



Es b
Diplôme Universitaire
Formation de formateurs en
Éducation au Développement Durable



**En quoi les discussions à visée philosophique peuvent-elles
contribuer à l'éducation au développement durable ?**

**Identification de critères pour définir les caractéristiques d'une
discussion inspirée des Discussions à Visée Philosophique en vue
d'une Éducation au Développement Durable (DVP-EDD).**

Céline Montero et Elise Wone

* * *

Sous la direction de :

Corinne Marlot et d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

2011 - 2012

Table des matières

Remerciements.....	4
Glossaire.....	5
Introduction	6
Chapitre 1 : construction de la problématique.....	8
1.1. La question d'entrée.....	8
1.1.1. Deux contextes professionnels d'expérimentation différents	8
1.1.1.1. Le contexte de classes de découvertes au centre Volca-Sancy.....	8
1.1.1.2. Le contexte partenarial école /collectivité locale (SMIRIL)	9
1.1.2. Spécificités des contextes au regard des ateliers à visée philosophique.....	10
1.1.2.1. Un nécessaire partenariat avec l'enseignant.....	10
1.1.2.2. Une absence de culture philosophique.....	11
1.1.3. Les contours du thème	11
1.2. Phase d'exploration et revue de littérature.....	13
1.2.1. La recherche documentaire	13
1.2.1.1. La recherche Internet.....	13
1.2.1.2. Les témoignages.....	13
1.2.1.3. Les ouvrages référents	15
1.2.1.4. Définitions des concepts clés.....	15
1.2.1.5. Les programmes scolaires.....	17
1.2.2. Cadre conceptuel de l'EDD	18
1.2.2.1. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur	19
1.2.2.2. Les grandes caractéristiques de l'EDD.....	20
1.2.2.3. La posture de l'animateur en EDD	24
1.2.2.4. Notre définition de l'EDD	28
1.2.2.5. Zoom sur le débat en EDD.....	29
1.2.3. Les ateliers philosophiques pour enfants	31
1.2.3.1. L'intérêt de la philosophie avec les enfants.....	32
1.2.3.2. Tableau comparatif des principales méthodes d'ateliers philosophiques	35
1.2.3.3. Les caractéristiques d'un atelier philosophique	40
1.2.3.4. Les supports utilisés	42
1.2.3.5. Compétences requises et impact de l'intervention de l'animateur	42
1.3. Construction de la problématique	47
1.3.1. Conclusion sur le cadre théorique autour des ateliers philosophiques, de l'EDD et des Débats à Orientations Scientifiques (DOS)	47

1.3.2.	Hypothèse	49
1.3.3.	Problématique.....	49
1.4.	Méthodologie de la recherche.....	49
1.4.1.	Méthode de recherche exploratoire	50
1.4.1.1.	Une recherche descendante et ascendante.....	50
1.4.1.2.	Vingt-deux ateliers expérimentés	51
1.4.1.3.	Se filmer ou s'enregistrer ?.....	52
1.4.2.	Elaboration d'une grille de critères	53
1.4.2.1.	Une approche comparative qui a évolué en cours de recherche	53
1.4.2.2.	Cadre et structuration de l'atelier expérimental	55
1.4.2.3.	L'influence du contexte.....	57
1.4.2.4.	La posture de l'animateur en DVP-EDD	58
1.4.3.	Le choix de la question philosophique	60
1.4.3.1.	Les caractéristiques de la question philosophique.....	61
1.4.3.2.	Quelle question philosophique pour nos ateliers DVP-EDD ?	61
1.4.4.	Méthodologie de l'analyse des données	62
1.4.4.1.	Retranscription des premiers ateliers.....	62
1.4.4.2.	Dépouillement des données.....	63
1.4.4.3.	Elaboration d'une première grille de critères.....	63
1.4.4.4.	Ajustement de la grille de critères.....	64
1.4.4.5.	Retranscription de nouveaux ateliers	64
1.4.4.6.	Grille comparative « ateliers philosophiques, DOS et EDD »	64
1.4.4.7.	Questionnement de certains critères.....	64
	Chapitre 2 : résultats et discussion	66
2.1.	Les résultats des expérimentations	66
2.1.1.	Ressentis sur la phase d'exploration.....	66
2.1.1.1.	Analyse des ressentis des animatrices.....	66
2.1.1.2.	Analyse des ressentis des participants	68
2.1.2.	Les caractéristiques des DVP-EDD	70
2.1.3.	Retour sur les hypothèses	85
2.2.	Discussion.....	86
2.2.1.	Mise en perspective des grandes lignes de la DVP-EDD.....	86
2.2.1.1.	L'organisation des ateliers.....	87
2.2.1.2.	L'importance du thème.....	88
2.2.1.3.	Quelle place pour la DVP-EDD dans un projet d'EDD ?	91
2.2.1.4.	Les critères minimum pour être en EDD	92

2.2.2.	Biais, manquements et propositions pratiques	92
2.2.2.1.	Le manque de compétences philosophiques.....	92
2.2.2.2.	Le manque d'expérience en DOS	93
2.2.2.3.	Une seule question testée.....	93
2.2.2.4.	Une analyse thématique à développer	93
2.2.2.5.	D'une communauté de recherche vers une communauté de projet EDD ?	94
2.2.2.6.	Une expérience propice à la métacognition.....	94
2.2.2.7.	Une méthode DVP-EDD à structurer	95
	Chapitre 3 : professionnalisation	96
3.1.	Prise de recul sur les pratiques professionnelles.....	96
3.2.	Des perspectives pour nos pratiques professionnelles.....	97
	Conclusion.....	99
	Bibliographie.....	100
	Webliographie.....	104
	Biographie des principaux auteurs cités.....	105
	Annexes	108
	Annexe 1 - Méthodologie et références de la webliographie.....	109
	Annexe 2 - Atelier philosophique mené selon la méthode de l'AGSAS dans un collège	111
	Annexe 3 - Notes sur un atelier de réflexion des rencontres 2010 du Réseau Ecole et Nature... 	115
	Annexe 4 - Retranscription et dépouillement des données	117
	Annexe 5 - Première grille de critères	157
	Annexe 6 - Extrait du journal de bord de l'animatrice des classes de découvertes.....	166
	Résumé	168

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui, à un degré ou à un autre, nous ont accompagné pour réaliser ce travail :

- les élèves et enseignants qui ont participé à nos ateliers expérimentaux,
- Laurent Marseault, Agnès Pautard, Cécile Tilly, Charles-Etienne Vullioud, Evariste Yogo et toutes les personnes avec qui nous avons échangé et qui nous ont enrichis sur le sujet,
- nos familles et nos proches pour leur soutien.

Nous voudrions enfin, exprimer notre gratitude envers tout le corps professoral de l'IUFM de Chamalières, en particulier à Corinne MARLOT et Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK qui nous ont aiguillé et incité à sortir « des sentiers battus ».

Glossaire

AGSAS : Association des Groupes de Soutien Au Soutien, initié par Jacques Lévine

CDD : Classe De Découvertes

DD : Développement Durable

DOS : Débat à Orientation Scientifique

DVP : Discussion à Visée Philosophique

DVP-EDD : Discussion à Visée Philosophiques pour une Education au Développement Durable

E : élève (abréviation dans les retranscriptions des discussions)

EDD : Education au Développement Durable

QSV : Question Socialement Vive

Introduction

Cette recherche exploratoire a été menée en binôme et s'appuie sur deux contextes d'intervention différents, celui des classes de découvertes dans un centre de vacances du Puy-de-Dôme et celui d'un partenariat d'une collectivité locale du Rhône avec les écoles de son territoire. Les deux auteures sont responsables pédagogiques de leur structure et développent des projets d'Education au Développement Durable (EDD) en direction de publics scolaires du premier et du second degré.

Toutes deux géographes de formation, nous avons découvert les ateliers philosophiques pour enfants par le biais de rencontres professionnelles. Sans en être des spécialistes, il nous est apparu que les discussions à visées philosophiques (DVP) pourraient avoir des finalités communes avec l'EDD, notamment en ce qui concerne la formation des élèves à la pensée critique et complexe, à l'argumentation et à la construction de raisonnements.

Pour ce qui concerne les DVP, de nombreuses méthodes ont été développées par des philosophes émanant d'écoles de pensées différentes comme les méthodes Tozzi et Lévine en France ou Lipman aux États-Unis. Elles se traduisent par des « discussions à visées philosophiques », des « goûters philo », des « débats philo », des « discussions à caractère démocratique », etc. Toutes ces méthodes, au-delà de leurs spécificités, apprennent aux élèves à penser et à construire des raisonnements.

Du côté de l'EDD, au sens où nous l'envisageons (cf. paragraphe 1.2.2.), l'apprentissage de la pensée critique, de la capacité à raisonner et à se faire des opinions s'inscrit dans une éducation qui vise un changement de paradigme. Cet aspect de l'EDD est davantage travaillé à partir de méthodes telles que la conférence citoyenne, le jeu de rôles, le débat argumenté ou le débat à orientation scientifique. Ce dernier a particulièrement retenu notre attention, bien qu'il ne soit pas spécifique à l'EDD puisqu'il est pratiqué dans d'autres domaines, car il se rapproche par certains aspects des ateliers philosophiques.

Nous nous sommes demandé ce que les DVP peuvent apporter à l'EDD et à quelles conditions. Quels sont les valeurs et visées communes ? Qu'apporte le contexte de l'EDD aux

ateliers philosophiques ? Ainsi, notre travail de recherche s'attache-t-il à définir les caractéristiques d'une forme hybride d'atelier philosophique entre la DVP et le débat à orientation scientifique tout en répondant aux visées de l'EDD. Notre méthodologie repose sur une recherche exploratoire nourrie par un cadre théorique, une expérimentation et notre expérience.

Un premier chapitre présente la construction de la problématique et décrit les spécificités des deux contextes de la recherche. La revue de littérature définit ensuite les cadres conceptuels en EDD et en philosophie et la partie se termine par une présentation de la méthodologie.

Un second chapitre présente les résultats de la recherche et les discute. Cette approche met en perspective les critères retenus au regard de l'EDD puis présente les biais et manquements de l'étude.

Enfin, un troisième chapitre évoque brièvement les atouts de ce travail pour enrichir notre professionnalisation dans le domaine de l'EDD.

Chapitre 1 : construction de la problématique

1.1. La question d'entrée

1.1.1. Deux contextes professionnels d'expérimentation différents

1.1.1.1. Le contexte de classes de découvertes au centre Volca-Sancy

Il s'agit d'un centre de vacances de la Ligue de l'Enseignement (mouvement d'éducation populaire complémentaire à l'école), situé dans une zone de moyenne montagne, dans le massif du Sancy (Puy-de-Dôme). Le centre organise des séjours éducatifs pour des enfants du premier et du second degré autour de thématiques de découverte de l'environnement (volcanisme, faune, flore, patrimoine) et autour de projets d'éducation au développement durable sur la gestion de l'eau et sur la biodiversité. Il a une capacité d'hébergement de six classes.

Le centre est titulaire du label CED (Citoyenneté – Environnement - Développement durable). Ce label, interne à la Ligue de l'Enseignement, valorise un projet de structure qui met en cohérence les activités proposées aux publics reçus, la gestion environnementale de la structure et son implication sur le territoire.

Les projets de séjours sont élaborés en partenariat avec les enseignants, la plupart du temps à l'automne mais il n'y a pas de contact formalisé avec les enfants avant les séjours. Par ailleurs, l'enseignant reste le responsable pédagogique de son projet et le centre l'accompagne pour l'étape classe de découvertes sans avoir d'implication avant et après le séjour. Il est toutefois possible d'envisager de proposer des dispositifs partenariaux qui intègrent une classe de

découvertes dans un projet annuel à plusieurs volets, auquel cas le centre est partenaire de l'ensemble du projet sur l'année mais l'expérimentation de cette recherche ne relève pas de ce contexte.

En tant que responsable pédagogique de la structure, j'ai (C. Montero), entre autres, la mission de développer de nouveaux outils et de nouvelles démarches pédagogiques. Ainsi, pour enrichir nos séjours sur le développement durable, il apparaît intéressant de cerner les potentiels des ateliers à visées philosophiques comme moyen d'Education au Développement Durable (EDD) étant donné l'apparente convergence de leurs visées.

1.1.1.2. Le contexte partenarial école /collectivité locale (SMIRIL)

Le SMIRIL (Syndicat Mixte du Rhône des Iles et des Lônes) est une collectivité locale qui est chargée de gérer l'Espace Nature des Iles et Lônes du Rhône. La mission principale de protection de cet espace de nature sauvage au sud de Lyon, s'accompagne d'une mission d'éducation à la réappropriation du milieu naturel de proximité pour les populations riveraines. En tant que coordinatrice pédagogique du syndicat, j'accompagne (E. Wone) les projets pédagogiques réalisés par des associations partenaires sur les thèmes de l'éducation au développement durable. Notre point de départ est souvent le milieu naturel.

Depuis quelques années, une table ronde a été installée dans une de nos forêts au cœur de l'île de la Table Ronde. Les enfants y vont les yeux bandés et sont amenés à débattre, discuter, voire s'engager pour la planète.

Ces premières expériences avec les élèves de débat, d'écoute, de liberté de parole ont été très riches et m'ont donnée envie d'explorer de manière plus approfondie le champ de la philosophie pour enfants au service de l'EDD.

1.1.2. Spécificités des contextes au regard des ateliers à visée philosophique

1.1.2.1. Un nécessaire partenariat avec l'enseignant

Les ateliers proposés dans le cadre de cette recherche sont menés par des animateurs intervenant dans un cadre scolaire en classe de découvertes (Volca-Sancy) ou en sortie à la journée (SMIRIL). Dans ces contextes, l'enseignant est le responsable pédagogique du projet car il est garant de l'ensemble de son déroulement pédagogique. L'animateur n'a donc pas toute la liberté d'action et d'expérimentation et doit inscrire ses propositions dans le projet de l'enseignant, en partenariat avec lui.

Les règles du partenariat sont clairement définies. Le programme du séjour est conçu avec lui en réponse à ses attentes et les interventions de l'animateur se font de manière concertée. Dans notre contexte d'étude, les enseignants ont été associés en amont pour participer à l'expérimentation. Pour autant, ces ateliers ont été ajoutés au programme sans être intégrés dans l'enchaînement pédagogique du projet initial et ce du fait que les projets ont été élaborés à l'automne alors que nous n'avions pas encore commencé cette recherche.

Dans le cadre du partenariat avec le SMIRIL, la coordinatrice monte le projet pédagogique à partir des attentes des enseignants et le met en lien avec les associations compétentes qui réalisent les interventions. Le projet se compose le plus souvent de deux à huit demi-journées d'animation par classe. Elles peuvent avoir lieu sur une semaine ou tout au long de l'année. La coordinatrice réalise le montage, le suivi, l'évaluation des projets et est amenée à animer certains ateliers comme les marchés de connaissances, les défis-lecture, les discussions philosophiques, etc.

Les temps de discussion autour de la table ont lieu depuis 2008 et clôturent beaucoup des projets des classes de cycle 3. Il peut s'agir d'une réflexion pour s'engager pour la planète ou d'un débat citoyen ou philosophique animé par la coordinatrice pédagogique. Les travaux

menés autour de ce lieu peuvent être introduits par un livre rédigé par Cédric Janvier, auteur d'albums jeunesse¹.

1.1.2.2. Une absence de culture philosophique

L'absence de formation philosophique de base des encadrants (animateurs et enseignants) est une particularité assumée de notre expérimentation. Elle nous permet d'observer s'il est possible ou non d'animer des ateliers pertinents sans cette culture initiale.

Il existe une controverse à ce sujet. Certains auteurs pensent qu'une culture philosophique de base est indispensable pour animer des ateliers à visée philosophique avec les enfants. D'autres comme J.F. Chazerans soutiennent « qu'un éveil à la pensée réflexive, s'il ne se revendique pas de la philosophie, n'implique pas une formation philosophique ; a-t-on besoin d'une formation philosophique dès lors qu'il n'y a pas de cours et un retrait du maître sur le fond ? »²

Ce point est d'avantage développé dans le paragraphe 1.4.2.4. « La posture de l'animateur en DVP-EDD».

1.1.3. Les contours du thème

L'idée principale est d'étudier l'intérêt de l'approche réflexive proposée par les ateliers à visée philosophique dans le cadre des projets pédagogiques avec des élèves du premier et second degré en EDD. « (...) quel sens il y a pour la philo à s'intéresser à ces problèmes (ceux que révèle la réflexion sur le développement durable) ? Quelle valeur leur donner ? Quelles solutions essayer de trouver ? Essayer de faire la part des choses (une vigilance par rapport à l'information, les enjeux, les intérêts économiques derrière la manipulation...), c'est le problème de la Vérité, de la Liberté de l'individu pour agir. (...) l'EDD rejoint des questions philosophiques majeures. Par exemple : La Nature (la définition du naturel et de l'artificiel,

¹ Janvier Cédric, Les chevaliers de l'île de la Table Ronde, Edition Balivernes, Paris, 2011

² Philo à tous les étages, 3ème colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, Nanterre, CRDP Bretagne, 2003, p14

le rapport de l'Homme à la Nature ...) la Culture, le Droit, la Justice, la Responsabilité (Jonas), la Conscience, l'Homme dans l'Univers (Pascal), par rapport aux peuples et aux générations, le Passé, la Science, l'Anthropologie, l'Ethique, la Bioéthique, la Liberté, le Désir... »³

- Nous pressentons que ces deux formes d'éducation (philosophie pour enfants et EDD) convergent vers des finalités communes comme par exemple :
- favoriser l'esprit critique en développant l'autonomie de penser de l'élève, par la capacité à raisonner, à conceptualiser et à argumenter,
- favoriser la construction d'une pensée divergente et rendre les élèves capables d'en saisir les émergences,
- accompagner le changement de paradigme,
- travailler la pensée complexe et multiple,
- développer la confiance en soi, l'estime de soi,
- etc.

Notre question d'entrée consiste ainsi à cerner en quoi les ateliers à visée philosophique peuvent nourrir l'EDD. De cette première interrogation ont émergé les questionnements suivants :

- Quelle est la place des ateliers à visée philosophique dans l'EDD ?
- Quels sont les tenants et les aboutissants de ces ateliers et quel est le fil le plus puissant pour développer une pensée critique, divergente, raisonnable...
- Quelles méthodes ou approches des ateliers philosophiques pour enfants sont les plus pertinents pour répondre aux visées de l'EDD ?
- Quelle contribution les ateliers à visée philosophique apportent-ils pour développer une posture générale de Développement Durable (DD) ?
- Quelles formes peuvent prendre les ateliers à visée philosophique dans le DD ? Quels sont les critères à prendre en compte ?

3 Boyer C., Pommier M, La généralisation de l'Education à l'Environnement pour un développement durable vue par des enseignants du secondaire, INRP, 2005, p. 14 26 cité par Giordan, A. Une autre école pour nos enfants ?, Ed. Delagrave, Paris, 2002, p. 130

- A quelles conditions des éducateurs en EDD sans connaissances philosophiques peuvent-ils s'engager dans l'animation d'ateliers à visée philosophique pouvant produire un autre rapport au monde et éveiller l'esprit critique ?
- Les spécificités de nos contextes d'intervention nécessitent-ils un outillage spécifique ?

1.2. Phase d'exploration et revue de littérature

1.2.1. La recherche documentaire

Notre exploration s'est concentrée autour d'une recherche documentaire à partir d'Internet, d'ouvrages, de notes de conférences, de cours et de témoignages d'animateurs de discussions à visée philosophique.

1.2.1.1. La recherche Internet

Nous avons constitué notre webliographie à partir de différents moteurs de recherche. Nous avons croisé chacun d'eux avec une quinzaine de mots ou expressions clés (cf. annexe 1 : méthodologie et références webliographiques). Nous avons obtenu l'essentiel de nos résultats avec l'expression « atelier philosophique pour enfants ».

1.2.1.2. Les témoignages

Nous nous sommes aussi appuyées sur nos notes prises suite à diverses rencontres.

Pour l'animatrice du SMIRIL, la découverte des ateliers philosophiques fait suite à une rencontre avec Evariste Yogo, étudiant en Master II dont le sujet de mémoire (2010), sous la direction de Philippe Meirieu, porte sur les ateliers philosophiques.

Evariste a travaillé sur la méthode de Jacques Lévine et d'Agnès Pautard (cf. paragraphe 1.2.3.2.). Il a analysé des débats philosophiques animés par des enseignants et envisagé des liens avec l'EDD⁴. A l'occasion d'une discussion, Evariste nous a fait part de son intérêt à co-animer un atelier philo sur l'EDD avec une classe. Cécile Tilly, professeur de Sciences de la vie et de la Terre (SVT) d'une classe de 6^{ème}, a accepté cette expérimentation, en mars 2010⁵. Nous avons posé aux élèves la question « Pourquoi protéger la nature ? ». Mais Agnès Pautard et Danièle Chamel (cf. chapitre : Biographie des auteurs cités) formées aux ateliers philosophiques, nous ont alerté sur le fait que notre question n'était pas philosophique. Cécile Tilly, séduite par la richesse de l'atelier, a suivi une formation avec l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) et depuis propose régulièrement à deux de ses classes des ateliers philosophiques (cf. annexe 2 : atelier philosophique mené selon la méthode de l'AGSAS dans un collège).

De son côté, Céline Montero a assisté à un atelier sur les discussions philosophiques avec les enfants, dans le cadre des Rencontres du Réseau Ecole et Nature (REN), en 2010. Il a été animé par Charles-Etienne Vullioud, formateur enseignant en sciences de l'environnement à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (cf. annexe 3 : Notes sur les ateliers de réflexion lors des rencontres annuelles du Réseau Ecole et Nature en 2010). Cet atelier d'immersion est à l'origine de sa participation au Diplôme Universitaire (DU) et à cette recherche.

Enfin, nous avons eu un échange téléphonique avec Julien Adami, professeur des écoles à l'EREA⁶ d'Opme (63), qui a réalisé son mémoire professionnel pour l'obtention du CAPA en 2008, sur le sujet suivant : « L'interculturel dans l'éducation spécialisée : étude de l'influence d'une pratique réflexive sur la transformation des valeurs chez deux groupes de collégiens. »

Ces trois témoignages nous ont apporté des éclairages très différents sur la diversité des formes d'ateliers philosophiques pour enfants.

⁴ Yogo Magloire Evariste, Education à l'éthique écocitoyenne par la médiation des Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH). Quelle approche pour l'école primaire du Burkina Faso ?, Université Lumière Lyon 2, Institut des Sciences et Pratiques de l'Education et de la Formation, Master 2 Recherche sous la direction de Philippe MEIRIEU, Lyon, 2010

⁵ Article du GRAINE Rhône-Alpes qui témoigne de cette première expérimentation : http://www.graine-rhone-alpes.org/index.php?option=com_flexicontent&view=items&id=225:des-ateliers-de-philosophie-comme-outil-deducation-a-lenvironnement

⁶ EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté

1.2.1.3. Les ouvrages référents

Notre recherche s'est appuyée sur plusieurs ouvrages cités dans la bibliographie. Certains ont plus particulièrement étayé notre réflexion :

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle et MAUFRAIS Martine, Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers, CRDP Auvergne, SCEREN, 2010, Coll. "Argos"

Philo à tous les étages : troisième colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, Nanterre, CRDP Bretagne, SCEREN, 144 p, 2003

SASSEVILLE Michel, La pratique de la philosophie avec les enfants, 3^{ème} édition, PUL, 253 p, 2009, Coll. « Dialoguer »

CALISTRI Carole, MARTEL Christiane, BOMEL-RAINELLI Béatrice, Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie, CRDP Nice, SCEREN, 2007, Coll. Projets pour l'école.

1.2.1.4. Définitions des concepts clés

Les ateliers à visée philosophique englobent un grand nombre de méthodes différentes issues de courants de pensée divers tels que celui de M. Lipman, M. Tozzi, J. Lévine, etc. et qui se déclinent en autant d'appellations différentes (voir paragraphe 1.2.3.2.). Aussi, avons-nous choisi de prendre « atelier philosophique » comme terme générique pour l'ensemble des formes possibles d'ateliers et de spécifier l'appellation des méthodes particulières.

Nous avons ensuite cherché à préciser le sens et les nuances des mots clés que nous retrouvons dans la bibliographie. Les définitions sont extraites du dictionnaire le Petit Robert.

Assertion : proposition que l'on avance et que l'on soutient comme vraie.

Argument : raisonnement destiné à prouver ou à réfuter une proposition, et par extension preuve à l'appui ou à l'encontre d'une proposition.

Raisonner : faire usage de sa raison pour former des idées, des jugements. Conduire un raisonnement, enchaînement de jugements pour aboutir à une conclusion.

Idée : représentation intellectuelle, distinguée des phénomènes d'affectivité ou d'activité. Toute représentation élaborée par la pensée (qu'il existe ou non un objet qui lui corresponde).

Opinion : 1 manière de penser, de juger. Attitude de l'esprit qui tient pour vraie une assertion. Assertion que l'esprit accepte ou rejette (généralement en admettant une possibilité d'erreur). 2 Point de vue, position intellectuelle, idée ou ensemble d'idées que l'on a dans un domaine déterminé. 3 Jugement collectif, ensemble d'opinions, de jugements de valeur sur quelque chose ou quelqu'un. 4 Ensemble des attitudes d'esprit dominantes dans une société.

Penser : appliquer l'activité de son esprit aux éléments fournis par la connaissance, former, combiner des idées et des jugements.

Langage : fonction d'expression de la pensée et de communication entre les Hommes, mise en œuvre au moyen de systèmes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constituent une langue.

Analyser : opération intellectuelle consistant à décomposer une œuvre, un texte en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma de l'ensemble.

Démontrer : établir la vérité d'une manière évidente et rigoureuse. Fournir une preuve, faire ressortir.

Juger : 1 décider en qualité d'arbitre. 2 Prendre nettement position sur...

Jugement : 1 opinion favorable ou défavorable que l'on porte ou qu'on exprime sur quelqu'un ou quelque chose. 2 Faculté de l'esprit permettant de bien juger de choses qui ne font pas l'objet d'une connaissance immédiate certaine, ni d'une démonstration rigoureuse. 3 Décision mentale par laquelle le contenu d'une assertion est posé à titre de vérité.

Discuter : examiner par un débat en examinant le pour et le contre.

Débattre : examiner contradictoirement avec un ou plusieurs interlocuteurs.

Échanger : adresser et recevoir en retour.

1.2.1.5. Les programmes scolaires

« Ce nouveau genre émergent assure un développement et un renforcement des objectifs transversaux d'enseignement. Il n'a pas la prétention de prendre la place d'un champ disciplinaire. Sa force réside dans des propositions novatrices sur la formation du jugement et la maîtrise de la langue. »⁷ écrit Claire Rioux.

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale de 2008⁸, précise les programmes pour l'école élémentaire et permet de situer les ateliers philosophiques dans le contexte scolaire.

	Attentes des programmes scolaires pour le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2 : CII) et le cycle des approfondissements (cycle 3 : CIII) (extrait des programmes officiels de 2008)	Apports des ateliers philosophiques⁹
Français Langue orale	« L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. » (CII) Les apprentissages de la lecture et de l'écriture « s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire » (CIII)	Faire évoluer ses représentations par le conflit socio-cognitif. Co-construire les connaissances. Développer la maîtrise de l'oral et de l'argumentation.
Étude de la langue française Vocabulaire	« L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. » (CIII)	Développer des compétences langagières, savoir utiliser les bons mots pour se faire comprendre.

