elle ne la prend pas et que peut-être un jour elle va lui dire à Lucas et Lucas il pourra ne plus être ami avec elle.		2
24	Caroline :	Moi je suis tout à fait d'accord avec Aurélien parce que si tu renverses une poubelle ben tu peux au moins ramasser les papiers mais il faut quand même le dire.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
25	Amaury :	Moi je le dirai parce que la maîtresse après elle va s'en prendre à Lucas parce que c'est lui qui fait le plus de bêtises alors elle va un peu se douter que c'est Lucas.		2
26	Louane :	En fait je ne suis pas d'accord avec moi parce qu'en fait je n'avais pas pensé que voilà ça pouvait briser des amitiés comme elle a dit, et que ce n'est pas grave.		4
27	Anaëlle :	Moi je suis d'accord avec Amaury qu'il faudrait le dire parce qu'après Lucas il va se faire gronder mais ce n'est pas lui qui l'a fait.		2
28	Maya :	Moi je ne suis pas d'accord avec Louane oui je n'étais pas d'accord avant avec ce qu'elle avait dit avant, comme quoi c'est sûr qu'il faut lui faire comprendre que ce n'est pas bien qu'il se bagarre et tout, mais d'une autre façon, pas de cette façon, de dire que c'est lui parce qu'enfin renverser une poubelle... Je pense que la maîtresse quand même elle ne va pas exactement la gronder, elle n'a pas fait exprès. Renverser une poubelle ce n'est pas énorme.		2
29	Laure :	Moi je suis entièrement d'accord avec Zoé, Anaëlle et Amaury parce que je pense que vu qu'il fait beaucoup de bêtises, si jamais il fait une bêtise et que ce n'est pas lui, la maîtresse elle va tout le temps croire que c'est Lucas.		2
30	Anaëlle :	Moi je suis un peu d'accord quand même avec Laure parce que je trouve qu'après c'est vrai qu'elle va peut-être croire tout le temps que c'est Lucas alors que si ça se trouve ce n'est même pas lui. Enfin peut être qu'un jour il y a quelqu'un de la classe par exemple qui va faire une grosse bêtise et qui ne va même pas l'avouer, et toute la classe va dire que c'est Lucas, et il va prendre tout sur lui.		2
31	Anaëlle :	Alors vers la fin tu as dit Maya que ce n'était pas grave de renverser une poubelle, mais enfin si quand même il n'y a pas que comme a dit Aurélien des papiers ou des trucs...		
32	E :	Des mouchoirs.		
33	Anaëlle :	Voilà. Mais il y a aussi des... Pas des peaux de banane mais genre au goûter par exemple il peut y avoir des fruits et tout...		
34	E :	Mais non.		
35	Anaëlle :	Mais oui mais même, enfin je ne sais pas il peut y avoir plein de trucs, c'est quand même sale.		
36	Amaury :	Oui ça dépend de ce qu'il y a parce que s'il y a une cartouche d'encre percée eh bien ça va mettre de l'encre partout et la maîtresse elle va être plus en colère que s'il n'y avait que du papier.		
37	Aurélien :	Je ne suis pas d'accord avec Anaëlle parce qu'on n'est pas dans la cour de récré.		
38	Léa :	Moi je suis d'accord avec Anaëlle parce que même s'il n'y a pas que des papiers, tu n'as pas spécialement envie de ramasser.		
39	Luc :	Ben moi je suis d'accord avec Anaëlle ou Amaury parce que ça dépend de ce qu'il y a par exemple il peut y avoir des peaux de taille-crayons, eh bien ça va peut-être mettre longtemps à les ramasser et la maîtresse elle pourra bien voir qu'on a fait tomber la poubelle.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
40	Sandro :	Ben moi je suis d'accord avec Luc parce que...		
41	M :	Plus fort !		
42	Sandro :	...ça dépend si c'est une poubelle qui est à la maison, encore là il y aura plein de déchets, des bananes et tout, mais si c'est à l'école il n'y aura que des papiers et des mouchoirs donc...		
43	Sophie :	Moi je suis quand même un peu d'accord avec Anaëlle parce que c'est vrai que ce n'est pas propre d'avoir un peu trop d'encre ou des épiluchures de crayons, ce n'est pas très bien et c'est vrai que ça prend du temps quand même de ramasser tout ce qu'il y a.		
44	M :	Est-ce que vous vous rappelez de la question ? "Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé, ou de ne rien dire ?" On n'est pas avec le contenu de la poubelle quand même, d'accord ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut rien dire (CO)	
45	Sandy :	Moi je ne le dirai pas parce qu'après je ne sais pas c'est à elle d'avouer et comme on dit avoué, à moitié pardonné.		1
46	Maya :	Je n'ai pas dit que ce n'était pas agréable mais j'ai dit genre ça ne va pas être une bêtise énorme, c'est sûr que ce n'est pas amusant de renverser une poubelle parce qu'après il faut ramasser mais j'ai juste dit que c'était peut-être pas énorme comme bêtise mais il ne faut pas le faire tous les jours non plus. Donc il faudrait le dire parce qu'après sinon ça va, je suis d'accord avec Sandy ce qu'elle a dit, ça va enlever une amitié.		2
47	E :	Briser une amitié.		
48	Anaëlle :	Pardon si je reviens à la poubelle mais tout à l'heure j'avais oublié que c'était en classe. Mais du coup enfin même je ne voulais pas dire des compotes et tout mais il peut y avoir des... enfin quand tu te mouches, il peut y avoir de la...		
49	E :	Morve !		
50	E :	Bah !		
51	Anaëlle :	Et tu n'as pas forcément envie de ramasser ça.		
52	Diana :	Moi je suis d'accord Anaëlle parce que s'il faut ils venaient juste de faire un petit thé ou quelque chose comme ça. (...)		
53	M :	C'est sur la bande, hein Aurélien. Il n'y a pas de problème.		
54	Laure :	Moi je trouve que renverser une poubelle ce n'est pas très grave donc pendant que la maîtresse elle descendrait, j'essaierais de remettre des trucs dedans et de ne rien dire.		
55	E :	Ce n'est pas ça la question !		
56	E :	C'est il faudrait le dire ou ne pas le dire ?		
57	E :	Oui.		
58	Aurélien :	Moi je trouve qu'il faudrait le dire parce que sinon Lucas il va être triste et Jennifer elle va être...		2
59	E :	Julie ! (rires)		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
60	Aurélien :	Pardon, Julie, elle va être dégoûtée qu'ils ne soient plus amis et du coup Lucas il va être tout seul dans la cour de récré, il ne va jouer avec personne.		
61	Charles :	Je suis d'accord avec Maya, renverser une poubelle (...) ça ne sert à rien parce qu'il fait que des histoires.		
62	Timothée :	Mais Charles on ne parle pas de poubelles, pourquoi tu parles de poubelles ?		
63	E :	Mais on parle de la question !		
64	Amaury :	Même s'il y avait des mouchoirs tu peux attraper des maladies, d'accord ce n'est pas gravissimo mais ce n'est pas... #00 :02 :15-3#		
65	Caroline :	Ben moi je trouve qu'il faut le dire parce que sinon tu peux te faire punir par tes parents.		1
66	Sophie :	Moi je change ma réponse, maintenant je suis plus d'accord avec Sandy parce que c'est vrai que Julie il faut qu'elle prenne ses responsabilités et ça ne se fait pas trop de dire que c'est par exemple si on dit "c'est elle" ça ne se fait pas.		4
67	Louane :	Moi je reviens à Aurélien, je ne suis pas d'accord parce qu'on dit déjà qu'il n'a pas d'amis.		
68	Aurélien :	Ben si !		
69	E :	Ben non. En fait il n'a pas d'amis.		
70	M :	Personne ne l'aime.		
71	E :	Ben si parce que...		
72	M :	Dans sa classe. Personne ne l'aime dans sa classe, d'accord ?		
73	Léa :	Moi je pense qu'on est beaucoup quand même à être d'accord.		
74	M :	Oui.	Il faut dire la vérité (VI)	
75	Maya :	Je pense qu'il faut arrêter là c'est bon on peut aller à la conclusion donc je pense qu'on est presque tous d'accord comme quoi il faudrait plutôt le dire parce qu'il pourrait y avoir une amitié qui soit perdue...		2
76	M :	Mmmm.	Il faut dire la vérité (VI)	
77	Maya :	Et que c'est malhonnête, ça apprendra à Julie, et après il y en a qui ne sont pas d'accord sur la poubelle, ce qu'il y a dans la poubelle, on s'en fiche mais voilà, et que parce ça apprendra à Lucas mais voilà Lucas c'est sûr qu'il lui faut une leçon mais pas celle-ci quoi.		4
78	Sophie :	Je suis d'accord pour la conclusion de Maya parce que c'est vrai que renverser une poubelle si on le gronde Lucas, ça ne va vraiment pas lui servir de leçon. Une poubelle il va dire OK, je la ramasse mais ce n'est pas une leçon.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
79	Anaëlle :	Je suis d'accord avec Sophie et Maya pour leur conclusion, mais aussi je pense que quand il faut le dire, il vaudrait peut-être mieux que ce soit Julie qui le dise parce que peut-être qu'après elle aura peut-être des regrets mais peut-être un peu moins que si c'est les autres qui lui disent "c'est Julie qui a fait ça", et quand la maîtresse lui demandera peut-être qu'elle aura des regrets parce que la maîtresse elle va peut-être la punir plus parce qu'elle ne l'a pas dit elle-même.		2
80	Charles :	Je ne suis pas d'accord avec Anaëlle parce que si elle le dit Julie, après Lucas il va se faire gronder et même Julie.		1
81	E :	Ben non (...)		
82	Sandy :	Je suis d'accord avec Anaëlle et pas d'accord avec Charles du coup, oui c'est vrai que Julie elle doit le dire mais je veux dire après si tu le dis, que ce n'est pas Lucas, peut-être que Lucas va être plus gentil avec Julie. Et si tu le dis Lucas il va peut-être se venger et ça va faire des histoires.		2
83	Sandro :	Moi je suis pas d'accord avec Charles parce que si Julie elle le dit, ce n'est pas Lucas qui va le prendre, c'est Julie.		1
84	Anaëlle :	Moi je ne suis pas d'accord avec Charles mais je ne vais pas préciser, mais il faudrait là, est-ce que tout le monde est d'accord, parce que là mais oui mais il faudrait arrêter là en fait.		
85	Laure :	Je pense qu'en fait avec tout ce qu'on a dit je pense qu'on est tous d'accord, ou enfin presque qu'on doit le dire.		
86	Sandy :	Ben qui est d'accord, pour le dire ? (...)		
87	E :	C'est bon maîtresse, non ?		
88	M :	Oui. Alors je vous remercie, oui.		

10.3.3.5. *Mme Guillon*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	Gabriel :	Moi je me laisserais faire accuser parce que il me puni tout le temps et c'est pas (...).		
2	M :	C'est pas toi qui est accusé hein c'est Lucas qui est accusé. D'accord ? C'est Lucas qui est accusé par Julie, qui est ta meilleure copine à toi.		
3	Mélanie :	Moi je dirai que c'est Julie parce que même si c'est ma meilleure amie, s'il a fait ça ça veut dire qu'il n'est pas vraiment mon ami.		1
4	Nora :	Ben moi je dirai que c'est Julie parce que même si c'est ma meilleure amie, ben c'est... Si c'était moi qui faisais tout le temps les bêtises et qu'un jour c'est lui qui fait les bêtises ben je le dirai parce que sinon on va tout le temps croire que c'est moi, du coup, euh que c'est Lucas.		1
5	Louis :	Moi je dirai Julie, mais j'oserai pas trop parce que après comme je sais qu'il y a toute la classe qui est contre moi, si je le dis et que toute la classe est contre moi, ben la maîtresse elle ne va pas me croire et du coup dans tous les cas ce sera moi.		1
6	Teddy :	Moi je le dirai parce que si je (...), je penserai plutôt à moi, je ne penserais pas à ma meilleure amie.		2
7	Boniface :	Moi je dirai que ce soit Julie parce que et il dit que c'est ta meilleure copine mais il t'accuse ! Alors ça veut dire que c'est pas ton meilleur copain.		
8	M :	Mais il ne t'accuse pas à toi, il accuse Lucas.		
9	Boniface :	Oui mais enfin, si c'est sa meilleure copine il accuse Lucas, alors que c'est sa meilleure copine.		
10	M :	Mais non...		
11	Romy :	Toi tu es une personne, Julie c'est ta meilleure amie contre Lucas. C'est pas toi Lucas, toi tu es une autre personne.		
12	Boniface :	Ah !		
13	Clémence :	Ben moi je dirai de dire que c'est Lucas qui a renversé, euh la meilleure amie de Lucas qui a renversé la poubelle, parce que sinon toutes les punitions vont encore retomber sur moi, sur lui l'enfant, et du coup ben c'est pas bien.		1
14	Jeanne :	Ben moi même si Julie c'est ma meilleure amie, elle a quand même menti et ben c'est pas sympa.		1
15	Mélanie :	Ben oui je suis d'accord avec eux parce que c'est ma meilleure amie mais si elle a fait ça c'est qu'en fait elle n'est pas vraiment mon amie.		
16	Louis :	Je dirai que c'est Julie qui a fait exprès de renverser la poubelle et de dire que c'est Lucas parce après Julie c'est sa meilleure amie mais quand même ça ne se fait pas d'accuser sa meilleure amie alors qu'elle n'a rien fait.		1
17	Gabriel :	Non mais peut-être que c'était pour rigoler ?		1
18	E :	Non mais si elle l'accuse c'est que ce n'est pas pour rigoler.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
19	Louis :	Si pour rigoler elle fait faire prendre une punition à son meilleur ami, moi je ne serai plus son ami, si c'est pour rigoler.		
20	M :	(chuchotant) C'est pas son meilleur ami.		
21	Nora :	Ben oui mais si c'est pour rigoler, elle a fait exprès et elle a accusé son ami donc c'est que c'est pas son ami		
22	M :	Attention, il n'accuse pas son ami, il accuse l'enfant qui a des problèmes avec tous les enfants de la classe.		
23	Nora :	Oui mais c'est son meilleur ami.		
24	M :	Ben non, toi tu es son meilleur ami, il a accusé encore quelqu'un d'autre. D'accord ?		
25	E :	Ah !		
26	M :	Romy elle l'a bien expliqué tout à l'heure. Romy tu le réexpliques s'il te plaît ?		
27	Romy :	Ben Lucas c'est celui qui se fait accuser, toi tu n'es pas Lucas, Julie c'est ta meilleure amie, contre Lucas, tu es une autre personne.		
28	Nora :	Ah !		
29	E :	Ah !		
30	M :	D'accord ? Tu as vu ce qui s'est passé. Tu as vu que c'est Julie, c'est ta meilleure copine qui a fait la bêtise. Sauf que tu as entendu que quand la maîtresse lui a demandé ce qui s'était passé, ou le maître, il a répondu que c'était quelqu'un d'autre. Il ne s'est pas dénoncé, il a accusé quelqu'un d'autre. Que tu n'aimes pas et que personne n'aime vraiment parce qu'il ne fait que des bêtises et qu'il est embêtant.		
31	Nora :	Mais du coup ça veut dire que Lucas c'est... Nous on est une nouvelle personne qui a vu la scène et on a vu la scène.		
32	M :	C'est ça. Est-ce que tu laisses accuser Lucas, ou est-ce que tu dénonces ta meilleure copine ?		
33	Nora :	Ah mais il a deux meilleures copines ?		
34	M :	Non, toi, ta meilleure copine c'est Julie. Est-ce que tu laisses Lucas se faire punir, alors que tu sais que ce n'est pas lui, ou alors est-ce que tu dénonces ta meilleure copine ? C'est ça le truc.		
35	Clémence :	Ben faut dénoncer sa copine vu qu'il vaut mieux dire la vérité que mentir au maître et aux autres élèves.		1
36	Elsa :	Parce que si tu mens le maître il va bien s'en rendre compte un jour que c'est ta meilleure amie qui a fait ça.		1
37	M :	Julie, oui.		
38	Gabriel :	Moi je ne dirai rien comme ça il n'y a pas de problème.		0
39	Mélanie :	Ben moi au contraire je le dirai même si c'est ma meilleure copine, parce que après peut-être qu'il se fait toujours punir Lucas et qu'il fait des bêtises mais après ce n'est pas de sa faute parce que là c'est Julie qui a fait renverser la poubelle et elle accuse Lucas.		3
40	Louane :	Moi je dirai qu'aujourd'hui on ne dit rien et qu'ensuite on met un mot dans le cahier jaune.		1
41	Jeanne :	Mais en fait Gabriel il a dit que ça n'apporterait pas de problèmes. Mais si, Lucas il va avoir des problèmes du coup.		2