7 Philo à tous les étages, op. cit. p31

8 Bulletin officiel de l'Éducation Nationale. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

9 Tharrault Patrick, Pratiquer le « débat-philo » à l'école, Edition Retz, 2007, p 186.187, à partir du travail réalisé sur les programmes de 2002

Sciences expérimentales et technologie	« Leur étude contribue à faire saisir aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. » « Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués » [...] « les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique » (CIII)	Développer les processus de pensée, tels que problématiser, conceptualiser, argumenter, synthétiser, etc. Eveil de la pensée critique. Développer le désir de connaître, l'envie d'apprendre.
Instruction civique et morale	«prendre conscience [...] des liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui. » « les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants : l'estime de soi et le respect de l'intégrité des personnes » (CIII) « Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes » (CII)	Eduquer à la citoyenneté et apprendre le débat démocratique.
Socle commun des compétences 2^{ème} palier, compétences attendues en fin du CM2		
Compétence 1 : maîtrise de la langue française	- « s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis, - prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté, - répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit » (CIII).	Développer les interactions sociales entre pairs
Compétence 6 : sociales et civiques	- « comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application, - prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue, - coopérer avec un ou plusieurs camarades ». (CIII)	Développer la maîtrise de l'oral et savoir argumenter son point de vue Développer la pensée réflexive
Compétence 7 autonomie et initiative	- « respecter des consignes simples en autonomie, - soutenir une écoute prolongée » (CIII)	Développer l'autonomie

1.2.2. Cadre conceptuel de l'EDD

Pour cette recherche qui associe deux cultures différentes, celle de l'EDD et celle de la philosophie pour enfants, il nous a paru important de définir quels éléments de l'EDD sont concernés par notre travail. Ces éléments serviront de cadre structurant à l'élaboration de notre méthode.

1.2.2.1. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur

Edgar Morin¹⁰ a défini sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur qui constituent des grands fondements de l'EDD et sur lesquels nous nous appuyons dans cette recherche. En résumé, ils sont les suivants :

- *Les cécités de la connaissance, erreurs et illusion* : il s'agit de former à une approche critique des connaissances. « Aussi la connaissance de la connaissance doit-elle apparaître comme une nécessité première qui servirait de préparation à l'affrontement des risques permanents d'erreur et d'illusion, qui ne cessent de parasiter l'esprit humain. »

- *Les principes d'une connaissance pertinente* : il s'agit d'apprendre à aborder le monde dans sa globalité, sa complexité, d'approcher les savoirs non pas de manière fragmentée mais transversale. « Il est nécessaire de développer l'aptitude naturelle de l'esprit humain à situer toutes ses informations dans un contexte et un ensemble. Il est nécessaire d'enseigner les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout, dans un monde complexe. »

- *Enseigner la condition humaine* : il s'agit d'une éducation holistique qui favorise une meilleure connaissance de l'être humain dans sa complexité. « Il est possible, à partir des disciplines actuelles, de reconnaître l'unité et la complexité humaines en rassemblant et organisant des connaissances dispersées dans les sciences de la nature, les sciences humaines, la littérature et la philosophie, et de montrer le lien indissoluble entre l'unité et la diversité de tout ce qui est humain. »

- *Enseigner l'identité terrienne* : il s'agit d'inviter les élèves à prendre conscience de leur condition de citoyens du monde. « Il faudra indiquer le contexte de crise planétaire qui marque le XXe siècle, montrant que tous les humains, désormais confrontés aux mêmes problèmes de vie et de mort, vivent une même communauté de destin. »

¹⁰ Morin Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Ed du Seuil, 2000

- *Affronter l'incertitude* : il s'agit d'armer les élèves à faire face à l'incertitude de l'avenir et à être capables de réagir à des situations nouvelles. « Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes. »

- *Enseigner la compréhension*. : E. Morin met ici l'accent sur l'éducation à la paix, à la citoyenneté et au vivre ensemble. « La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension. »

- *Ethique du genre humain* : il s'agit de lutter contre l'individualisme en faisant prendre conscience que le monde est construit à partir des individus et des interactions entre eux (sociétés). « Aussi, tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine. À partir de cela s'esquissent les deux grandes finalités éthico-politiques du nouveau millénaire : établir une relation de contrôle mutuel entre la société et les individus par la démocratie, accomplir l'humanité comme communauté planétaire. »

1.2.2.2. Les grandes caractéristiques de l'EDD

Le paragraphe suivant est inspiré des cours de Corinne Marlot et de Didier Mulnet dans le cadre du DU « Formation de formateurs en EDD », IUFM d'Auvergne, 2011.

Les compétences visées en EDD d'après l'UNESCO

D'après le rapport 2011 de l'UNESCO « EDD et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire », « les compétences ont été définies en tant que capacités à répondre avec succès à des demandes complexes. Chaque compétence correspond à l'interaction de capacités cognitives et pratiques et ne peut se construire et s'évaluer qu'en contexte ». Elles relèvent de savoirs, savoir-faire, savoir vivre ensemble, savoir se transformer soi-même et la société mais aussi être capable d'avoir une approche critique des solutions proposées par des experts, appui sur des savoirs non stabilisés, être capable de repérer les valeurs qui sous-tendent les discours

et de faire des choix citoyens (capacité à analyser des situations concrètes, à prendre des positions par rapport à un problème posé et à s'engager dans l'action, à identifier les partenaires de l'action).

Ainsi, note-t-on que les connaissances ne suffisent pas, elles doivent être maîtrisées en même temps que leurs démarches. L'apprenant doit en cerner les limites, ainsi que la pertinence de leur utilisation dans l'approche de problèmes complexes. Ce mode d'apprentissage nécessite une transversalité des savoirs entre les disciplines.

Les compétences visées en EDD d'après l'équipe de recherche en sciences de l'éducation de Genève (équipe ERDESS)

Elle qualifie la problématique du DD comme « politique dans la mesure où elle appelle des décisions collectives qui engagent l'avenir et le présent de nos sociétés. Le citoyen et la citoyenneté devraient être au cœur de la conception et de la mise en œuvre de l'EDD ». Les chercheurs définissent trois types de compétences à acquérir :

- Les premières sont cognitives. Il s'agit de permettre au formé de déconstruire les connaissances liées au DD pour ne pas être dans le prêt à penser et ce à travers une approche critique et réflexive. Il s'agit aussi de rendre le formé capable de créativité et d'inventivité pour mobiliser des connaissances au service de problèmes nouveaux.

- Les deuxièmes sont éthiques. Les apprenants doivent être capables d'évaluer les valeurs en jeu, de reconnaître la part émotionnelle et affective qui les sous-tend.

- Enfin, les troisièmes concernent les compétences sociales et compétences d'action, qui comprennent la capacité à coopérer et à prendre des responsabilités, la capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter, à choisir en situation et la capacité à résoudre des conflits selon les principes démocratiques.

Les compétences psychosociales visées dans les « éducations à »

Dans le cadre de la recherche sur les « éducations à », une liste de dix compétences psychosociales (ou aptitudes essentielles) ayant une valeur transculturelle a été établie.

Définies dans le cadre de l'éducation à la santé, elles sont pour partie transposables dans les autres « éducations à ». Elles sont présentées par couples :

- savoir résoudre les problèmes - savoir prendre des décisions,
- avoir une pensée créatrice - avoir une pensée critique,
- savoir communiquer efficacement - être habile dans les relations interpersonnelles,
- avoir conscience de soi - avoir de l'empathie pour les autres,
- savoir gérer son stress - savoir gérer ses émotions.

Les compétences en EDD définie par Jean-Marc Lange¹¹ résumant les grands champs de compétences visés en EDD, telle que nous la concevons dans notre recherche. Il s'agit de savoir argumenter, avoir une aptitude au dialogue, avoir un esprit critique, être auteur, avoir de l'empathie pour les autres, avoir le sens du bien commun et s'engager dans la cité.

Les caractéristiques des objets de l'EDD

Essayons maintenant de définir les caractéristiques des objets de l'EDD. Ils mobilisent à la fois des savoirs savants multiples (de plusieurs disciplines) et des savoirs profanes légitimés (basés sur l'expérience). Ils ne sont pas envisagés comme des savoirs universels mais comme des savoirs outils et sont en interaction avec des valeurs et des pratiques sociales. Ceci sous-entend d'être capable de repérer les valeurs en jeu dans le contexte d'action pour permettre d'avancer dans une direction commune partagée.

Enfin, les objets de l'EDD sont souvent non stabilisés, comme les questions socialement vives (QSV¹²) qui abordent des problèmes pour lesquels la société n'a pas de réponse établie et qui font l'objet d'une controverse.

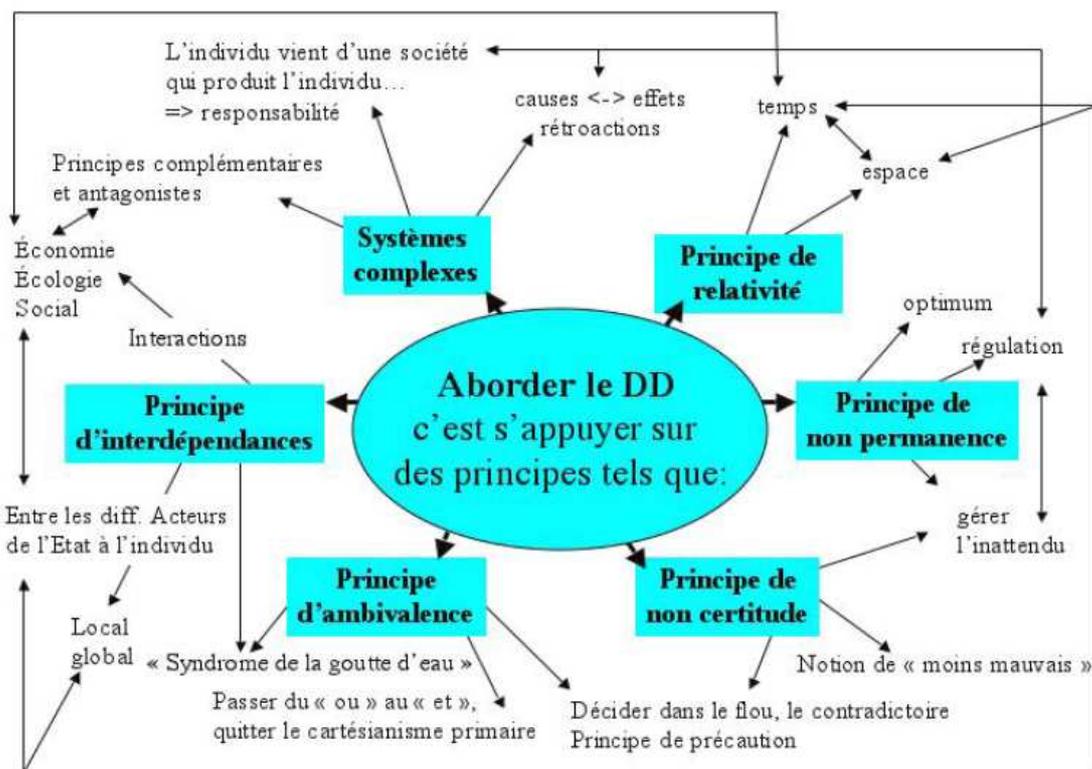
¹¹ Valeurs «communautariennes» versus valeurs libérales ? (Gutmann, 1987 ; cité par Forquin 2003 et Lange 2011)

¹² Le terme « questions socialement vives » [...] (Alpe, 1999) désigne des questions qui sont jugées importantes par la société et qui font l'objet d'une controverse publique et de débats médiatiques, de telle façon que les élèves ont connaissance du caractère « vif » de la question posée. » Alain Beitone, Questions socialement vives, débats scientifiques et débats éthico-politiques 1, IUFM d'Aix-Marseille, Lycée Thiers (Marseille), 2004

Ainsi, les savoirs de l'EDD sont-ils des outils pour penser notre rapport au monde et non des objets d'enseignement. Ils appartiennent à des domaines d'action, ils se situent près des pratiques, puisent un référent dans la société civile, mobilisent des théories d'usage et des croyances et invitent à travailler à partir des représentations des élèves qui sous-tendent des valeurs. Il n'y a plus de professeur mais une communauté éducative, l'élève n'est plus élève mais sujet/acteur.

Les principes de l'EDD d'après Francine Pellaud

Francine Pellaud¹³, définit six principes qui sous-tendent l'EDD.



Les articulations des principes du développement durable – F. Pellaud, LDES, 2004

Le principe de relativité rappelle l'importance d'étudier les phénomènes à différentes échelles de temps et d'espace.

¹³ Pellaud Francine, Giordan André & EASTES R-Emmanuel, Vers de nouveaux paradigmes scolaires, Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences, Université de Genève, Département d'Etudes Cognitives, Ecole normale supérieure, Paris, 2004

Le principe de non permanence met en lumière la non universalité et la non permanence des réponses à apporter aux problèmes de DD. Les phénomènes sont amenés à évoluer et chaque problème contextualisé appelle des solutions différentes.

Le principe de non certitude induit une éducation au doute, incite à réfléchir à la solution la moins mauvaise, en sachant qu'il y a une part d'inattendu dans les choix qui pourraient être faits en réponse à un contexte donné. On ne connaît pas les conséquences futures des actes présents.

Le principe d'ambivalence invite à se forger une pensée complexe face aux incertitudes et à la complexité des contextes.

Le principe d'interdépendance se retrouve à divers niveaux dont celui qui relie entre eux les piliers de l'EDD : l'économique, le social, l'environnemental. Il invite à la transversalité des savoirs entre les disciplines pour appréhender les phénomènes dans leur globalité.

Enfin l'EDD repose sur la compréhension de systèmes complexes dont les causes et les effets sont soumis à des boucles rétroactives qui complexifient l'analyse et les prévisions réalisées.

Trois valeurs fondamentales de l'EDD

Pour finir et en résumé, on peut évoquer trois valeurs fondamentales de l'EDD à laquelle nous souscrivons dans ce travail. Il s'agit d'adopter une attitude responsable devant les problématiques actuelles et futures du DD sans nier les risques, ni verser dans le catastrophisme. Il s'agit aussi d'œuvrer pour un changement de valeurs aux niveaux individuels et collectifs et enfin de promouvoir l'écocitoyenneté.

1.2.2.3. La posture de l'animateur en EDD

Concourir à développer une posture générale d'EDD mais l'objet n'est pas le DD

Notre finalité n'est pas l'étude du développement durable ou la compréhension des enjeux de ce dernier. Notre action se situe en amont, elle vise à concourir à une posture générale d'EDD qui met l'accent sur le développement d'une pensée créatrice, complexe, critique et réflexive.

Néanmoins, nous nous interrogeons sur l'importance à accorder au thème dans notre forme hybride (cf. paragraphe 2.2.2.4.). Faut-il contenir ce qui se dit dans les sujets du DD ou laisser aller la discussion là où les enfants la portent ?

La posture de l'animateur en EDD¹⁴

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées au travail de chercheurs qui se sont penchés sur les débats controversés. Ainsi Kelly (1986), Lange (2008) et Simmoneaux (2011) ont notamment identifié et catégorisé des postures d'animation dans ce type de débat.

Kelly a été l'un des premiers à travailler sur les débats autour des questions controversées en classe. Il définit quatre postures de l'animateur :

La neutralité absolue : cette posture se caractérise par une vision positiviste du savoir ; les questions controversées ne sont pas abordées. Ses partisans considèrent que « les découvertes scientifiques sont des vérités exemptes de valeurs »¹⁵.

La partialité exclusive : l'enseignant donne un point de vue unique et particulier sur une question controversée. Dans ce cas, les positions contradictoires sont ignorées par les enseignants. Il s'agit, pour eux, de fournir aux élèves une certitude intellectuelle.

L'impartialité neutre : l'enseignant ne dévoile pas son point de vue pour ne pas influencer l'argumentation des élèves. « Les partisans de l'impartialité neutre pensent que les élèves doivent être impliqués dans des débats sur des questions controversées dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et que les enseignants doivent rester neutres et ne pas dévoiler leurs points de vue. Pour certains partisans de cette position, il convient d'adopter cette posture de silence et de neutralité pour garder leur autorité en ne montrant pas leur indécision

¹⁴ D'après les cours de Corinne MARLOT, La posture du formateur en EDD : une multiréférentialité, IUFM Auvergne, DU EDD 2011-2012

¹⁵ Simonneaux Laurence, Dossier "L'actualité du monde et la classe", L'actualité scientifique s'invite dans la classe, n° 434, 2005 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-actualite-scientifique-s-invite.html>

ou leur ignorance, pour d'autres, il convient de rester neutres pour ne pas influencer l'argumentation des élèves »¹⁶.

L'impartialité engagée : l'enseignant donne son avis tout en favorisant la confrontation de points de vue divergents. « Mis en présence des idées des enseignants, encouragés à évaluer la validité de ces idées dans un climat exempt de sanctions potentielles, les élèves développent des compétences d'engagement civique et de courage »¹⁷.

De son côté, Lange (2008) définit aussi quatre postures :

L'implicite : les contenus des savoirs disciplinaires sont suffisants et les formés sont livrés à eux-mêmes pour faire les liens entre les savoirs scolaires et les sujets débattus dans les médias. L'acquisition des savoirs est facteur de réussite. Le formateur apporte de l'importance à l'enseignement de contenus.

La greffe : les formateurs donnent de l'importance à l'enseignement au travers de dispositifs (jeu de rôle, débats, enquêtes, etc.). Les formés sont libres de s'approprier ou de rejeter le questionnement.

Le porteur de projet convaincu : l'enseignant se centre sur la visée éducative et sur la compréhension des enjeux.

Le porteur de projet responsable : le porteur de projet est animé par une éthique de la responsabilité. L'enseignement se centre sur l'appropriation des enjeux et la disposition à faire des choix raisonnés.

Simonneaux (2011), quant à lui, catégorise quatre postures épistémologiques en EDD :

Le positivisme : la science est considérée comme essentielle pour accéder au progrès, elle est sacralisée.

¹⁶ Ibid

¹⁷ Ibid

L'utilitarisme : le savoir prend son sens par les opérations qu'il permet de réaliser. En se transformant en savoir, la science va au service d'une visée idéologique, politique et sociale et devient un instrument de pouvoir. Pour les partisans de cette posture, l'innovation est un moteur qui favorise le développement.

La posture sceptique critique : la position de la science dans la société est reconsidérée. La science devient réflexive car elle induit dans sa démarche les éventuels effets induits prétendument imprévisibles. Cette posture vise la formation du citoyen, l'éveil de la pensée critique, l'enseignement du risque et des incertitudes environnementaux, sociaux, économiques, etc.

La posture sceptique permet de prendre en compte, dans l'enseignement, les incertitudes et les controverses de notre société. L'auteur note qu'elle est le cadre adapté pour proposer des débats notamment sur les QSV.

Le relativisme : La science ne peut s'autoproclamer comme forme supérieure du savoir puisqu'aucune méthode universellement valide ne peut être attribuée au sens. Difficile de distinguer alors la démarche scientifique d'une croyance ou d'un mythe. Pour les défenseurs de cette posture, toute pensée mérite attention et peut être énoncée.

Postures d'accompagnement et d'analyse

Pour ce travail, nous nous sommes également appuyées sur les postures d'accompagnement et d'analyse pris par l'enseignant et résumées dans le tableau ci-dessous par Corinne Marlot. La posture d'accompagnement relève de la forme de l'atelier, du langage, de la dynamique, des interactions entre les élèves alors que la posture d'analyse s'attache d'avantage au fond, à l'analyse des contenus et apporte de la « hauteur » et de la profondeur au débat.

« Posture d'accompagnement et posture d'analyse dans le cadre de l'enseignement » D'après Corinne Marlot		
	Posture d'ACCOMPAGNEMENT	Posture d'ANALYSE
Action du professeur	<ul style="list-style-type: none"> - aide les élèves à nommer et désigner les objets du milieu, - aide les élèves à agir sur le milieu, - fait advenir des notations parfois inventées par les élèves, - joue le jeu des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - fait prendre conscience aux élèves de ce qui pose problème ou ce qui pourrait les faire avancer dans la construction des connaissances, - identifie dans l'action des élèves des traits pertinents, - identifie dans l'action des élèves des éléments contradictoires, - fait advenir des notions (que certains élèves peuvent anticiper), - joue sur le jeu des élèves.
Attitude	<ul style="list-style-type: none"> - position topogénétique plutôt basse (ce qui n'exclut pas parfois un surplomb topogénétique), - reste au plus près de l'expérience langagière des élèves pour ne pas imposer d'éléments étrangers à leur expérience, - favorise un accompagnement de proximité - dévoile un minimum de ses rapports aux objets de savoir. 	<ul style="list-style-type: none"> - position topogénétique plutôt haute mais parfois en retrait, - se met à distance du travail des élèves - donne à voir certains éléments de ses rapports aux objets de savoir dans des comportements, des actions, des énoncés
Appui	<p>Il doit comprendre comment le jeu peut évoluer pour rapprocher in fine la classe des savoirs visés.</p> <p>Il utilise des « jeux de langage » en les adaptant à l'état cognitif des élèves.</p>	<p>Il doit comprendre les problèmes que se posent les élèves jusque dans leurs conséquences épistémologiques.</p> <p>Il s'appuie sur sa connaissance des objets de savoir en jeu et sur sa connaissance des élèves (des modèles d'action qui les guident en tant qu'invariants opératoires).</p>
But	<p>Il s'agit de reconnaître des significations partagées en reconnaissant l'expérience de l'élève.</p>	<p>Il s'agit d'orienter l'action et la conceptualisation des élèves pour faire avancer le temps didactique en définissant des pratiques efficaces</p>

Dans le paragraphe 1.4.2.4., nous définissons quelle pourrait être la posture d'un animateur de DVP-EDD.

1.2.2.4. Notre définition de l'EDD

Il s'agit de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs (scientifiques et profanes), savoir-faire et savoir-être et de les mobiliser de façon critique au service d'une posture citoyenne. Ces savoirs ainsi mobilisés visent à permettre aux élèves de se faire une opinion éclairée sur un problème de société donné, qui peut être une controverse (QSV) mais qui touche les thèmes

du développement durable (association des trois sphères économique, sociale et environnementale) et ce ancré dans un contexte précis. Ce travail peut éventuellement les inviter à se mettre en projet (savoir agir).

1.2.2.5. Zoom sur le débat en EDD

Nous choisissons de zoomer sur le débat comme méthode d'EDD car nous pensons d'une part que c'est une forme d'animation qui se rapproche dans son fonctionnement et dans ses finalités des ateliers philosophiques et d'autre part que c'est la méthode d'EDD qui se prête le mieux à un travail sur la pensée réflexive. Nous pressentons que notre forme hybride d'atelier philosophique peut se nourrir des caractéristiques du débat à orientation scientifique (DOS), qu'il soit lui-même scientifique ou non.

Le débat scientifique pour apprendre à construire des raisons

Le fait de problématiser une question dans un débat scientifique permet aux élèves de donner du sens à leurs savoirs qui deviennent des savoirs « outils » au service d'une démonstration, c'est un moyen de s'approprier la connaissance. Canguilhem écrit que « connaître, c'est moins buter sur le réel que valider un possible en le rendant nécessaire » (1965/2003, p. 58). Ainsi lorsque « les explications perdent tout caractère de nécessité », ce ne sont plus des savoirs scientifiques, mais de « simples réponses factuelles qui se succèdent au hasard » (Fabre, 1999) ». ¹⁸

Cette forme de débat leur permet par ailleurs d'associer savoirs profanes et savoirs savants au profit du développement d'une pensée raisonnée, argumentée et critique. « La transposition didactique de cette conception de l'activité scientifique a conduit Orange (1998, 1999, 2000) à proposer que des élèves engagés dans des débats scientifiques en classe de SVT construisent, à partir de leurs idées, des raisons par une « mise en tension critique » du savoir qui consiste à articuler « explicitement des contraintes empiriques repérées comme pertinentes, avec des conditions de possibilité des modèles explicatifs » (Orange, 2000, p. 27).

¹⁸ Ibid, citant Fabre p 194

Former à la vie citoyenne et démocratique et favoriser l'appropriation des savoirs

Il existe plusieurs formes de débat : scientifique, philosophique, démocratique, littéraire, etc. Selon A. Beitone¹⁹, le débat quel qu'il soit a la double mission de former à la vie citoyenne et démocratique « car, comme le souligne Y. Sintomer « la distanciation réflexive et l'échange argumenté sont au cœur de l'idéal normatif de la démocratie » (Sintomer, 1999, p. 178). Mais pratiquer le débat, c'est aussi pour lui, « favoriser l'appropriation des savoirs par les élèves, par une démarche d'investigation-structuration. »

A la recherche du « vrai » ou du « juste » ?

A. Beitone distingue deux types de questions : celles qui relèvent de la vérité scientifique et qui nécessitent un « parcours d'étude et de recherche » et dont l'objectif est de valider (provisoirement) une réponse vraie à ces questions. Même s'il existe une controverse scientifique, la vérité est un « horizon régulateur ».

Mais il y a aussi des questions qui relèvent de l'opinion, de choix portant sur des valeurs et/ou des orientations politiques. « De nombreux philosophes et sociologues considèrent qu'il est possible de fonder en raison les choix portant sur les valeurs, ils refusent donc le relativisme et parlent d'une rationalité des valeurs. » [...] Il faut donc distinguer clairement les questions qui relèvent de la recherche du vrai et celles qui relèvent de la recherche du juste.

A. Beitone²⁰ propose, pour résumer dans le tableau ci-dessous, la distinction entre débat sur les Questions Socialement Vives (QSV) et le débat scientifique. Nous l'avons complété pour présenter une troisième voie, objet de notre recherche, la Discussion à Visée Philosophique pour une EDD (DVP-EDD).

¹⁹ Beitone Alain, Questions socialement vives, débats scientifiques et débats éthico-politiques, IUFM d'Aix-Marseille/Lycée Thiers (Marseille), 2004

²⁰ Beitone Alain, Enseigner des questions socialement vives, Contribution présentée à la 7ème biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 2004

	Débat scientifique	Débat sur une QSV	DVP-EDD
Points communs	Apprentissage de l'argumentation, construction d'une situation idéale de parole, rationalité communicationnelle		
Différences	Porte sur des propriétés du monde objectif	Porte sur des choix éthiques et politiques	Porte sur une question universelle, existentielle au service de l'EDD
Horizon	Vérité	Justesse ou validité	Justesse ou validité

1.2.3. Les ateliers philosophiques pour enfants²¹

La philosophie pour les enfants est une pratique éducative qui cherche à développer la pensée réflexive, créatrice et critique chez les enfants de tous âges à partir de discussions démocratiques et de manuels narratifs dans le cadre pédagogique d'une communauté de recherche philosophique.

Matthew Lipman a été le premier à développer cette forme d'atelier aux États-Unis, dans les années mille neuf cent soixante-dix. Son modèle s'est vu transposé au Québec où il est appliqué abondamment et fait l'objet de nombreuses productions théoriques et pratiques, en particulier par les chercheurs de l'université Laval, sous l'égide de Michel Sasseville.