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
42	Louis :	Ben moi je dirai que c'est Julie, ma meilleure amie qui a renversé la poubelle, parce que dans tous les cas si c'est pour mon amie, ben j'aurai Lucas comme ami et pour une fois que ce n'est pas Lucas qui fait les bêtises mais qu'il se fait punir ben ce n'est pas bien.		1
43	Daphnée :	Moi je dirai que c'est Julie qui a fait la bêtise parce que ce n'est pas bien de mentir.		1
44	M :	Alors ? Qu'est-ce que tu en penses Maëlle toi ?		
45	Maëlle :	Ben je ne sais pas.		
46	M :	Pourquoi ?		
47	Maëlle :	Ben parce qu'en même temps je dis ma meilleure amie et sinon je ne le dis pas du tout. (...)		
48	Gabriel :	Oui mais je reviens sur ce qu'a dit Louis. Peut-être que Lucas ça va être ton ami, mais peut-être pas aussi.		
49	E :	Mais de toute façon peut être que Julie elle aurait rigolé, donc le maître il s'en rendrait compte.		
50	Mélanie :	Oui mais c'est triste pour ma meilleure amie Julie parce qu'elle va se faire punir, mais en même temps c'est bien parce qu'au moins elle apprend qu'il ne faudra plus jamais faire ça.		3
51	Nora :	Ben je dénoncerai ma meilleure amie parce que la meilleure amie, même si c'est ma meilleure amie, elle aura tort et elle fera toujours des bêtises pour laisser faire son copain et pour tout le temps qu'il se fasse prendre et qu'on croie que c'est lui qui fasse des bêtises.		1
52	Louis :	Ben comme il a dit Gabriel peut-être pas qu'elle sera mon amie, mais c'est pas grave tu as plein d'autres personnes dans la cour et tu peux t'en refaire plein d'autres des amis (plutôt) qu'avoir des amis qui sont méchants et tout ça avec les autres.		
53	Maya :	Ben sinon moi j'accuserai Julie et Lucas et au moins la maîtresse elle les punit et...		1
54	E :	La maîtresse elle est punie ? ( <i>rires</i> )		
55	Maya :	Non, la maîtresse elle les punit...		
56	M :	La maîtresse elle LES punit.		
57	Maya :	La maîtresse elle les punit voilà, après elle les interroge et on verra si c'est bien ce qu'il a fait le meilleur copain de Julie (...)		
58	Teddy :	Sinon ben je ne dis rien, j'attends que ça sonne et je le dis à la maîtresse.		1
59	M :	Qu'est-ce que vous en pensez de cette solution de Teddy ?	Il faut dire la vérité à la maîtresse en aparté (AO)	
60	Nora :	De quoi ?		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
61	M :	Ne rien dire, attendre que ça sonne et le dire à la maîtresse sans que les autres entendent.	Il faut dire la vérité à la maîtresse en aparté (AO)	
62	Nora :	Ben ça veut dire quand même que tu fais quelque chose, ben c'est une solution quand même comme ça personne ne t'entend, et personne ne peut dire tu es méchant, tu as accusé quelqu'un, tu as fait ci, et tout.		1
63	Jeanne :	Moi je trouve que c'est une très bonne solution comme ça le meilleur ami de Julie il reste son meilleur ami, et comme ça il ne sait pas qui l'a balancé.		1
64	Mélanie :	Oui je suis d'accord parce que peut être que si tu restes dans la classe pour le dire, ben les autres comme ils sont tous contre Lucas ils vont dire oh non ce n'est pas vrai, tu es un menteur, et tout, alors que si tu le dis au maître pendant la récréation, ils ne vont pas le savoir et ils ne pourront pas le dire.		1
65	Boniface :	Mais s'il faut c'est Julie qui force Lucas à faire toutes les bêtises.		
66	Maya :	Oui mais si Julie et Lucas ils sont punis pendant les récrés ben ils ne pourront pas dire qui a fait la bêtise.		
67	Nora :	Ben si parce que c'est les deux mais c'est quelqu'un, c'est nous qui avons vu la bêtise donc du coup on peut le dire parce que du coup on ne sera pas puni.		1
68	Gabriel :	Ou alors si c'est la première bêtise qu'il fait, je me dénoncerai.		2
69	Louis :	Ben moi je ne resterai pas dans la récréation pour le dire parce que s'il faut ma meilleure amie Julie elle va rester en haut, elle va m'écouter et après il va redescendre ou il va rester devant la classe et après il va parler à ses amis et pendant la cour après ils vont dire "Ah c'est un malade, petite fille, le rapporteur" et tout ça.		0
70	Maya :	Ben il vaut mieux que tu... Moi je laisserai leurs affaires entre eux pour qu'ils se les règlent parce que sinon je me mêle des affaires des autres et ça va retomber sur moi et tout.		0
71	Louis :	Ben si Clémence tu les laisses entre eux pour qu'ils se les règlent, tu as toute la classe contre Lucas et avec Julie tu as toute la classe avec ma meilleure amie Julie, et contre Lucas. Mais Lucas il ne pourra jamais s'en sortir s'il est tout seul face à tout le monde.		2
72	Jeanne :	Louis il a raison mais aussi il faut qu'il y ait une punition parce qu'il a laissé accuser Lucas alors que c'était elle qui l'avait fait exprès.		1
73	E :	Mais non il ne sera pas seul parce que si on le dit on sera deux !		
74	Boniface :	Mais dans tous les cas s'il n'y a que toi qui accuse Julie, dans tous les cas la maîtresse elle va faire confiance à toute la classe.		
75	Ahmed :	C'est la première fois que Lucas il accuse quelqu'un d'autre et que c'est vrai...		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
76	Teddy :	Mais dans tous les cas si on n'est que deux, les enfants de la classe ils n'ont pas de preuve alors que nous soit on a une preuve soit on est témoin parce que Lucas soit il a les mains sales donc on a une preuve, soit on est témoin parce qu'on l'a vu.		
77	Louis :	Mais après ça dépend de la punition aussi. Si elle dit juste : « Arrête de faire ça, ou sinon la prochaine fois tu nettoieras toute la cour et tout ça, ben moi je lui dirai » mais si elle dit juste par exemple « Recopie une ligne de c'est pas bien de faire tomber la poubelle » ben là par contre je le laisserai.		1
78	Gabriel :	Ben moi aussi je ne dirai rien parce que sinon les parents ils seraient au courant (...)		0
79	Clémence :	Ben sinon s'ils sont à la récréation je remonterai en classe pour dire que c'est Julie qui a fait tomber la poubelle, au moins quand ils rentrent le maître il dit que c'est Julie et tout qui a fait tomber la poubelle et ce n'est pas bien d'accuser Lucas.		1
80	Noah :	Ben c'est la même solution que ce qu'a dit Julio.		
81	Julio :	Moi je reviens sur ce qu'a dit Clémence, oui mais on n'a pas le droit de remonter en classe, donc ça sert à quoi ?		
82	Louis :	Ben moi je ne suis pas d'accord avec Clémence parce que si tu attends et que tu remontes en récréation ben Lucas il aura déjà pris la punition et il l'aura déjà faite et ce sera trop tard donc ça ne sert à rien. Juste à donner une punition à Julie mais sinon Lucas, t'auras pas eu le temps de le défendre et il aura déjà fait la punition.		2
83	Clémence :	Ben pour pas se faire gronder, ben la poubelle est tombée, il ramasse les papiers et puis voilà.		
84	M :	Bon ben on termine là alors.		

## 10.3.3.6. M. Roux

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	Louise :	Moi je dirai qu'il faut dire que c'est Julie qui a renversé la poubelle parce que c'est pas parce que c'est ta meilleure amie que tu dois laisser punir les autres. C'est pas de leur faute si il n'a pas fait exprès.		2
2	Dan :	Ben moi je suis d'accord avec Louise parce que même si c'est ma meilleure mon amie, même si c'est ma meilleure amie elle fait tomber la poubelle et après elle m'accuse, moi je voudrais la voir dans la cour et je lui dirai "ça suffit mon amie, hein, tssst, ça ne marche pas comme ça la life !" ( <i>rires</i> )		0
3	Nahil :	Moi je suis d'accord avec Dan, parce que même si c'est ma meilleure amie, ben moi ça m'est déjà arrivé et même si c'était mon amie je lui (aurais) quand même dit que c'est elle qui a fait la bêtise même si tout le monde m'accusait à moi. Et aussi du coup Dan t'as raison, hein.		
4	Dan :	Ben oui, hein, c'est sûr. ( <i>rires</i> )		
5	Kezia :	Moi aussi je suis d'accord avec Dan et moi parce que même si c'est ma meilleure amie, elle fait renverser la poubelle et elle va m'accuser, c'est pas bien. Mais c'est pas parce que c'est ma meilleure amie que je ne vais pas le dire.		1
6	Célia :	Moi je suis d'accord avec moi et Dan parce que si on accuse Lucas d'avoir fait ça, que c'est faux, ben c'est lui qui va être puni, c'est lui qui n'a rien fait.		1
7	Amaury :	Ton tour est passé, hein.		
8	Célia :	Ah mince.		
9	Alan :	Moi je suis d'accord avec tous ceux qui ont dit qu'il faut dire que c'est Julie parce qu'il ne faut pas mentir.		1
10	Adrien :	Alors si Julie serait punie je sortirai dehors, je lui mettrai un coup de pied dans les fesses. ( <i>rires</i> )		0
11	Amaury :	Adrien !		
12	E :	Chut, arrête !		
13	E :	De quoi tu te mêles ?		
14	Adrien :	Et ensuite (...) ( <i>rires</i> ).		
15	E :	( <i>Amaury lui enlève le bâton de parole</i> ) Et merci monsieur !		
16	Adrien :	De rien Monsieur. Hum hum hum hum ( <i>fait des bruitages, paroles inaudibles</i> )		
17	Amaury :	Je suis d'accord avec Nahil et Dan tous ceux qui ont dit qu'il fallait dire que...		
18	Dan :	Merci enfin !		
19	M :	Alizée !		
20	E :	La tienne, mec, la tienne !		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
21	Amaury :	...qu'il fallait dire que c'était dangereux parce que c'est injuste mais quand même ça ne sert à rien un petit peu de le dire, il valait mieux dire qu'elle est tombée toute seule parce que sinon après il va y avoir une grande bagarre et ça va mal s'annoncer.		0
22	E :	Ah, macarena on a compris monsieur ! ( <i>rires</i> )		
23	Candice :	Moi je suis d'accord avec Dan, Nahil et tous ceux qui ont dit qu'il fallait dire que c'était Julie qui avait fait ça, parce que ça ne se fait pas d'accuser les autres quand ils n'ont rien fait, ce n'est pas parce qu'ils font beaucoup de bêtises qu'il faut tout le temps les accuser.		2
24	Alexis :	Moi je dis on dit que c'est vous et après on va se battre dans la récréation ! ( <i>rires</i> )		0
25	E :	Ben moi je le défoncerai, je lui mettrai du sable dans le (...)		0
26	M :	Encore une fois, je t'exclus, tu verras bien. Adem tourne-toi.		
27	E :	À moins qu'il y ait un fantôme dans la classe et que la poubelle tombe parce qu'il l'a poussée, mais je ne pense pas qu'il y en ait... Ou s'il a un (...)		
28	E :	Trop tard !		
29	E :	Ça fait une heure qu'il lève le doigt lui !		
30	Aïcha :	Je ne suis pas d'accord avec Alexis parce que s'il dit la vérité et qu'après ils se battent pendant la récréation, ben...		1
31	E :	Boum ! Oh c'est parti !		
32	E :	Moi je ne suis pas d'accord avec Dan et tous ceux qui disent qu'il fallait leur dire parce que par exemple si sa meilleure amie (...) il dit que c'est elle, ben ça ne va plus être son amie après.		0
33	E :	Je n'ai rien fait !		
34	M :	Je me permets un peu d'intervenir pour faire avancer un peu le débat, merci, en fait essayons de nous poser la question. Quelle est la question qui se pose dans ce débat ? Est-ce que je dis la vérité au risque de faire punir mon meilleur ami, ou est-ce que je ne dis pas la vérité, parce que quelque part Lucas il le mérite parce qu'avec toutes les bêtises qu'il fait, il mérite d'être puni. Qu'est-ce qui est juste ? Qu'est-ce qui est bien ? Qu'est-ce qui est mal ? Est-ce que je dois être juste, ou est-ce que je dois faire en fonction de mes préférences et de mes amis ? C'est ça la question qui se pose. Est-ce qu'on dénoncerait un ami alors que c'est pour défendre quelqu'un qu'on n'aime pas ? Parce que du coup dans cette situation-là, qu'est-ce que vous feriez ?	Il faut dire la vérité / Il ne faut pas dénoncer ses amis / Il faut être juste (AC)	
35	E :	Il faut le dire ce qu'ils ont vu parce que sinon il va se faire (...)		
36	Naomi :	Moi je préfère dire la vérité, que c'est...		1
37	M :	Julie ?		
38	Naomi :	Ma meilleure amie...		
39	M :	Mmm		
40	Naomi :	qui a renversé la poubelle, comme ça pas de problème... et après à la récréation on dit que... On s'explique... Bref, on répond les histoires (...).		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
41	M :	Et si à la récréation Julie te dit : "Tu m'as dénoncé, puisque c'est ça je ne suis plus ton amie"	Il ne faut pas dénoncer ses amis (PC)	
42	Plusieurs :	Mais s'il faut...		
43	M :	Chut !		
44	E :	Elle va revenir !		
45	Naomi :	On va chercher un autre ami et s'il faut elle va revenir. Et on sera ami avec celui que j'ai trouvé, et Julie.		
46	M :	Chut ! Vous ne respectez pas Nahil et les autres, et Monica, les règles de fonctionnement du débat, je suis désolé mais j'ai l'impression que plus le temps avance, premier débat très bien deuxième débat moyen, troisième débat, moyen ! Plus le temps avance, moins vous respectez les règles de fonctionnement du débat.		
47	Jean :	Moi je ne suis pas d'accord avec Adrien, parce que si on se bat jusqu'à la mort, ben ce n'est pas du tout bien de se battre jusqu'à la mort, et il faut dire la vérité oui, mais pas : à la récréation coup de balai jusqu'à la mort !		1
48	Amaury :	Moi je ne suis pas d'accord avec Adem parce que déjà les fantômes n'existent pas, parce que je ne sais pas où il se prenait, dans une maison hantée ou je ne sais pas où ?		
49	Plusieurs :	(...) ( <i>Bruit de fond</i> )		
50	E :	Seulement aux nuages hein !		
51	M :	Bien alors moi si on ne respecte pas les règles je mets fin au débat.		
52	E :	Ouais !		
53	M :	Les débats ils ne peuvent avoir lieu que s'il y a un minimum de respect des règles, et là ne pas respecter la parole de celui qui a le bâton de parole et lui répondre en direct, ce n'est pas respecter les règles du débat.		
54	E :	Pardon.		
55	Amaury :	Et puis de toute façon, si elle est punie ça va être rien parce que c'est juste une poubelle qui est tombée ça arrive à tout le monde ! Oh mais (...)		0
56	E :	Moi je suis d'accord avec Amaury.		
57	M :	Donc tu entends par là Amaury que si c'était une bêtise beaucoup plus grave peut être que tu hésiterais à le dénoncer.	Il ne faut pas dénoncer quelqu'un s'il risque une grosse punition (AC)	
58	E :	Oh mais (...)		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
59	M :	Célia, tu fais quoi ? Tout ça c'est filmé hein, il y a des grands, des adultes, des maîtres, des maîtresses, des professeurs qui vont regarder ce que vous avez fait dans le 3ème débat, merci.		
60	E :	On pourra la regarder ?		
61	M :	Je mets donc fin au 3ème débat, de la classe de CE2 numéro X dans les conditions qui sont celles que nous venons de vivre.		