En France, deux équipes de recherche ont apporté de nouvelles perspectives : le groupe AGORA à l'Université de Montpellier, autour de Michel Tozzi, et le groupe AGSAS de l'Université de Genève, avec Jacques Lévine comme artisan principal. Tout comme la méthode Lipman, ces courants s'accordent pour proposer une pratique de la philosophie par l'intermédiaire de la discussion, à la différence de la pratique de la philosophie au lycée et à l'université qui s'effectue au travers des textes des grands auteurs.

La pratique de la discussion philosophique à l'école s'effectue aujourd'hui selon une grande variété de dispositifs, qui divergent sensiblement sur les rôles du maître et des élèves ou sur le temps consacré à la discussion par exemple. Cette multitude de méthodes émerge de la pratique des enseignants et des animateurs qui puisent dans divers courants les éléments qui leur paraissent répondre à leurs besoins.

²¹ D'après http://fr.wikipedia.org/wiki/Philosophie_pour_les_enfants

1.2.3.1. L'intérêt de la philosophie avec les enfants

Visées générales

La visée générale des ateliers philosophiques pour enfants est de « permettre l'élaboration d'une pensée personnelle »²² Michel Tozzi insiste sur l'intérêt du groupe : « la discussion philosophique est ce lieu où peut se réaliser pour chaque participant le besoin de l'autre et du groupe pour penser. »²³

Pour Oscar Brénifier²⁴, « il est question d'éveiller l'esprit de l'élève et de l'initier à une démarche, sous trois angles différents, accentués différemment selon les enseignants. Premièrement, l'attitude philosophique : l'étonnement, la distanciation face à l'opinion, la perspective critique, l'ouverture à l'autre. Deuxièmement, le champ philosophique traite sans a priori des questions existentielles, éthiques, métaphysiques, esthétiques, autant de domaines qui ne sont pas abordés par d'autres enseignements. Troisièmement les compétences philosophiques : approfondir, analyser, quête des présupposés, argumenter, conceptualiser, problématiser sont des exigences spécifiques dont la présence sera plus ou moins soutenue.

[...] Philosopher c'est réfléchir sur son rapport au monde, à autrui, à soi-même, habiter intellectuellement les questions essentielles. C'est apprendre à conceptualiser des notions (définir l'amour, la mort...), à problématiser des affirmations (ce que je pense est-il bien vrai ?) et formuler des interrogations pertinentes (peut-on dire que l'Homme reste un animal ?), apprendre à argumenter, se donner des raisons convaincantes de douter ou d'affirmer. Réfléchir philosophiquement, c'est articuler étroitement ces trois processus de pensée quand on dialogue rationnellement avec autrui ou soi-même, oralement ou par écrit. »

²² Coonac Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarche et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, p 192

²³ Tozzi Michel, Approche didactique et philosophique de la discussion philosophique Extrait de la page : [http://cafephiloweb.free.fr/cpwt/contrib/tozzi4.htm /](http://cafephiloweb.free.fr/cpwt/contrib/tozzi4.htm/)

²⁴ Philo à tous les étages, op. cit. p 85

Jean-François Chazerans quant à lui, insiste sur « le vivre ensemble » qui est pour lui la finalité première de ces pratiques. « Nous pensons que parmi les objectifs du débat philosophique [...] avant la terminale, le vivre ensemble est le premier. »²⁵

Les objectifs spécifiques de ces ateliers sont nombreux et se déclinent en plusieurs catégories²⁶ :

Un premier ensemble regroupe ce qui concerne la maîtrise des connaissances et du raisonnement : apprendre à raisonner, développer un esprit critique, être créatif, développer de la rigueur et de la précision à l'oral et à l'écrit, puiser dans la complémentarité des démarches scientifiques et littéraires dans la formation au jugement.

Un second groupe intègre les compétences liées à la maîtrise de l'argumentation. Pour Oscar Brénifier les compétences d'argumentation sont les suivantes²⁷ : « écouter l'autre, respecter sa parole et ses arguments, discuter, être capable de modifier son point de vue, se décentrer de soi, poser une thèse, argumenter, exposer des raisons (pourquoi ? parce que...), distinguer exemple et définition, distinguer exemple et argument, mettre en jeu des objections, des contre-exemples, passer du cas particulier à l'idée générale, avoir le souci de l'objectivité, rechercher le vrai et prendre conscience de sa valeur. »

Une troisième catégorie englobe les compétences langagières et linguistiques : se familiariser à organiser sa pensée en mot, exposer son point de vue, améliorer et développer les capacités d'expression, permettre à l'idée de se construire, de s'étayer, la prendre pour objet et savoir prendre le temps de développer une pensée réflexive, clarifier des notions, des idées, enrichir son vocabulaire, utiliser des connecteurs, « être capable de rester dans le propos de l'échange et de retenir les informations données »²⁸.

Un quatrième ensemble regroupe les compétences psychologiques telles que l'estime de soi, la confiance en soi et l'autonomie.

²⁵ Philo à tous les étages, op. cit. p 53

²⁶ Philo à tous les étages, op. cit. p31

²⁷ Source inconnue

²⁸ Chazerans J.F., Apprendre en philosophant, CRDP Poitou-Charentes, SCEREN, 2006. Citant Joelle Martin, « le débat philosophique moyen ou fin » p 59

Enfin, un dernier groupe relève des compétences citoyennes : écouter l'autre, accepter son point de vue, respecter ses camarades et les règles du débat, penser par soi-même avec les autres, etc.

Les ateliers philosophiques pour enfants ont la particularité, pour beaucoup d'entre eux de s'organiser en communauté de recherche. Il s'agit d'un groupe qui travaille régulièrement ensemble et dont les membres (les enfants) « s'écoutent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent l'un l'autre à justifier leurs positions qui, sans cela, seraient sans fondement, s'entraident pour tirer des conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre leur camarades. »²⁹ Pour certains chercheurs comme Lipman et Sasseville, il est inconcevable de mener à bien des ateliers de philosophie sans mettre en place une communauté de recherche car les processus mobilisés et attendus des ateliers philosophiques requièrent du temps. A l'inverse, d'autres auteurs ou professionnels, considèrent qu'il est envisageable de mener un travail intéressant même s'il est de courte durée. C'est le contexte dans lequel nous nous inscrivons.

²⁹ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers, CRDP Auvergne, SCEREN, 2010. p 50 Citant Matthew Lipman, traduction N.Decostre. A l'école de la pensée, Bruxelles, 2006, ed. De Boeck Université, p32

1.2.3.2. Tableau comparatif des principales méthodes d'ateliers philosophiques³⁰

	Auteur et appellation de la méthode	Les finalités	Les grandes étapes du déroulement	Rôle de l'animateur
Jacques Lévine, Agnès Pautard et le groupe de recherche AGSAS	Protocole « je est un autre » ou atelier philosophique, Courant psychanalytique des nouvelles pratiques philosophiques en France	S'appui sur les avancées de la psychanalyse. La finalité est le développement personnel de l'enfant. « L'objectif poursuivi [...] ce n'est pas l'apprentissage du philosophe comme pensée critique (le critical thinking de M. Lipman), d'une méthode de raisonnement, de l'argumentation ou plus largement du débat [...]. L'objectif, tel que je (M. Tozzi) le comprends est essentiellement éducatif, d'où son importance à l'école, c'est de favoriser chez l'enfant l'élaboration de sa personnalité par un ancrage dans sa condition de sujet pensant, en lui faisant faire l'expérience qu'il est capable de tenir des propos sur une question fondamentale qui se pose aux Hommes, et donc à lui. »	Au démarrage de l'atelier, l'adulte donne une seule question. Les enfants échangent ensuite entre eux, pendant une dizaine de minutes, tandis que l'adulte reste silencieux. Cet échange est filmé ou, à défaut, enregistré. La classe écoute ou visionne l'enregistrement immédiatement après et peut ainsi revivre le déroulement du débat. Suivent dix minutes de discussion, au cours de laquelle l'enseignant accompagne les réactions du groupe.	L'atelier philo est le protocole dans lequel le guidage de l'adulte est le moins marqué. « Ici le rapport à la parole fondatrice de la pensée, c'est le silence de l'enseignant qui l'institut en grande oreille d'où l'analogie que je (M. Tozzi) faisais avec la psychanalyse, par laquelle toute parole dite est assurée d'être entendue, sans être immédiatement recouverte par son "maître". Silence qui autorise l'élève à parler, où celui-ci s'autorise à penser, devient auteur de sa pensée, "s'autheurise". » ³¹

³⁰ Ce tableau a été réalisé à partir des éléments bibliographiques suivants : http://fr.wikipedia.org/wiki/Philosophie_pour_les_enfants, Les ateliers philosophiques avec des enfants Intervention de Bianchi J.P., CRDP de Paris, 2005

³¹ Leleux Claudine, op. cit.. Chapitre 5 : Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Tozzi Michel p 96-115

Jean-François Chazerans	La méthode de l'intervenant ³²	Se rapproche du courant Lévine	Une personne reconnue comme « philosophe » vient rencontrer une « communauté de recherche » ³³	L'enseignant de la classe n'a pas alors de fonction précise, sauf celle qu'il peut éventuellement se donner (participant, secrétaire, observateur, etc.). Le principe de fonctionnement est qu'autour d'un thème central, un débat collectif s'installe entre les élèves. Le « philosophe » est une sorte de médiateur qui peut intervenir ou être sollicité à tout moment. Il représente également un « modèle à pensées », dans le sens où le travail sur le questionnement philosophique et les exigences intellectuelles à susciter est possible par imitation-distanciation. Le « philosophe » n'est ni un copain (et donc ce qu'il dit est autre), ni un enseignant (parce qu'on n'attend pas de lui une vérité), mais quelqu'un reconnu comme étant capable d'user de pensée d'excellence. C'est une sorte d'exemple vivant qu'on ne peut pas copier mais dont on peut simplement s'inspirer.
Michel Tozzi Alain Delsol et Sylvain Connac	Discussion à caractère démocratique ou discussion à visée philosophique (DVP)	Méthode de discussion avec une forte dimension d'éducation à la citoyenneté et des processus dérivés de la pédagogie coopérative. « Vu de l'extérieur de la discipline, on pourra dire qu'une discussion philosophique, c'est un débat démocratique avec des exigences intellectuelles. Vu de l'intérieur on préférera soutenir que ce sont les	Ils appréhendent la philosophie par l'acquisition de trois capacités et compétences : "tentative d'articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée impliquée dans un rapport à la vérité, sur des questions et des notions fondamentales pour l'élucidation de notre condition, des processus de problématisation d'affirmations et des questions, de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles, d'argumentation rationnelles de thèses et d'objections." Donne différents rôles aux enfants : c'est structurant	Le maître est garant du fonctionnement d'ensemble. Il n'intervient peu ou pas sur le fond. Il s'autorise à intervenir avec pour finalité une "discussion démocratique avec des exigences intellectuelles pour apprendre à débattre (finalité citoyenne dans une république) en apprenant à philosopher (finalité réflexive). « Point commun avec Lévine : travail autour de la finalité de la "formation de personnalités démocratiques et réflexives mais Lévine et AGSAS par l'amont d'une pensée individuelle

³² Philo à tous les étages, op. cit. p 67

³³ Bridot Gaël, Le débat philosophique au cycle 3, IUFM de Bourgogne, Concours de recrutement professeur des écoles, Directeur de mémoire : Durand Pierre (PIUFM)

		exigences de la pensée mises en œuvre dans le cadre d'un débat démocratiquement animé. [...]34	<p>pour l'apprentissage différencié de comportements démocratiques et de capacité réflexive : président de séance, reformulateur, synthétiseur, observateurs...</p> <p>La particularité de ce dispositif réside dans le fait que les élèves sont gérants de leur propre parole. Ce modèle a pour origine les travaux d'Alain Delsol, dont s'inspire le courant de Michel Tozzi, qui préconise de donner des responsabilités aux enfants pendant le débat.</p> <p>Du fait de leur complexité, ils sont à expérimenter progressivement. C'est d'abord le maître qui endosse les rôles, avant de déléguer ses fonctions au fur et à mesure aux élèves, en prenant soin d'expliquer les prérogatives de chacun. La discussion est suivie d'une analyse a posteriori, qui laisse un espace de parole aux observants pour pouvoir exprimer ce qu'ils ont constaté.</p>	émergeant de la personne globale dans un groupe classe où le maître écoute et où chacun respecte la parole d'autrui ; moi (et mon réseau) par une institutionnalisation plus grande des statuts dans le groupe et une vigilance plus active du maître sur l'explicitation et la mise en œuvre des capacités cognitives attendues. »
Discussion philosophique 35	Matthew Lipman	« Développer à l'école une "culture de la question", [...], proposer des supports écrits à la fois narratifs [...] et à fort contenu anthropologiques [...], instaurer dans la classe une communauté de recherche à la parole démocratiquement partagée, mais avec une exigence critique où le devoir d'argumentation est la contrepartie du droit d'expression. »	<p>Lecture à voix haute par les élèves, chacun à son tour, de passages d'un roman philosophique adapté à leur niveau.</p> <p>Relevé par le groupe des passages marquants et «cueillette » des questions ; discussion autour de l'un ou de plusieurs thèmes qu'ils ont choisi d'investiguer, en favorisant l'argumentation et la reformulation, le tout avec les valeurs démocratiques d'écoute et de tolérance.</p> <p>Après la discussion, voire pendant celle-ci, l'animateur soumet les enfants à des exercices issus du Guide pédagogique afin de renforcer les amorces générées par</p>	Enseignant-animateur accompagne la communauté de recherche et chacun des enfants dans leurs réflexions, à la manière d'un Socrate de groupe.

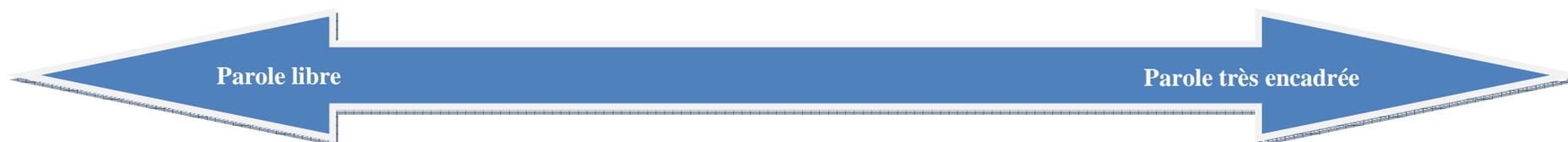
34 Synthèse Approche didactique et philosophique de la discussion philosophique par Tozzi Michel, Extrait de la page : <http://cafephiloweb.free.fr/cpwt/contrib/tozzi4.htm/>

35 Leleux Claudine op. cit. Chapitre 5 : Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Tozzi Michel, p 96-115 / p105

			le débat démocratico-philosophique.	
Anne Lalanne	Atelier de groupe	S'appuie sur le principe de la maïeutique qui désigne la méthode par laquelle Socrate disait « accoucher » les esprits des pensées qu'ils contiennent, sans le savoir.	Les enfants apprennent à philosopher, par l'intermédiaire de l'adulte, selon trois directions : la technique du débat, les valeurs démocratiques (droits égaux vis-à-vis de la parole, respect des autres participants...) et les exigences intellectuelles de la philosophie (la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation).	L'adulte est garant du respect des règles de fonctionnement du débat, qui sont connues de tous. Il organise le débat en posant des questions et en assurant la répartition de la parole. Il permet au groupe de progresser dans la réflexion en reformulant les idées et en retraçant le cheminement conceptuel du débat.
Oscar Brénifier ³⁶	Le débat philosophique	Met l'accent sur l'apprentissage de la logique, du raisonnement et des règles philosophiques.	Les règles essentielles : <ul style="list-style-type: none"> - ne pas répéter, - apprendre à justifier ses arguments, - distinguer les discours semblables et les différences essentielles, - apprendre à réellement écouter l'autre, à tenir compte de son discours et ne pas, simplement y superposer son propre discours, - apprendre à répondre à l'autre, - apprendre à raisonner avec logique. 	L'animateur des débats est l'adulte, il est garant de l'activité. Ici, on est dans le degré de guidance le plus fort : l'animateur ne s'efface pas, bien au contraire : il s'efforce de conduire les participants vers l'accomplissement de leur pensée, vers l'accouchement de leurs idées. Il va sans cesse les solliciter pour les confronter à leurs contradictions, mettre en lumière les fausses évidences qui relèvent de l'opinion commune. Le point de départ pourra être indifféremment une question, un texte, un extrait de film...

³⁶ <http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>

Le schéma de synthèse suivant tente de positionner les différentes méthodes d'ateliers philosophiques suivant leurs finalités et suivant le degré d'intervention de l'animateur.



Construction individuelle par la parole libre		Apprentissage des règles philosophiques : conceptualisation, problématisation et argumentation.			
Démarche psychanalytique		Atelier citoyen et démocratique		Philosophie socratique	
J.Lévine Courant psychanalytique des nouvelles pratiques philosophiques en France	J.F.Chazerans Méthode de l'intervenant	M.Tozzi Discussion à visée philosophique	M.Lipman Discussion philosophique	A.Lalanne Atelier de groupe	O.Brénifier Débat philosophique
Vise le développement personnel, l'animateur n'intervient pas.	L'animateur philosophe est un exemple mais il intervient peu.	Rôles des enfants et apprentissage philosophique : conceptualisation, problématisation et argumentation. L'animateur s'efface petit à petit pour laisser la place aux enfants (rôles).	Discussion citoyenne mais exigence critique et devoir d'argumentation. L'animateur intervient pour aider à structurer la pensée philosophique.	Maïeutique socratique. L'animateur intervient. Priorité à l'apprentissage des règles philosophiques.	Apprentissage de la logique, du raisonnement et des règles philosophiques.

Dans le paragraphe 1.4.2.1., nous définissons où se situe notre méthode hybride par rapport à l'ensemble des courants décrits ci-dessus.

1.2.3.3. Les caractéristiques d'un atelier philosophique

Malgré la grande diversité de formes possibles d'ateliers philosophiques, tous portent des valeurs communes. Pour J. Lévine « l'enfant est naturellement philosophe » et se trouve au cœur des dispositifs. Philosopher, c'est pour M. Onfray, « retrouver ce plaisir de l'étonnement qui peut parfois être mis de côté dans des apprentissages scolaires trop normés. Ainsi l'enfant redécouvre le plaisir de penser à des questions qui ont toujours été au cœur des questionnements humains. »

Michel Tozzi caractérise les ateliers philosophiques à partir des grands critères suivants³⁷ :

Un rapport spécifique à la vérité : « discuter philosophiquement, c'est avoir le sens de la fragilité d'une conviction, le courage de la confronter, le risque et l'espoir qu'elle sera combattue pour aller plus loin. C'est admettre que son opinion est a priori et en droit discutable, qu'on ne peut être détenteur d'aucun dogme. [...]. Ce rapport à la vérité entraîne un certain rapport au réel. La possibilité pour la pensée de dire le vrai, de penser le réel. »

La question posée : « toute question n'amène pas une discussion philosophique. C'est une question universelle et ouverte qui traverse les siècles et qui n'a pas de réponse, elle engage des enjeux anthropologiques. Elle doit aussi être controversée, susceptible de plusieurs réponses fondées. » Les spécifiés de la question philosophique sont traités en 1.4.3.2.

Une certaine éthique : l'atelier philosophique est une démarche authentique de recherche et d'ouverture. Elle appelle exigence, humilité et une attitude de questionnement.

Processus philosophiques en jeu (sauf pour J. Lévine) : « cette exigence rationnelle s'actualise par des processus intellectuels de conceptualisation de notions (savoir ce dont on parle, définir, opérer des distinctions conceptuelles), de problématisation (mettre en question les évidences, dégager les enjeux, interroger les présupposés et conséquences), d'argumentation (fonder, déconstruire, objecter, savoir si ce qui est dit est vrai) ».

³⁷ Tozzi Michel, Approche didactique et philosophique de la discussion philosophique : <http://cafephiloweb.free.fr/cpwt/contrib/tozzi4.htm>

Le rapport au langage : « il est constitutif de la pensée, car on ne peut penser qu'avec et sur des mots. Savoir ce dont on parle pour le penser. Quand parler veut vraiment dire quelque chose, car il s'agit du rapport du langage à la vérité. Penser ce qu'on dit et ne pas se contenter de dire ce qu'on pense. »

Un rapport à autrui : « les ateliers philosophiques opèrent une rupture du rapport de forces entre les individus puisqu'on voit en l'autre un collaborateur et non un adversaire.»

Une éthique communicationnelle : « chacun doit librement se soumettre aux contraintes de la raison, aux exigences de la logique et de la cohérence et à la force des objections. Il s'agit de rendre raison au " meilleur argument ". Du point de vue d'autrui, il s'agit de respecter sa parole et sa personne, mais aussi de prendre en compte " sa part de vérité ". Il s'agit enfin, c'est cela l'estime intellectuelle, de lui poser les questions et de lui adresser les objections les plus aptes à le faire progresser. [...] Du point de vue du sujet traité, chacun a, dans une discussion philosophique, la responsabilité de porter intellectuellement le problème posé, de faire avancer collectivement son traitement avec rigueur, de se taire aussi quand on n'a rien de décisif à dire. Cette responsabilité est assumée devant le groupe, dont il faut aussi respecter les règles de fonctionnement pour que la discussion philosophique soit possible ».

Un groupe en interaction : « une discussion philosophique doit être démocratique dès qu'elle concerne un groupe en interaction. [...] Si l'idéal démocratique souhaiterait que chacun intervienne, il n'est pas nécessaire de rendre obligatoire dans une discussion philosophique la parole de tous. Car l'écoute active peut être formatrice, si elle s'accompagne d'un dialogue intérieur. On peut penser sans parler, et parler sans penser. Les perches tendues sont cependant utiles, car souvent c'est par l'expression orale que s'élabore la pensée elle-même, en se mettant en mots. »

Ce que les ateliers philosophiques ne sont pas d'après M. Tozzi : « une discussion qui suit une ligne prévue ou prévisible, un empilement de généralités sans chercher à les relier, des espaces où l'on cherche à tout prix une ou des réponses, une installation dans des certitudes, une conversation à bâtons rompus sans critères, une conversation sans étapes, sans progression, des prises de position sans fondement, un discours où l'on n'essaie pas de tenir compte de ce que les autres proposent. »

1.2.3.4. Les supports utilisés

J. Lévine utilise un matériel pour enregistrer les paroles des enfants et pouvoir ainsi leur faire réécouter les débats. Il utilise aussi la vidéo dans cette même optique de permettre un visionnage du film par les enfants. M. Lipman emploie des romans adaptés aux enfants de la maternelle au lycée qu'il a écrit de façon à susciter des questionnements à partir de situations proches des préoccupations des élèves selon leur âge. Quand à Oscar Brénifier, il utilise indifféremment comme point de départ une question, un texte, ou un extrait de film.

Il existe par ailleurs une grande diversité de supports pédagogiques selon le type d'atelier philosophique. E. Auriac ³⁸ met en garde les animateurs sur le fait que « certains ouvrages de littérature jeunesse propose des scénarios où le monde est déjà fini. Hors, c'est important de laisser les élèves se construire leur propre rapport au monde. Il est donc primordial d'avoir une approche critique des supports et de bien choisir ».

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix de ne pas nous servir de support spécifique. En effet, dans la mesure où nous avons un grand nombre de paramètres à comparer, nous ne pensons pas indispensable le recours à du matériel et préférons simplifier autant que possible notre expérimentation afin de mieux isoler les critères à étudier.

1.2.3.5. Compétences requises et impact de l'intervention de l'animateur

Les compétences de l'animateur

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 1.2.3.2., selon les dispositifs, on distingue des nuances importantes dans la posture de l'animateur. Il en va de même des compétences requises.

³⁸ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op.cit. .p 246

Pour J. Lévine³⁹, « le maître apprend au moins dans un premier temps à se taire mais n'a guère besoin de connaissances philosophiques ». Pour J.F. Chazerans, il suffit qu'il soit au clair sur une « discussion démocratique ».

Pour Tozzi⁴⁰, « ce peut-être très utile d'être instruit en formation sur quelques problématiques philosophiques classiques, sur les notions et distinctions conceptuelles qui ont permis d'élaborer leur questionnement et de tenter d'y répondre, de comprendre les argumentaires en présence, parce que c'est important dans l'animation de séances de comprendre les enjeux philosophiques des questions soulevées par les enfants, de saisir l'opportunité d'une distinction conceptuelle, d'une thèse ou d'un argument émergeant, pour appeler à leur approfondissement.[...] Dans tous les cas, une formation à la fois pédagogique et didactique, théorique et pratique, philosophique, des praticiens lui semble souhaitable pour accompagner leur cheminement d'éducateurs et d'Hommes confrontés, mutas mutandis, aux mêmes questions. »

M. Lipman insiste sur « la capacité de reformulation philosophique du questionnement, au départ et d'instauration du groupe classe en communauté de recherche. Le maître doit articuler une discussion démocratique avec des exigences intellectuelles impliquant d'être au clair sur les processus de penser du philosophe. »

Pour Oscar Brénifier⁴¹ l'adulte est animateur des débats. Il doit être capable de conduire les « participants vers l'accomplissement de leur pensée, vers l'accouchement de leurs idées ». Il les sollicite pour les confronter à leurs contradictions, mettre en lumière les fausses évidences qui relèvent de l'opinion commune. Il aide à établir des règles et des procédures qui garantissent le bon fonctionnement de l'atelier ou du débat. Il a un rôle de relance, d'orientation, de réorientation par un jeu de questions posées au groupe. Il garantit qu'on ne sort pas du sujet, que la réflexion avance, lui-même ayant réfléchi préalablement au sujet et aux différentes réponses possibles qu'il s'agit de faire émerger. Il aide les élèves à problématiser, c'est le plus difficile pour eux. Il répète les thèses énoncées ou les arguments

³⁹ Philo à tous les étages, op. cit. p15.

⁴⁰ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op. cit. p 112 et 115

⁴¹ Intervention de Bianchi J.P. au CRDP de Paris, 2005 : http://crdp.ac-paris.fr/d_ecole/res/ateliers-philo.pdf

pour que tous les écoutent. Il reformule ce qui manque de clarté ou de précision ou aide à la reformulation.