10.3.3.7. *M. Olivier*

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
1	M :	(...) Bien. Un atelier philo, la philosophie ça sert à quoi ? Qu'est-ce que c'est la philosophie ?		
2	Inaya :	Ça veut dire questionner le monde.		
3	M :	Questionner le monde, exactement.		
4	Zora :	Euh...		
5	Camilo :	Réfléchir.		
6	M :	Réfléchir, oui.		
7	Kelyan :	Se poser des questions.		
8	M :	Oui, se poser des questions. Comme on le dit à chaque fois vous êtes des élèves de l'école X mais vous êtes aussi des enfants, et vous êtes des personnes, hein, des personnes du monde. Vous êtes des habitants de la planète Terre, et comme tous les habitants de la planète vous vous posez des questions, vous réfléchissez sur toutes sortes de sujets. Donc là c'est le troisième et dernier atelier philo avec une situation, donc on va faire comme les deux autres fois, d'abord il va y avoir le bâton de parole et tout le monde aura le bâton de parole deux fois, et ensuite on fait un deuxième temps en plus où vous pouvez rajouter des remarques en levant la main. (...) La règle avec le bâton de parole c'est ? Il y en a deux qui la connaissent, c'est dommage pour les vingt autres !		
9	Mathis :	Dire le prénom à chaque fois.		
10	M :	Oui c'est vrai c'est important de dire le prénom à chaque fois, ça c'est parce que c'est enregistré. Pour que Sara puisse savoir qui a parlé. Et après la règle de prise de parole ?		
11	Samy :	Aussi de bien rapprocher le micro dans sa bouche.		
12	M :	Oui de bien rapprocher le micro, oui.		
13	Zora :	Ne pas couper la parole aux autres.		
14	M :	Ne pas couper la parole aux autres. Margaux ?		
15	Margaux :	Ne pas se moquer des autres.		
16	M :	Ne pas se moquer des autres.		
17	Ali :	Ne pas rigoler des autres.		
18	M :	Oui. La règle c'est qu'on ne parle que si on a le bâton de parole. Oui ?		
19	<i>Plusieurs</i> :	Oui. Oui. Oui.		
20	M :	Alors Nils je te donne un avertissement pour ce que tu viens de faire, parce que je vois ce que tu fais, et s'il y a un autre avertissement tu seras exclu de l'activité. Est-ce que je me suis bien fait comprendre ?		
21	Nils :	Oui.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
22	M :	Alors voici la situation. Je vous la relirai pendant l'atelier pour vous rafraîchir la mémoire si besoin. Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui. Julie ma meilleure amie, a renversé la poubelle de la classe quand la maîtresse était partie. Toute la classe a dit que c'était Lucas pour qu'il se fasse punir. Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ? Allez, vous y réfléchissez, vous fermez les yeux, les mains devant les yeux. ( <i>silence pendant 1 minute</i> ). Bien on va commencer, on va commencer par Hamid, et on tournera dans ce sens.		
23	Hamid :	Il vaut mieux dire la vérité parce que c'est pas bien d'accuser les autres alors que c'est pas vrai.		1
24	E :	Je crois que il faudrait le lui dire. La vérité.		1
25	Camilo :	Je crois qu'il ne faut pas le dire comme ça t'as plus besoin de te venger.		0
26	Agathe :	Je crois qu'il faut qu'elle lui dise.		1
27	Mathis :	Je crois qu'il faut qu'elle lui dise.		1
28	Graziella :	Il faut qu'elle lui dise.		1
29	M :	Parlez bien fort les enfants.		
30	Margaux :	Il faut qu'il lui dit pas.		
31	Maïssa :	Moi je pense qu'il va lui dire.		
32	Nils :	Moi je pense qu'il faut lui dire.		
33	Raoul :	Je crois qu'il faut lui dire parce que sinon on va se faire gronder par ses parents.		1
34	Ritège :	(...) Je voudrais le dire.		1
35	Ali :	Je crois qu'il faut lui dire parce que c'est pas parce que c'est lui, c'est pas parce que tout le monde ne l'aime pas que c'est lui qui doit toujours se faire punir.		3
36	Inaya :	Je pense qu'il faudrait lui dire sinon tout le monde va croire que c'est lui et il faudrait lui dire.		2
37	Samy :	Moi je pense qu'il faudrait lui dire parce que sinon la maîtresse elle va s'en rendre compte.		1
38	Lisa :	Moi je pense qu'il ne faut pas lui dire parce que si la maîtresse elle revient et qu'elle voit la poubelle par terre, je pense qu'il faut pas qu'elle lui dise parce que c'est pas bien de mentir et d'accuser.		1
39	Kelyan :	Moi je pense qu'il faut dire à la maîtresse ce qui s'est passé parce que une poubelle si tu la renverses c'est un accident c'est pas grave du tout.		1
40	Naël :	Moi à sa place j'aurais pas dit parce que déjà il m'aurait donné un coup de pied. (...)		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
41	Léonie :	Je crois qu'il faudrait lui dire parce que c'est (pas) de sa faute et il ne faut pas accuser les autres. Même si des fois il fait beaucoup de bêtises et qu'elle va le croire, il ne faut pas se laisser faire il faut le dire, même si t'as peur.		4
42	Doreen :	Je crois qu'il faut lui dire.		1
43	Zora :	C'est mieux qu'elle lui dise parce que il va trouver une autre copine comme elle est méchante avec lui tous les autres se moquent avec lui aussi, c'est... pas bien.		2
44	M :	On va faire un second tour, hum... Est-ce que je relis la situation pour vous aider à réfléchir ?		
45	Plusieurs :	Oui !		
46	E :	Non !		
47	M :	Il y en a qui le souhaitent, oui ? Comme il y en a qui sont favorables je vais le faire. Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui. Julie ma meilleure amie, a renversé la poubelle de la classe quand la maîtresse était partie. Toute la classe a dit que c'était Lucas pour qu'il se fasse punir. Est-ce que je choisis de dire à la maîtresse ce qui s'est passé ou de ne rien lui dire ?		
48	Léonie :	J'ai mal à la langue.		
49	M :	Tu as mal à la langue ? On verra, on règlera ça. On finit l'atelier philo et tu reviens me voir. Allez Hamid on fait le deuxième tour.		
50	Hamid :	Je dirai la vérité.		
51	Adam :	Je crois...		
52	M :	Parle bien fort !		
53	Adam :	Je crois qu'il faut lui dire la vérité.		1
54	Maïssa :	Moi je pense qu'il faut lui dire.		1
55	Nils :	Je pense qu'il faut lui dire.		1
56	Raoul :	Je pense qu'il faut lui dire parce que sinon il n'arrêtera pas de se faire punir.		2
57	E :	Je pense qu'il faut lui dire parce que (...).		
58	Inaya :	Je pense qu'il faut lui dire parce que c'est pas bien de mentir et c'est pas parce que il est méchant qu'il se fait punir tous les jours.		2
59	Samy :	Moi je pense qu'il faut dire la vérité puisque si on ment on doit aller en enfer (...).		1
60	Lisa :	Moi je pense qu'il faudrait lui dire parce que c'est pas bien de mentir, si la maîtresse elle revient et qu'elle par exemple si elle rigole et que la maîtresse elle la voit rigoler, ben c'est elle qui va se faire punir et après ben si Lucas il dit c'est elle qui a fait exprès de renverser la poubelle.		1
61	Kelyan :	Moi je pense qu'il faut pas dire que c'est elle qui l'a renversé parce que au moins Lucas ça lui apprendra à être méchant et à mettre des coups de pieds aux autres.		1

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
62	Naël :	Je pense qu'il faut rien lui dire parce que elle... Moi à sa place si on me donne un coup de pied, je suis d'accord avec elle je voudrais me venger mais pour me venger je ferai ça.		0
63	Léonie :	Je ne savais pas qu'elle avait fait exprès de renverser la poubelle. Alors dans ce cas il faut vraiment le dire parce que c'est pas bien et... C'est pas bien du tout.		1
64	Zora :	C'est mieux qu'elle lui dise à la maîtresse comme ça elle aura un mot à ses parents et c'est pas bien d'accuser. La maîtresse elle va dire « Pardon Lucas ».		1
65	M :	Merci Zora. Hum. Kelyan, est-ce que tu as le bâton de parole ? Comment ?		
66	Kelyan :	Non.		
67	M :	Alors tu te tais. Est-ce que c'est une bonne idée de t'asseoir à côté d'un camarade avec qui tu as tendance à bavarder ? Comment ?		
68	Kelyan :	Non.		
69	M :	Non plus. Ça fait deux mauvaises idées alors. Donc pour terminer, si vous avez quelque chose à ajouter en levant la main vous pouvez le faire. Donc vous pouvez passer le micro. Zora, tu le fais passer à Esteban s'il te plaît ?		
70	Esteban :	Moi je pense qu'il faut lui dire la vérité.		1
71	M :	Esteban tu veux bien te déplacer pour le donner à quelqu'un qui lève la main ?		
72	Lisa :	Moi je pense qu'il faut pas lui dire parce que ça lui apprendra qu'il faut pas donner des coups de pieds, et qu'il frappe pas et qu'il se bagarre pas.		1
73	Kelyan :	Si elle a fait exprès il faut lui dire parce que sinon ce serait de l'injustice, il se fait punir alors que pour une fois il a rien fait.		2
74	Agathe :	Moi j'ai changé d'avis je pense qu'il faut pas lui dire.		
75	Zora :	J'ai changé d'avis, il faut pas lui dire pour qu'il soit ami avec elle.		2
76	Léo :	J'ai changé d'avis, hum... Il faut lui dire que c'est elle qui a fait exprès et quand même il pourrait lui dire en plus qu'il lui a donné un coup de pied.		2
77	Samy :	Moi je pense qu'il faut lui dire parce que s'il lui dit pas et que Lucas il est puni, ça pourrait aggraver le cas.		2
78	Kelyan :	Je pense qu'il faut le dire à la maîtresse... je pense que ça sert à rien de se venger parce que sinon si on se venge on peut se faire punir nous-mêmes (...).		1
79	Margaux :	Moi je pense qu'il faut le dire.		1
80	Inaya :	Je pense qu'il faudrait pas le dire parce que sinon... Je pense qu'il faudrait pas le dire à la maîtresse comme ça ça lui apprendra de taper les autres et de les...		1
81	M :	On va finir par Zora, Hamid, et Ritège. Dans cet ordre.		
82	Zora :	La maîtresse... C'est tant pis pour lui Lucas s'il est puni mais il sera ami avec sa meilleure copine je crois.		0

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
83	M :	Allez on a presque fini, un peu d'attention, Naël, Margaux. (...) Parle bien fort Hamid. Tu ne parles pas que pour le micro, tu parles pour tout le monde.		
84	Hamid :	Je pense qu'il faut d'abord parler et après comme ça il sera réconcilié sans la maîtresse.		2
85	Ritège :	J'espère que tu vas lui dire comme ça la maîtresse elle ne va pas te gronder.		1
86	M :	Bien, pour terminer complètement cet atelier vous allez dire comment ça s'est passé pour vous. On est assis sur les fesses, on n'est pas en train de gigoter, pour se calmer le plus simple c'est de se concentrer sur sa respiration.		
87	Margaux :	J'ai aimé.		
88	Graziella :	C'était bien.		
89	Hamid :	J'ai aimé et aussi il y a pas eu de punis. (...)		
90	Agathe :	J'ai beaucoup aimé.		
91	Samy :	Moi j'ai aimé.		
92	Inaya :	J'ai aimé mais ...		
93	M :	Tu as aimé mais ?		
94	Inaya :	Mais c'était un petit peu une situation dure.		
95	M :	C'était une situation dure. D'accord.		
96	Zora :	Moi j'ai pas trop aimé, parce que il y avait des mots qui étaient durs à les dire.		
97	M :	Il y avait des mots... J'ai pas entendu ce que tu as dit. Qui étaient durs ? Durs à comprendre tu veux dire ?		
98	Zora :	Oui.		
99	M :	Est-ce que tu te souviens des mots qui étaient durs à comprendre ? Je le relis et tu m'arrêtes. (...) Lucas a beaucoup de mal à l'école. Il n'a que des mauvaises notes. En plus il est dans les histoires et se bagarre tout le temps. Personne ne l'aime dans la classe. Ce matin il m'a même donné un coup de pied. J'aimerais me venger de lui.		
100	Zora :	Me venger.		
101	M :	Venger. Quelqu'un peut expliquer à Zora ce que ça veut dire venger ? Esteban ?		
102	Esteban :	Venger ça veut dire quand quelqu'un te tape eh ben tu vas te venger que toi aussi tu vas le taper.		
103	M :	Voilà par exemple Zora si je te tire les cheveux, toi t'es pas contente, tu m'en veux, tu es fâchée après moi, alors t'as envie de me faire mal soit en me tirant les cheveux soit en me faisant autre chose de méchant...		
104	E :	Mais tu es un maître !		
105	M :	Non... C'est un mauvais exemple. Hum... Tu joues avec Adam, Adam il te donne un coup, tu es énervée après lui et tu as envie de te venger c'est-à-dire de lui faire du mal à ton tour parce que lui t'avait fait du mal.		
106	E :	Mais je me suis jamais vengée.		

TP	Locuteur	Prise de parole	N	PE
107	M :	Non. Alors tu m'as demandé ce que ça voulait dire venger, c'est un exemple. Je veux pas dire que tu vas te venger ! J'aurais pas dû me prendre comme exemple, hein. Est-ce que tu veux que je lise la suite, est-ce qu'il y avait d'autres mots qui posaient problème ? Esteban tu vas contre le mur. Non pas d'autres mots ? Allez on prend encore deux remarques, Lisa et Kelyan. Et Ali, et on en restera là. Qu'est-ce que tu voulais dire Kelyan ?		
108	Kelyan :	Et aussi j'ai trouvé qu'il y avait des mots faciles, d'autres mots difficiles, comme par exemple des notes.		
109	M :	Des notes, tu ne sais pas ce que c'est une note ? Des notes c'est quand tu fais un travail, et qu'on met une note, trois sur dix, quinze sur vingt. C'est vrai qu'on met pas de notes nous.		
110	E :	Vingt sur vingt c'est très difficile hein ?		
111	M :	Eh oui... Lisa.		
112	Lisa :	Moi j'ai bien aimé parce que la situation elle était facile.		
113	M :	D'accord. Qui c'est que j'avais dit ? Ali, et on s'arrêtera là.		
114	Ali :	Moi j'ai bien aimé parce que aussi c'était un peu difficile ceux qui voulaient pas dire et ceux qui voulaient dire.		
115	M :	D'accord. C'est dommage pour les mots que vous avez pas bien compris, mauvaises notes, venger, j'ai oublié de vous le demander, mais il ne fallait pas hésiter à me le demander s'il y a des mots que vous n'avez pas bien compris. Du coup c'est plus compliqué de donner son avis. Bon le troisième atelier philo avec Sara est terminé.		

## 10.4. RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS (ÉTUDE 3)

### 10.4.1. Trame de questionnaire pour l'entretien avec les enseignants

Les questions suivantes constituent un fil conducteur aux entretiens menés auprès des enseignants. Certaines d'entre elles ont pu être formulées autrement ou posées dans un ordre parfois différent en fonction de la dynamique des échanges lors de l'entretien.

1) L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale. À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

2) Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.

- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.

- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

3) As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

4) Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

5) Comment décrirais tu ta relation avec les élèves ?

6) Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

## 10.4.2. Entretien avec Mme Carlier

S : L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale. À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

Mme Carlier : Du coup je sais pas si on peut réellement l'évaluer ou dans le sens où on peut pas la quantifier ou quoi que ce soit, après je pense que selon ce que les élèves disent parfois lors du débat etc. on peut en percevoir quelques bribes mais mesurer si quelqu'un a une plus grande conscience morale qu'un autre je sais pas si je serais capable de le faire ou si quiconque serait capable de le faire.

S : Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.
- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.
- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

Mme Carlier : Ben moi j'aurais dit la 1 mais euh... Pff.

S : Pourquoi ?

Mme Carlier : J'aurais dit la 1 parce qu'en tant qu'enseignante je veux pas forcément me placer dans une figure où il faut leur dire ce qu'il faut penser ou pas mais après c'est vrai que oui en effet quand on va entendre certaines choses... Par exemple moi en début d'année il y avait beaucoup de propos fille/garçons, euh... «Ah les filles sont nulles » etc. et quelque part j'ai intervenu parce que on a fait ensuite un débat par rapport à ça... Donc du coup euh... Pff.... D'un côté oui j'interviens quand même mais c'est vrai que... Mais je les ai entendus parler enfin voilà on a expliqué pourquoi ils disaient ça etc. Donc...

S : Ton idéal ce serait de ne pas intervenir c'est ça ? D'arriver petit à petit à ne pas intervenir ?

Mme Carlier : Oui j'imagine.

S : As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

Mme Carlier : Ben j'ai fait 1 débat du coup par rapport au fait euh filles...

S : Filles-garçons ?

Mme Carlier : Oui voilà, en fait enfin c'était pas vraiment un dilemme moral ni quoi que ce soit, c'était... On a lu un livre et euh c'était (...)

S : Un débat de littérature, quelque chose comme ça ?

Mme Carlier : Voilà c'est ça. C'était plus... C'était pas forcément un débat philo, donc on a lu le livre et ensuite on en a discuté, et... Et du coup ça a été la seule expérience il me semble... Et ils avaient pas fait de débat avant cette année donc c'était la première expérience.

S : C'était tout nouveau pour eux...

Mme Carlier : Oui voilà. On a élaboré les règles ensemble, ils connaissaient pas, enfin voilà. Quand je leur ai demandé qu'est-ce que c'est un débat etc., eux la seule référence qu'ils en avaient c'était les débats présidentiels en fait à la télévision qu'ils voyaient, donc euh... Eux ils pensaient que le président allait venir quoi ! (*rires*) C'était pas... Ils avaient pas du tout d'expérience là-dedans.

S : Et tu as vu une évolution entre la première fois où tu as fait ce débat de littérature et le troisième débat, dans... Eux comment ils interagissaient ?

Mme Carlier : Oui oui ben déjà pendant le débat de littérature ils se laissaient pas le temps... Parfois voilà ils se laissaient pas parler etc. alors que là pendant le débat, pendant le troisième débat qu'on a fait, ils respectaient réellement les tours de parole, euh, ils avaient un bâton de parole en fait du coup voilà à chaque fois ils attendaient ils levaient la main ils prenaient le bâton de parole et même quand des fois il y avait quelques petites... digressions par certains élèves, d'autres lui disaient "Mais tu n'as pas le bâton de parole !" quoi donc du coup euh... Pour eux c'était vraiment important après de se laisser parler quoi donc c'était une évolution dans ce sens.

S : Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

Mme Carlier : Moi du coup moi j'étais dans le... En fait ils formaient un cercle, moi j'étais un peu en retrait par rapport au cercle, donc on me voit pas du tout

sur la caméra, je suis juste à côté par contre donc on m'entend assez fort, euh mais j'ai essayé d'intervenir le moins possible après... ça dépendait en fait certains élèves me regardaient quand ils dis... quand ils parlaient, d'autres regardaient leurs camarades, mais du coup pour certains élèves qui me regardaient du coup voilà je fais... j'acquiesce parfois, quand même, leurs propos je dis « Mmmm ».

S : Quand ils te regardent hein ?

Mme Carlier : Ouais voilà c'est ça. Ou alors ça dépend, peut-être je le fais à d'autres moments mais je le fais surtout quand ils me regardent je pense.

S : Et tu acquiesce dès qu'ils te regardent ou quand t'as une idée intéressante ?

Mme Carlier : Euh... Non par forcément non.

S : Pas par rapport aux idées ?

Mme Carlier : Non pas par rapport aux idées, non. Juste... Non je pense pas. Après j'acquiesce ou je fais Mmm, enfin des... petites choses comme ça, euh ou alors des fois c'est pour montrer aussi, parce qu'en fait il y avait un autre élève qui donnait la parole et du coup en général quand je fais Mmm, c'est que l'idée est terminée et du coup il sait qu'il doit redistribuer la parole à nouveau. Donc du coup je pense que ça s'est fait de façon plutôt informelle... Je lui ai pas dit que c'était le signal mais...

S : Pour pas qu'ils parlent 4 heures ? (*rire*)

Mme Carlier : Ouais voilà ! Des fois ça peut arriver avec certains de mes élèves euh... (*rires*)

S : Comment décrirais-tu ta relation avec les élèves ?

Mme Carlier : Je trouve que quand même j'ai une vraiment euh... J'ai une bonne relation avec mes élèves en fait. Enfin après oui je pense que moi-même j'ai pas assez de recul mais là on a eu environ 7 visites depuis le début de l'année (*rires*) à force c'est ce qu'on nous répète aussi et moi ce qui revenait pas mal des tuteurs etc. c'était que vraiment ça se voyait qu'il y avait une très bonne relation entre mes élèves et moi quoi. Qu'ils avaient confiance en moi et inversement donc du coup je pense que c'est aussi par-là que... Après je dis pas que les apprentissages sont géniaux, extra et que ça passe toujours...

S : De toute façon, euh... C'est normal !

Mme Carlier : Voilà mais il y a toujours des... il y a toujours quelques petits échecs et c'est normal, mais d'un autre côté je trouve que notre relation est vraiment bonne et elle est euh... Propice aux... Enfin c'est il y a un bon cadre dans la classe

quoi. Ils s'entendent bien entre eux, y a jamais de moqueries même voilà même pendant les débats certains vont dire des choses et y a jamais de moqueries enfin c'est pas... C'est pas du tout l'ambiance quoi et c'est vraiment...

S : De manière générale, pas que pendant les débats, il n'y a pas de moqueries en général ?

Mme Carlier : Non non non voilà en général. Même si certains vont dire des trucs euh... même moi j'aurais envie de rigoler mais (*rires*) mais non ya très peu de moqueries ça peut arriver mais très très peu vraiment. Et je trouve qu'ils s'entendent plutôt bien et il s'entendent plutôt bien avec moi également.

S : Tu es dans une école plutôt facile non ?

Mme Carlier : Moi je suis à Belleville, euh... mon école ça va encore ouais. Après ça dépend, certains profils euh... (...) Après pour autant on s'entend très bien, y a une très bonne relation euh... ils me font confiance quoi je veux dire ils ont un petit souci, ils vont me le dire, voilà y a pas de problème là-dessus, d'un autre côté ils travaillent pas pour moi pour autant. Ils travaillent parce que voilà ils ont envie de travailler. Et des fois ils n'ont pas envie et du coup ben voilà. Mais c'est pas pour autant parce que ils m'aiment bien que... y a peut-être une élève de ma classe où c'est comme ça. Elle travaille parce qu'elle m'aime bien et parce que ça se passe bien avec moi cette année. Et les années d'avant elle travaillait pas parce que ça se passait pas bien. Mais c'est qu'avec une élève. Les autres avec la générale... générale de la classe ils travaillent parce qu'ils ont envie de travailler quoi. (...) Ils se sentent pas mal en classe. Enfin du moins c'est pas ce que moi je perçois, ni les parents, donc je pense que ça va plutôt bien.

### 10.4.3. Entretien avec Mme Joly

S : L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale. À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

Mme Joly : Moi toute première chose j'ai pensé à l'empathie qu'ils peuvent avoir à leur âge et après à autre chose c'est que... je me base que sur les 3 débats hein parce que je n'ai pas trop de recul mais tu verras dans les débats il y a certains élèves qui à chaque fois justifient de dire la vérité parce que sinon ils vont se faire gronder ou parce qu'ils vont se faire punir mais certains qui arrivent à dire « mais juste parce que c'est mal » et pour moi ils ont un degré de conscience morale plus haut parce qu'ils ne s'arrêtent pas juste à l'interdit mais...

S : Il vont réfléchir derrière ?

Mme Joly : Oui voilà, on ne le fait pas mais pas juste parce que c'est pas bien, on ne le fait pas parce qu'on a peur de la punition.

S : Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.
- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.
- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

Mme Joly : Je dirai la 2, enfin je dirai de base la 1 mais... je pense que des fois oui il faut quand même recadrer un minimum quand il y a vraiment trop de... d'idées « dangereuses » mais j'ai pas d'exemple. Donc je dirai la 2 parce que j'imagine que des fois ça peut... qu'il y a vraiment besoin de recadrer vu leur jeune âge mais j'ai pas d'exemple.

S : Ça marche. C'est ce qui te parle le plus ?

Mme Joly : Ouais.

S : Ok. Donc dans ton idéal ce serait d'intervenir pour les faire grandir, évoluer ?

Mme Joly : Ben... Non pas trop parce que c'est pas parce que je vais leur dire « Ne pense pas ça » qu'il le penseront pas mais... C'était la fin de la phrase qui me plaisait, le fait qu'ils soient vulnérables et tout.

S : As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

Mme Joly : Euh pas des... Avant, je lisais des goûter philo et puis on réagissait un petit peu comme ça mais c'était pas très euh... formel. Et...

S : Avec bâton de parole et tout ?

Mme Joly : Non, non non.

S : Juste comme ça.

Mme Joly : Ouais juste comme ça. Et en classe entière en plus. Et après... c'est quoi la question ?

S : Fais-tu d'autres débats en dehors de cette expérimentation, des conseils de classe ou d'élèves ?

Mme Joly : Ah oui et des cons... Ah oui voilà ! Et je fais... Alors je sais pas si c'est un conseil d'élèves quand il y a les félicitations, les propositions...

S : Oui c'est ça.

Mme Joly : Voilà, ben ça je le fais depuis le début de l'année.

S : Et ils ont la parole aussi institutionnalisée comme dans un débat ou...

Mme Joly : Euh non, c'est en levant la main, c'est pas avec le bâton de parole et non c'est... si ils ont envie de réagir ils lèvent la main juste. Et...

S : Et l'évolution des enfants... Est-ce que tu en as vu une entre les trois débats ?

Mme Joly : Ben globalement déjà ils ont... enfin à la fin ils avaient compris le truc totalement...

S : À la fin du premier débat ?

Mme Joly : Ah, une euh c'est à dire une évolution sur...

S : Ben par exemple une autre enseignante me disait qu'au début ils se coupaient la parole ils avaient du mal à respecter les règles et puis après...

Mme Joly : Euh... Non ça va j'ai trouvé qu'ils respectaient bien les règles depuis le début.

S : Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

Mme Joly : Euh... J'ai quand même pas mal euh je suis quand même pas mal intervenue, et ben d'une part pour relancer comme je l'avais préparé, et puis c'est vrai que je pense qu'au final (...) qu'ils me parlent pas mal à moi quand même. Après ils rebondissent sur ce que disent les autres mais quand ils me parlent, ils attendent un peu mon approbation aussi bon que je donnais pas non plus fin des fois je faisais des "Ah, d'accord..", "Ah oui..." et... "Bon". Mais je relançais pas mal et puis des fois je disais "Ah c'est intéressant là ce qu'il vient de dire, est-ce qu'on peut... Qu'est-ce que vous en pensez-vous ?" Donc bon juste quand même je trouve que j'interviens (*rire*) pas mal.

S : Est-ce que ça permettait de... de distribuer la..., de fluidifier les échanges un peu ?

Mme Joly : Alors des fois ils se la... Ils avaient le... Ils avaient la possibilité de se la donner les uns entre les autres, et de temps en temps, quand ça tournait... Quand je sentais que ça allait commencer à tourner trop je la demandais je le demandais moi aussi le bâton de parole pour euh... embrayer sur autre chose.

S : D'accord. Tu demandais en levant la main, comme les enfants ?

Mme Joly : Euh oui je sais plus... Je me rappelle plus (*rire*) oui, je tendais la main (...).

S : Comment décrirais tu ta relation avec les élèves ?

Mme Joly : Pfff... Ben comme une débutante quoi (*rire*). ça va parce que j'ai l'impression d'avoir quand même une bonne relation avec mes élèves, et puis bon c'est les retours qu'on m'en a faits aussi donc euh... c'est pas que m... Enfin. J'arrive pas trop à prendre du recul là-dessus, mais oui je trouve quand même que dans ma classe... Enfin, à la fois j'suis très... Enfin très... À la fois je suis assez autoritaire, et d'un autre côté ils me parlent beaucoup, ils se parlent beaucoup entre eux, enfin il y a pas de... j'ai pas l'impression qu'ils ont peur de moi ni rien enfin on parle...

S : Il y a de la confiance qui s'est créée entre vous ?

Mme Joly : Oui je... oui voilà. Une confiance avec un... ben une posture d'autorité malgré tout mais. Voilà je suis pas non satisfaite...

S : D'accord.

Mme Joly : Mais bon, j'ai des élèves faciles donc euh... Oui. Non mais j'ai l'impression que... ça va. (*rire*) Enfin des fois quand je rentre chez moi des deux jours je me dis "Oh j'ai l'impression que là j'ai pas..." par exemple j'essaie d'avoir de l'attention pour chacun et d'avoir en fait un mini moment avec chacun, et des fois... (*rire*) Souvent quand je rentre je dis "Ah je crois que cette semaine j'ai pas assez fait attention à... machin !" Et du coup pour la semaine d'après je me dis bon... (*rire*) (...) mais des fois je me dis non mais là il faut que tu tu... Là cette semaine j'ai l'impression que j'ai même pas parlé à machin et... et voilà enfin pour qu'il y ait toujours un contact euh... Voilà. (...) Mais après tu prends du recul et que tu te dis p\*\*\* en fait pendant... deux jours euh... j'ai pas parlé à lui à part pour dire bonjour tu vois, enfin. C'est... ça m'arrive pas tout le temps hein ! Mais... Enfin c'est vraiment le truc auquel j'essaie de faire attention et qui m'énerve quand j'y fais pas attention.

S : Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

Mme Joly : Moi j'ai beaucoup aimé le faire parce que je... déjà d'une je trouve qu'encore une fois c'est un moment privilégié, on est en petits groupes donc c'est une bonne occasion, ensuite je... Enfin je suis un petit peu à chaque fois je dirais... Pas émerveillée mais je... j'aime bien les voir parler avoir le enfin s'exprimer alors qu'ils ont que 7 ans et avoir des avis tout ça moi je trouve que c'est... Enfin j'aime bien ces moments-là avec eux et puis euh... Je trouve que quand même ils se... Plus ça allait plus ils arrivaient à rebondir sur ce qui était dit parce qu'ils avaient compris le principe des débats au bout du troisième enfin là le troisième j'avais plus besoin de... Je relançais toujours mais... Et après ouais je trouve que c'est... ça aide aussi à les connaître mieux, leur personnalité tout ça, oui.

S : Mmm, de les percevoir autrement quoi.

Mme Joly : Mmm. Donc voilà j'ai bien aimé pour eux et pour moi aussi hein en fait ! (*rire*) J'aime bien ces moments-là.

#### 10.4.4. Entretien avec Mme Breton

S : L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale. À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

Mme Breton : Ha ! C'est compliqué ça cette question. Je pense que j'ai pas répondu à cette question-là, je sais pas... si certains en ont plus que d'autres, étant donné que ceux que j'ai cette année je suis pas vraiment sûre qu'ils aient développé une conscience morale, ou alors plutôt euh... pas un réflexe mais une façon de réfléchir et de répondre aux attentes... des débats en fonction des règles qu'on leur a données. En gros euh « Je vais essayer de respecter toutes les règles que tu m'as apprises, y compris dans les débats quand tu me proposes des situations. » J'ai trouvé que pour eux c'était parfois compliqué d'aller au-delà de la règle que je connais et que je veux respecter.