Enfin, Marie Odile Bruneau⁴² met l'accent sur le fait de bien « connaître son public pour le prendre en compte dans sa réalité, ses intérêts, les questions qui le préoccupent et aussi ses réticences et ses difficultés. Il faut créer un climat de confiance tout en construisant un cadre exigeant qui permet d'accéder à la clarté et à la définition des mots utilisés, à la rigueur de l'argumentation, à la précision des questions et à l'élaboration d'une synthèse. »

Impact des interventions de l'animateur⁴³

Le tableau ci-après présente quelques éléments de l'étude de Carole Calistri, Christiane Martel, Béatrice Bomel-Rainelli issus de l'ouvrage « Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie ». Il synthétise quelques conclusions de leurs travaux concernant l'impact de l'intervention de l'animateur d'ateliers philosophiques sur les apprentissages des enfants. « La première conclusion est que l'accroissement du nombre des interventions de l'enseignant favorise la progression langagière des enfants. »⁴⁴

Le nombre d'interventions de l'enseignant joue-t-il un rôle?	« Les énoncés de l'enseignant ont comme fonction de maintenir les élèves dans la tâche. » (p78)
Le nombre de mots de l'enseignant a-t-il un effet sur celui des élèves?	« Il existe une corrélation positive. Si l'enseignant parle plus, les élèves parlent plus encore. [...] Globalement, on peut conclure que la parole de l'enseignant non seulement ne gêne pas celle des enfants, n'empiète pas sur elle mais même qu'elle la suscite, qu'elle participe à sa progression. » (p79)
La longueur des interventions de l'enseignant a-t-elle un impact sur les élèves?	« Il est difficile de trancher sur la question de la longueur des interventions sur des résultats purement quantitatifs ; il faudra pour cela étudier le contenu de ces interventions. Cependant à coup sûr, la parole de l'enseignant ne semble pas advenir au détriment de celle des enfants mais l'accompagne, la suscite. » (p79)

⁴² Philo à tous les étages op. cit. p 69

⁴³ Calistri Carole, Martel Christiane, Bomel-Rainelli Béatrice, Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie, CRDP Nice, SCEREN, coll. Projets pour l'école, 2007

⁴⁴ Ibid, p 89

Que nous apprend la dernière période du CP?	« On peut en déduire que l'enseignant doit intervenir souvent mais en peu de mots à chaque fois pour maintenir les élèves dans la tâche et susciter leurs réactions : il joue bien un rôle positif sur le développement des compétences langagières des élèves. » (p80)
Comment se manifeste l'influence syntaxique de l'enseignant ?	« On fait ici l'hypothèse que ces modifications, ces complexifications syntaxiques seraient les indices d'une pensée en train de se structurer. » (p80)
L'enseignant est-il un modèle de complexification syntaxique?	« Le chapitre consacré à la syntaxe des élèves montrera que c'est entre les élèves que se transmettent les habiletés syntaxiques : elles passent des parleurs experts aux autres enfants » (p80)
L'enseignant est-il un modèle pour le choix des subordonnées circonstancielles ?	« En raison de ces deux analyses, l'une quantitative et l'autre qualitative, l'hypothèse est que la complexification syntaxique de discours des élèves ne s'effectue pas sous l'influence du modèle linguistique de l'enseignant mais par le développement de la pensée argumentative et sous la contrainte de la forme linguistique de la question initiale. En effet, le type d'interrogation employé par l'enseignant dans ses interventions pour le lancement du sujet et dans ses rappels de la tâche discursive joue un rôle essentiel parce qu'il contraint syntaxiquement les élèves, tout au moins les premiers élèves qui prennent la parole après l'interrogation magistrale. (p 84) [...] Autrement dit, l'enseignant peut certes formuler plusieurs types de questions si elles sont intéressantes et porteuses de sens différents mais il doit savoir que les élèves répondront majoritairement à la deuxième (surtout si elle leur paraît plus simple, c'est-à-dire si elle fait d'avantage écho à eux). Il pourrait donc prévoir de fixer un ordre de ses questions multiples et de les reprendre à des moments différents. [...] Le choix de la question entraîne non seulement certains actes mentaux (recenser pour définir, problématiser) mais aussi le choix des circonstancielles pour répondre.[...] (p87). La forme de la question (ou des questions) est donc essentielle lorsque le professeur lance le sujet. »
Quels types d'interventions pour quels effets ?	« Typologie des interventions magistrales : - les formules de lancement des ateliers : rituel et annonce de la question, - les annonces de clôture : le temps restant, derniers tours de paroles et clôture de l'atelier, - les interventions sont de plusieurs sortes : répétition de la question, demande d'une explication, récapitulation, - reformulation sémantique, - remarques pour améliorer l'audibilité d'une intervention, - certaines interventions reformulent la syntaxe mais sans demander la répétition de l'élève de la forme corrigée. - Il en est de même pour le lexique. - Une dernière catégorie rassemble les interventions de gestion de la classe. » (p87)
Quels sont les types d'intervention les plus efficaces ?	« On peut en conclure que c'est le grand nombre de ces remarques courtes et centrées sur le fond et l'expression la plus exacte des pensées qui favorisent dans les cinq derniers ateliers la réussite langagière des élèves. » (p90)
Le rôle de l'étayage conceptuel de l'enseignant	« On peut s'appuyer sur la distinction faite par Michel Tozzi entre problématiser, conceptualiser et argumenter : dans la définition didactique qu'il donne pour la discussion philosophique, il propose pour critères de reconnaissance, parmi d'autres, "le fait qu'elle vise à définir, distinguer et clarifier les concepts nécessaires à la réflexion (c'est à dire) à analyser les

	<p>relations qui peuvent les articuler, à interroger la question posée dans ses enjeux, présupposés, conséquences, à formuler les problèmes qu'elle soulève et cheminer vers une réponse fondée, rationnellement argumentée, universellement partageable"</p> <p>In le café philo, quelle responsabilité pour le philosophe?, Diotime. L'Agora n°12, CRDP Langedoc Roussillon, décembre 2001.</p> <p>Pour lui, l'exigence rationnelle qui caractérise la discussion s'actualise par des processus intellectuels de conceptualisation des notions (savoir de quoi on parle, définir, opérer des distinctions conceptuelles), de problématisation (mettre en question les évidences, dégager les enjeux, interroger les présupposés et conséquences), d'argumentation (fonder, déconstruire, objecter, savoir si ce qui est dit est vrai)."</p> <p>Ceci permet d'identifier des perspectives dominantes dans les questions initiales comme dans les interventions de l'enseignante.</p> <p>[...]En effet, la reprise-marquage trop fréquente ou/et des articulations répétées conduiraient sensiblement aux mêmes effets nocifs, très souvent constatés, que la correction formelle. On peut user très raisonnablement de ces deux façons de guidage et le plus incitatif est néanmoins constitué par la reprise-maintien, pace qu'il est sur le mode de la proposition ouverte, à laquelle les enfants peuvent répondre...ou non. (p96)</p>
<p>Quelle norme pour le langage de l'enseignant ?</p>	<p>L'enregistrement des ateliers donne les moyens d'une attitude réflexive propice à un enseignement efficace et adapté. (p96)</p>

Pour E. Auriac-Slusarczyk⁴⁵, l'animateur d'atelier philosophique intervient selon trois types de régulation : la régulation sociale qui relève de la dynamique et des interactions entre les enfants, la régulation cognitive qui se réfère à ce qui se dit, au thème, à la nature des idées et la régulation langagière qui s'attache au langage, au lexique et à la sémantique.

Elle distingue par ailleurs deux niveaux d'interventions « au plan des micros-enchaînements » au fil de la discussion et au « plan des macro-enchaînements » destinés à faire prendre de la hauteur à la discussion.

Après avoir présenté notre cadre théorique à la croisée de l'EDD et des ateliers philosophiques, nous pouvons dès lors définir plus précisément l'objet de notre étude.

⁴⁵ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op. cit. p 65

1.3. Construction de la problématique

1.3.1. Conclusion sur le cadre théorique autour des ateliers philosophiques, de l'EDD et des Débats à Orientations Scientifiques (DOS)

Nos recherches bibliographiques, nos expériences professionnelles et les cours du Diplôme Universitaire nous ont conduites à relever plusieurs éléments structurants pour notre recherche.

En premier lieu, nous avons l'intuition que les méthodes d'ateliers philosophiques peuvent beaucoup apporter à l'EDD. En effet, elles favorisent le passage de la simple participation des élèves à une réelle implication. Elles leur offrent une reconnaissance en tant que penseurs pour l'humanité et interrogent ainsi le sens profond des projets, par une dimension universelle. Davantage que la simple modification des comportements, l'EDD vise un changement de paradigme, un nouveau rapport de l'homme à son environnement et à son mode de développement. Questionner ce rapport de façon philosophique, c'est donner un sens à ce que vivent les enfants dans leur réalité et des éléments de réponses à leurs propres questionnements.

Les méthodes d'ateliers philosophiques permettent aussi d'aborder la complexité des questions d'EDD. Ainsi, par le débat, l'échange d'idées argumentées, l'écoute et la prise en compte de l'avis de l'autre (même s'il est différent du sien), elles mettent en évidence les diverses interrelations des phénomènes et la complexité de leur analyse.

On note aussi une forte dimension citoyenne et démocratique dans certaines formes d'ateliers philosophiques (Tozzi et Lipman) avec l'intention de former des citoyens éclairés. En effet, l'implication des élèves, le respect de la parole, l'écoute attentive, l'éveil de l'esprit critique face à la complexité sont des leviers pour la formation du citoyen et l'acquisition de compétences psycho-sociales spécifiques.

J.P. Gabrielli appuie l'hypothèse de l'intérêt de la transposition des méthodes philosophiques à d'autres disciplines. « La philosophie se donne pour objet d'apprendre à penser par soi-même et de mettre les apprenants en situation de produire des concepts. [...] Si ce champ d'analyse est par excellence celui de la philosophie, pourquoi ne pas chercher à l'appliquer à l'ensemble des disciplines (histoire, sciences physiques, économie et gestion, français) ? »⁴⁶

En second lieu, nous pressentons que l'EDD ne peut pas se contenter des méthodes d'ateliers philosophiques, qu'il y a certains critères spécifiques à prendre en compte. On peut notamment faire références aux principes de Francine Pellaud (cf. paragraphe 1.2.2.2.) : l'approche de la complexité, le principe de relativité, de non permanence, de non certitude, d'ambivalence et d'interdépendance. On peut aussi interroger le thème abordé car toutes les questions philosophiques ne relèvent pas de l'EDD. Le choix de la question est donc primordial et doit permettre une discussion qui interroge les sphères du DD : l'environnement, l'économie, le social ainsi que la culture et la gouvernance.

En troisième lieu, il nous apparaît que le contexte est un facteur prépondérant dans les projets d'EDD. Alors que les ateliers philosophiques sont volontairement décontextualisés, l'essence même de l'EDD repose sur la mise en projet des élèves. L'EDD a donc une visée opérationnelle que n'ont pas les ateliers philosophiques.

En dernier lieu, nous avons zoomé sur le débat à orientation scientifique (DOS), (cf. paragraphe 1.2.2.5.), déjà pratiqué par les animateurs d'EDD, mais dans le cadre d'une démarche d'investigation scientifique. En effet, chaque discipline a son débat : philosophique, scientifique, citoyen, démocratique, littéraire, etc. Le DOS nous a semblé pertinent par l'attention qu'il porte à l'argumentation et à la pensée réflexive autour de la recherche d'une vérité scientifique. Nous pensons que ses caractéristiques, tout comme les ateliers philosophiques, peuvent servir d'appui pour déterminer les caractéristiques d'une forme hybride de débat/discussion dont les caractéristiques emprunteraient à la fois aux ateliers philosophiques et aux DOS.

⁴⁶ Philo à tous les étages, op. cit. p 17

Nos lectures sur les ateliers philosophiques nous ont convaincues de la convergence de valeurs et de l'intérêt de ces dernières pour contribuer à l'EDD. Ainsi, pour conclure sur notre cadre théorique, les éléments retenus tendent à montrer que, selon la nature de la question engagée, le débat dans le cadre de l'EDD va emprunter plus aux ateliers philosophiques ou au débat à orientation scientifique (surtout dans le cas de QSV).

1.3.2.Hypothèse

Selon la question posée (dans le cadre d'un débat en EDD), des types de savoirs de nature différente vont être mobilisés. Ces types de savoirs engagent des expériences et des finalités éducatives différentes. Selon ces finalités, la posture de l'éducateur sera différente. Il existe donc une interaction forte entre les types de savoirs, les finalités éducatives, la posture de l'animateur et *in fine* l'orientation de la discussion. Le tableau des critères soutient cette hypothèse (cf. paragraphe 2.1.2.). Pour cette étude, nous choisissons d'explorer une de ces orientations : l'atelier philosophique pour enfants.

1.3.3.Problématique

Quels sont les éléments majeurs qu'emprunte le débat, dans le cadre d'un projet en EDD, aux ateliers philosophiques ? Quelles sont les valeurs et visées communes ? Qu'apporte le contexte de l'EDD aux ateliers philosophiques ?

Notre fenêtre d'entrée n'est pas le résultat obtenu avec les enfants mais le processus par lequel passent l'animation et l'animateur de ces ateliers. L'auto-analyse des postures d'animation est ainsi une pièce maîtresse du dispositif. La méthode et les postures d'animation guident donc le travail exploratoire.

1.4. Méthodologie de la recherche

Ce travail de recherche repose sur une analyse qualitative et quantitative (pour ce qui concerne les interactions langagières) selon une grille des critères (grille d'analyse) élaborée à

partir d'un ensemble d'ateliers menés par deux éducatrices avec des publics scolaires de différents niveaux autour d'une question philosophique : « A qui appartient la Terre ? ».

1.4.1.Méthode de recherche exploratoire

1.4.1.1. Une recherche descendante et ascendante

Rappel chronologique

Pour construire la grille de critères, notre recherche emprunte une méthodologie ascendante et descendante de par ses allers et retours entre le cadre théorique et l'expérimentation.

De novembre à février, nous avons bâti le cadre théorique et le protocole d'expérimentation. De mars à juin, nous avons collecté notre corpus de données (animation de vingt-deux ateliers). Durant cette période, nous sommes revenues régulièrement sur notre cadre théorique, pour affiner notre grille de critères (cf. paragraphe 1.4.2.). Enfin, juillet et août ont été consacrés à l'analyse de notre corpus ainsi qu'à la rédaction du mémoire.

Caractéristiques de la recherche

Ce travail exploratoire s'inscrit dans une logique d'EDD qui constitue notre focale d'entrée pour l'analyse. Nous avons la vigilance de l'EDD et non celle du linguiste, par exemple.

Par ailleurs, la spécificité de notre contexte d'étude et notre méconnaissance de la culture philosophique nous conduisent à la double opération d'apprendre et de réfléchir sur l'action en même temps et de nous appuyer sur notre expérience. Il s'agit de regarder les spécificités et caractéristiques que les ateliers philosophiques peuvent prendre en EDD (cf. paragraphe 1.4.2.) et de comprendre les processus de ces ateliers pour trouver les indicateurs adéquats.

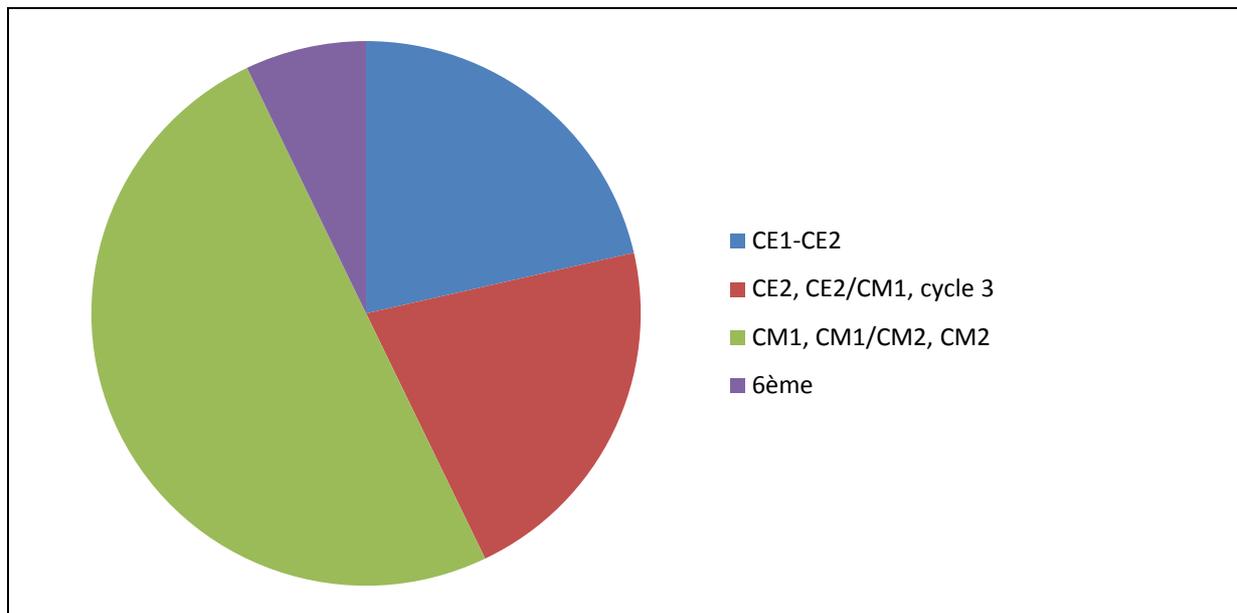
1.4.1.2. Vingt-deux ateliers expérimentés

Les tableaux ci-après récapitulent les ateliers expérimentés.

Période	Commune de l'école	Niveau des élèves	Contexte de l'atelier au SMIRIL	Dénomination dans le mémoire
Juin	Grigny	CE2	Découvrir les évolutions du Rhône au cours du temps en semaine découverte	Classe A
Avril	Grigny	CE2/CM1	Découvrir les évolutions du Rhône au cours du temps sur plusieurs demi-journées au cours de l'année	Classe B
Mars	Grigny	CM1	Comprendre l'évolution de la relation de l'homme avec le Rhône au cours du temps	Classe C
Avril	Grigny	CM1	Découvrir la vie médiévale, comprendre le rapport à la nature à cette période en semaine découverte	Classe D
Avril	Vernaison	CM1	Découvrir la biodiversité aquatique du Rhône sur plusieurs demi-journées au cours de l'année	Classe E
Mai	Vernaison	CM1/CM2	Découvrir la biodiversité aquatique du Rhône sur plusieurs demi-journées au cours de l'année	Classe F
Mai	Vernaison	CM2	Découvrir la biodiversité aquatique du Rhône sur plusieurs demi-journées au cours de l'année	Classe G
Juin	Vourles	6 ^{ème}	6 ^{ème} environnement : le programme scolaire de SVT est nourri de découvertes concrètes sur le territoire	Classe H

			Contexte de l'atelier à Volca-Sancy	
Mars	Fontvieille 1	CE1-CE2	Les élèves venaient d'un village à côté de Marseille pour un séjour sur le volcanisme de 5 jours. L'atelier a été réalisé en demi-classe, soit une dizaine d'élèves à chaque fois. L'enseignante était absente lors du premier atelier.	Classe 2 a
Mars	Fontvieille 2	CE-CE2		Classe 2 b
Avril	Carlux	CE1-CE2	Les élèves étaient périgourdins (vingt élèves). Ils sont venus pour un séjour de cinq jours sur l'eau et la rivière Dordogne. L'enseignante très impliquée, a refait l'atelier en classe sur la même question et l'a filmé.	Classe 3
Mai	Pinoles	Cycle 3	Il s'agit d'une classe unique de 14 élèves, issue d'une zone très rurale de Haute-Loire. Leur séjour de 3 jours était axé sur la biodiversité et l'écosystème des zones humides.	Classe 4
Mai	La Bâtie Neuve	CM1-CM2	Il s'agit d'une classe de 25 CM1-CM2 des Hautes-Alpes, venus quatre jours pour travailler sur l'eau et le volcanisme.	Classe 5
Juin	Valeuil	CM1-CM2	La classe était constituée de vingt-et-un élèves originaires de Dordogne venus cinq jours étudier le volcanisme. L'enseignant avait déjà pratiqué des ateliers citoyens avec les CM2, l'année de leur CM1.	Classe 6

Répartition des classes ayant participé aux expérimentations selon leur niveau.



1.4.1.3. Se filmer ou s'enregistrer ?

Les expérimentations liées au débat font appel au langage verbal mais aussi à tout un langage informel (gestes, postures, mimiques...) qui ont un rôle important dans la communication. Les enregistrements vocaux et/ou filmiques sont des outils permettant de garder une trace de l'atelier et surtout de pouvoir porter un regard sur ces communications verbales et non verbales. Ils « donnent les moyens d'une attitude réflexive propice à un enseignement efficace et adapté. »⁴⁷

N'ayant pas de caméras à disposition, nos ateliers expérimentaux ont uniquement été enregistrés à partir d'enregistreurs MP3 qui jouaient aussi le rôle de bâton de parole pour réguler les interventions.

⁴⁷ Calistri Carole, Martel Christiane, Bomel-Rainelli Béatrice, op. cit. p 96

1.4.2.Elaboration d'une grille de critères

1.4.2.1. Une approche comparative qui a évolué en cours de recherche

Une première idée : comparer deux méthodes d'atelier philosophique entre elles...

Au départ, nous nous sommes demandé quels éléments retenir des caractéristiques des différentes méthodes d'ateliers philosophiques ? À partir de notre travail comparatif de six méthodes (cf. paragraphe 1.2.3.2.), nous avons procédé par élimination et écarté les méthodes Lalanne et Brénifier. En effet, elles requièrent des compétences philosophiques spécifiques et leur finalité repose sur un apprentissage structuré de la logique et du raisonnement, ce qui n'est pas notre intention puisque que nous nous inscrivons dans une visée humaniste.

Ensuite, notre questionnement s'est porté sur les connaissances philosophiques nécessaires pour l'animation de ces ateliers. La méthode Lévine a retenu notre attention. L'animateur n'intervenant pas du tout, elle nous a paru rassurante. Toutefois, les visées citoyennes et démocratiques de la méthode Tozzi nous ont aussi parues être pertinentes au regard des finalités de l'EDD auxquelles nous souscrivons.

Par ailleurs, l'examen des mots clés à partir des définitions du Larousse nous ont aussi aiguillées pour tenter d'approcher la formulation la plus adéquate pour nommer notre atelier.

Dialogue	Conversation entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet défini.
Discussion	Action de discuter quelque chose, d'en faire l'analyse, l'examen critique.
Discuter	Faire l'examen minutieux de quelque chose dans un exposé écrit ou oral, en évaluer la véracité, la valeur, etc.
Atelier	Groupe de travail constitué autour d'une activité, d'un thème, etc., en particulier dans le domaine de l'enseignement, d'un congrès scientifique, etc.
Débat	Discussion, souvent organisée, autour d'un thème : Débat télévisé.

En regard de l'éthique de l'EDD et des arguments des philosophes sur la différence entre débat et discussion, nous nous inscrivons plutôt dans l'éthique de la discussion. Il s'agit de permettre le développement de la pensée individuelle à partir de l'enrichissement de celle des autres : penser pour soi mais à plusieurs. A l'inverse, le débat vise l'argumentation à partir du conflit sociocognitif, de l'opposition et de la confrontation des idées. On ne réfléchit pas avec

mais on argumente contre. Aussi, pourrions-nous nommer notre méthode expérimentale « Discussion à Visée Philosophique pour une Education au développement Durable (DVP-EDD) ».

Ensuite, nous avons construit notre expérimentation autour de critères particuliers que nous pouvions tester et comparer. Les contextes d'intervention sont toujours les mêmes (classes de découvertes et SMIRIL). La question d'entrée est la même pour chaque atelier (cf. paragraphe 1.4.3.). Nous n'utilisons pas de matériel spécifique et nos deux variables sont d'une part la posture de l'animateur tantôt interventionniste (inspirée de la méthode Tozzi), tantôt non interventionniste (inspirée du courant Lévine) et d'autre part l'âge des enfants (six à douze ans).

... puis, un accent mis sur la recherche de critères spécifiques

Au bout de deux ateliers, nous nous sommes rendu compte que la méthode interventionniste paraissait mieux répondre à nos attentes d'EDD que l'approche axée davantage vers le développement personnel de Lévine. Prenant de l'assurance, il est apparu intéressant de pouvoir relancer les enfants, demander des arguments, des justifications, de pouvoir faire émerger les contradictions et de mettre en valeur la complexité des concepts. Par la suite, la lecture de l'ouvrage de Carole Calistri, Christiane Martel, Béatrice Bomel-Rainelli⁴⁸ nous a confortées dans ce choix (cf. paragraphe 1.2.3.5.). Il met en avant l'intérêt de l'intervention de l'animateur sur les progrès des enfants tout en spécifiant à quelles conditions ces interventions sont les plus pertinentes.

Tous les ateliers qui ont suivi ont été animés à partir d'une approche interventionniste. Pour autant, nous gardions à l'esprit l'importance d'intervenir le moins possible, de ne pas donner notre point de vue mais en essayant d'avoir une posture d'analyse et d'accompagnement (cf. paragraphe 2.1.2.).

Nous nous sommes donc écartées de notre intention initiale de comparer les méthodes entre elles pour nous concentrer sur l'identification des éléments caractéristiques de nos ateliers

⁴⁸ Calistri Carole, Martel Christiane, Bomel-Rainelli Béatrice, op. cit.

comme ce qui se joue au niveau du langage, du raisonnement, l'importance de la question d'entrée, la posture de l'animateur, l'éthique de l'atelier, etc. (cf. paragraphe 2.1.2.)

1.4.2.2. Cadre et structuration de l'atelier expérimental

La présentation aux enfants et le lieu de l'atelier

Dans le cadre des classes de découvertes, les deux premiers ateliers n'ont pas été annoncés aux enfants ce qui, avec l'expérience, ne nous a pas paru satisfaisant. En effet, l'atelier était en quelque sorte rendu moins légitime, moins important que les autres activités du programme qui étaient bien définies dans le planning de la semaine (ceci est aussi lié au fait que les ateliers sont arrivés en supplément dans les grilles de programmes (cf. paragraphe 1.1.2.1.)). Les ateliers suivants ont donc été annoncés ainsi que la question « A qui appartient la Terre ? », soit au début du séjour, soit la veille en même temps que les autres activités. Les ateliers ont eu lieu dans une salle de classe, par terre, sur des coussins dans un coin détente et une fois dehors.

Les ateliers menés avec le SMIRIL n'ont pas été annoncés comme un temps de discussion philosophique. L'animatrice a eu le souhait de rendre mystérieux ce temps de travail d'autant plus qu'il était lié à la découverte d'une table ronde secrète perdue sur l'île de l'espace naturel.

Le statut de l'enseignant

A Volca-Sancy, les enseignants, comme les adultes accompagnants, n'ont pas participé à l'atelier et sont restés observateurs. Au SMIRIL, les enseignants ont la plupart du temps assisté à un atelier sur les deux proposés au groupe classe. Le premier atelier en demi-groupe avait lieu en présence des animateurs ou parents accompagnateurs pendant que l'enseignant lançait une activité en autonomie pour l'autre demi-groupe. Le deuxième atelier avait lieu en présence de l'enseignant.

Classe entière ou demi-groupe

Tous les ateliers du SMIRIL sont menés en demi-classe tandis que ceux de Volca-Sancy sont menés tantôt en demi-groupe, tantôt en classe entière.

Le déroulement de l'atelier

Élèves et animateur étaient assis en rond. Ce dernier exposait le déroulement, la durée et les règles de la discussion : le nécessaire respect de la parole, la non obligation de s'exprimer, le droit d'oser dire même si on n'est pas sûr...

Ensuite, un rituel introduisait la question. Cette phrase était empruntée à la méthode Lévine : « Comme tous les gens de la Terre, les vieux, les jeunes, les gens d'ici et les gens d'ailleurs, les gens d'avant et les gens de maintenant, nous allons tous réfléchir à une question qui nous concerne tous, et cette question la voici : « A qui appartient la Terre ? » ». Avant de commencer, l'animateur précisait le sens du mot Terre et la confusion possible avec la terre cultivable. Puis, suivait un temps de réflexion personnelle d'une minute pour que chacun puisse réfléchir à sa réponse.