S : Et en dehors des débats, à quoi tu le reconnais ?

Mme Breton : Je... ne reconnais pas leur conscience morale, je ne reconnais que leur respect à la règle en fait... Enfin j'arr... Ouais non je l'évaluerais pas. En tout cas pas à cet âge-là.

S : Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.
- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.
- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

Mme Breton : La troisième. Parce que je pense que c'est... de notre rôle justement, de leur apprendre à... à réfléchir et à grandir pour se construire et vivre dans notre société. Je pense que si tu les laisses dire exactement tout ce qu'ils veulent tu es plus dans du... débat d'EMC, tu es dans la discussion et ils ont pas besoin de toi. Et je pense que du coup euh... Je suis beaucoup plus pour cette dernière proposition et je pense qu'elle est aussi plus en accord avec les programmes d'EMC en fait.

S : Tu disais tout à l'heure... c'est pas à cet âge-là qu'on voit la conscience morale. Plus âgé tu le verrais... comment ?

Mme Breton : Oui plus... Alors j'ai... Je saurais plus te retrouver l'auteur. Mais j'ai lu justement un texte... en psychologie de l'éducation, sur des élèves et leur respect à la règle, notamment les élèves dans les classes en grande difficulté, et selon leur développement euh psychologique, vers 7 ans ils vont respecter la règles parce qu'ils t'aiment bien mais par forcément parce qu'ils l'ont intégrée. Et plus vers la... C'est à partir de la plutôt de la fin collège et de l'adolescence et du lycée qu'ils vont être capables de respecter des règles non pas parce qu'ils t'aiment bien mais parce qu'ils les ont comprises et qu'ils les ont intégrées. Donc je vais les respecter parce que je sais à quoi elles servent.

S : D'accord. Donc ce serait plus tard qu'on ferait des débats dans le sens où... Pour qu'ils construisent eux-mêmes, qu'ils comprennent eux-mêmes le sens des règles ?

Mme Breton : Alors ça veut pas dire que je pense pas qu'il faille faire des débats euh petits hein, non au contraire hein il faut les habituer, mais... ça peut expliquer certains types de réponses en fait. Ou certaines difficultés à faire évoluer les réponses en fonction euh des âges des élèves que tu as en face de toi.

S : As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

Mme Breton : Oui.

S : Oui ? Avec cette classe-là ?

Mme Breton : Oui, celle-ci et puis les précédentes quand j'avais les... quand j'avais les cycle 3.

S : Tu fais plutôt des conseils d'élèves, euh... ?

Mme Breton : Je fais des euh... des conseils d'élèves, cependant cette année j'ai pas fait toute l'année, parce que ils en avaient pas forcément besoin tout le temps... donc on a stoppé.

S : À quoi tu vois qu'ils en ont besoin ?

Mme Breton : Quand ils parlent. Quand ils ont des problèmes à soulever et des choses à dire. Quand ils préparent déjà leurs interventions, en fait on mettait euh dans un coin de la classe un panneau sur lequel on pouvait inscrire son prénom quand on voulait évoquer quelque chose et puis ils arrivaient à se réguler... Alors...

Soit ils avaient plus de problème, soit ils arrivaient à se réguler tout seuls et ils avaient plus besoin des conseils de classe euh.

S : D'accord. Des problèmes entre eux, des disputes, etc. ?

Mme Breton : Oui. Voilà. Sinon des débats en EMC j'en ai fait d'autres mais du coup à partir de... À partir d'albums comme Rose bonbon ou Jean de la Lune.

S : Donc débats littéraires plutôt ?

Mme Breton : Ben c'est à partir d'un album mais le débat il est pas littéraire il est surtout sur l'idée derrière alors c'était la différence pour... Jean de la Lune et puis les... Rose bonbon c'était euh les différences filles-garçons. Alors c(e n)'est plus du dilemme moral.

S : C'est d'autres thèmes d'EMC, de philo...

Mme Breton : Voilà mais c(e n)'est plus du dilemme moral.

S : Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quels ont été les difficultés rencontrées ?

Mme Breton : Alors les difficultés... Je trouve qu'à cet âge-là, la difficulté pour les petits qui étaient en CP-CE1... Leur difficulté a été d'écouter les autres et de faire évoluer son discours en fonction de la parole de l'autre. En règle générale tous avaient une opinion, mais euh faire bouger son opinion en fonction de l'argumentation de l'autre ça c'était difficile et je pense que ça a pas été acquis, cette année. Sur des plus grands quand je l'ai fait avec des plus grands, oui. Plus euh... Plus à l'écoute et enfin... À l'écoute c'est une chose parce qu'ils écoutaient bien. Mais à l'écoute mais aussi à l'écoute pour pouvoir aussi transformer son avis (...) et là je trouve que c'était le plus dur ils y étaient pas.

S : Et ce que tu as apprécié ? Donc... l'écoute qu'ils avaient ?

Mme Breton : Oui.

S : Autre chose ?

Mme Breton : Leur participation aussi. Bon il faut toujours réguler parce que t'en as certains qui parlent plus que d'autres...

S : Oui certains qui ne parlent jamais de toute façon...

Mme Breton : Comme partout !

S : Oui.

Mme Breton : Et puis la liberté qu'ils ont d'exprimer ce qu'ils ont à exprimer. Ils sont pas dans retenue en fait. Je sais pas si on retrouve la même chose chez les plus grands.

S : Ils vont pas essayer de donner un avis qui est... enfin comme... ce que tu attends, ils disent ce qu'ils pensent, comme ça ?

Mme Breton : Oui.

S : As-tu préparé le débat en amont ?

Mme Breton : Euh... Non cette fois-ci non je les ai lus comme ça mais enfin avec toujours le même principe c'est à dire on lit le débat, on explique correctement... la petite histoire, et je les guide dans leur questionnement en fait. Une question en amenant une autre. Il m'est arrivé de... Mais pas sur ceux-là mais il m'est arrivé oui de préparer avec les quelles questions on va pouvoir dérouler. Par rapport à un album, ou...

S : D'accord. Et j'ai vu que tu as fait une trace écrite après.

Mme Breton : Ouais.

S : Est-ce que tu l'as réinvestie après, qu'est-ce que tu en as ... ?

Mme Breton : Alors, à chaque nouveau débat, on a utilisé la trace écrite du précédent pour se remémorer ce qu'on avait fait, et euh et on s'en sert de synthèse aussi à la fin du débat on relit voilà les opinions qui ont été émises.

S : Sur euh... le thème dont on a parlé ou sur la procédure de raisonnement ?

Mme Breton : Non sur le thème. Sur le thème. Voilà le thème et les idées que vous vous avez retenu et ce qu'il en ressorti.

S : Et... En quoi tu trouves utile de rappeler le thème précédent même si on parle d'un autre thème après ?

Mme Breton : Parce que là ils étaient euh... Je pense enfin tu les avais conçus de manière... progressive. Donc je trouvais que ça les aidait à synthétiser et à reprendre une réflexion, et pas repartir dans tous les sens à chaque fois (...) Mais comme on avait déjà fait du débat avant, on a pas recentré je crois pas on a pas recentré sur les façons de faire.

S : Oui, vous l'aviez déjà travaillé avant (...)

Mme Breton : Voilà mais j'aurais très bien pu imaginer aussi une synthèse avec comment je me tiens pendant le débat, comment j'agis, comment je dois faire. Avec les plus grands je peux aller plus loin et leur laisser dix minutes seuls et une intervention plus tard de l'adulte, ou euh... Enfin.

S : Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

Mme Breton : Alors moi je les ai guidés dans la réflexion pour pouvoir éviter les boucles qui tournent en rond...

S : Qu'est-ce que tu appelles boucle ?

Mme Breton : C'est à dire que tu as allez 5 - 6 élèves qui vont émettre une opinion, et puis les suivants vont émettre la même opinion mais sans éléments supplémentaires ou de... tu vois ou de nuances ou de choses comme ça. Donc moi je prends le parti de... synthétiser progressivement

S : Pour éviter les répétitions.

Mme Breton : Voilà, pour pouvoir amener un élément de réflexion en plus. Et de donc d'avancer progressivement dans la discussion.

S : Donc tu amènes des éléments au fur et à mesure pour... ?

Mme Breton : Je pose des questions.

S : Tu poses des questions.

Mme Breton : Du coup je reformule aussi pour certains et je leur demande : "Est-ce que ça correspond bien à ce que tu... à ce que tu voulais dire ? Si je reformule, voilà ce que tu m'as dit". Et à partir de là "Ben moi je te repose une question, et alors qu'est-ce que tu en penses maintenant et comment on va faire ?" Et on note aussi des... des idées au fur et à mesure et après on va... On synthétise tout.

S : Comment décrirais-tu ta relation avec tes élèves ? Sur une échelle de 1 à 10 par exemple.

Mme Breton : (*rire*) Sentiment 8 réalité 2 ! (*rires*) Non euh... Non si 8 quand même parce que... Dans la relation que je peux construire avec mes élèves ?

S : Oui voilà.

Mme Breton : Je suis assez satisfaite, pas juste pour euh de l'autosatisfaction mais euh... Mais je vais pouvoir le voir parce que mes élèves quand ils comprennent pas ils me demandent, ils lèvent la main, ils viennent me raconter des histoires de n'importe quoi. Et je les sens libres...

S : Il y a une confiance qui s'est créée ?

Mme Breton : Voilà. Je les sens libres de me parler. Autant pour me dire je vais bien, me raconter une blague, que pour me dire je ne comprends pas je n'y arrive pas, ou celui-ci m'embête ou autre. Donc c'est ce qui me fait dire qu'ils se sentent assez libres de pouvoir s'exprimer avec moi. Donc du coup ça me satisfait dans la relation que je peux avoir avec eux.

S : Et au quotidien ? Comment vis-tu cette relation avec les élèves, est-elle frustrante, motivante, facile, difficile ?

Mme Breton : Je dirais que parfois c'est frustrant...

S : Oui... En quoi ?

Mme Breton : Ben... Disons que... c'est pas la relation non finalement c'est pas la relation qui va être frustrante mais le fait de pas pouvoir amener tous les élèves où tu veux... voilà. C'est plutôt dans la réussite de chacun que ça va être compliqué, et qu'il faut réussir à accepter que tous ne vont pas être au même degré au même niveau de réussite ou de participation et c'est ce côté-là qui va être frustrant, mais... Sinon non c'est euh... Et dans toutes les classes que j'ai eues euh j'ai... Je sais pas peut-être que j'ai eu de la chance hein, j'ai toujours eu un climat de confiance de toute façon avec les élèves qui me permettait après d'être tout à fait libre après dans mon travail. Mais c'est le contenu qu'il va y avoir à enseigner qui va changer ma posture, beaucoup plus que l'attitude ou la relation que j'ai avec mes élèves en tout cas.

S : Est-ce que tu as des choses à rajouter ?

Mme Breton : Non. On peut toujours rajouter des choses mais... (*rires*)

### 10.4.1. Entretien avec Mme Klein

L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale.

S : À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

Mme Klein : Dans sa façon de... gérer les problèmes... avec ses camarades. Avec de l'empathie et de la tolérance (...) Et gérer, et... il y a la gestion des émotions là-dessus aussi. Tu ajoutes ça. (...) De toute façon on leur parle d'EMC depuis le début et ils savent : "Il faut que tu sois comme ça, il faut que tu sois poli" Après...

S : Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.
- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.
- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

Mme Klein : La 3 elle me parle plus (...). Ça dépend aussi de ta classe tu vois. Parce que quand tu as des gamins qui sont... moi cette année ils étaient mous hein... Ouais il fallait toujours... les tirer. Voilà.

S : Mais pourtant toi tu n'as pas... tu n'es pas beaucoup intervenue dans les débats ?

Mme Klein : Ben j'ai laissé, mais je trouve que... Moi j'aurais aimé que ça aille beaucoup plus loin, tu vois. Ça tournait toujours autour des mêmes.

S : Donc ça c'était pas dans ton idéal de comment tu aurais aimé faire ? Tu aurais aimé plus intervenir pour qu'ils aillent plus loin ?

Mme Klein : Moi je les ai laissés faire parce que je me dis on va voir, mais ça tournait toujours autour des mêmes élèves, chez moi. Et... les autres n'avaient... J'aurais aimé qu'ils aient plus euh parlé.

S : Si tu devais le refaire tu ferais... ?

Mme Klein : J'interviendrais.

S : Tu intervienrais ?

Mme Klein : Pour avoir plus d'idées... plus de...

S : Pour interroger les autres c'est ça ?

Mme Klein : Ceux qui n'ont pas parlé pour qu'ils... ils osent aussi, même s'ils ont l'impression que c'est pas... fantastique mais qu'ils parlent quand même.

S : As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

Mme Klein : Conseils d'élèves non. Il faudrait qu'on regarde ouais, ouais. Mais débats oui, euh lors de conflits en récréation. Tu vois là c'est... c'est l'occasion.

S : Mais autant... Organisés comme ça ? Ou peut-être plus... spontanés ?

Mme Klein : J'ai fait une fois mais... moi j'ai l'impression que c'est... ça prend beaucoup de temps et donc j'hésite à en faire tu vois.

S : Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quels ont été les difficultés rencontrées ?

Mme Klein : Ben les élèves qui participaient moi j'ai trouvé que c'était... Ils avaient de ces idées... C'était beau ! Mais... ça a pas laissé de... On a pas réussi à laisser la place à ceux qui... sont très timides, pour qu'ils puissent parler. Ils osaient pas... et après t'en avais qui prenaient... qui prenaient TROP de place ! Trop de place, c'est ça.

S : Comment décrirais-tu ta relation avec les élèves ?

Mme Klein : (...) Le lien qu'on a avec mes gamins, euh... Enfin on est deux classes [en parlant de celle de Mme Guillon], et franchement hein, on est aussi bien maîtresses, euh je suis aussi bien maîtresse chez elle que chez moi et c'est comme si on avait une même classe.

S : D'accord, vous travaillez beaucoup ensemble ?

Mme Klein : Ouais ouais. Et je pense que ça crée, ça crée une... un esprit de cl... de deux classes, c'est beau hein ! (...) Et on voit la progression qu'ils ont eue... Je pense qu'on leur apporte quand même, même si on fait pas ce qu'on voudrait c'est sûr, tous les ans, déjà.

S : Oui je pense... c'est normal, on est humains ! (*rires*)

Mme Klein : Eh oui ! Mais on aimerait tellement leur apporter certains en difficulté, enfin (...) t'aimerais bien euh "Allez ça y est ils ont tout là ils... ils ont toutes les armes ils vont s'en sortir" mais bon... Il faut... On peut pas tout... On est là pour un an !

S : C'est important pour toi d'en discuter entre vous ?

Mme Klein : Ah oui.

S : Avec les autres collègues aussi ou plutôt entre vous ?

Mme Klein : Pas vraiment. Les gamins on les voit le la même façon. Tu vois, parce qu'on nous dit "Celui-là, ouf ! Quel cas !" Et finalement on a passé une année fantastique avec eux, hein. Et on en a sortis attends on en a tu vois on les a valorisés on a eu confiance en eux et puis ces gamins ont pris confiance en eux et là, on a des gamins super quoi. (...) Parce que des gamins on te les dit euh ils sont perdus, il y a plus rien à faire euh attends déjà tu leur donnes redonnes confiance en eux, déjà ça c'est gagné, et ça c'est un trésor hein pour eux... Après il y a des difficultés qui... On en a un-là qui bon... des grosses difficultés... Mais qu'il ait confiance en lui et qu'il estime... Je suis capable de... de certaines choses.

S : C'est chouette ça en CM enfin dans les grandes classes parce qu'ils ont déjà...

Mme Klein : Oui mais ils arrivent quand même avec quelques années derrière eux où ils ont des étiquettes et tu sais c'est pas évident... Parce qu'il y en a qui portent des valises là...

S : Quels sont les éléments les plus importants selon toi pour que les élèves se sentent en sécurité et dans une atmosphère bienveillante dans ta classe ?