Le bâton de parole (enregistreur MP3) tournait pendant trois tours pour permettre aux enfants d'exposer leurs idées. Ce temps d'immersion permettait de s'approprier la question. L'animatrice n'intervenait pas mais notait les réponses des élèves. Ensuite, elle relisait les réponses données en invitant les élèves à l'interrompre s'il y avait des questions de compréhension, des demandes de précisions, des compléments à apporter ou s'il y avait désaccord.

A partir de cette intervention, la discussion était lancée et la parole était donnée au fur et à mesure en fonction des demandes. Les enfants ne parlaient que lorsqu'ils avaient le bâton de parole. Pour faciliter les retranscriptions et l'analyse, il leur était demandé de préciser leur prénom avant chaque intervention. C'était un temps de discussion-réflexion.

La gestion du temps

Cette étape durait dix minutes. Ce timing inspiré de la méthode Lévine permettait de baliser une méthodologie en plusieurs phases. Lévine préconise de pas laisser s'éterniser un temps de discussion car rapidement il peut y avoir démobilitation de certains membres du groupe (car l'animateur n'intervient pas du tout). Par ailleurs, il nous semblait intéressant de favoriser la « frustration positive ». L'idée était d'arrêter la discussion, même si les enfants étaient loquaces, pour créer une frustration et une envie de continuer de façon plus informelle. Dans les faits, selon l'âge des enfants, les ateliers ont duré de vingt à trente-cinq minutes, notamment car nous avons finalement mis l'accent sur une approche interventionniste de l'animateur qui dynamisait la discussion.

Le recueil des ressentis au SMIRIL s'est traduit par un tour de bâton de parole pour demander à chaque élève volontaire, de donner son impression sur son vécu de l'atelier. Au centre Volca-Sancy, il s'est juste agit de recenser collectivement ceux qui avaient beaucoup aimé, moyennement aimé ou pas du tout aimé.

1.4.2.3. L'influence du contexte

Rappelons que la contextualisation et la mise en projet sont des fondamentaux de l'EDD. Nous n'avons pas envisagé cette caractéristique dans notre protocole initial. En effet, dans toutes nos lectures, les philosophes mettent l'accent sur l'aspect non contextualisé et universel de l'atelier philosophique. De plus, nous sommes parties du postulat que notre atelier était une fin en soi sous la forme d'une séance unique. Toutefois, dans l'expérimentation avec les classes de découvertes, nous avons remarqué que certaines interlocutions des enfants (Valeuil et Pinales) s'étaient appuyées sur des éléments communs de vécu au cours du séjour. Cette observation a attiré notre attention sur le fait que le contexte pouvait et devait être pris en compte dans notre méthode. Ainsi, même si cette expérimentation, de par les spécificités de notre étude, n'a pas permis de tester l'atelier dans le cadre d'un projet d'EDD, le contexte de classes de découvertes nous en a rapproché un peu. Ce point est discuté dans le paragraphe 2.2.2.5.

L'animatrice de la collectivité, en revanche, s'est positionnée comme intervenante de l'atelier. Il s'agissait souvent d'une première et unique rencontre avec les enfants malgré son statut de coordinatrice EDD connu.

Dans les deux cas, les contextes ne permettaient pas de mener plusieurs séances d'ateliers ce qui a exclu toute idée de communauté de recherche. On peut toutefois se demander si un projet EDD ne serait pas favorable à l'émergence d'une certaine forme de communauté de projet qui nourrirait la DVP –EDD. Pourrait-elle puiser certaines de ses caractéristiques à la communauté de recherche philosophique et d'autres au contexte du projet EDD ?

1.4.2.4. La posture de l'animateur en DVP-EDD

Pas de connaissances philosophiques spécifiques

Le recensement des compétences nécessaires prônées par les auteurs des grands courants décrits dans le paragraphe 1.2.3.5. nous a conditionnées dans un premier temps à nous orienter vers la méthode Lévine qui est la seule, a priori à ne pas requérir de compétences spécifiques de l'animateur. Puis, grâce à nos lectures complémentaires et notamment à des témoignages de praticiens comme Geneviève Guilpain (cf. ci-dessous), nous avons compris que cette question des compétences initiales et de la formation est un sujet qui fait débat au sein de la communauté philosophique. Effectivement, la plupart des philosophes reconnus pour leur méthode, insiste sur la nécessité d'être formé. Toutefois, nous avons fait le pari d'animer nos ateliers sans formation spécifique en philosophie et de nous éloigner finalement de la méthode Lévine pour aller vers une méthode plus interventionniste (voir paragraphe 1.4.2.2.).

Témoignage de Geneviève Guilpain⁴⁹

« Dès lors qu'il serait formé, le maître nourrirait des attentes et déterminerait préalablement l'orientation de son travail, paralysant ainsi sa capacité à recueillir ce qui advient, à définir peu à peu sa propre pratique en fonction de ce qui surgit dans la classe ; il lui serait plus

⁴⁹ Philo à tous les étages, op. cit., Guilpain Geneviève, p136-137

difficile d'apporter sa pierre originale au chantier de ces nouvelles pratiques dont la diversité constitue le terreau de la recherche. Car, c'est à partir de ces approches multiples et tâtonnantes d'enseignants qui justement ne sont pas formés à la philosophie qu'émergerait petit à petit les caractéristiques de ce nouveau « genre philosophique ». [...] Il est donc clair que le moment philosophique demeure le lieu d'une histoire singulière entre l'enseignant et sa classe, créant une situation inédite pour laquelle aucune préparation générale ne semble vraiment indiquée. C'est pourquoi ces nouveaux praticiens paraissent surtout aspirer à mutualiser des savoirs et des expériences laissant à chacun la liberté de puiser ce qu'il désire dans le fond de ressources commun. »

Posture interventionniste

La lecture de la recherche⁵⁰ de Carole Calistri, Christiane Martel et Béatrice Bomel-Rainelli, (cf. paragraphe 1.2.3.5.) a confirmé notre intérêt pour renforcer l'intervention de l'animateur dans nos ateliers. Nous nous sommes par ailleurs inspirées de ces résultats pour élaborer la grille de critères de notre méthode hybride. En résumé, les interventions de l'animateur les plus efficaces sont : nombreuses, « courtes, centrées sur le fond et l'expression la plus exacte des pensées ». « Les interventions sont de plusieurs types : les formules de lancement des ateliers, les annonces de clôture, la répétition de la question, les demandes d'explication, de récapitulation, de reformulation sémantique, les remarques pour améliorer l'audibilité d'une intervention, certaines interventions reformulent la syntaxe mais sans demander la répétition de l'élève de la forme corrigée. Il en est de même pour le lexique. [...] Une dernière catégorie rassemble les interventions de gestion de la classe. »

Postures d'analyse et d'accompagnement

La posture adoptée a été prioritairement la posture d'accompagnement décrite par C. Marlot pour les DOS (cf. paragraphe 1.2.2.3.). Nous nous sommes, en effet, prioritairement concentrées sur la dynamique des échanges au fil de la discussion, sur le sens des mots employés et la qualité des interlocutions.

⁵⁰ Calistri Carole, Martel Christiane, Bomel-Rainelli Béatrice, op. cit.

Puis, petit à petit, nous avons tenté d'expérimenter la posture d'analyse de C. Marlot qui se rapproche, selon nous, des critères de Tozzi dans les DVP qui sont, pour rappel (cf. paragraphe 1.2.3.2.) conceptualiser, problématiser et argumenter. Nous avons donc essayé d'aider les enfants à repérer les moments clés de la construction des raisonnements, de demander des arguments, des contre-exemples, de formaliser, clarifier ce qui se dit, etc. Il convient néanmoins de préciser que cette approche, pour le moins empirique, de la posture d'analyse est certainement très imparfaite du fait de nos manques en culture philosophique. Nous avons d'ailleurs eu des difficultés à analyser cette posture dans nos ateliers.

Quid d'un fil conducteur thématique sur le DD ?

Notre expérimentation a permis de tester deux voies différentes en ce qui concerne l'approche thématique de la discussion. Au SMIRIL, l'animatrice s'est positionnée sur une posture d'atelier philosophique et a laissé les enfants dérouler les différents sujets amenés au fur et à mesure de la discussion. Ainsi, ont été abordés des thèmes comme la guerre et l'amitié par exemple. A Volca-Sancy, l'animatrice s'est davantage rapprochée d'une posture EDD et a soit orienté les échanges autour de la question initiale « A qui appartient la Terre ? », soit relancé sur les thèmes du DD abordés par les enfants en écartant ceux qui, selon elle, ne l'étaient pas.

1.4.3. Le choix de la question philosophique

Problématiser, c'est l'art de poser les questions pertinentes. « Le savant n'est pas celui qui donne les bonnes réponses, mais celui qui pose les bonnes questions » (Lévi-Strauss).

1.4.3.1. Les caractéristiques de la question philosophique

Pour François Brooks⁵¹, philosophe québécois formé auprès d'Oscar Brénifier, « la question philosophique interroge la raison à un niveau de généralité et d'universalité qui concerne tout Homme. »

Cédric Eyssette⁵², professeur de philosophie, rappelle d'autres principes de la question philosophique. D'abord, une question philosophique n'a pas de réponse simple. Elle introduit un doute constructif. Pour P. Tharrault, l'atelier philosophique a « pour but d'introduire une démarche du doute sur un objet ne possédant pas de vérité scientifique ». Les réponses nécessitent de dépasser les lieux communs, les idées toutes faites. Il faut « problématiser, se questionner, interroger nos croyances, mettre en doute ce que nous pensons, envisager d'autres perspectives ». Elle est un point de départ, comme le tronc d'un arbre qui se divise en plusieurs branches à l'infini.

Elle favorise ensuite l'émergence de points de vue différents. Les protagonistes sont amenés « à argumenter, à justifier leurs affirmations, à envisager les critiques possibles et à chercher à répondre à ces objections » mais elle n'est pas dans l'opérationnalité, même si les arguments peuvent être illustrés de faits concrets.

Enfin, c'est une question qui ne porte pas sur des faits mais sur « des notions, des concepts, qui sont les éléments de base de nos vies et de nos croyances ». « Il s'agit de clarifier le sens des idées que l'on utilise, de les définir précisément, d'analyser les pensées. »⁵³

1.4.3.2. Quelle question philosophique pour nos ateliers DVP-EDD ?

Le choix de la question

⁵¹ <http://www.philo5.com/>

⁵² <http://eyssette.net/>

⁵³ Tharrault Patrick, Pratiquer le « débat-philo » à l'école, Edition Retz, 2007, p 46-47

La question doit à la fois être philosophique (cf. paragraphe 1.4.3.1.) et concerner un thème de l'EDD. Nous avons retenu la question « A qui appartient la Terre ? »⁵⁴ pour l'ensemble de notre expérimentation.

Le volet EDD de cette question permet aux enfants de réfléchir à la responsabilité humaine envers la Terre et plus généralement sur la relation de l'Homme à son environnement au sens large. Elle répond par ailleurs aux critères d'une question philosophique car elle est simple (une seule idée), ses mots sont connus, elle n'appelle pas une réponse binaire (oui/non), ni une réponse consensuelle établie.

Les contours de la question

Nous nous sommes interrogées sur le sens des mots et leurs nuances. Le verbe « appartenir » sous-tend diverses notions. Ainsi dans Mediadico⁵⁵, c'est « être la propriété de », « faire partie de », « revenir », « être de la responsabilité de ». On trouve en synonyme, la notion de « relever de ». La question peut donc prendre différents sens selon l'orientation choisie. Qui est propriétaire de la Terre ? De quoi la Terre fait-elle partie ? A qui revient la Terre ? Qui est responsable de la Terre ? Les enfants ont su aborder ces diverses acceptions, chaque groupe approfondissant une des orientations.

1.4.4. Méthodologie de l'analyse des données

1.4.4.1. Retranscription des premiers ateliers

Nous avons retranscrit l'intégralité de deux de nos premiers ateliers : pour le SMIRIL, une animation réalisée en avril avec une classe de douze enfants de CM1 (classe D) et pour Volca-Sancy, un atelier réalisé fin mars avec des élèves de CE1-CE2 (2^{ème} groupe) de Fontvieille (cf. paragraphe 1.4.1.2.).

54 Galichet François, Pratiquer la philosophie à l'école: 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, Ed Nathan, p 103

55 <http://www.mediadico.com/dictionnaire/definition/appartenir>

La retranscription a été réalisée de façon minutieuse en notant toutes les prises de paroles, les hésitations, les fautes de langage et en numérotant chaque interlocution pour faciliter leur référencement dans l'analyse.

1.4.4.2. Dépouillement des données

Nous avons dépouillé les données des premières retranscriptions à partir de la méthode proposée par E. Auriac-Slusarczyk (cf. annexe 4 : retranscription et dépouillement des données). Il s'agit de prendre de la distance par rapport aux propos des enfants et d'organiser une vue d'ensemble des échanges. Arbitrairement, toutes les cinq interlocutions, nous avons analysé : la posture de l'animateur, la dynamique des interlocutions, le thème et le raisonnement. La posture de l'animateur concerne sa façon d'animer, de rester silencieux, de relancer, de questionner, etc. L'analyse thématique relève des sujets abordés par les enfants. La dynamique de l'interlocution englobe les interactions entre enfants et animateurs et enfants entre eux. Enfin, l'étude du raisonnement se concentre sur l'organisation et l'enchaînement des idées.

Cette analyse a permis de réaliser une première de grille de critères pour notre méthode hybride de DVP-EDD.

1.4.4.3. Elaboration d'une première grille de critères

L'élaboration d'une première grille de critères (cf. annexe 5 : première grille de critères) nous a permis de préciser les focales d'entrée de notre analyse. Nous l'avons conçue à partir des retranscriptions, de notre expérience et du cadre théorique. En résumé, nous avons défini cinq grandes entrées : par le contexte, par la thématique, par l'interlocution, par le raisonnement et par la posture de l'animateur. Le tableau ci-après résume les grands critères retenus à ce moment de la recherche pour chaque entrée.

Entrée par le contexte	Le cadre, l'éthique de la discussion, les buts, la nature du dispositif, l'environnement de l'atelier, le statut de l'atelier.
Entrée par la thématique	Le choix de la question, le principe de relativité, les types de savoirs mobilisés, la richesse des ressources argumentatives, le principe de non certitude, le principe de responsabilité.
Entrée par l'interlocution	Taux de participation des enfants et de l'animateur, progression de la participation des enfants, mobilisation du langage, choix et précision du vocabulaire.
Entrée par le raisonnement	Qualité des raisonnements et de l'argumentation, construction de savoirs.
Entrée par la posture de l'animateur	Postures d'analyse et posture d'accompagnement.

1.4.4.4. Ajustement de la grille de critères

Nous avons ensuite conduit les ateliers suivants en portant une attention particulière aux critères que nous avons retenus ce qui nous a permis d'enrichir et de remodeler la grille de critères.

1.4.4.5. Retranscription de nouveaux ateliers

Nous avons à nouveau retranscrit un atelier chacune et dépouillé les données selon la même méthode que les premiers. Ce travail nous a permis de vérifier les premiers critères sélectionnés et d'enrichir de nouveau la grille.

1.4.4.6. Grille comparative « ateliers philosophiques, DOS et EDD »

Nous avons déterminé le cadre général de notre méthode hybride à partir d'un tableau comparatif des critères des ateliers philosophiques, des DOS et des caractéristiques de l'EDD. Puis, pour chaque critère, nous avons pris position pour notre objet hybride en argumentant (cf. paragraphe 2.1.2.).

1.4.4.7. Questionnement de certains critères

La place de la vérité scientifique

Tout d'abord nous nous sommes questionnées sur la place de la vérité scientifique. Comment gérer l'éventuelle erreur scientifique ? En EDD, les connaissances se basent sur les savoirs

savants et l'animateur éduque à une connaissance scientifique. En animant un atelier philosophique, il se retrouve confronté à accepter l'erreur, en priorisant l'expression de la pensée à la justesse de ce qui est exprimé. Peut-on permettre l'erreur scientifique ? Quelle importance lui accorder ? Une erreur scientifique peut-elle nuire à une DVP-EDD ? Quelle est la place du niveau de langage des élèves dans l'erreur scientifique ? Du coup, y a-t-il un âge minimum pour participer à un atelier DVP-EDD ? Les ateliers philosophiques sont envisagés dès la maternelle par de nombreux courants. L'EDD par certains aspects l'est aussi. Pour autant se pose la question d'un âge minimum, pour envisager notre méthode hybride. Faut-il un certain niveau de langage, une capacité à se décentrer et surtout une certaine capacité de conceptualisation ?

La place de l'erreur scientifique interroge aussi les finalités de notre atelier. S'agit-il uniquement d'amener les élèves à construire des raisonnements ou accordons-nous aussi de l'importance au thème, à ce qui se dit ? Vise-t-on des contenus, uniquement des compétences argumentatives et de raisonnements, ou les deux ? Est-il envisageable de concilier ces deux visées ? Se pose alors la question de la limite pour affirmer que l'objet hybride est bien dans l'EDD.

La posture de l'animateur

Ensuite nous nous sommes demandés quelle devait être la posture de l'animateur, interventionniste ou non ? Quel niveau d'intervention ? Quels types d'interventions ? Et, par voie de conséquence, quelles compétences sont nécessaires pour animer ce type d'atelier ?

Le contexte

Enfin, la place du contexte nous est apparue comme élément important de notre DVP-EDD. Peut-on imaginer un atelier philosophique dans un projet d'EDD ? Peut-on se satisfaire d'une seule séance ? Si la communauté de recherche n'est pas envisageable dans nos contextes d'intervention, ne peut-on pas imaginer une forme hybride de « communauté de projet » EDD ?

Chapitre 2 : résultats et discussion

2.1. Les résultats des expérimentations

2.1.1. Ressentis sur la phase d'exploration

Les DVP offrent un cadre d'apprentissage où les rôles des enseignants, animateurs et élèves sont différents des pratiques scolaires classiques. Il nous a semblé intéressant de questionner les ressentis des différents protagonistes pour leur permettre d'exprimer leur vécu des ateliers.

2.1.1.1. Analyse des ressentis des animatrices

Ces temps d'ateliers ont été comme des parenthèses dans les projets, une pause dans l'action pour prendre le temps de réfléchir. Ils ont tous été très différents, tant au niveau de la dynamique que de l'orientation des thèmes discutés comme par exemple la guerre, le statut vivant des petites bêtes, la suppression ou non des voitures trop polluantes, la propriété des pierres volcaniques, etc. Malgré la même question posée « A qui appartient la Terre ? », la lassitude ne s'est pas installée du fait des voies de discussions très différentes prises par chaque classe.

Ces temps d'atelier ont été vécus de façon très positive par les animatrices, dans des climats parfois passionnés (cf. enregistrement classe H) ou parfois plus sereins (cf. enregistrement classe F). Le point commun de toutes les discussions a été le respect de l'autre et l'écoute. Le respect de la prise de parole s'est vérifié malgré la diversité des groupes. Le bâton de parole a joué son rôle de canalisateur dans les interventions des enfants bien que certains aient été gênés au début par l'enregistrement.

L'animatrice des classes découvertes a tenu un journal de bord (cf. annexe 6 : Extrait du tableau de bord) qui a permis de garder une trace des réflexions, des ressentis et de leurs impacts sur l'évolution de la méthode. Il est intéressant de voir que pour les premières

expérimentations, nous étions rassurées par le fait de pouvoir animer sans intervenir. Nous étions ainsi sûres de ne pas influencer les enfants, ce qui était une de nos préoccupations de départ. Mais nous en avons vite expérimenté les limites. Par exemple, nous avons observé que les enfants traitaient de nombreuses questions en même temps, qu'ils amenaient rapidement les échanges vers un consensus enfermant ou encore qu'ils s'immobilisaient sur la répétition de ce qui avait déjà été dit.

Nous nous sommes ainsi demandés comment gérer notre intervention notamment comment relancer la discussion pour favoriser le développement du raisonnement des enfants sans l'influencer. E.Auriac-Slusarczyk nous a conseillé d'amener les enfants à recentrer la question universelle vers une préoccupation ou un contexte concret pour eux. Elle nous a aussi incitées à préparer des questions de relance sur les points de blocage que nous avons identifiés, comme par exemple la définition de la propriété : « c'est quoi 'appartenir' à ? », et enfin nous a invitées à nous lancer sans complexes dans l'expérimentation.

Des retours positifs

Les enseignants ont apprécié de découvrir leurs élèves dans des dispositions d'écoute et de discussion respectueuses. Les ressentis oraux à la fin de chaque atelier ont été positifs. En témoigne l'enseignante de la classe F « Et moi je fais un petit point sur mes élèves, mes deux groupes, je suis très très fière de vous ... y en a pas un qui veut avoir raison, tout le monde se respecte, tout le monde s'entend, tout le monde dit « je pense que » sans aucune certitude ».

Pour l'enseignant de la classe H : « Le débat philosophique et la prise d'engagement sont des activités qui ont été très importantes pour eux (*les élèves*). Ils ont ressenti que pour une fois ils n'étaient pas spectateurs mais totalement acteurs de l'activité. Cette façon différente de travailler leur a permis de s'impliquer encore davantage ».

Des élèves ont surpris

Certains élèves peu participatifs en classe se sont exprimés dans ces temps d'atelier. Ainsi, en a-t-il été notamment d'un élève de la classe F qui participe très peu à l'oral et qui a trouvé sa place lors de la discussion : « l40 : c'est sûr, je suis d'accord avec « E » mais en Amazonie,

par minute ou par seconde, je sais plus, il y a la moitié de onze terrains de foot qui sont coupés, de forêt, plus tu construis quelques immeubles et après les forêts tu les laisses tranquilles ». De nombreux élèves ont surpris leur enseignant, comme certains habituellement dissipés ou très actifs qui ont su écouter et se mettre en retrait. Quelques élèves timides sont intervenus dans le temps d'immersion lors des deuxième et troisième tours puis un peu au cours de la discussion. Par exemple, une petite fille de la classe C est intervenue deux fois : deuxième tour : « moi je pense que la Terre elle appartient à personne », troisième tour : « la Terre n'appartient à personne ». De très rares élèves se sont peu investis dans l'atelier et regardaient « le ciel par la fenêtre ouverte ». Une vidéo aurait permis de quantifier et minuter ces temps de papillonnage inhérents à la capacité d'écoute de chacun et à l'intérêt à la discussion.

Une expérience qui a déclenché des projets dans les classes

Plusieurs enseignants nous ont fait part de leur intérêt pour les ateliers philosophiques. Ainsi, une enseignante de CM1 (classe E) envisage-t-elle de proposer régulièrement ce type d'atelier dans sa classe à la rentrée prochaine. Une autre a poursuivi le travail à son retour de classe de découvertes en organisant un nouvel atelier avec ses élèves. Ce temps a été filmé et envoyé à l'animatrice de Volca-Sancy.

2.1.1.2. Analyse des ressentis des participants

La méthode de la DVP-EDD bouscule la posture de l'élève « apprenant » du contexte scolaire classique. Il n'est plus celui qui apprend de l'adulte mais celui qui co-construit sa pensée avec ses pairs. Aussi, nous a-t-il semblé intéressant d'interroger les ressentis des enfants à la fin de la séance. Nous souhaitons qu'ils puissent s'exprimer de façon entièrement libre (voir méthode paragraphe 1.4.2.2.).

Au début, nous avons demandé ce travail par écrit après l'atelier, ce qui ne s'est pas avéré concluant. Les retours étaient plus riches à l'oral et nous avons choisi de questionner les enfants selon deux approches différentes.

Dans le cadre des classes de découvertes, l'animatrice a proposé un sondage collectif. Dans leur grande majorité, les enfants ont exprimé qu'ils ont beaucoup aimé ce temps de discussion. Mais face à ces réponses collectives, il est difficile d'évaluer l'impact de l'effet groupe. Il est souvent plus facile de répondre unanimement d'une satisfaction que de s'isoler du groupe en exprimant un ressenti différent. Aussi sachant la limite à donner à de tels sondages, les résultats n'ont pas été notés.

Dans le cadre des projets du SMIRIL, un tour de parole a été proposé à chaque enfant volontaire pour exprimer son ressenti sur le temps de discussion. Les enfants ont notamment qualifié l'atelier « d'espace de liberté pour la parole ». Ils ont pris conscience de la diversité des opinions divergentes et de l'émergence d'opinions multiples. Par ailleurs, la réflexion s'est poursuivie pour certains au-delà de l'atelier.

Un espace de liberté pour la parole

Comme en témoigne les retours de la classe C, les élèves ont appréciés de pouvoir « s'écouter », « découvrir ce que pensent les autres », de pouvoir s'exprimer en étant écouté : « 112 : je trouve ce moment très agréable car on peut dire des choses qu'on pense vraiment », « 113 : je trouve que j'ai passé un bon moment car on peut exprimer ce que l'on pense et ça fait du bien un petit peu », « 117 : moi j'ai bien aimé parce qu'on s'est tous exprimés on a dit ce qu'on pensait on a tous dit ses opinions ».

Une prise de conscience d'opinions divergentes

Certains élèves ont relevé une prise de conscience d'opinions divergentes : « 118 : moi j'ai bien aimé parce qu'on pouvait dire ce qu'on pensait. » « Moi ce que je trouvais bien c'est qu'il y avait pas mal d'enfants qui disaient « je pense parce que » comme ça si on est pas d'accord on peut se disputer alors que quand on dit je pense c'est pas obligé c'est pas que c'est ça, chacun peut donner son idée ».

Emergence d'opinions multiples

D'autres ont relevé la diversité des opinions qui enrichissent la discussion : « 115 : moi j'ai bien aimé ce moment car on a pu exprimer ce qu'on ressentait et que la question que vous

avez posée on avait tous des questions et c'était bien », « 119 : pour moi c'était vraiment un moment agréable. J'ai bien aimé quand on a donné des solutions. J'ai vraiment bien aimé ».

Une enfant de la classe H a exprimé qu'elle n'avait pas apprécié ce temps de discussion, expliquant qu'elle trouvait la question inintéressante.

Une réflexion qui se poursuit au-delà de l'atelier

A la fin de l'atelier, certains élèves ont demandé à leur enseignant s'il serait possible de réaliser de telles discussions par la suite en classe (classe E et F).

Par ailleurs, certains élèves ont continué les échanges lors du temps de pique-nique qui suivait l'atelier (classe B). Les élèves de la classe H ont manifesté le souhait de poser des questions à leurs parents le soir même. La discussion avait tourné autour de l'analogie entre le fait que la Terre appartient aux Hommes comme les enfants appartiennent à leurs parents.

2.1.2. Les caractéristiques des DVP-EDD

Nous présentons ci-après les caractéristiques de notre objet hybride. Les choix ont été nourris des caractéristiques des Débats à Orientation Scientifique (DOS), des DVP et des spécificités de l'EDD. Comme indiqué plus haut, nous avons ainsi défini cinq entrées d'analyse qui sont le thème, l'interlocution, le raisonnement, la posture de l'animateur et le contexte.

Entrée par le thème

Critères	Caractérisation selon les types d'entrée				Commentaires du choix réalisé pour les critères retenus	Illustrations par des exemples issus des expérimentations
	Critères plus spécifiquement attachés au débat à orientation scientifique	Critères plus spécifiquement attachés à la DVP	Critères plus spécifiquement attachés à un projet en EDD	Critères retenus pour la DVP-EDD		
Le choix de la question	La question permet de - chercher des réponses relatives à des savoirs stabilisés ; l'objectif est alors la production de savoirs raisonnés par l'argumentation et la problématisation, - chercher la réponse à un problème de société (peut être une QSV) : concerne des savoirs non stabilisés. Recherche du vrai	La question est une question universelle qui va permettre ensuite de zoomer sur une problématique plus précise déterminée par le fil de la discussion (système d'entonnoir). Recherche du juste	La question permet d'aborder le principe d'interdépendance entre les sphères économique, sociale et éventuellement la gouvernance. Elle permet de produire des opinions raisonnées en appui sur des îlots de rationalité. Recherche du juste	C'est une question universelle, ouverte qui n'a pas de réponse. Elle engage des enjeux anthropologiques. Elle doit être controversée, susceptible de plusieurs réponses fondées (cf.1.2.3.3). La question permet d'aborder le principe d'interdépendance entre les sphères économique, environnementale et sociale.	La question doit répondre en premier lieu aux critères des questions philosophiques (cf. 1.4.3.) et porter sur un sujet lié au DD (un des mots de la question comporte un lien avec l'environnement pour questionner les interrelations des piliers du DD).	« A qui appartient la Terre ? » Analyse de cette question (cf. 1.4.3.2.)
Le principe de relativité	Principe non systématiquement abordé.	Principe non systématiquement abordé.	La question est abordée à différentes échelles de temps et d'espace.	Principe non systématiquement abordé.	Les différentes échelles ne sont pas abordées systématiquement par les enfants. L'animateur peut être amené à poser une question dans ce sens.	classe E, les enfants abordent la notion de relativité dans l'espace à propos des piscines individuelles. Ils se questionnent sur le besoin et pensent qu'elles sont plus légitimes au sud de la France en raison de la chaleur que dans la région lyonnaise. Une enfant analyse la façon

						<p>que l'Homme a de se placer toujours au présent sans prendre en compte l'impact de ces actes dans le futur</p> <p>« Les piscines par exemple, on en a pas besoin à tous les endroits, ben si tu construis une piscine municipale ça peut aller par exemple moi je sais pas au Sud ils auront plus besoin de piscine que nous en plus vers enfin voilà quoi. Il fait moins chaud chez nous que chez eux là-bas donc euh y en a pas trop besoin », « Ils veulent la détruire parce qu'elle est à tout le monde elle est pas qu'à eux »</p> <p>« Ces Hommes ils sont un peu égoïstes, enfin comment dire, ils veulent la planète enfin pour eux c'est tout le temps le futur, le futur, le futur et après ils ne réfléchissent pas aux inconvénients que cela peut poser »</p>
<p>Mobilisation des savoirs de référence, richesse des ressources argumentatives</p>	<p>- savoirs profanes (expériences, représentations et exemples), notamment si QSV, - savoirs scientifiques et disciplinaires, - pratiques sociales de référence.</p>	<p>- davantage des savoirs profanes que des savoirs scientifiques, - savoirs a-disciplinaires - pratiques sociales de référence.</p>	<p>- savoirs profanes (expériences, représentations et exemples), - savoirs scientifiques, - savoirs disciplinaires, a-disciplinaires, -pratiques sociales de référence.</p>	<p>- savoirs profanes (expériences, représentations et exemples) - savoirs a-disciplinaires, -pratiques sociales de référence, - savoirs scientifiques éventuellement.</p>	<p>La mobilisation des savoirs emprunte les mêmes chemins que ceux des DVP. Du fait du thème lié au DD, des savoirs scientifiques peuvent être mobilisés par certains enfants pour étayer leurs argumentations</p>	<p>Classe E, un enfant l 40 indique « c'est sûr je suis d'accord avec E4 mais en Amazonie, par minute ou par seconde, je sais plus, il y a la moitié de onze terrains de foot qui sont coupés, de forêt ». Cette analogie d'inspiration scientifique illustre le propos, même si la teneur des chiffres n'est pas exacte.</p>

Principe de non certitude	Domaine de la certitude (concepts théoriques, lois et recours à l'expérimentation et l'enquête scientifique outillée) en appui sur des connaissances établies (cadre de référence).	Discussion autour d'une question universelle et philosophique qui n'a pas de réponse établie et ne recherche pas l'opérationnalité.	La discussion met en évidence le principe de non-certitude, il n'y a pas de solutions préétablies mais une recherche de l'opérationnalité. Mobilisation de cadres de référence. « Il s'agit de se faire des opinions raisonnées dans un océan d'incertitudes »	Discussion autour d'une question universelle et philosophique qui met en évidence le principe de non-certitude, il n'y a pas de solutions préétablies. Il n'y a pas recherche de l'opérationnalité.	La teneur même de la question qui n'a pas de réponse consensuelle permet de mettre en valeur la diversité de pensées sur le sujet et de favoriser le doute. Il n'y a pas recherche d'opérationnalité. Cette dernière est visée par le projet EDD dans son ensemble, la discussion nourrit la réflexion du projet.	
Principe de responsabilité	- vise à former des penseurs critiques mais aussi des citoyens éclairés, - vise l'explication et la comparaison. Elaborer des raisons à partir d'une démarche scientifique rigoureuse, identifier les possibles	- vise à former des penseurs critiques -vise la compréhension.	- vise à former des penseurs critiques mais aussi des citoyens éclairés, - vise la mise en action.	- vise à former des penseurs critiques, -vise la compréhension.	La discussion permet de former l'esprit critique et vise la compréhension de la relation de l'homme avec son environnement.	

Entrée par l'interlocution

L'étude des compétences psychosociales (écoute, respect de la parole et des idées, ouverture à l'autre) permet d'observer la construction de la pensée. Elle favorise les « conceptualisation, problématisation et argumentation » définis par Tozzi.

Critères	Caractérisation selon les types d'entrée				Commentaires du choix réalisé pour les critères retenus	Illustrations par les expérimentations
	Critères plus spécifiquement attachés au débat à orientation scientifique (DOS)	Critères plus spécifiquement attachés à la DVP	Critères plus spécifiquement attachés à un projet en EDD	Critères retenus pour la DVP-EDD		
Taux de participation des enfants et de l'animateur	Au moins 2/3 enfants et 1/3 animateur.	Pour les courants, les moins interventionnistes, l'animateur intervient peu. Pour les courants interventionnistes, l'animateur intervient de façon courte mais souvent. ⁵⁶ .	Au moins 2/3 enfants et 1/3 animateur.	Au moins 2/3 enfants et 1/3 animateur.	L'animateur intervient peu mais relance sur l'interlocution et demande des précisions pour favoriser la démarche argumentative. Il peut être amené à orienter la discussion pour rester dans le thème du DD.	Le taux de participation des élèves est assez élevé. Ainsi pour la classe E, sur 12 élèves, 7 interviennent plus de 3 fois. Sur la classe de Valeuil, sur 21 élèves au total, une enfant est restée muette, 9 élèves sur 21 ont participé 2 fois ou plus et 6 élèves ont participé 4 fois ou plus.
Participation des enfants et progression	Quantification de la participation du plus grand nombre ou de seulement quelques uns. Quantification de la participation régulière ou ponctuelle au débat.			Participation du plus grand nombre le plus souvent possible.	Observer la participation permet de questionner l'implication du groupe dans le débat. Sachant que certains enfants participent peu oralement mais sont dans une écoute active	La participation est volontaire, les enfants sont impliqués et participent à la dynamique du débat. Ainsi, pour la classe E, 77 % de mots sont exprimés par les enfants, 26 % par l'animateur.

⁵⁶ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op. cit. p 99 : « en situation didactique traditionnelle 50 à 70% du temps de parole de l'enseignant »

Mobilisation du langage : choix et précision du vocabulaire	Le DOS permet la construction d'un lexique spécifique (le langage est alors outil ou objet selon les moments).	Pas de niveau de langage requis.	Les questions d'EDD requièrent un certain niveau de langage (difficile avant le cycle 3). Il demande d'être capable de conceptualiser et de posséder quelques savoirs scientifiques spécifiques.	Les questions EDD requièrent un certain niveau de langage (cycle 3) : être capable de conceptualiser et posséder quelques savoirs scientifiques spécifiques. Lister les mots et notions clés cités par les enfants.	Le niveau de langage requis permet d'exprimer ses idées et faire des liens entre les concepts.	Lors de plusieurs débats, l'animatrice a introduit que pour certains adultes, la planète appartenait aux enfants. Ce concept a été compliqué pour les enfants qui ont toujours répondu au premier degré que les enfants avaient besoin des parents.
	Analyse qualitative et/ou quantitative par le mode de reformulation. Comment les enfants interviennent-ils ? Intervention dans le même sens, reprise à l'identique, confirmation, affirmation, définition / signification, indication, accumulation, constat. Intervention en proposant un lexique plus adapté : précision, rajout, justification, illustration par l'exemple, témoignage, conseil. Intervention en transformant les propositions : opposition, distinction, contradiction.			Quantifier le type d'intervention des enfants	Sur le plan argumentatif, il y a mise en scène des informations (conclure, évaluer, distinguer, répéter, etc.). ⁵⁷ La diversité des interventions renseigne la réflexion en cours chez les enfants.	Ainsi pour la classe E, y a-t-il une recherche de catégorisation des individus : ceux qui auraient une préoccupation pour la planète et ceux qui ne l'auraient pas. Ainsi « ça dépend parce que y en a ils veulent la Terre pour eux et y en a qui veulent la détruire pour faire des immeubles, des piscines et des choses comme ça et y en a d'autres qui veulent la laisser comme elle est mais avoir la Terre pour eux-mêmes », « y a des gens qui veulent détruire la planète mais y a des gens ils se rendent pas compte que y a des gens qui veulent la garder et ils ne savent pas ce que ça va faire aux autres »...

⁵⁷ Weisser Marc, La gestion didactique des situations d'argumentation orale, Laboratoire d'Intelligence des Organisations, IUFM d'Alsace, manuscrit auteur, publié dans Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°36/3 (2003), p. 49-76

Entrée par le raisonnement

Critères	Caractérisation selon les types d'entrée				Commentaires du choix réalisé pour les critères retenus
	Critères plus spécifiquement attachés au DOS	Critères plus spécifiquement attachés à la DVP	Critères plus spécifiquement attachés à un projet en EDD	Critères retenus la DVP-EDD	
Qualité des raisonnements et de l'argumentation	S'appuie sur des vérités scientifiques, met l'accent sur le raisonnement argumentatif et explicatif. Usage d'outils pour penser : diagrammes, schémas, graphiques, dessins, métaphores, exemples emblématiques, contre-exemples, etc.	Met l'accent sur le raisonnement argumentatif, utilisation de tournures argumentatives ⁵⁸ . Recherche de la qualité du raisonnement (clarté des idées, examen, jugement, pensée). Recherche d'une logique argumentative, démonstration, opposition, repositionnement personnel, demande de précision, utilisation de marqueurs d'ouverture ⁵⁹ (peut-être, parce que, ah, etc.).	Met l'accent sur le raisonnement argumentatif. Usage d'outils pour penser (cartes conceptuelles, schémas, métaphores, anecdotes, exemples emblématiques, contre-intuitifs, notes d'humour, etc.). Utilisation de marqueurs de causalité, d'inférences (parce que, car, si ... alors ; c'est pourquoi). Utilisation de marqueurs d'ouverture (peut-être, parce que, ah, etc.).	Met l'accent sur le raisonnement argumentatif. Utilisation de tournures argumentatives. Recherche de la qualité du raisonnement (clarté des idées, examen, jugement, pensée). Recherche d'une logique argumentative, démonstration, opposition. Repositionnement personnel, demande de précision, utilisation de marqueurs d'ouverture (peut-être, parce que, ah, etc.)	La qualité argumentative est recherchée à l'oral dans un contexte ciblé

⁵⁸ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op. cit. p 94

⁵⁹ Ibid, p 91 « l'étude des marqueurs qui servent d'ouverture à chaque tour de parole peut devenir importante. A l'aide des « peut-être », des « parce que », énoncés par les élèves ou du « ah », du « mais » produits par l'enseignant, nous constatons que chacun accomplit des assertions et non plus des déclarations. La vérité est mise de côté au profit d'une mise en perspective de ce que je retiens. Les élèves s'impliquent dans la compréhension du monde : ils infèrent spontanément, ou alors l'enseignant les pousse à l'inférence d'où l'instance du simple « pourquoi ? », ils adoptent ainsi une attitude vis-à-vis du thème fourni. Mais cette attitude se gagne progressivement. »

<p>La construction de savoirs</p>	<p>S'appuie sur des savoirs et des théories éprouvés ainsi que sur des expérimentations et observations outillées. Construction de savoirs raisonnés : passer de la représentation au concept. Registre empirique au registre plus théorique, du particulier au général, du concret à l'abstrait, d'une pensée commune à une pensée scientifique et complexe. Apprentissage de connaissances.</p>	<p>S'appuie sur l'expérience personnelle, l'avis d'experts ou sur des savoirs de référence culturelle. La pensée divergente⁶⁰ est souvent mobilisée.</p>	<p>S'appuie sur l'expérience personnelle, l'avis d'experts ou sur des savoirs de référence culturelle. Pensée en contexte, souvent par cas, systémique, multiscalaire et dialectique. La pensée divergente peut être mobilisée.</p>	<p>S'appuie sur l'expérience personnelle, l'avis d'experts ou sur des savoirs de référence culturelle. La pensée divergente est souvent mobilisée.</p>	<p>L'enfant fait appel à une multitude de connaissances pour répondre à la question posée en utilisant la pensée divergente.</p>
--	---	---	---	--	--

⁶⁰ « La méthode divergente est une exploration mentale qui consiste à trouver plusieurs solutions correctes à un problème ouvert posé. » Extrait de <http://pedagogiedesmedias.wikispaces.com/>

La posture de l'animateur

Critères	Caractérisation selon les types d'entrée				Commentaires du choix réalisé pour les critères retenus	Illustrations par les expérimentations
	Critères plus spécifiquement attachés au DOS	Critères plus spécifiquement attachés à la DVP	Critères plus spécifiquement attachés à un projet en EDD	Critères retenus pour la DVP-EDD		
<p>Posture d'accompagnement : neutralité ou partialité cognitive de l'animateur</p> <p>Anne Lalanne indique que les deux axes principaux du guidage du maître sont : la reformulation et la structuration des idées ⁶¹</p>	<p>Posture de neutralité scientifique. Aide à la reformulation des premières idées explicatives. Aide l'enfant à aller au bout de son raisonnement. En posture d'accompagnement, l'animateur ne produit pas d'éléments formels de connaissance.</p>	<p>Ecoute, confirme la réception du message. Refuse « tout contenu vide d'ajustement » ⁶². Assure la liaison entre les idées pour agrandir le monde interlocutoire ⁶³. L'animateur interfère le moins possible dans le raisonnement des enfants. Il n'y a pas de jugement, l'animateur « joue les candides » ⁶⁴ Il n'y a pas d'évaluation</p>	<p>Aide à faire percevoir les limites du raisonnement, aide à rester centré sur le sujet. N'intervient pas sur les contenus pour ne pas influencer (posture de « neutralité impartiale » de Kelly cf.1.2.2.3.)</p>	<p>Ecoute, confirme la réception du message. Refuse « tout contenu vide d'ajustement » Assure la liaison entre les idées pour agrandir le monde interlocutoire L'animateur interfère le moins possible dans le raisonnement des enfants. Il n'y a pas de jugement. Il n'y a pas d'évaluation informelle, de validation de la connaissance</p>	<p>L'animateur est principalement dans une posture d'accompagnement, il aide les enfants dans leur compréhension du monde.</p>	<p>Dans la classe G, il apparaît que lors de ces débats, il y a souvent une vision binaire avec un consensus des protagonistes, avec d'un côté, les Hommes qui sont protecteurs, de l'autre ceux qui détruisent. Le rôle de l'animateur est d'aider les enfants à complexifier cette vision « est-ce que ces usines, est-ce que ces immeubles, ces piscines, il y a pas des Hommes qui en ont besoin, est-ce que ça ne correspond pas aussi ... est-ce que c'est seulement égoïste ? » ou encore « mais ces Hommes qui ne la respectent pas, qui</p>

⁶¹ Ibid, p 41, Lalanne, 2002, p 56 et suivantes

⁶² Ibid, p 47

⁶³ Ibid, p 52

⁶⁴ Ibid, p 97

		informelle (pas de métalangage), de validation de la connaissance. Il a un rôle de régulation sociale (distribue, encourage la parole), relance les plus timides, interpelle, passe la parole prioritairement à ceux qui n'ont pas encore parlé. Il gère le temps		Il aide à rester centré sur le sujet. Il reformule, reprend ce qui a été dit, relance à travers des questions ouvertes, demande plus de précision. Il a un rôle de régulation sociale (distribue, encourage la parole) Il gère le temps (indications du temps de débat restant)		l'utilise, est-ce qu'ils veulent vraiment la détruire ou est-ce que... pourquoi ils la détruisent à votre avis »
	Favorise l'impulsion d'un savoir naissant, apporte des connaissances et aide à la co-construction des connaissances par les élèves (grâce au conflit socio-cognitif. Propose des exemples, (structuration) et des contre-exemples (déstabilisation).	N'apporte pas de connaissances.	Apporte des connaissances mais organise le milieu de manière à favoriser chez les enfants la posture d'enquêteur (le débat est le lieu et l'espace de confrontation des résultats des différentes enquêtes ou plus en amont l'endroit où vont s'élaborer les questions de l'enquête.	N'apporte pas de connaissances.	L'animateur n'apporte pas de connaissances lors de la discussion et laisse les enfants construire leurs pensées	
	Corrections langagières et progression vers des niveaux de formulation de plus en plus précis et	Accepte les niveaux langagiers, pas de correction langagière mais s'assure que	Accepte les niveaux langagiers mais correction langagière.	Accepte les niveaux langagiers, pas de correction langagière mais s'assure que	L'idée a la priorité sur le niveau langagier, la	

	proches du savoir de référence.	l'idée a bien été comprise. ⁶⁵ .		l'idée a bien été comprise.	parole liée à la pensée divergente est encouragée, ainsi le message importe et les formulations hésitantes font état de la réflexion.	
Posture d'analyse	L'animateur fait prendre conscience aux élèves de ce qui pose problème : -demande des preuves (c'est possible), -demande des réfutations (c'est impossible), -relève des nécessités (ça ne peut pas être autrement), -module sa réticence didactique (la réticence didactique, c'est « ce que dit le professeur pour ne pas dire (ce qu'il sait), -est garant de la mémoire didactique de la classe, -décide des changements de jeu d'apprentissage, -sélectionne les réponses des élèves,	Régulation cognitive. Synthétise, reformule en visant la recherche de fondements ⁶⁶ -écho : reformulation paraphrastique notée (quand le professeur reformule à l'identique le discours de l'élève) - reformulation non paraphrastique notée (quand le professeur reformule en partie le discours de l'élève mais le fait évoluer ou parfois même le transforme tout à fait) - reformulation première notée (quand le professeur	Mobilise des registres discursifs et des champs différents pour les mettre en relation et aider à construire les formes de pensée spécifique (voir plus haut). Organise avec les enfants la diffusion des différents éléments des enquêtes (tableaux synoptiques par exemple) pour qu'ils deviennent support (et référents) de la discussion. Centre sur les enjeux, sur la capacité à raisonner : posture « porteur de projet	Synthétise, reformule en visant la recherche de fondements. Aide à structurer les idées. Structure le monde interlocutoire par la récupération des idées oubliées. Situe les élèves pour qu'ils deviennent auteurs de leurs paroles et de leurs pensées.	L'animateur peut intervenir quelques fois pour aider à structurer les idées sur les sujets que les enfants ont choisis, en cours de discussion pour faire le point sur les nouvelles idées, pour recentrer l'attention et permettre une pause réflexive ou rebondir sur une intervention. À la fin de la	Classe D : l'animatrice synthétise et oriente vers la recherche de solution. « C'est intéressant, car vous êtes tous d'accord que la guerre c'est pas forcément bien il y en a qui commence à dire un peu des solutions, il y en a qui disent on peut parler, négocier, ça peut être intéressant de réfléchir aussi à comment on peut trouver des solutions. Toi tu voulais dire quoi ? » Le fait de pouvoir orienter le débat permet de mieux répondre aux visées du projet EDD. Ainsi dans le cadre de la classe de Valeuil, l'animatrice oriente et permet que les enfants fassent

⁶⁵ Ibid, p 65

⁶⁶ Ibid, p 53

	<p>-relève les traits pertinents, -relève les contradictions -produit des contre-exemples, des éléments relevant de l'absurde, -oriente la réflexion -aide à la conceptualisation. En posture d'analyse, propose des éléments de savoir et de connaissances et/ou les induit fortement.</p>	<p>propose un nouveau contenu propositionnel - plus ou moins épistémique). Aide à structurer les idées par la relance, par la contradiction, avec orientation, par des questions de compréhension. Structure le monde interlocutoire par la récupération des idées oubliées Situe les élèves pour qu'ils deviennent auteurs de leurs paroles et de leurs pensées.⁶⁷.</p>	<p>responsable » de Lange, (cf.1.2.2.3.). Enseigne les incertitudes de notre société, éveille l'esprit critique : posture « sceptique critique » de Simmoneaux, (cf.1.2.2.3.)</p>		<p>séance, il réalise une synthèse pour retracer le chemin de la réflexion, donner une vue d'ensemble de ce qui s'est dit. Dans ces interventions l'animateur reste le plus neutre possible.</p>	<p>référence à un vécu commun durant leur séjour. Ils s'interrogent sur le propriétaire des roches volcaniques. Cette simple question interroge notre relation aux éléments naturels et à leur gestion par l'Homme. Cela interroge les grandes questions universelles d'utilisation des ressources de la Terre. L'animateur peut aussi être amené à orienter le débat par un questionnement sur une phrase relevée comme intéressante. Par exemple, lors du débat de la classe E sur le partage des terres, l'animatrice relance pour orienter le débat : « et est-ce que vous avez déjà entendu, est-ce que vous croyez qu'il y a des Hommes qui se battent justement pour la Terre » Ainsi il y a retour à l'argumentaire initial pour recentrer sur le sujet qui préoccupe l'atelier. 53-« Est-ce que du coup la Terre, elle nous appartient un peu plus parce qu'on est plus</p>
--	--	--	--	--	--	---

⁶⁷ Ibid, p 49

						<p>développés que les animaux ? »</p> <p>L'animatrice intervient sur le thème 74 pour ouvrir la discussion et sortir de l'argumentation d'Oéloune.</p> <p>74-Est-ce que pour essayer de comprendre un peu mieux, on pourrait se poser la question ce que ça veut dire « appartenir à » ? Pour vous qu'est-ce que ça veut dire appartenir ? Quelque chose qui vous appartient, qu'est-ce que ça veut dire ? Allez-vas-y.</p> <p>L'animatrice reformule et oriente vers une nouvelle réflexion téléguidée : le statut de l'Homme et de l'animal.</p> <p>49-Ah, toi tu rajoutes l'idée que les Hommes, on est des animaux. Est-ce qu'on est des animaux comme les autres animaux ?</p>
--	--	--	--	--	--	---

Entrée par le contexte

Le contexte de l'étude permet d'ancrer le savoir en EDD (cf. 1.2.2.2.). Fourez a conceptualisé à ce sujet « des îlots de rationalité⁶⁸ ».

Critères	Caractérisation selon les types d'entrée				Explications et commentaires du choix réalisé pour les critères retenus
	Critères plus spécifiquement attachés au DOS	Critères plus spécifiquement attachés à la DVP	Critères plus spécifiquement attachés à un projet en EDD	Critères retenus pour la DVP-EDD	
Cadre	Débat : construction du raisonnement par confrontation d'idées explicatives. Recherche d'un consensus. Validation/invalidation des hypothèses par échange d'arguments. S'inscrit dans un projet scientifique, étape d'une recherche scientifique.	Discussion : construction d'un raisonnement commun à partir d'un cheminement de pensée collectif (penser pour soi avec l'aide des autres). Régime de l'examen. Articulation pensée/langage. Passage du fait au dire. Régime de la liberté collective ⁶⁹ . La discussion est non linéaire. Le questionnement est important pour favoriser l'originalité de la pensée autonome, l'aventure intellectuelle, la créativité de la pensée, l'émergence du doute, l'esprit critique et l'effacement du sujet ⁷⁰ .	Débat : construction du raisonnement par confrontation d'idées, d'opinions, de points de vue. Proposition d'actions. Mettre en jeu le dissensus pour établir, à l'issue de la discussion une forme de consensus qui débouche sur une opérationnalité de l'action ou de la réflexion.	Discussion : construction d'un raisonnement commun à partir d'un cheminement de pensée collectif (penser pour soi avec l'aide des autres).	La discussion est ouverte, elle ne peut trouver de consensus ni déboucher sur l'opérationnalité. Elle pousse à la réflexion, à un raisonnement commun.
L'éthique de la discussion	Non relativité, toutes les idées ne se valent pas. Sens du patrimoine scientifique commun et universel. Critique constructive.	Non relativité, toutes les idées ne se valent pas : respect de valeurs universelles, donne à penser mais pas quoi penser, sens du bien commun.	Non relativité, toutes les idées ne se valent pas : respect de valeurs universelles, donne à penser, sens du bien commun. Critique constructive	Non relativité, toutes les idées ne se valent pas : respect de valeurs universelles, donne à penser mais pas quoi penser, sens du bien commun.	

⁶⁸ Fourez Gérard, Enseignants et élèves face aux obstacles, INRP, Paris, ASTER n° 25. 1997..p 217-225. Chapitre : «Qu'entendre par îlot de rationalité ?et par îlot interdisciplinaire de rationalité?

⁶⁹ Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op. cit. p 176

⁷⁰ Ibid, p 55

Les buts	Construire des savoirs raisonnés.	Construire des aptitudes au raisonnement : instrument de communication et de représentation du monde et instrument de la pensée ⁷¹ .	Construire des opinions raisonnées en appui sur des îlots de rationalité.	Construire des aptitudes au raisonnement : instrument de communication et de représentation du monde et instrument de la pensée.	Dans un projet EDD, on s'intéresse à ce qui se dit et à la façon dont les idées s'articulent entre elles.
Nature du dispositif	Méthodologie structurée.	Méthodologies structurées : plusieurs méthodes formalisées avec souvent un rituel.	Méthodologie hybride : dépend de la thématique et de la nature de la question.	Méthodologie inspirée des DVP en cours d'élaboration.	
Environnement de l'atelier	Etape de la démarche d'investigation scientifique.	Est une fin en soi.	S'inscrit dans un projet, c'est une étape.	S'inscrit dans un projet, mais a été testé comme une fin en soi.	Nous l'avons envisagé comme une fin en soi dans nos expérimentations. Bien qu'intégrés dans le projet EDD, les contenus des discussions n'ont pas servi un projet.
Statut de l'atelier	Une séance ne peut se suffire à elle-même. Le DOS intervient à plusieurs moments de la démarche d'investigation scientifique.	Une séance n'est pas optimum. La régularité des ateliers est souvent préconisée pour favoriser la création d'une communauté de recherche.	Une séance peut se suffire à elle-même mais le débat intervient également à différents moments du projet	Une séance se suffit à elle-même.	Notre expérimentation s'est appuyée sur un contexte où nous ne pouvions réaliser qu'une seule séance.