Mme Klein : Leur montrer qu'on est là pour eux quoi. Qu'on croit en eux hein, qu'on croit en eux hein... ça ils le comprennent dans l'ensemble. Dans l'ensemble, parce qu'il y en a toujours qu'on... Il y en a certains je suis pas arrivée je pense.

*La question suivante a été posée lors d'un échange par mail à la suite de l'entretien :*

S : J'ai remarqué que lors des débats, certains élèves semblaient avoir des rôles. Avais-tu préparé les débats en amont ?

Mme Klein : Je ne sais pas s'ils l'avaient déjà fait sous cette forme mais généralement les classes précédentes le font.

Oui il y a un rôle : l'animateur, le secrétaire et son aide (il est aidé par un autre pour relever les idées et éviter qu'il y ait trop de répétitions), le responsable des gênes (au bout de 5 gênes constatée l'enfant n'a pas de rôle la fois suivante et n'a pas droit à la parole) et le passeur de parole.

Du coup c'est assez facile pour introduire mon mode de fonctionnement. Ce sont les enfants qui choisissent le nombre de fois de « gênes » avant la sanction. Cette année avec 5 fois ça fonctionnait bien.

C'est l'aide du secrétaire qui essaie d'aider ses camarades à ne pas s'éparpiller (rôle difficile) (...). Cette année les enfants étaient vraiment supers pour ces débats.

## 10.4.2. Entretien avec Mme Guillon

L'un des principaux enjeux des programmes d'EMC est d'aider les élèves à acquérir une conscience morale.

S : À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

Mme Guillon : Ceux qui sont très impulsifs etc. ils ont beaucoup... Enfin c'est pas qu'ils ont moins, mais c'est qu'ils ont... ils arrivent pas à la mettre en place... Mettre leur réflexion... puis il y a ceux qui sont capables d'être médiateurs aussi.

S : Naturellement ?

Mme Guillon : Ouais. Ceux qui se rendent compte (...) Apaisent les... Les conflits, tu vois dans le comportement après tu as... En fait pas forcément pour moi ça on le voit pas en EMC. Tu vas le voir plus dans le comportement dans la cour, dans la... Dans la gestion de classe, des choses comme ça.

S : Pas dans la classe quoi.

Mme Guillon : Ouais. Parce qu'en EMC c'est facile d'avoir les... Ils savent les règles et les et de te faire plaisir à l'adulte et de dire les choses. Les valeurs vraiment morales tu le vois dans le comportement qu'ils ont envers les autres, prêts à aider quand il y en a un qui est pas bien... Plus moi je dirais plus ça.

Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.
- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.
- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

Mme Guillon : Moi la 2.

S : La 2 ?

Mme Guillon : Ouais. Accompagner les enfants... Parce que à certains moments euh tu peux pas les laisser tout dire non plus, il y a des choses où tu dois montrer qu'il y a des limites et la loi... même s'ils sont en train de construire leur réflexion et tout ça il y a des moments où tu dois dire "Non ben ça je peux pas l'entendre ça ce truc là c'est pas possible ! "

S : Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

Mme Guillon : Moi ce que je trouve super dur c'est comment me positionner par rapport à... Je dois les laisser parler parce que ça doit venir d'eux, et (...) et quand ils tournent en rond sur quelque chose qui est en fait c'est... que la répétition de ce qui vient d'être dit et que... Comment les faire avancer pour passer à autre chose ? ça c'est je trouve que c'est très très dur de... ce passage là il est dur de... Pas vouloir trop s'immiscer.

S : Déjà ça va très vite les idées aussi...

Mme Guillon : C'est ça et de... pas vouloir trop en faire parce que c'est leur réflexion à eux... Et en même temps euh arriver à les amener où je veux, mais c'est... c'est frustrant parfois hein ! (...)

S : As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

Mme Guillon : (...) Conseils d'élèves je sais pas trop... D'ailleurs il faudrait qu'on s'y mette [en parlant de Mme Klein]. Mais (...) on en a fait aussi sur l'amitié (...) après sur quoi j'ai bossé moi euh... Sur des dilemmes moraux aussi (...) Alors les autres débats on allait dans la... BCD, il y avait des observateurs, des débatteurs, des... aides les aides... Ceux qui aidaient, il y avait les... Ceux qui donnaient la parole, c'est difficile ! Et là ce qui était d'autant plus difficile c'était que j'avais des CE2 et des CM2.

S : Oui surtout au début... On ne peut pas tout mettre d'un coup (...)

Mme Guillon : C'est ça. C'est difficile.

S : Oui c'est sûr.

Mme Guillon : Et pareil enfin... et ça par contre c'est riche, les enfants sont motivés euh généralement pour faire ce genre de choses ça les...

S : Ouais ils aiment bien.

Mme Guillon : Ouais. Ça leur plaît. Le problème moi que j'ai par rapport à ça c'est le... la trace écrite. Est-ce qu'il faut avoir une trace écrite pour des choses comme ça ? Est-ce que euh... Le problème c'est que ça te prend quand même du temps. Donc quand tu reviens, pour faire une trace écrite qui vaille le coup c'est que... c'est eux qui la fassent. Et quand ils l'ont pas fait il faut rajouter des choses. Et pour que ce soit bien il faudrait que ce soit toute la classe qui fasse la trace écrite. Et tu te dis là t'y passe des heures et des heures quoi enfin tu vois (...)

S : Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quels ont été les difficultés rencontrées ? Bon les difficultés on en a déjà un peu parlé, qu'as-tu apprécié le plus ?

Mme Guillon : Moi je trouve... Ce que j'ai apprécié c'est de... de voir la réflexion de certains enfants de se dire euh.

S : Oui on ne le voit pas d'habitude en fait au quotidien.

Mme Guillon : C'est ça. Ouais c'est tu découvres parfois certains enfants (...) Et certains aussi enfin qui (...) pouvaient être en difficulté et qui parfois ont des réflexions un peu... tu te dis waouh enfin qui ne sont jamais bien ciblées, ou quoi, et là tout d'un coup paf ! Le truc pète (...) parce qu'à partir du moment où tu fais référence à sa vie perso, il raccroche des choses et il arrive à réfléchir et le gamin il est super fier quoi. Ça j'ai bien apprécié.

S : Comment vis-tu la relation avec les élèves au quotidien ?

Mme Guillon : Moi j'ai tendance à... à être négative dans... à me dévaloriser, mais enfin quand je réfléchis je me dis que (...) les enfants s'apprécient et nous... et ils ont confiance en nous... On n'a pas besoin de se fâcher, pour beaucoup d'enfants tu vois c'est juste... (*à mi-voix*) calme-toi... Donc je me dis que du coup après... J'aimerais toujours mieux les accompagner à la fin... à la fin de l'année je me dis toujours que (...) voilà ça j'ai loupé ça, ça j'aurais dû mieux faire ça, mais après quand j'y pense je me dis, les gamins ils reviennent nous voir l'année d'après, ils sont contents de... là, ils sont contents de venir à l'école et tout ça donc je me dis on doit les accompagner quand même comme il faut et on doit les écouter quand ils ont besoin... Moi j'en ai 1 cette année qui était vraiment euh...

S : Dur avant ?

Mme Guillon : Et cette année il suffit de faire... "ça va ? Calme-toi", et tu vois ça coule donc là c'est du coup ça roule quoi. Et c'est vrai que ouais le fait de pouvoir échanger aussi à certains moments et puis de se dire pff lui en ce moment là... Et des fois de dire est-ce que tu devrais pas là, est-ce que euh enfin tu vois moi y a des élèves à elle que j'ai pris en sport à un moment donné en plus ils avaient du sport en plus avec moi, avec Mme Klein là on discute et elle discute plus... Parce qu'on a des

caractères complémentaires aussi et c'est vrai que les gamins ils s'y retrouvent vraiment.

S : Oui ils ont du coup une complémentarité de deux adultes qui sont là.

Mme Guillon : Il y a aussi quelque chose moi que je trouve... C'est l'erreur mais pas que l'erreur scolaire. C'est à dire j'ai fait une bêtise dans la cour de récréation. J'ai fait une bêtise mais c'est pas pour ça que la maîtresse... la confiance je l'ai peut-être perdue mais je vais la regagner, et je sais que enfin j'arrive à me dire comment je vais la regagner, et euh je suis un enfant donc je me construit aussi dans les erreurs que je fais avec les copains, envers l'adulte, et grandir c'est assumer aussi les erreurs que je fais et je vais les assumer et la maîtresse elle va changer de regard sur moi parce qu'il y a pas de problème pas rapport à ça enfin voilà. Tu vois de montrer euh (...) de vraiment montrer c'est pas parce que j'ai fait une bêtise à un moment donné que c'est fini je suis catalogué, la maîtresse elle... Elle me voit comme le nul, le ceci, le cela, enfin tu vois c'est vraiment de dire "Vous vous construisez, vous faites des erreurs, c'est normal" (...) Le truc c'est qu'il faut les reconnaître, il faut savoir pourquoi, et faire en sorte de plus les refaire et puis voilà quoi. Et ça je crois que ça vraiment c'est...

### 10.4.3. Entretien avec M. Roux

S : As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

M. Roux : Oui

S : Sur d'autres thèmes ?

M. Roux : Ouais. En fait euh cette année je n'en avais pas fait dans le cadre des enseignements parce que... ben voilà ça s'est pas présenté et puis vu mon profil de classe ils en profitaient pas beaucoup de (...) à mettre en place, beaucoup de bruit beaucoup d'agitation, mais par contre j'en ai fait quand on s'est mis d'accord pour le... les enregistrements euh... audio-visuels, en préparation j'en ai fait 2 ou 3 et euh... j'ai changé de cadre j'ai je suis pas resté dans la classe pour les premiers, on est allés dans la salle des maîtres. Une fois en bibliothèque mais après il y avait la musique qui commençait donc on est allés dans la salle des maîtres. Donc on a dû en faire 3 en fait. Donc j'ai pris des... thèmes de débats classiques comme on peut en trouver sur internet sur... des collègues qui mettent des listes de... de questions etc. à tirer au sort.

S : Donc ils avaient l'habitude d'en faire déjà ?

M. Roux : Donc ils avaient une petite habitude d'en faire, avec les règles de prises de parole, avec les animateurs de de séance et moi en tant que modérateur. On l'avait fait 3 fois. On en avait fait 3 avant l'enregistrement le... le premier enregistrement.

S : Sur 3 débats différents du coup ?

M. Roux : Trois débats différents ouais ouais. Sur des questions...

S : As-tu préparé les débats en amont ? Si oui comment ?

M. Roux : Non. Je les ai pas préparés. C'est à dire qu'ils découvraient le sujet, en fait on... découvrait le sujet avant l'enregistrement donc on lisait un une première fois, on laissait un temps de je laissais un temps de réflexion, ensuite je commençais l'enregistrement, je relisais le le thème du débat la question qui était posée et ensuite c'était un débat libre avec l'animation de... j'ai utilisé les... Facilement j'ai utilisé les délégués de classe pour animer le débat... Assurer l'animation du débat.

S : Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la

discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

M. Roux : (...) Pour les premiers comme pour les derniers enregistrements je suis intervenu par rapport à au non-respect des des règles que j'ai donnés pour le débat. (...) Alors dans le premier j'ai juste pointé le fait que, ma seule intervention hors discipline ça a été le fait de pointer qu'un élève, et ça personne ne l'avait relevé mais un élève était intervenu sur un versant du sujet que personne n'avait abordé, et qui me semblait intéressant d'approfondir. Voilà c'est ma seule intervention j'ai trouvé que ça valait le coup de les relancer sur ce côté-là. Dans les autres débats je ne suis pas trop intervenu.

S : À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

M. Roux : C'est une question compliquée parce que tu vas avoir des enfants qui sont je dirais entre guillemets "déjà dans le moule" et qui vont avoir une réponse attendue par les adultes, ils connaissent la réponse attendue par les adultes mais qui ne signifie pas qu'ils ont intégré les valeurs qui correspondent à cette réponse-là. Je trouve qu'il peut y avoir un décalage entre la réponse qui est donnée et les valeurs qui sont à l'origine de cette réponse-là. On est dans le cadre scolaire. On reste dans le cadre scolaire. Donc on sait que le maître ou la maîtresse attend une réponse, on sait que... Si on est élève on sait que le maître attend tel type de réponse. Alors c'est pour ça que je trouve que les débats réglés il faut qu'ils soient réglés c'est-à-dire que... on ait vraiment conscience de l'importance de respecter les règles de... du jeu. Mais euh... il me semble qu'il est important dans un premier temps en tout cas, après on peut en reparler en... en débat de vie de classe peut être ou quelque chose comme ça, ou hors du débat réglé je ne sais pas... sous quel type, mais il me semble qu'il est important dans un débat réglé qui met en jeu des questions morales comme ça, de laisser vraiment les les enfants, les élèves aller dans toutes les directions qu'ils entrevoient.

S : Donc d'abord respecter les règles et après...

M. Roux : Ouais. Le respect des règles c'est : est-ce qu'on arrive à s'écouter les uns les autres et à se respecter les uns les autres voilà. Ça c'est la base. Mais ensuite au niveau de l'exploration des valeurs je crois que si l'enseignant intervient dès le départ il remet la discussion le débat dans un cadre trop scolaire et on ne peut... pas toujours savoir si les interventions qui arrivent sont « je connais le cadre scolaire je veux me conformer à ce qu'on attend de moi » ou bien « c'est vraiment ce que je pense et ce que je ressens ».

S : C'est... Construire leur pensée par eux-mêmes ?

M. Roux : Oui. Donc moi je pense qu'il faut vraiment laisser beaucoup de liberté dans ces débats-là si les règles de base sont respectées, les règles de fonctionnement. Et c'est pour ça que j'interviens seulement... Alors dans le premier, ma seule intervention hors discipline, j'ai juste pointé le fait que euh... un élève avait... était intervenu sur un sujet que personne n'avait abordé et personne ne l'avait relevé mais un élève avait... était intervenu sur un sujet enfin sur un versant du sujet que personne n'avait abordé, et qui me semblait intéressant d'approfondir. Voilà c'est juste c'était ma seule intervention j'ai trouvé que ça valait le coup de les relancer sur ce côté-là.

S : Et donc dans les autres débats, je me rappelle pas exactement ?

M. Roux : Dans les autres débats il me semble que je suis resté quand même...

S : Tu n'es pas intervenu après ?

M. Roux : Non, ouais je suis pas trop intervenu. Je pense que les interventions de l'enseignant doivent se faire dans un deuxième temps. Pas... Pas...

S : Après le débat ?

M. Roux : Ouais. Un peu pour reformaliser les choses, clarifier la pensée de chacun, catégoriser les idées... Amener un petit peu d'objectivité sur...

S : Prendre du recul...

M. Roux : Ouais voilà... Les aider à prendre du recul. Mais je crois que les notions de morale, les valeurs personnelles qui se réfèrent à des valeurs communes voire nationales par rapport à un pays, il vaut mieux les construire que les donner et les donner en exemple quoi. ça a plus de poids et...

S : Ça a plus de sens pour les élèves ?

M. Roux : De sens. De sens ? peut-... Je pense... C'est pas évident qu'au départ ils trouvent que ça fait plus sens pour eux mais en tout cas.; au niveau de l'intégration de ces valeurs je pense que s'ils les construisent eux-mêmes par le cheminement de la pensée c'est quelque chose qui leur appartiendra euh... réellement et qui ne sera pas comme beaucoup de savoirs à l'école qui sont amenés par le maître et qui euh... Voilà qui restent extérieurs quoi c'est quelque chose a appris mais on n'a pas... on les a pas construits nécessairement.

S : Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.
- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.
- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

S : Bon tu as un peu répondu je pense déjà !

M. Roux : J'ai un peu répondu sauf que dans la troisième si tu veux c'est peu à peu et... Moi je laisserais un premier temps voilà qui correspondrait à la première solution et puis euh aller justement amener le débat vers les valeurs communes, et mettre en avant les valeurs communes qui ont été énoncées lors du débat dans un deuxième temps.