⁷¹ Ibid, p 159. « Un des défauts majeurs que l'on rencontre lorsqu'on se lance dans l'animation est de viser très rapidement une forme de vérité, une issue possible à ce qui est avancé par les élèves. Or comme le schématise Lipman, la vérité qui définit pour partie la discipline philosophique n'en est qu'une des facettes. C'est la rationalité qui définit l'aboutissement, la visée. La pensée est alors évolutive. »

2.1.3. Retour sur les hypothèses

Dans le cadre de ce travail, nous avons fait l'hypothèse qu'il y avait une interaction forte entre les types de savoirs mobilisés, les finalités éducatives, la posture de l'animateur, le contexte et *in fine* l'orientation de la discussion. Les grilles d'analyse du paragraphe 2.1.2. caractérisent une nouvelle forme d'atelier philosophique qui s'inspire des pratiques philosophiques existantes mais qui s'inscrit aussi dans le cadre conceptuel de l'EDD. L'expérimentation a permis d'en cerner les spécificités, les limites et a aussi fait émerger des questionnements (voir paragraphe 2.2.) non résolus.

Les tableaux suivants tentent de résumer à partir de nos critères d'entrée (focale EDD) les particularités de chaque type de débat/discussion et de mettre en évidence comment s'articulent les postures d'animateurs, le thème, le contexte, l'interlocution, les savoirs mobilisés, le raisonnement et les finalités. Les cases grisées présentent une tendance, comme un curseur entre deux extrêmes spécifiés de part et d'autre de chaque ligne. Ces résultats découlent des choix explicités dans notre cadre théorique ainsi que des résultats du travail exploratoire

La discussion à visée philosophique (DVP)

Posture d'animateur non interventionniste					Posture d'animateur interventionniste
Thème général					Thème ciblé
Atelier a-contexte					Atelier contextualité
Pas de niveau de langage ni d'interlocution					Requiert un certain niveau de langage et d'interlocution
Mobilise des savoirs profanes					Mobilise des savoirs scientifiques
Vise la capacité à raisonner					Vise la maîtrise de contenus
Ne vise pas l'opérationnalité					Vise l'opérationnalité

Le débat à orientation scientifique (DOS)

Posture d'animateur non interventionniste					Posture d'animateur interventionniste
Thème général					Thème ciblé
Atelier a-contexte					Atelier contextualité
Pas de niveau de langage ni d'interlocution					Requiert un certain niveau de langage et d'interlocution
Mobilise des savoirs profanes					Mobilise des savoirs scientifiques
Vise la capacité à raisonner					Vise la maîtrise de contenus
Ne vise pas l'opérationnalité					Vise l'opérationnalité

La discussion à visée philosophique pour une éducation au développement durable (DVP-EDD)

Posture d'animateur non interventionniste					Posture d'animateur interventionniste
Thème général					Thème ciblé
Atelier a-contexte					Atelier contextualité
Pas de niveau de langage ni d'interlocution					Requière un certain niveau de langage et d'interlocution
Mobilise des savoirs profanes					Mobilise des savoirs scientifiques
Vise la capacité à raisonner					Vise la maîtrise de contenus
Ne vise pas l'opérationnalité*					Vise l'opérationnalité

*Le projet EDD dans lequel peut s'inscrire la discussion pourra viser l'opérationnalité mais non la DVP-EDD en elle-même.

2.2. Discussion

2.2.1. Mise en perspective des grandes lignes de la DVP-EDD

A l'issue de notre phase d'exploration et grâce à l'analyse de notre corpus de données, nous avons dégagé quelques grandes caractéristiques de notre atelier « hybride » DVP-EDD et tenté de mettre en perspective, au regard de l'EDD, les interactions et ce qui les lie entre elles.

2.2.1.1. L'organisation des ateliers

L'organisation des ateliers a différé d'un groupe à l'autre par la durée, par la taille du groupe et par la présence ou non de l'enseignant.

Des durées d'ateliers différentes...

...en fonction de la posture de l'animateur

Nous avons constaté que le temps de discussion était différent selon la posture de l'animateur. Ainsi, lors des premières expérimentations où nous avons fait le choix de ne pas intervenir, les temps de discussion ont duré vingt minutes (méthode d'inspiration Lévine). Puis, avec l'évolution de l'expérimentation vers une posture de l'animateur plus interventionniste, les ateliers ont alors duré trente à quarante-cinq minutes.

Comme nos lectures l'ont confirmé, l'approche interventionniste de l'animateur dynamise la discussion, permet une pause réflexive pour les enfants et favorise un temps d'attention plus important (cf. paragraphe 1.4.2.4.).

...en fonction de l'âge des enfants

En fonction de l'âge des élèves, les temps d'attention diffèrent. La durée a donc été plus courte avec les CE1 qu'avec les CM2. La DVP-EDD suppose une attention soutenue de la part des enfants. Nous avons été vigilantes à la participation active du plus grand nombre et à repérer les éventuels décrochages importants des élèves. Il n'a pas été toujours évident d'arrêter la discussion alors que quelques enfants étaient encore dans des échanges très riches.

Des ateliers en classe entière et en demi-groupe

Pour les classes en projet annuel (SMIRIL), les ateliers ont toujours eu lieu en demi-groupe, du fait du lieu choisi qui ne peut accueillir que 15 élèves maximum. Au niveau des classes de découvertes, les deux fonctionnements classe entière et demi-classe ont été testés.

Intuitivement nous pensions que le demi-groupe permettrait à plus d'enfants de participer, notamment les plus timides. Les expérimentations réalisées en classe entière ont pour autant montré une grande mobilisation générale des enfants tout en permettant un vécu commun et un regard extérieur de l'enseignant sur ses élèves.

Présence ou absence des enseignants et impact sur la discussion

Pendant les classes de découvertes, les enseignants ont été présents lorsque la discussion avait lieu en classe entière. Ils n'ont pas pu y assister lorsque la classe était partagée en deux puisqu'ils animaient une activité avec l'autre demi-groupe. Nous avons remarqué que leur présence renforçait la légitimité de l'atelier et que les enfants s'étaient plus impliqués. Toutefois, l'échantillon testé n'est pas assez représentatif pour conclure à des généralités.

Sur beaucoup des projets annuels (SMIRIL), la présence d'intervenants a permis aux enseignants de participer à un des deux ateliers proposés en demi-classe. Ainsi, pour la classe C qui était en demi-groupe, les discussions ont-elles eu des orientations très différentes selon la présence ou non de l'enseignante. Avec l'animatrice, un échange s'est instauré sur l'appartenance de la Terre à Dieu et sur l'existence de ce dernier. En présence de la maîtresse, la discussion a tourné autour des avantages et des inconvénients de la voiture. Il est difficile de tirer une conclusion sur une simple observation, mais il est indubitable que les adultes en présence libèrent différemment la parole sur certains sujets, même s'ils n'interviennent pas.

L'influence du statut d'animateur EDD

De même, la fonction de l'animatrice EDD peut avoir une influence malgré sa neutralité lors de la discussion. Les enfants connaissent son statut et peuvent orienter leurs propos vers des sujets plus reliés à l'environnement pour répondre à ce qu'ils croient qu'elle attend d'eux. Les CE1 de Fontvieille ont parlé par exemple de la pollution de la mer.

2.2.1.2. L'importance du thème

Le thème interroge les finalités de la DVP-EDD et donc les postures de l'animateur.

Pour nous, les finalités des DVP-EDD s'attachent à la construction de raisonnements mais aussi au contenu de ce qui est dit.

Une posture interventionniste pour appuyer le raisonnement...

Comme pour les DVP, la DVP-EDD vise la construction de raisonnements et d'argumentation (cf. paragraphe 2.1.2.). Notre méthode hybride envisage l'intervention de l'animateur selon les trois modes décrits par E. Auriac-Slusarczyk⁷² : la régulation sociale, la régulation cognitive et la régulation langagière.

...mais aussi une posture interventionniste pour recentrer sur le thème DD

Nous nous sommes questionnées sur l'opportunité de réorienter les enfants, au cours de l'atelier, vers des thèmes du DD. Par exemple, la classe C a centré ses échanges sur la guerre, thème un peu éloigné du DD. Par contre, il n'est pas exclu que ce thème puisse s'inscrire dans un projet d'EDD. On peut imaginer par exemple que soient travaillées les problématiques des guerres pour l'acquisition de terres agricoles comme à Madagascar. Mais cela suppose de penser la DVP-EDD en projet (cf. paragraphe 2.2.2.5.).

Le thème interroge les compétences de l'animateur

Nous avons vu l'intérêt pour l'animateur d'avoir des compétences en EDD pour aider les enfants à rebondir sur les échanges et à approfondir certaines questions.

De même, nous avons testé les ateliers philosophiques sans avoir de culture dans ce domaine. Malgré un déroulement concluant, nous pensons que les compétences de conceptualisation, problématisation et argumentation décrites par M. Tozzi seraient, sinon indispensables, du moins facilitantes pour accompagner les enfants dans un cheminement philosophique.

⁷² Auriac-Slusarczyk Emmanuèle et Maufrais Martine, op. cit. .p 65

Par ailleurs, nous avons pu constater la richesse pour l'animateur d'explorer en amont de la discussion la question d'un point de vue philosophique comme d'un point de vue du DD (cf. paragraphe 1.4.3.2.).

Le thème interroge le statut de l'erreur scientifique

Nous avons un doute sur la façon de gérer l'erreur scientifique dans nos ateliers. L'EDD s'appuyant à la fois sur des savoirs profanes et sur des savoirs scientifiques (savants), nous avons du mal à envisager de ne pas relever les erreurs scientifiques.

Pour autant, nous craignons en intervenant d'altérer la dynamique du groupe en freinant les enfants dans leur liberté de parole. Les DVP s'appuient sur le principe que toutes les idées sont bonnes à dire et que les solutions sont multiples. La liberté de parole des DVP motive à envisager les solutions les plus originales. Il ne faut pas que les enfants se censurent de peur de faire des erreurs. Les erreurs scientifiques émises à l'occasion des ateliers peuvent, par ailleurs, permettre à l'adulte de se faire une idée des acquisitions en cours et des savoirs à retravailler ultérieurement.

Dans nos expérimentations, nous n'avons pas été confrontées à la nécessité d'intervenir sur une erreur scientifique. Nous avons observé quelques approximations, comme par exemple dans la classe de Fontvieille, un élève a dit : « s'il y a trop de requins il y aura plus de poissons ». Dans la classe E, un enfant indique « c'est sûr je suis d'accord avec E4 mais en Amazonie par minute ou par seconde je sais plus il y a la moitié de onze terrains de foot qui sont coupés de forêt ». Cette information fait une analogie qui illustre bien le propos même si la teneur des chiffres n'est pas exacte.

Ce sujet rejoint peut-être le débat autour des carnets d'expériences. Lorsqu'il s'agit de traces de l'élève sur son cahier, il peut être toléré qu'il y ait des fautes d'orthographe dans la mesure où c'est la teneur scientifique des propos qui est visée. Les fautes sont corrigées ultérieurement lors de la mise au propre. Dans la mesure où les DVP-EDD font partie d'un projet EDD, l'erreur peut être reprise et travaillée plus tard en dehors de l'atelier.

Nous pensons donc que l'erreur peut être acceptée dans la mesure où elle ne nuit pas au raisonnement.

Le thème interroge le statut des savoirs mobilisés

Les DVP EDD font appel à des savoirs profanes (propres aux DVP et à l'EDD) mais aussi à des savoirs scientifiques.

Le thème interroge l'âge minimum des enfants

Les tests auprès de publics d'âges différents nous ont amenées aussi à questionner le niveau de langage requis pour positionner la discussion philosophique en EDD. L'expérience avec les CE1 a montré par l'analyse des raisonnements, des interlocutions et de la lexicologie qu'il semblait difficile de prétendre ancrer l'atelier en EDD, au sens où nous l'avons définie dans notre cadre théorique alors que nous avons obtenu des résultats à partir du cycle 3.

2.2.1.3. Quelle place pour la DVP-EDD dans un projet d'EDD ?

Une mise en contexte de l'atelier certainement nécessaire

Dans le cadre de notre recherche exploratoire, les DVP-EDD n'ont pas été intégrées aux projets initiaux, elles sont arrivées en plus, se suffisant à elles-mêmes. Dans le cadre des classes de découvertes, deux groupes ont fait référence à un vécu commun pour étayer leur réflexion (ramassage de roches volcaniques (Valeuil) et statut des animaux sauvages (Pinoles). Cette expérience, nous a questionnées car, sans l'avoir expérimentée, nous pressentons que la mise en contexte de l'atelier dans le cadre d'un projet EDD est une caractéristique qui pourrait être essentielle pour s'inscrire réellement dans le cadre conceptuel de l'EDD (cf. paragraphe 1.2.2.).

Un réinvestissement de la parole des enfants envisageable

Au début, influencées par la méthode Lévine, nous défendions l'importance de ne pas reprendre la teneur des échanges pour garder une posture neutre après l'atelier. Il s'agissait de ne pas donner une éventuelle valeur aux propos tenus par les enfants et de ne pas trahir le

contrat développé en pratiques philosophiques selon lequel ce qui est dit durant la discussion ne sort pas de l'atelier. En effet, dans les ateliers philosophiques, les enfants peuvent être amenés à livrer des éléments personnels et intimes qui relèvent d'une grande confiance en l'animateur et au sein du groupe (méthode Lévine). Dans l'optique d'une finalité EDD, nous pensons que la parole des enfants pourrait être réinvestie au sein d'un projet où la DVP-EDD aurait un avant et un après.

2.2.1.4. Les critères minimum pour être en EDD

La définition de critères minimum interroge la question de l'évaluation. Comme pour les ateliers philosophiques, il est difficile, voire impossible, d'avoir une approche quantitative pour évaluer l'atelier dans sa globalité. De plus, on pourrait se demander quel sens aurait ce type d'évaluation. La difficulté tient aussi dans l'imbrication et la complexité des relations entre toutes les composantes de l'atelier. Ainsi, nous pensons que l'évaluation ne peut être qu'empreinte d'une grande subjectivité et qu'elle repose beaucoup sur des ressentis. Il pourrait toutefois être intéressant de construire une grille ouverte à partir de quelques grands critères pour favoriser l'autoévaluation des animateurs en intégrant des questions générales comme par exemple : Est-ce que l'atelier est resté dans le thème du DD ? S'est-il inscrit dans un projet d'EDD ? Y a-t-il eu formation d'une communauté de projet ? Y a-t-il eu construction de raisonnements ? Etc.

2.2.2. Biais, manquements et propositions pratiques

2.2.2.1. Le manque de compétences philosophiques

Fortes de la lecture de témoignages de praticiens en ateliers philosophiques (cf. paragraphe 1.2.3.5.) qui se sont lancés sans expérience, nous avons testé ces discussions sans avoir de connaissances philosophiques. Ces dernières nous auraient pourtant aidées tant dans l'animation pour aider les enfants dans leur réflexion que dans l'analyse. Nous avons conscience que la connaissance des grandes idées philosophiques et surtout une meilleure connaissance des aptitudes au raisonnement nous aurait aidées à mieux cerner les exigences

intellectuelles de la philosophie définies par Tozzi : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation.

De même, nous trouverions intéressant de soumettre ce travail au regard d'un philosophe en vue d'une approche critique pour ajuster et/ou affiner les critères de la DVP-EDD.

2.2.2.2. Le manque d'expérience en DOS

De même, nous avons regretté de ne pas avoir d'expérience pratique du DOS. Notre analyse s'est appuyée sur le cadre théorique du DOS mais son expérimentation aurait permis une comparaison plus fine des deux dispositifs (DVP et DOS).

2.2.2.3. Une seule question testée

Notre travail exploratoire a tourné autour de la seule question « A qui appartient la Terre ? ». Il serait intéressant maintenant d'en identifier de nouvelles pour tester la méthode. Nous avons pensé à des questions telles que « A qui appartient l'eau ? », « L'homme est-il un animal ? », « Faut-il aimer la nature pour la protéger ? ». Nous avons toutefois des difficultés à en repérer de nouvelles qui répondent à la fois aux critères philosophiques et aux critères de l'EDD.

2.2.2.4. Une analyse thématique à développer

Au début de notre recherche, nous avons fait le choix de nous concentrer sur la démarche réflexive développée par les enfants durant les ateliers philosophiques. Ainsi, nous avons bâti notre travail sur l'analyse des échanges des enfants. Nous avons, en cela, suivi le cadre théorique des DVP. Plus l'analyse des échanges a avancé, plus la nature de ce qui était dit par les enfants nous a semblé important pour que la discussion participe à une EDD. Un travail complémentaire serait nécessaire pour approfondir la place du thème dans les DVP-EDD. La question choisie et le type de posture de l'animateur seraient des pistes de réflexion à explorer en ce sens.

2.2.2.5. D'une communauté de recherche vers une communauté de projet EDD ?

Il y a consensus des chercheurs en DVP sur l'importance de la régularité de la démarche pour que les enfants constituent une communauté de recherche. Nos contextes d'intervention ne nous ont pas permis de pouvoir envisager cette régularité. Il y aurait pourtant une piste à explorer autour d'une communauté de projet en EDD qui prendrait sens autour d'un projet fédérateur en classe de découvertes ou tout au long de l'année.

Cette remarque interroge la place de la DVP-EDD dans un projet EDD. Au vu des résultats de notre expérimentation, nous avons la forte intuition que contrairement aux DVP, la DVP-EDD doit être contextualisée pour s'inscrire dans le cadre conceptuel de l'EDD. Le vécu commun des enfants dans le projet d'EDD doit pouvoir enrichir la DVP, comme celle-ci pourra nourrir la suite du projet. Ainsi une connexion plus grande de la discussion avec le projet nous semble intéressante à explorer.

Cette position est très singulière car toutes les méthodes d'ateliers philosophiques que nous avons étudiées se positionnent très clairement dans un espace non contextualisé.

2.2.2.6. Une expérience propice à la métacognition

L'évaluation dans la philosophie est une évaluation des habiletés de pensées plus que des évaluations de contenus. Nous pensons que réfléchir à ce qui a été appris permettrait aux élèves d'organiser la construction des savoirs et des raisons. Cela permettrait aussi à l'animateur de cerner les acquis, les manques ou les éventuelles erreurs scientifiques. Cette évaluation pourrait être réalisée à l'oral de la même façon que les ressentis mais aussi de façon écrite, à travers un journal de bord par exemple. Cette évaluation serait à envisager au carrefour des cultures entre l'EDD et la philosophie. Elle interrogerait autant la réflexion que les contenus, les postures de l'animateur que celles des élèves.

2.2.2.7. Une méthode DVP-EDD à structurer

Cette recherche exploratoire a permis d'identifier des critères d'une discussion inspirée des DVP en vue d'une EDD. De nouveaux questionnements sont nés au fil de l'étude. De nouvelles hypothèses sont à explorer pour développer une méthode de DVP en vue d'une EDD. Associer des philosophes, des chercheurs en pédagogie, d'autres éducateurs de l'EDD, nous semble important pour tester et enrichir la réflexion que nous avons eu autour de la rencontre de la DVP et de l'EDD. Peut-être assisterons-nous alors à l'émergence d'une nouvelle méthode pour l'EDD ?

Chapitre 3 : professionnalisation

Cette recherche exploratoire, inscrite dans le cadre d'une formation de formateurs en EDD, a enrichi notre rapport au métier d'animateur et de formateur. Elle a favorisé une prise de recul sur nos pratiques professionnelles et a ouvert des perspectives.

3.1. Prise de recul sur les pratiques professionnelles

Développer des compétences métacognitives

De tels travaux donnent à « penser sur la pensée ». Ils invitent à quitter l'action pour la réflexion. Prendre conscience de nos compétences et de nos lacunes nous a permis d'affiner notre rapport au savoir. Confronter nos savoirs aux avancées de la recherche en pédagogie nous a permis de questionner nos pratiques et de leur donner un sens plus conscientisé.

Se confronter à une démarche de recherche

Notre mémoire est né d'une recherche exploratoire. Respecter le cadre défini pour cette typologie de recherche permet de développer des compétences méthodologiques. Cela permet aussi de quitter les intuitions pour théoriser, conceptualiser et donner ainsi plus d'assises à la réflexion.

Un nouveau regard porté sur la posture de l'animateur

Ce travail nous a amené à affiner notre connaissance du rôle de l'animateur de discussion. Il peut être un véritable levier pour accompagner les enfants dans leur réflexion. Par les expérimentations, les échanges au sein du binôme et les retours de nos enseignants référents, nous avons pu prendre conscience de nos postures personnelles et les faire évoluer.

Un nouveau regard sur l'implication des enfants

Ce travail a permis de questionner l'implication des élèves dans les projets. Les expérimentations nous ont permis de partager des temps de discussion où l'enfant, au cœur des échanges, écoute, répond, s'implique dans la discussion pour faire avancer une réflexion commune, ce qui contribue à donner du sens aux apprentissages.

Bousculer les certitudes

Avant de commencer cette recherche, nous avions de nombreuses représentations sur notre sujet d'étude. Expérimenter, confronter nos avis, lire, échanger avec nos professeurs, nous ont permis de bousculer certaines d'entre elles.

Ainsi, l'une de nous avait associé la posture de neutralité à la non-intervention de l'animateur. L'étude des postures d'accompagnement et d'analyse ont permis de faire évoluer cette représentation.

De même, notre appréhension de la manière de gérer l'erreur scientifique s'est avérée une question moins primordiale que prévue initialement.

3.2. Des perspectives pour nos pratiques professionnelles

Une expérimentation à réinvestir

Cette recherche a nourri une pratique pédagogique à réinvestir dans nos contextes professionnels. Cet esprit d'exploration va continuer à alimenter nos pratiques. En effet, suite à ce travail, de nouveaux questionnements ont émergé que nous prévoyons d'investir dans le futur (l'évaluation des savoirs et savoir-faire en lien avec la DVP-EDD, l'insertion de la DVP-EDD dans un projet pédagogique, la recherche de nouvelles questions philosophiques en lien avec l'EDD, etc.).

S'approprier une nouvelle méthode pour aborder la complexité en EDD

Nous avons pu mettre en valeur que les DVP permettaient aux enfants d'aborder la complexité par la diversité et la confrontation des points de vue échangés. Cette expérience nous a convaincues de prendre le temps d'intégrer plus souvent le conflit socio-cognitif dans les futurs projets d'EDD.

Réaliser des liens avec la philosophie

Enfin, cette recherche nous a permis de rapprocher la philosophie de l'EDD. Cette rencontre a éclairé ce que nous pressentions : la philosophie peut donner du sens au changement de paradigme souhaité par les partisans de l'EDD. Cette première pierre posée nous a donné envie d'aller à la rencontre de cette discipline de façon plus personnelle pour pouvoir mieux la pratiquer professionnellement.

Conclusion

Ce travail a eu pour visée de définir les critères d'une discussion inspirée des discussions à visée philosophique en vue d'une éducation au développement durable. Nous nous sommes intéressées aux relations entre les postures de l'animateur, les savoirs en jeu, les expériences et finalités éducatives qui s'avèrent différentes et adaptées à chaque contexte. Pour cela, nous avons réalisé une analyse de deux types de débat (discussions à visée philosophique et débat à orientation scientifique). Au début de notre expérimentation, nous nous sommes attachées à essayer de cerner les tenants et les aboutissants des ateliers philosophiques pour enfants à partir d'une méthode « outil » inspirée des ateliers Lévine (AGSAS) et Tozzi. Puis, nous avons questionné cet « objet hybride » au regard du cadre conceptuel de l'EDD que nous avons défini. Nous avons ensuite effectué des choix, parmi des éléments structurants et parfois contradictoires des DVP et de l'EDD. Les critères faisant consensus entre les deux cultures regroupent les caractéristiques de la posture interventionniste de l'animateur (posture d'accompagnement et posture d'analyse), les finalités (construction de raisonnements) et les savoirs mobilisés (essentiellement profanes). Deux critères principaux font dissensus et éloignent nettement la forme hybride du cadre conceptuel des ateliers philosophiques. Ils relèvent en premier lieu de la question du thème qui interroge aussi la finalité de l'atelier. Tous les thèmes ne relèvent pas de l'EDD, ce qui en fait un critère singulier. Il semble donc important d'envisager comme finalité de la DVP-EDD, les contenus des échanges au même titre que la construction de raisonnements. En second lieu, nous avons questionné le contexte. Alors que les ateliers philosophiques se fondent sur une totale décontextualisation pour que ce dernier n'influence pas leur déroulement, en EDD au contraire, il s'agit d'un critère fondateur. Ainsi, Fourez fait-il référence à des îlots de rationalité qui seraient une réponse opérationnelle à la complexité et à l'incertitude des questions relevant du DD. Nous faisons donc l'hypothèse que la DVP-EDD pourrait être une méthode « outil » au sein d'un projet EDD nécessairement contextualisé pour aider à l'émergence d'une pensée complexe et divergente. Cette position réinterroge la possibilité de construire avec les élèves une communauté de recherche, ce qui semble difficile au vue de nos spécificités professionnelles. De nouvelles perspectives s'ouvrent toutefois à nous, pour explorer une communauté de projet en EDD au cœur de laquelle trouveront place, à n'en pas douter, les DVP-EDD.

Bibliographie

Ouvrages

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, MAUFRAIS Martine, Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers, CRDP Auvergne, SCEREN, 2010, Coll. Argos

CALISTRI Carole, MARTEL Christiane, BOMEL-RAINELLI Béatrice, Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie, CRDP Nice, SCEREN, 2007, Coll. Projets pour l'école

CHAZERANS Jean-François (dir), Apprendre en philosophant, CRDP Poitou-Charentes, SCEREN, 111 p, 2006

COONAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarche et outils pour l'école, ESF Editeur, 334 p, 2011, Coll. Pédagogie

GIORDAN André, Une autre école pour nos enfants ?, Edition Delagrave, Paris, 250 p, 2002, Coll. Questions d'éducation

GO Nicolas, Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, Pourquoi? Comment?, Hachette Education, 175 p, 2010. Coll. Profession enseignant

LELEUX Claudine (dir), La philosophie pour enfants : le modèle de M. Lipman en discussion, Ed de Boeck, 2005, Coll. Pédagogie en développement

MEIRIEU Philippe, Le monde n'est pas un jouet, Edition Desclée de Brouwer, Paris, 359 p, 2004

MEIRIEU Philippe, Le devoir de résister, ESF Editeur, Paris, 160 p, 2008, Coll. pédagogie

MORIN Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Edition du Seuil, Paris, 130 p, 2000

PELLAUD Francine, Pour une éducation au développement durable, Quae éditions, 196 pages, 2011, Coll. Essais

Philo à tous les étages : troisième colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, Nanterre, CRDP Bretagne, SCEREN, 144 p, 2003

SASSEVILLE Michel, La pratique de la philosophie avec les enfants, 3^{ème} édition, PUL, 253 p, 2009, Coll. Dialoguer

THARRAULT Patrick, Pratiquer le « débat-philo » à l'école, Edition Retz, 199 p 2007, Coll. Pédagogie pratique

Articles et revues

BOYER C., POMMIER M. La généralisation de l'Education à l'environnement pour un développement durable vue par des enseignants du secondaire, INRP, 2005

LANGE Jean-Marc et VICTOR Patricia, Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ?, Didaskalia, 2006

LHOSTE Yann, PETERFALVI Brigitte et ORANGE Christian, Problématisation et construction de savoir en SVT : quelques questions théoriques et méthodologiques, Symposium « Apprentissages, problématisations et savoirs », Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007

MARLOT Corinne, Généricité et spécificité des transactions didactiques dans une séance en découverte du monde vivant au cycle 2 : vers une approche de l'énonciation en milieu didactique, IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand

SIMMONEAUX Jean, Quelles postures épistémologiques pour une EDD ? Colloque international francophone : »Le DD, débats et controverses », Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2011

WEISSER Marc, La gestion didactique des situations d'argumentation orale, Manuscrit auteur, publié dans "Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, N° 36/3, 2003

YOGO Magloire Evariste, Education à l'éthique écocitoyenne par la médiation des Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH). Quelle approche pour l'école primaire du Burkina Faso ?, Université Lumière Lyon 2, Institut des Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation, Master 2 Recherche sous la direction de Philippe MEIRIEU, Lyon, 2010

Matériel pédagogique

GALICHET François, Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, Edition Nathan, coll. Les pratiques des l'éducation, 2004

JANVIER Cédric, Les chevaliers de l'île de la Table Ronde, Edition Balivernes, Paris, 2011

LIPMAN Matthew, La découverte de Harry, traduit et adapté de l'américain par Michel Haguette, CECM, Service des études, 1994

POZZI Jean-Pierre et BAROUGIER Pierre, Ce n'est qu'un début (film), 97 minutes, 2010

Personnes ressources :

ADAMI Julien, enseignant en SEGPA (enseignement spécialisé), a réalisé son mémoire de conseiller pédagogique sur les ateliers à visée philosophique en EREA (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté).