S : Tu le ferais pas pendant le débat en fait, mais c'est quand même ton objectif final après ?

M. Roux : Ouais, tout à fait. C'est ça. Moi ce serait un mélange de... de la 1 et de la 3. Voilà.

S : D'accord. (*rire*) Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quels ont été les difficultés rencontrées ?

M. Roux : Euh les difficultés c'est mon profil de classe hein, j'ai une classe... cette année j'ai une classe agitée, très bruyante, qui a du mal justement à respecter les règles de vie où le respect de l'autre n'est pas quelque chose de toujours partagé par tout le monde, beaucoup d'enfants autocentrés, très... Qui ont du mal à prendre réellement en compte les autres, ça c'est la difficulté, et ce que j'ai apprécié c'est de... Justement de pouvoir entendre s'exprimer les enfants qui ne s'exprimeraient pas peut-être nécessairement ailleurs, et puis euh... Cette liberté justement. Laisser cette liberté d'expression et puis on s'aperçoit que les uns et les autres s'écoutent réellement quand... Quand il y a des... quand certaines interventions reprennent disent "Mais moi je suis pas d'accord avec " ou "Oui moi je suis d'accord avec, mais... " voilà. Où on sent que le... On sent que la parole de l'autre a réellement été prise en compte

S : Et du coup (...) tu les a laissés en "autobus" il y a une raison pour ça ?

M. Roux : Non je les ai pas laissés en autobus je les ai...

S : D'accord, je ne sais pas comment est ta classe d'habitude !

M. Roux : Alors voilà en fait tradition... Enfin traditionnellement... J'ai l'habitude de commencer en rangées d'autobus, en début d'année, premier trimestre, ensuite je fais évoluer en petit-grand U avec l'un dans l'autre avec dans le petit U surtout des enfants avec des besoins spécifiques et quelques élèves autonomes, bons élèves etc. qui ont un rôle un petit peu de tuteurs voilà. Et en dernière partie d'année accéder... arriver vers les îlots. Voilà on regroupe les tables les îlots, aller davantage vers le travail en groupe, aller vers euh voilà un travail plus autonome de CM etc. Cette année j'étais en diff... Je me trouvais en difficulté j'ai voulu faire évoluer les choses et... La troisième période de la rentrée de Noël jusqu'aux vacances d'hiver ça a été très très difficile pour moi avec donc une autre... Avec là j'avais mis des îlots en place et j'ai décidé pendant les vacances d'hiver de revenir à des rangées d'autobus (...).

S : Et pour le débat... Parce que... Il y en a qui font exprès qui changent la disposition pour le débat.

M. Roux : J'ai changé la disposition et donc j'ai... Ils ont pris l'habitude maintenant parce que maintenant que les débats fonctionnent mieux on reste en classe, et j'ai je leur demande de changer la disposition on fait le grand U le petit U.

S : D'accord. Parce que sur les vidéos c'était pas en grand U petit U...

M. Roux : Si si. Tu l'as pas vu mais c'était en grand U petit U.

S : Ah le deuxième, et troisième peut-être alors.

M. Roux : Non non les trois. (...)

S : Non le premier non, mais ça doit être les deux d'après.

M. Roux : Ah peut-être pas le premier. Ah oui peut-être pas le premier oui. (...)

S : C'est pas grave c'était juste comme ça ! C'est parce que des fois il y a des raisons tu sais euh... est-ce que c'est parce qu'ils sont agités, est-ce que c'est parce que tu vois...

M. Roux : Je trouve que changer la disposition c'est aussi un signal on se met en position de débat, il y a des règles à respecter, on n'est plus en travail... et... c'est donner une place au travail oral. Parce que de manière générale sur une classe et puis particulièrement cette année euh...chez moi dans ma classe le travail oral à moins d'importance. On n'arrive pas à se faire à l'idée que quand on discute les uns les autres qu'on échange des idées, que je lance un débat ou que je relance certaines

interventions c'est une façon de... de construire son raisonnement et d'arriver à une conclusion. Que c'est un réel travail. Et le fait de changer de disposition c'est de se dire "Ah ben là on est"...

S : On est toujours en train de travailler ?

M. Roux : Voilà on est en train de travailler mais c'est pour parler, et il y a des règles qui sont en place pour ce fonctionnement-là. Et puis la deuxième chose c'est que avec le... euh avec le média de la caméra du caméscope c'est plus facile de balayer la classe et de voir à peu près tout me monde avec cette disposition là c'est un avantage.

S : Est-tu content de la relation que tu peux avoir avec les élèves au quotidien ?

M. Roux : C'est très aléatoire. Très aléatoire et euh... Je dirais que depuis peu là ça va mieux mais... Non de manière générale cette année je suis pas content de la relation que je peux avoir avec les élèves.

S : Ça dépend des années en fait ?

M. Roux : Oui ça dépend des années, ça dépend de... Est-ce que ça prend ou pas... euh... Et puis des moments dans l'année où tu trouves que justement ça se passe bien et puis d'autres où c'est compliqué... Mais de manière générale cette année non je suis pas content.

S : D'accord. Mais les autres années oui, c'est pas... ça n'a pas toujours été le cas ?

M. Roux : Non ça n'a pas toujours été le cas, l'année dernière c'était super. Voilà l'année dernière j'ai vraiment passé une super année avec beaucoup d'interactions, en ayant l'impression de fournir un vé... Enfin de construire un véritable travail, un véritable savoir dans la classe. D'avancer, et de pas rester sur du basique. Et là je sais que pour... Dans ma classe pour les élèves qui fonctionnent normalement, qui sont bons de bons élèves ou en tout cas qui fonctionnent normalement comme des élèves qui ont ce côté "Je sais ce qu'on attend de moi, c'est mon métier quoi, mon métier d'élève" ben c'est... ça passe pas quoi. ça enfin c'est compliqué quoi ils ont tendance eux aussi à...

S : À se laisser emporter par les...

M. Roux : À se laisser emporter par les autres, oui.

S : Trouves-tu important d'en parler à d'autres collègues de confiance ?

M. Roux : Oui oui. Je pense que c'est important de pouvoir parler de tes difficultés euh... Là tu vois l'inspectrice est venue... la semaine dernière, j'ai beaucoup stressé pour cette inspection, des raisons qui n'ont rien à voir avec ce dont on parle là, mais par contre j'ai beaucoup apprécié euh... on est res... l'entretien a duré longtemps, l'entretien post-... entre guillemets "inspection" l'entretien le... le rendez-vous de carrière là, comme ils disent, ça a duré un certain temps, et on a beaucoup échangé justement sur les difficultés à gérer cette classe cette année, euh ce profil particulier les personnalités particulières les individualités particulières et voilà échanger avec l'inspectrice sur euh... Je trouvais qu'elle était très bien pour ça, euh échanger sur euh oui qu'est-ce qu'on doit se donner comme objectifs et pas nécessairement oui tout le monde doit faire la même chose en même temps ou en tout cas tout le monde doit arriver aux mêmes objectifs et que si pour le bien de l'ensemble du groupe classe il y en a deux qui sont en décroché et que... tu vas mettre dans deux coins de la classe à faire des activités ludiques ou quoi qui n'ont rien à voir avec les apprentissages du reste du groupe et que le groupe fonctionne à côté, eh ben oui tu peux te permettre de faire ça. Euh... Parce que de toute manière tu sais qu'autrement...

S : Et... c'est des choses que tu n'avais pas forcément pensé tout seul ?

M. Roux : Si mais euh... si tu veux ça m'a conforté dans cette... dans cette idée-là. C'est quelque chose que j'aurais pas nécessairement exprimé auprès de l'inspectrice, auprès de l'administration, mais j'en étais persuadé, mais voilà j'ai eu un retour... positif par rapport à ça.

S : Tu savais pas si ça passait au niveau de l'inspection.

M. Roux : Ouais voilà c'est ça. Et là c'est le retour que j'ai eu même hein sans que j'aie à le poser. Et puis euh voilà échanger sur ce qu'on pourrait mettre en place ou la façon de fonctionner pour améliorer cette ambiance de classe, et l'ambiance de travail surtout hein. Et puis l'ambiance de manière générale parce que ça... à force le bruit, l'agitation, le non-respect de l'autre etc. ça... ça finit par créer un climat... J'ai presque envie de dire anxiogène quoi.

S : Quels sont les éléments les plus importants selon toi pour que les élèves se sentent en sécurité et dans une atmosphère bienveillante dans ta classe ?

M. Roux : Je dirais que de manière générale on peut faire beaucoup de choses différentes mais il faut être au clair avec ses objectifs. C'est à dire avoir réfléchi à ce qui est important pour nous, à nos valeurs, par rapport au métier par rapport à la classe, et puis euh... s'être donné des objectifs. Après c'est pas grave peut-être qu'on s'est trompé sur les objectifs à atteindre mais on peut toujours... les revoir. Mais

euh... Je crois que... Dans ces cas-là surtout dans des classes comme ça c'est le flou, le flou par rapport aux objectifs qui...

S : Qu'ils sachent où ils vont quoi, c'est ça ?

M. Roux : C'est ça. Si toi tu sais où tu vas, où tu veux aller, ben t'es beaucoup plus droit dans tes bottes pour ben amener les élèves à davantage de respect des règles et de sérénité dans le travail. De tranquillité. La sérénité elle loin hein, mais un petit peu plus de calme et de tranquillité.

S : Oui... Essayer d'en avoir un petit peu plus.

M. Roux : Voilà. La sérénité, euh... Pff c'est compliqué cette année. Mais par exemple euh... L'exemple classique c'est euh... "Je veux avancer, je veux avancer je sais que je dois... cette semaine il faut absolument si je veux pouvoir la semaine prochaine faire évoluer euh... voilà continuer ma séquence et tout ça faire évoluer euh... les choses, il faut que j'y arrive. Donc je vais y arriver coûte que coûte. Malgré le fait qu'il y ait des soucis dans la classe. Et là, on y arrive, mais comme le disait l'inspectrice e compensant beaucoup, en tant qu'enseignant en compensant...

S : C'est à dire en compensant ?

M. Roux : En élevant la voix, en...

S : En prenant sur toi...

M. Roux : Voilà, en faisant beaucoup de discipline, de police, tu compenses euh les manques des enfants au niveau de l'attention et tout ça et au bout d'un moment euh... ça fonctionne plus, ça te prend beaucoup d'énergie. et quelque part si tu te dis que... Ben dans tes objectifs il y a pas que l'avancement du travail mais que tu ne veux plus te laisser euh dépasser par euh... et que donc tu seras strict par rapport à... au respect des règles de vie, (...) l'objectif n'est pas atteint, hein, ben tant pis il y a un moment où... sur certaines classes hein je dis pas sur toutes les classes, l'objectif avant tout c'est de leur apprendre à fonctionner "normalement" entre guillemets. Enfin en tout cas dans quelque chose qui s'inscrit dans une norme acceptable à l'école. Euh... Et et tant pis pour les acquisitions. Tant pis pour les acquisitions. Mais... Voilà moi ça fait... On retombe toujours dans le piège après. Tu te dis "Oh là là il y a le programme, et ci et ça, et puis l'année prochaine comment ils vont faire s'ils ont pas vu ça, etc. ?" C'est surtout ça, moi je me fie davantage à ça, qu'au programme est-ce que j'ai fait mon programme en entier ? Je sais qu'en passant par le CP, moi je suis clair je suis sincère si on me pose la question, moi j'ai fait pas loin de 10 ans de CP, plutôt 9 ans, 8 ou 9 ans de CP d'affilée ici, quand je suis arrivé ici, euh... Pour moi si je dois évaluer mon travail je dirai que ce ne sont que les deux dernières années de CP où j'ai vu entièrement le programme euh... de CP. Voilà.

Avant, j'ai fait des aménagements, j'ai vu l'essentiel, mais j'ai pas réussi à... voir tout ce qui était... noté dans le programme. Les deux dernières années j'ai eu l'impression, et après je suis parti sur un autre niveau, parce que j'avais aussi envie de changer, mais les deux dernières années j'ai eu l'impression d'arriver à...boucler le programme.

### 10.4.4. Entretien avec M. Olivier

S : À quoi reconnaîtrait-on qu'un enfant a plus de conscience morale qu'un autre selon toi ?

M. Olivier : Je crois qu'on le reconnaîtrait à sa capacité à se mettre à la place des autres, à sa capacité à questionner ses choix ou les choix des autres, à observer son entourage, son... À s'observer lui et à observer les autres disons.

S : Voici les réflexions de 3 enseignants sur la meilleure attitude à adopter pour enseigner la morale au moyen de débats. Laquelle te parle le plus ? Pourquoi ?

- Laisser toutes les solutions se présenter aux enfants pour leur apprendre à se positionner et réfléchir pour choisir eux-mêmes leurs propres valeurs.

- Accompagner les enfants en corrigeant de temps en temps certaines idées contraires à la morale pour protéger d'eux-mêmes car ils sont encore vulnérables et en train de grandir.

- Amener progressivement le débat vers les valeurs et règles de vie nécessaires pour comprendre comment fonctionne le monde des adultes en toute sécurité pour eux-mêmes et pour les autres.

M. Olivier : La première. La première sans hésiter.

S : Et pourquoi ?

M. Olivier : Ben Parce que je ne pense pas que la morale en tant que telle s'enseigne en fait (*rire*). Je pense qu'on peut développer chez les enfants l'empathie, c'était le point d'avant, l'observation, la réflexivité, la prise de conscience des conséquences de nos actes, mais je pense que... je pense que c'est pas en disant en plus de ce qu'on fait déjà au quotidien, en tant qu'enseignant, en comme parent et comme tous les adultes, je pense pas que ce soit en insistant sur « ça il faut le faire, ça il faut pas le faire, ça tu dois, ça tu dois pas », je pense pas que ce soit que ça qui ait un impact important sur le comportement, je ne pense pas que ça améliore la conduite morale des enfants... Je pense que la conduite morale c'est... ça a à voir avec la personne en entier en fait. Et pas juste euh... des conduites qu'on réproverait et des conduites qu'on approuverait. Je l'ai ressenti souvent quand... je travaillais à la lutte contre les discriminations, dans le projet d'école dans l'école où j'étais avant c'était un axe important, et donc on menait des ateliers avec les classes mélangées sur euh... sur l'homophobie, sur le sexisme, sur etc. et il y avait un travers qu'on avait du mal à éviter c'est que les enfants comprenaient bien vite ce qu'ils étaient censés dire ou penser et ce qui n'était pas bien de dire. Par exemple beaucoup

d'enfants pensent que ce jeu c'est un jeu de filles donc ils y toucheront pas parce que c'est des garçons, mais dans le cadre de l'atelier ou dans le cadre de la conversation ils le diront pas et ils pourront même dire aux autres : « non, non c'est sexiste ! ». Et donc je trouve que c'est un pansement sur une jambe de bois... C'est-à-dire que c'est... Je pense que l'éducation morale ça n'a... ça n'a d'intérêt que s'il est pris dans un sens vraiment large quoi. C'est très personnel comme point de vue (*rire*).

S : C'est ce que je demandais ! (*rire*) As-tu fait d'autres débats en dehors de cette expérimentation ? Fais-tu des conseils de classe, d'élèves ?

M. Olivier : Oui je fais des conseils de classe, d'élèves. Ponctuellement on peut faire un débat sur quelque chose qui les... ça m'arrive.

S : En plus des ateliers philo du coup ?

M. Olivier : Oui, oui mais les ateliers philo je les, je les...

S : Tu ne les considères pas comme ça ?

M. Olivier : Non je les qualifierais pas de débat. C'est pas tout à fait un débat. Puisque mes élèves ne peuvent pas... réagir directement à ce que quelqu'un d'autre a dit.

S : Qu'as-tu apprécié au cours des débats ? Quels ont été les difficultés rencontrées ?

M. Olivier : Ce que j'ai apprécié c'est que les élèves ont investi progressivement le dispositif au fil des trois séances. La première fois ils ont peu ou pas parlé et ensuite ils se sont plus investis, j'ai apprécié le fait qu'ils transposent quelque chose qu'on fait nous dans nos ateliers philo, c'est que... ils... ils ne nous regardent pas beaucoup et ils s'écoutent les uns les autres, c'est-à-dire qu'ils ont compris... et ils comprennent que c'est eux qui réfléchissent entre eux, euh... j'ai trouvé ça intéressant parce que moi je le fais pas, de leur soumettre des situations, c'est une approche différente donc c'est toujours intéressant... Moi j'aime bien le dispositif que je fais mais c'est pas par comparaison avec un autre dispositif, je ne pense pas qu'il est mieux qu'un autre, je trouve juste que ça travaille quelque chose qui me paraît important, Mais euh... Je trouve que c'est intéressant aussi de... les soumettre à... des situations auxquelles ils pourraient... d'ailleurs certains, ont dit : « Eh ben moi je préférerais... ». Ils ont directement transposé la situation qui ne s'adressait pas à eux en disant : « Je ferais ci, je ferais ça » donc euh... je pense que c'est un exercice intéressant.

S : Et... il y a des choses, des difficultés que tu as rencontrées ? (...)

M. Olivier : Non, ce n'est pas une difficulté, mais il a fallu adapter ma façon de faire. Bon ben c'est pas une difficulté, c'est normal. La difficulté je ne sais pas s'il y aura une autre question là-dessus c'est plus par rapport à la morale en fait, c'est-à-dire que le mot « morale » je trouve c'est un mot un peu ambigu, je pense que tout le monde n'y met pas la même chose. Et en plus quand c'est dans les programmes : « Éducation morale et civique », l'Éducation Nationale aussi elle définit à sa façon les termes mais... Euh... En fait moi ce qui m'intéresse dans les discussions avec les élèves c'est plus de favoriser... développer leur réflexion, leur capacité à réfléchir, leur envie, leur goût, leur... le courage même de penser, tu vois, plus que de le... les encourager à bien se conduire en fait. Pour moi, à mi-chemin entre débat, dilemme, et l'atelier philo c'est le message clair tu vois c'est ce que j'ai effleuré rapidement dans la cour tout à l'heure. C'est-à-dire que ça assume d'être un dispositif euh... rigide, qui n'est pas moral en soi, qui est juste une aide, un... canevas pour aider les enfants à essayer de communiquer de façon non violente, mais... pour moi de n'est pas de la morale le message clair, euh (...).

S : As-tu préparé le débat en amont ?

M. Olivier : Euh je sais pas s'il s'agit de préparer le débat avec les élèves ou avec moi-même ?

S : Les deux !

M. Olivier : Non je ne l'ai pas préparé, j'ai simplement lu les dilemmes en avance. Je me suis demandé s'il y a des mots qui risquaient de leur poser problème, mais j'ai oublié pour le dernier, bon là j'ai eu tort j'aurais dû vérifier qu'ils aient bien compris tous les mots, donc venger ou... voilà, ça a posé problème. Mais je l'ai su que trop tard donc non je l'ai juste lu pour voir les questions. J'ai essayé d'imaginer ce que les enfants pourraient en dire. J'ai pas du tout réussi d'ailleurs à... à deviner ce qu'ils diraient.

S : Certains enseignants ont préféré se mettre en retrait et interagir le moins possible dans les débats, alors que d'autres ont davantage participé pour animer la discussion et amener les élèves à une conclusion commune. Quel a été ton choix ? Pourquoi ?

M. Olivier : Je crois que tu le sais hein ! (*rire*)

S : (*rire*) Oui mais il faut quand même que tu...

M. Olivier : Bon, il faut que je le dise...

S : Pourquoi, pourquoi... Juste pourquoi ?

M. Olivier : Pourquoi est-ce que je n'interviens pas euh parce que...

S : Dans le temps de débat (...)

M. Olivier : Dans le temps de débat ?

S : Oui.

M. Olivier : Eh bien parce que... Parce que si il s'agit de réfléchir... je pense qu'à leur âge les enfants ont bien davantage besoin euh... de prendre confiance en eux pour voir en eux-mêmes les réflexions qui sont déjà latentes si tu veux, plutôt... que une énième fois entendre ce que les adultes pensent. Les adultes peuvent apporter un éclairage et une aide c'est certain, mais je pense que c'est ce que l'on fait déjà beaucoup. Je trouve voilà, je trouve qu'un débat où l'enseignant oriente pour arriver à une conclusion commune, ben ça ressemble à une mauvaise séance de construction de savoir... où on pense que les élèves construisent le savoir... et du coup euh ben quand c'est mal compris ben en fait on sait exactement ce qu'on veut qu'ils disent et puis on le leur fait dire en les guidant. Donc je je trouve qu'en fait c'est trop directif. Et, en fait je trouve qu'en classe on est déjà très directif. Je trouve que ça peut être utile de les guider mais je trouve qu'on les guide déjà toute la journée en fait, voilà. Donc pour moi c'est une occasion privilégiée de me positionner différemment.

S : Es-tu content de toi en général dans ta relation avec les élèves ?

M. Olivier : Euh... Si je devais dire oui ou non je dirais oui, je suis plutôt content, non pas tout à fait du résultat auquel je parviens, mais je suis content de... de la priorité que je me suis fixée, mais on en parlait tout à l'heure, je me fixe comme priorité d'attacher une importance à la relation avec mes élèves. Par contre parfois je m'énerve, parfois je prends pas bien en compte une remarque, parfois je suis fatigué, enfin je n'y arrive... ça ne veut pas dire que j'y arrive spécialement. Mais la réponse je dirais quand même oui. Je... Et puis j'ai eu de nombreux retours d'élèves actuels, de parents actuels, d'anciens élèves ou d'anciens parents pour voir que l'importance que j'accordais aux enfants ça comptait dans leur parcours. Ça les aidait à se construire. C'est pas très modeste peut-être, mais bon, c'est la vérité je vais pas (...)

S : C'est à cause de ma question ! (*rire*)

M. Olivier : Non non mais... parce que je pense que quand on est enseignant on n'ose pas trop dire... Mais si c'est plutôt... Je fais de la relation ma priorité, une de mes priorités en tout cas... En fait je pense que quand on est enseignant c'est comme quand on est médecin : on a une obligation de moyen, pas de résultat. C'est-à-dire que c'est pas parce que je m'en occupe que j'y arrive. Mais pour moi c'est ça qui... Enfin pour moi ce qui compte c'est d'être en accord avec mes valeurs. Enfin,

j'essaye, c'est ce que je poursuis. J'aurais pu répondre non aussi en disant que souvent je ne parviens pas à l'objectif que je m'étais fixé, mais...

S : Ça dépend de comment tu le vois.

M. Olivier : Oui voilà. Là on va voir le côté positif ! (*rires*)

S : Quels sont les éléments les plus importants selon toi pour que les élèves se sentent en sécurité et dans une atmosphère bienveillante dans ta classe ?

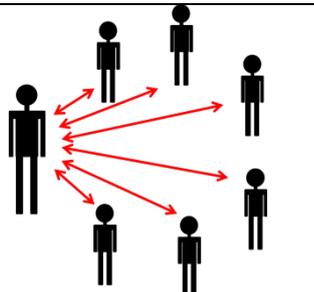
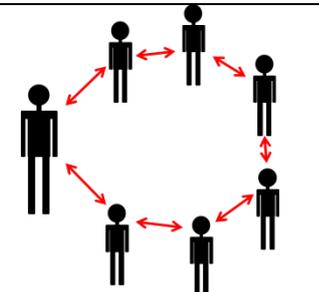
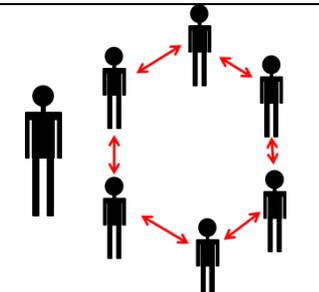
M. Olivier : Ce que je disais tout à l'heure donc se montrer assuré, mais assuré pas dans le sens où on a toujours raison mais euh voilà. Et ben moi pour moi c'est la définition de l'autorité, c'est-à-dire que c'est à la fois donner un cadre, et le rappeler, beaucoup, et se préoccuper de maintenir ou de renouveler la relation affective. Je pense qu'il y a un lien affectif entre les élèves et l'enseignant, et pour que... les enfants soient en sécurité il faut à la fois qu'ils sentent qu'il y a une relation personnelle et personnalisée entre chaque élève et moi, et aussi que j'ai un cadre que je fais respecter pour tous. Et je pense que quand les enfants se sentent en insécurité en classe c'est parce qu'on a délaissé l'un ou l'autre. Ça arrive souvent d'ailleurs qu'on délaisse l'un ou l'autre. Donc pour moi c'est les deux en... Les deux ensemble. Et ça a ce grand avantage qu'on peut être très sévère ou peu sévère en fait. Et c'est pour ça qu'il y a plusieurs styles d'enseignants qui sont respectés et appréciés alors qu'ils ne se ressemblent pas du tout. C'est parce qu'ils prennent en compte plusieurs éléments en même temps avec leurs élèves. Les élèves savent qu'ils ont un enseignant ou une enseignante peu sévère mais qui veille sur eux, ou alors très stricte mais qui se préoccupe de ce qui leur arrive, donc tu vois le... après le... la recette peut être différente. Ça ce que je te dis c'est suite à mes lectures notamment je ne sais pas si tu connais, d'un auteur qui s'appelle Richoz, qui s'est intéressé à l'autorité beaucoup et qui m'a pas mal influencé là-dessus.

## 10.5. LES ECHANGES ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES DANS LES CLASSES

L'intérêt de l'analyse des échanges entre élèves pour notre étude est de pouvoir sélectionner ici les classes dans lesquelles les échanges contribuant à la pensée éthique élevée ont majoritairement lieu entre les élèves, sans que l'enseignant n'intervienne. En effet, dans les interventions spontanées de ces élèves de référence, lorsque l'enseignant n'intervient pas, on peut plus aisément identifier le lien entre le niveau 4 de pensée éthique et les échanges des élèves sans prendre en compte les interventions de l'enseignant.

Nous avons observé trois principaux types d'interactions dans les débats, illustrées dans le tableau ci-dessous (Tableau 21) :

*Tableau 21 - Modalités d'échanges observées selon les classes*

A / Échanges entre enseignant et élèves	B/ Échanges entre élèves avec participation de l'enseignant	C/ Échanges entre élèves, enseignant en retrait
<p><i>Quantité d'échanges entre élèves sans intervention de l'enseignant :</i></p> 		
		
Classe de Mme Breton	Classes de Mme Carlier et Mme Joly	Classes de Mme Guillon, Mme Klein, et M. Roux
		Classe de M. Olivier

Ces trois catégories de A à C suivent un gradient dans lequel les élèves participent de plus en plus de façon autonome aux échanges.

- Dans la catégorie A, les échanges entre élèves sont les plus faibles car ils se déroulent presque exclusivement entre les élèves et l'enseignante : Celle-ci occupe une place centrale dans le débat et chacune des interventions d'élèves est systématiquement approuvée, approfondie, commentée ou reformulée par l'enseignante. La classe de Mme Breton est typiquement représentative de cette catégorie.
- À l'opposé, dans la catégorie C, l'enseignant est en retrait total et n'intervient pas du tout au cours du débat. Les élèves prennent la parole, interagissent en suivant des règles précises mais sans que l'enseignant intervienne à aucun moment sur le fond du débat. C'est la classe de M. Olivier qui correspond dans notre corpus à ce type d'échanges.
- Entre ces deux catégories, nous en avons relevé une troisième : la catégorie B dans laquelle l'enseignant participe aux échanges, mais pas de façon systématique. Il intervient ainsi ponctuellement en s'intégrant aux échanges entre élèves de diverses manières. Les cinq autres classes se situent, du moins partiellement, dans cette catégorie.

Si dans ces cinq classes on peut observer à la fois des temps où l'enseignant intervient et des temps où les élèves échangent de manière autonome entre eux, nous avons relevé de différences notables entre ces classes, qui nous ont amenés à les positionner à cheval sur deux catégories. Les classes de Mme Joly et Mme Carlier se rapprochent ainsi davantage de la catégorie A car les interventions de l'enseignante sont très nombreuses, bien qu'elles ne soient pas toujours systématiques. Les classes de Mme Guillon, Mme Klein et M. Roux quant à elles se rapprochent de la catégorie C car les interventions de l'adulte se font plus rares et les échanges entre élèves ont beaucoup plus de place en comparaison.

Il nous semble important de relever que les interactions que nous avons représentées ici portent sur le fond du débat, donc potentiellement en lien avec les arguments contribuant à la pensée éthique. Les interventions de type régulation de la part des enseignants (par exemple pour rappeler les règles du débat ; reprendre des bavardages, gérer les tours de parole ; etc.) ne sont donc pas prises en compte ici.

---

## Résumé

---

Ces travaux de thèse s'intéressent à la caractérisation de la pensée éthique des élèves, en tant qu'indicateur de leur développement moral, et sa mobilisation lors de débats autour de dilemmes moraux. La pensée éthique relie un premier courant rationaliste du développement moral prônant la réflexivité et la justice, et un autre plus intuitif où l'autre est considéré dans sa singularité. Si la morale s'applique par des normes établies, la pensée éthique se manifeste dans des conflits de normes, auxquels les débats autour de dilemmes moraux sont propices. Ils empruntent beaucoup aux discussions à visée philosophique où se mettent en place des processus d'enquête. Nos travaux ont permis l'élaboration d'une grille d'analyse de la pensée éthique des élèves présente différents niveaux suivant un gradient de contextualisation et de décentration : l'égoïsme, le respect de la norme, de l'autre, de soi et des autres, et l'estime de soi et des autres, qui est caractérisé par l'attention à l'autre et la hiérarchisation contextualisée de normes opposées. Cette thèse étudie également la posture de l'enseignant dans ces débats, en lien avec les degrés de mobilisation de la pensée éthique des élèves. Les interactions qui se mettent en place au sein du triangle didactique entre l'enseignant, l'élève et les normes en jeu permettent de cerner les effets de la posture des enseignants sur un continuum allant de leur impartialité vis-à-vis des normes jusqu'à leur participation dans les échanges. Plusieurs facteurs semblent contribuer à la manifestation de la pensée éthique des élèves : la mobilisation de différentes habiletés philosophiques par les élèves ainsi que la présence de répétitions ; les postures des enseignants qui tendent vers l'impartialité et la mise en débats de normes dans les débats sur les dilemmes ; l'établissement d'un cadre rassurant pour les élèves, qui nécessite la clarification du contrat didactique entre l'enseignant et les élèves.

*Mots clefs : pensée éthique, dilemmes moraux, éducation morale*

---

## Abstract

---

### Ethical thinking through debates on moral dilemmas: the place of teacher and students

This thesis focuses on the characterization of students' ethical thinking, as an indicator of their moral development, and its mobilization in debates on moral dilemmas. Ethical thinking also links a first rationalist current of moral development advocating reflexivity and justice, and another more intuitive one where the other is considered in his singularity. If morality is applied through established norms, ethical thinking manifests itself in conflicts of norms. Debates on moral dilemmas are conducive to them. They borrow a lot from discussions with a philosophical aim where processes of inquiry are set up. Our work has allowed us to develop a grid for analyzing students' ethical thinking, which presents different levels following a gradient of contextualization and decentering: egotism, respect for the norm, for the other, for oneself and for others, and esteem for oneself and for others, which is characterized by attention to the other and contextualized hierarchization of opposing norms. This thesis also examines the teacher's posture in these debates, in relation to the degrees of mobilization of students' ethical thinking. The interactions that take place within the didactic triangle between the teacher, the student and the norms at stake allow us to identify the effects of teacher posture on a continuum ranging from their impartiality towards the norms to their participation in the exchanges. Several factors seem to contribute to the manifestation of students' ethical thinking: the mobilization of different philosophical skills by the students as well as the presence of repetitions; the teachers' postures which tend towards impartiality and the setting of norms in the debates on the dilemmas; and the establishment of a reassuring framework for the students, which requires the clarification of the didactic contract between the teacher and the students.

*Keywords : ethical thinking, moral dilemmas, moral education*