CHAMEL Danièle : enseignante en RASED (Réseau d'Aide et de Soutien aux Élèves en , Difficulté) formée à l'AGSAS

PAUTARD Agnès, co-fondatrice avec Jacques Lévine de l'atelier-philosophie-AGSAS, institutrice maître-formatrice, Lyon

VULLIOUD Charles Etienne a animé l'atelier sur le dialogue philosophique aux rencontres Ecole et Nature, 2010, formateur enseignant en sciences de l'environnement à la Haute école pédagogique de Lausanne

YOGO Evariste, thèse en cours sur les ateliers philosophiques au Burkina Faso (sous la direction de Philippe Meirieu)

Webliographie

<http://pratiquesphilo.free.fr/>

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

Le courant Lévine : <http://agsas.free.fr/>

Le courant Lipman : <http://gillg14.free.fr/Accueil.htm>

Le courant Tozzi : <http://www.philotozzi.com>

Le courant Brénifier : <http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>

Biographie des principaux auteurs cités

Oscar Brenifier⁷³ est docteur en philosophie (Paris IV-Sorbonne), formateur, consultant et auteur. Depuis plusieurs années, en France et dans de nombreux pays, il travaille sur le concept de "Pratique philosophique", tant sur le plan pratique que théorique. Il est l'un des principaux promoteurs de la philosophie dans la Cité : cafés-philos, ateliers philosophiques avec les enfants et les adultes, ateliers et séminaires en entreprise... Il a publié de nombreux ouvrages dans ce domaine, dont la collection "PhiloZenfants" (éditions Nathan), qui ont été édités dans plus de trente langues. Il est également l'un des auteurs du rapport de l'UNESCO "La philosophie, une École de la liberté".

Alain Delsol⁷⁴ (1952-2009) est l'un des pionniers de la philosophie avec les enfants en France. Il fut docteur en sciences de l'éducation, et chargé de cours à l'Université de Toulouse Le Mirail, puis Montpellier 3. Il a été co-fondateur du café philo de Narbonne en 1996, et de l'Université Populaire de Septimanie en 2003.

Jacques Lévine⁷⁵ (1923-2008) a été docteur en psychologie et en psychanalyse en France. En 1973, il crée un groupe d'analyse de la pratique pour les enseignants. Puis il fédère ces groupes en 1993 dans l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS). En 1996, Jacques Lévine fonde les Ateliers philosophie avec une institutrice de maternelle, Agnès Pautard, et un inspecteur de l'Éducation Nationale, Dominique Sénore. Ces ateliers se déroulent pendant le temps scolaire, dans des classes de la maternelle au collège. Ils sont caractérisés par le fait qu'il ne s'agit pas d'un enseignement de la philosophie, mais d'une préparation à la pensée philosophique.

⁷³ Biographie inspirée du site internet : <http://www.brenifier.com/>

⁷⁴ Biographie inspirée du site internet :

<http://cafephilo.unblog.fr/2009/09/24/lhommage-du-cafe-philos-de-narbonne-a-alain-delsol/>

⁷⁵ Biographie inspirée des sites internet : <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/peda/Levine/index.htm> et http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_L%C3%A9vine

Matthew Lipman⁷⁶ (1922-2010) est américain, philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation. Il est le fondateur de la philosophie pour les enfants. Ses travaux visent à promouvoir un enseignement généralisé et adapté de la capacité à penser par soi-même. Il a mis au point des ateliers de discussion à caractère philosophique. Ces ateliers, pour les enfants ou les adultes, sont des systèmes théoriques et pratiques pour susciter la pensée rationnelle et créative. Le tout est soutenu par des romans philosophiques ("manuel narratif") et des manuels d'exercices ("guides pédagogiques"). Parmi ses romans, on peut retrouver : « Kio et Augustine » qui permet aux enfants de s'émerveiller du monde et de raisonner au sujet de la nature ou encore « Harry » qui propose une enquête philosophique questionnant les habiletés de base du raisonnement.

Agnès Pautard⁷⁷ est enseignante depuis 1973, et enseignante-formatrice à l'IUFM de Lyon depuis 2002. Depuis 1983, elle réalise une recherche personnelle, en grande section de maternelle. Ce travail est axé sur une pédagogie de l'accompagnement via des médiations spécifiques afin d'élaborer des dispositifs pour aider chaque enfant, là où il en est, à apprendre pour lui-même, avec, pour et par les autres, dans la classe. Elle est co-fondatrice avec Jacques Lévine de l'Atelier-Philosophie-AGSAS qui a pour vocation d'aider tous les enfants à penser la vie, ensemble, par eux-mêmes, en ouvrant sur l'universel, au sein d'une communauté de chercheurs philosophes.

Michel Sasseville⁷⁸ est professeur à la faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec) et responsable des programmes de formation en philosophie pour les enfants. Il a présidé, entre 1997 et 1999, le Conseil International de Recherche Philosophique avec les enfants (ICPIC). Auteur de plusieurs livres de philosophie pour les enfants, il a animé de nombreuses conférences sur ce sujet à travers le monde. Conseiller et membre de différentes associations ou regroupements en philosophie pour enfants en Europe (Belgique, France, Suisse), il travaille au développement de cette pratique depuis près de 30 ans.

⁷⁶ Biographie inspirée des sites internet : <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article6> et http://fr.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman

⁷⁷ Biographie inspirée du site internet : <http://ateliers.philo.free.fr/Biographie/BIOagnespautard.htm>

⁷⁸ Biographie inspirée du site internet : <http://www.pulaval.com/catalogue/pratique-philosophie-avec-les-enfants-edition-9257.html>

Michel Tozzi⁷⁹ est un didacticien français de la philosophie, professeur à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Il est expert auprès de l'Unesco pour la philosophie à l'école primaire. Il est par ailleurs rédacteur en chef de Diotime l'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie, publiée depuis 1999. Il est le fondateur des Cafés-philo de Narbonne et cofondateur de plusieurs universités populaires.

⁷⁹ Biographie inspirée du site internet : <http://www.decitre.fr/livres/a-l-ecole-de-la-pensee-9782804166465.html>

Annexes

1- Méthodologie et références de la webliographie

2- Atelier philo mené selon la méthode de l'AGSAS dans un collège

3 - Notes sur les ateliers de réflexion lors des rencontres annuelles du Réseau Ecole et Nature en 2010

4 - Retranscription et dépouillement des données

5 - Première grille de critères

6- Extrait du tableau de bord

Annexe 1 - Méthodologie et références de la webliographie

Objectifs :

- Vérifier que notre sujet n'ait jamais été traité,
- trouver des ressources pour nourrir notre réflexion,
- savoir ce qui s'est expérimenté sur des disciplines proches du DD (citoyenneté, etc).

Démarche

- Recenser des moteurs de recherche cohérents et fiables,
- recenser les mots clés pour la recherche,
- se répartir la recherche par type de mots pour permettre à chacune de nous deux d'explorer les divers moteurs de recherche.

Point de vigilance

- Vérifier les sources et leur pertinence (reconnaissance de l'auteur),
- penser aux acronymes SVT , aux mots spécifiques et aux pluriels,
- combiner les termes et utiliser des expressions comme et/ou
- .

Tableau de résultats

Mots explorés sur plusieurs moteurs de recherche	Google scholar = moteur spécialisé	Dady = web invisible recense les bases de données bibliothèques etc.	ERIC base de données des sciences de l'éducation	ERUDIT = promouvoir et diffuser la recherche	revues.org = fédérations des revues en SHS	halshs.archives-ouvertes.fr hyper articles en ligne sciences de l'homme et de la société	tel.archives-ouvertes.fr = thèses multidisciplinaires	inrp.fr = veille scientifique (http://www.inrp.fr/portail-ressources/)	lamanp.inrp.fr = la main à la pâte	CRDP Montpellier
Atelier philo				Rien de pertinent		0 document	0 document	0 document	0 document	
Atelier philo enfant	Plusieurs liens avec Tozzi, mémoire d'IUFM, ...	plusieurs liens vers des revues Diotime à 1 € si non abonnés		Rien de pertinent	Lien vers des colloques : programmes mais pas de contenu informatif	0 document	0 document	0 document	0 document	

Autres mots ou expressions explorés : ateliers philosophiques et développement durable, philosopher avec les enfants, atelier philosophiques et classes de découvertes, communauté de recherche et questions socialement vives.

Annexe 2 - Atelier philosophique mené selon la méthode de l'AGSAS dans un collège

Le 28/02/12, observation d'un atelier philo animé par Cécile Tilly, professeur SVT. Cette professeure qui a suivi une formation l'année dernière avec Agnès Pautard co-fondatrice avec Jacques Lévine du dispositif de l'atelier philosophique selon la méthode de l'AGSAS, propose depuis l'année dernière des temps d'atelier philo sur son temps de SVT tous les 15 jours (3^{ème} atelier de l'année). Les élèves sont en demi-groupe, soit 14 élèves de 5^{ème}, en début du cours, il est rappelé que c'est le jour de l'atelier philosophique et les élèves sont invités à s'installer en cercle et à redire les consignes (respect de la parole, ne pas se moquer, rester dans le sujet...).

La question est choisie par l'enseignante parmi les propositions des élèves.

1^{er} temps : la question est posée : « Pourquoi on pollue autant? »

2^{ème} temps : réflexion individuelle durant 1 minute

3^{ème} temps : le caillou, bâton de parole circule en cercle, interviennent ceux qui souhaitent partager leur réflexion (durée 10 mn) :

- Car les gens, ils n'y mettent pas de tous leurs soins, ils ne se mettent pas ensemble pour ne pas polluer
- Il y a besoin d'énergie pour fabriquer, et ça pollue
- La flemme de ne pas mettre les déchets à la poubelle (x3)
- Parce que la terre n'est pas adaptée
- Parce que les plantes risquent de mourir
- Parce que certains matériaux sont obligés de faire de la pollution

- On est obligé
- Pour se divertir, on est obligé de polluer
- On ne peut pas faire autrement
- On n'a pas trouvé les moyens
- On préfère prendre la facilité que la difficulté
- Parce qu'on construit des immeubles pour habiter
- On préfère prendre le bus que la voiture
- C'est obligé car sinon c'est l'apocalypse
- Pour satisfaire nos besoins au quotidien
- Peut-être que dans dix ans, on va se trouver sans végétaux et nous aussi on va disparaître
- Pour nos besoins quotidiens
- Il faut qu'on revienne au Moyen-âge, et il n'y aura plus de problème
- Il faut recycler les déchets pour faire de l'essence
- Il faut trouver une solution
- Oui, mais Clara, c'est quoi tes solutions?
- Eh ben ça serait difficile de ne pas polluer, c'est créer dans des usines tout ce qu'on utilise mais on pourrait faire en sorte de moins polluer
- Je reprends ce que disait Laura, si on a plus d'avion ou de voiture, ça serait compliqué
- Oui mais on a inventé des voitures électriques
- On peut arrêter la pollution
- Mais moi j'ai pas envie de mettre 45mn à pied pour venir au collège au lieu de 10 mn en bus
- Ilias a parlé de voiture électrique mais ça coûte plus cher
- Tu disais 45 mn à pied, tu préfères que la terre soit morte on aller plus lentement
- C'est pas drôle de polluer mais on a pas le choix
- Quand on respire on pollue
- Les gens parfois ils ne disent pas « là je pollue », ils s'en fouttent
- Il faut trouver qu'on s'entraide entre nous pour ne pas polluer, aller main dans la main. Un homme pourrait dire à un autre homme que c'est pas bien quand il pollue
- Il faut pas envoyer nos déchets sur une autre planète, on va polluer d'autres planètes
- Il faut utiliser des ampoules économie d'énergie pour moins polluer

- Comme disait Marjorie, il y en a même quand on dit de ne pas polluer, il continue

4^{ème} temps : Relecture de l'ensemble des phrases par l'enseignante. Les élèves peuvent intervenir s'ils le souhaitent pour avoir des précisions. Personne n'intervient si ce n'est en fin de relecture pour rajouter une phrase.

- On peut aussi faire autrement, en limitant les dégâts

5^{ème} temps. Ressenti. L'enseignante propose à la fin de l'atelier, un partage de ressenti de la séance : Comment avez-vous vécu ce moment ?

- On s'écoute tous et on peut rajouter quelque chose
- Ca nous a montré qu'il ne faut pas trop polluer
- On peut le refaire ?

6^{ème} temps. Distribution de petits bouts de papier à chaque élève pour que ceux qui le souhaitent puissent poser de nouvelles questions parmi lesquelles sera choisie la future question.

- Pourquoi l'humain est supérieur aux animaux ?
- Pourquoi la mort frappe les végétaux ?
- A quoi servent les animaux ?

Nouvelles questions proposées :

- Comment protéger l'environnement tout en restant propre, « ne pas polluer » et vivre éternellement ?
- Pourquoi nous n'avons pas tous les mêmes droits ?
- Pourquoi tout le monde n'est pas égal ?
- Comment préserver la planète ?
- Comment être plus écologiques ?
- Comment utiliser la technologie, les sciences, des humains pour aider la planète ?
- Pourquoi défendre les animaux ?

- Pourquoi on n'est pas tous pareil ?
- Pourquoi nous n'avons pas pris soin de la terre plus tôt ?
- Etc.

Annexe 3 - Notes sur un atelier de réflexion des rencontres 2010 du Réseau Ecole et Nature

Le dialogue philosophique : apprendre à réfléchir, donner du sens, de la cohérence.

L'association prophilo fait des formations

La différence avec les thèmes de l'environnement, c'est qu'il y a des messages à faire passer.

Il n'y a pas de travaux sur le dialogue philosophique et l'environnement et pas d'outils.

Méthodologie : durée 45 mn

- lire le texte ou voir une caricature, du rap (ex Kenni Arkanna) ou du slam
- par deux faire émerger 1 ou 2 questions
- écrire toutes les questions au tableau, les regrouper éventuellement et en choisir une à la majorité
- tenter de répondre à la question en groupe

La définition du contexte a de l'importance. Il faut partir du contexte pour aller vers un propos universel. On n'a jamais de réponse à la question, c'est le raisonnement collectif qui nourrit. Il faut distinguer dialogue et débat (opposition). C'est penser pour nous-mêmes mais avec l'aide des autres. Si des gens ne parlent pas, ils réfléchissent quand même et participent activement au dialogue. Avec des enfants, il faut faire plusieurs séances. Charles en fait une quinzaine.

Les auteurs ou personnes à contacter :

Mathiew Lipmann, Michel Tozzi, Michel Sasseville DVD « les enfants philosophent »

Laurent Marseault (éducateur à l'environnement) ancien Ecologiste de l'Euzière. Il a travaillé dans un centre de vacances sur le dialogue philosophique. Matthew Lipman a créé des outils, un plan de discussion pour aider au dialogue et des outils pour relancer le débat. Avec les enfants, ce travail peut permettre de créer une communauté de recherche. Petit à petit les enfants vont développer leur pensée critique pour ne plus être des moutons. On peut commencer dès 5 ans.

Les trois piliers du raisonnement philo : la distinction conceptuelle, la contextualisation et la problématique.

Apprendre à être capable de changer d'avis, se décentrer de nous même pour l'appartenance à une communauté

On peut intégrer des observateurs.

Mettre les élèves en demi-cercle.

Annexe 4 - Retranscription et dépouillement des données

A.4.1. Retranscription atelier CM1-CM2 Valeuil

Début non enregistré...

Voilà, si vous avez pas d'idées c'est pas grave vous prenez le téléphone dans la main et vous le passez à votre voisin en disant votre prénom et en disant « je n'ai pas encore d'idées pour le moment » D'accord ? C'est important quand vous avez le téléphone, quand vous le prenez, vous redites votre prénom, comme ça je saurais qui a dit quoi. Ca va ? Une fois qu'on aura fait les tours et bah je...je reprendrai ce que vous avez dit. On commencera vraiment la discussion. Ok ?ça va, Est-ce qu'il y a des questions ? Je sais que vous avez déjà fait ce genre de choses en classe. Le maître m'a dit que vous aviez déjà fait un peu des débats citoyens en début d'années. Alors, il y a une petite phrase d'introduction, je vous la lis : « comme tous les gens de la Terre, les vieux, les jeunes, les femmes, les hommes, les gens d'ici et les gens d'ailleurs, les gens d'avant et les gens de maintenant, nous allons tous ensemble réfléchir à une question qui intéresse tout le monde et cette question la voici : « à qui appartient la Terre ? »

Thématique : cadre de l'atelier

Interlocutif : information descendante

Raisonnement : non

Posture : énoncé des règles de l'atelier, vérification de la compréhension des élèves, lien avec le travail mené en classe et rituel.

1. **1'22** Pierre : la Terre elle appartient aux Hommes.
2. Eve : La Terre, elle appartient à tout le monde ou à personne.
3. Laëtitia : moi je pense la même chose qu'Eve, La Terre appartient à tout le monde ou à personne
4. **1.34** : moi je pense que La Terre, elle appartient à l'univers
5. **1'45** Oxana, Moi je pense que la Terre, elle appartient aux animaux, aux arbres et aux personnes, à toutes les personnes.

Thématique : Hommes/tout le monde x2 /personnex3 /univers/animaux/arbres

Interlocutif : moi, je pense que x3, je pense comme...

Raisonnement : distinction/reprise/rajout/rajout

Posture : écoute

6. Louis : appartient aux Hommes
7. 1'53 Nathan : la Terre appartient aux Hommes
8. Stan : la Terre appartient aux Hommes
9. Alfred : La terre appartient à tout le monde et en même temps à personne
10. Nicolas : la Terre appartient aux Hommes

Thématique : aux Hommes x4/à tt le monde et à personne

Interlocutif : suite d'énoncés indépendants

Raisonnement : reprise x4 n°1 et reprise n°3

Posture : écoute

11. Dorian : la Terre appartient aux Hommes
12. 2'24 Emeline : la terre appartient à tout le monde
13. Tatiana : la Terre appartient à personne
14. Marine : La Terre appartient au monde
15. Corto : la Terre appartient aux êtres vivants

Thématique : Hommes/tout le monde/personne/au monde/aux êtres vivants

Interlocutif : suite d'énoncés indépendants

Raisonnement : reprise n°1, reprise n°2 x2, rajouts de nuances (au monde et aux êtres vivants)

Posture : écoute

16. Marius : la Terre appartient à tout le monde et en même temps à personne.
17. Yanis ? La Terre appartient à tout le monde.
18. Théo : la Terre appartient à tout le monde.
19. Alors, on fait un deuxième tour, et, alors, s'il y a des nouvelles idées, par rapport à ce qu'on a dit, vous pouvez les rajouter. Peut-être, on ne va pas redire déjà tout ce qui a été dit, mais s'il y a de nouvelles idées, c'est le moment là dans faire profiter. N'importe comment, vous dites quand même votre prénom, même si vous ne rajoutez pas quelque chose.
20. 3'28 Pierre : la Terre appartient à l'univers

Thématique : tout le monde x3/personne/univers

Interlocutif : suite d'énoncés indépendants

Raisonnement : reprise n°2 x3, reprise n°2

Posture : relance, invitation à aller plus loin

21. Eve : la Terre appartient à tout le monde et en même temps à personne et aux êtres vivants.
22. Oéloune : la Terre appartient à toutes les planètes.
23. Oxana : la Terre appartient à tout le monde et aussi aux être vivants, aux animaux, aux plantes et aussi....presque tout le monde quoi.

24. Louis
25. Nathan

Thématique : tout le monde/personne/êtres vivants/planètes/aux animaux/aux plantes

Interlocutif : suite d'énoncés indépendants

Raisonnement : reprises

Posture : écoute

26. Stan
27. Alfred
28. Nicolas
29. Dorian
30. Emeline

Thématique :

Interlocutif :

Raisonnement :

Posture :

31. Petite fille muette
32. Tatiana
33. Marine
34. Corto : La Terre appartient à l'ensemble des autres planètes
35. Marius : La terre appartient au système solaire.

Thématique : planètes/système solaire

Interlocutif : suite d'énoncés sur le même thème

Raisonnement : reprises

Posture : écoute

36. Yannis : la Terre appartient aux êtres vivants.
37. Théo : la Terre appartient à l'univers.
38. 4'40 Alors, maintenant qu'on a fait ces deux tours, je vais vous redire ce que vous avez dit et celui qui a qq chose à dire pour compléter, pour répondre à cette grande question « à qui appartient la Terre ? », vous levez la main, je vous passe le téléphone et vous pouvez donner votre explication ou votre idée et ensuite les autres, vous pouvez évidemment réagir sur l'idée qui a été présentée. D'accord ? Alors, vous m'avez d'abord dit : « La Terre appartient aux Hommes ». Est-ce qu'il y a qq qui veut dire qq chose ? Ensuite vous m'avez dit... Tu veux dire ?
39. Stan : La Terre appartient aux Hommes et aux femmes.
40. Attends Stan, moi je vais rester debout comme ça je vous passe le téléphone.

Thématique : êtres vivants/univers/aux hommes et aux femmes

Interlocutif : suite des annoncés indépendants

Raisonnement : reprise, distinction hommes et Hommes

Posture : fin de la première phase (deux tours de paroles), énoncé des règles de l'atelier, gestion de la parole.

41. 5'33 Stan : La Terre appartient à la race humaine.

42. La race humaine

43. L'Homme d'une manière générale. Après elle appartient à tout le monde.

44. 5'54 Oéloune : Moi, j'suis pas d'accord. Bah y des animaux et nous on a un petit peu polluer, on a gâcher la planète.

45. Ben, moi, j'dis que la Terre elle appartient à personne parce que la terre tient sur l'espace et comme toutes les planètes de l'espace, c'est à personne.

Thématique : La race humaine/l'Homme/tout le monde/les animaux/impact négatif de l' hôte sur la planète (gâcher la planète, pollution)/terre élément de l'espace qui n'appartient à personne

Interlocutif : reprise /opposition (moi, je ne suis pas d'accord)/moi, je dis que...

Raisonnement : accumulation/et premières argumentations : opposition avec argument de valeurs (gâcher la planète) : suprématie de l'Homme sur les animaux donc la Terre n'appartient pas aux animaux/opposition d'un autre argument à une échelle différente (espace)

Posture : reformulation exacte pour appuyer l'idée

46. Ben la terre, elle appartient, je suis d'accord avec Oéloune parce que elle appartient à tout le monde parce que les Hommes, ça appartient aux animaux et tout parce que c'est grâce à la Terre que les animaux y mangent et tout. Et les Hommes y vont polluer et du coup bah....

47. 7'34 Moi, ce que j'entends entre les trois là, c'est que la Terre appartient à personne ou à tout le monde et en tous cas, les Hommes polluent la Terre et l'ensemble des êtres vivants a besoin de la Terre. Vous avez dit, les animaux ont besoin de la Terre pour vivre et y a quand même les Hommes qui polluent. Et par rapport à ça ??? Vas-y :

48. Corto : c'est que la Terre appartient aux animaux, car nous sommes des animaux et aux plantes aussi.

49. Ah, toi tu rajoutes l'idée que les Hommes, on est des animaux. Est-ce qu'on est des animaux comme les autres animaux ?

50. Alfred : Non, nous sommes plus développés qu'eux.

Thématique : les hôte polluent /ts êtres vivants ont besoin de la Terre/les hôte st des animaux/Les hôte sont des animaux particuliers (+dvpés)

Interlocutif : je suis d'accord avec /reformulation A/reprise de l'argumentation précédente par Corto/relance A qui oriente à nouveau l'argumentation entre les enfants. L'intervention de l'animateur n'a pas servi.

Raisonnement : reformulation confuse de la T app à tt le monde/relance Anim : les hôte pollue et tt le monde a besoin de la Terre/troisième voie ap 1 la T app aux Hôte, 2 la T app aux animaux on 3 la T appartient aux animaux (hôte=animaux)/puis idée précisée hôte=animal développé (hiérarchie entre les animaux (plus dvpé qu'eux).

Posture : posture d'analyse : reformulation (aide pour synthétiser ce qui est dit) et zoom sur l'élément pollution (pour relancer l'échange qui tourne en rond) mais n'aboutie pas. Idée 48 relance sur l'argumentation 44 et 46. Puis posture d'accompagnement/analyse : reformulation et orientation vers une nouvelle réflexion téléguidée (le statut de l'hô animal)

51. Plus développés qu'eux, ça veut dire quoi ?
52. Corto : bah qu'on a déjà les cordes vocales et qu'on a plein de choses que eux ne savent pas faire.
53. 8'41 Est-ce que du coup la Terre, elle nous appartient un peu plus parce qu'on est plus développés que les animaux ?
54. Corto: Pas du tout
55. Alors, est-ce que tu peux développer ou quelqu'un d'autre peut ???? Qui veut parler ?

Thématique : hô + dvpé que animaux (cordes vocales...)/La T n'app pas + aux Hô parce qu'ils sont +dvpés

Interlocutif : questions réponses avec l'animateur

Raisonnement : hô +dvpé/animaux mais la T n'appartient pas plus aux Hô pour cette raison

Posture : accompagnement : demande de préciser l'idée 51 /P analyse : retour à l'argumentaire initiale pour recentrer sur le sujet qui préoccupe l'atelier 53/P acc 55 pour éclairer la réponse.

56. 9'10 Oéloune : Moi, je dis que en fait, comme je disais tout à l'heure, ce n'est pas aux Hommes, parce que pour se nourrir et bah on tue des animaux on fait des trucs dans ce genre là mais j' comprends pas pourquoi les animaux, ils ne se révoltent pas ?
57. Alors, Je reviens sur la question de Corto, écoutez bien, elle était intéressante, il a dit : « les Hommes sont plus développés que les animaux ». Je vous pose la question, est-ce que le fait que les Hommes soient plus développés que les animaux nous donne le droit de plus polluer la Terre ? Est-ce qu'elle nous appartient plus ? et est-ce on a plus... Alors, qui veut réagir ? Vas-y.
58. Bah, non, parce qu'il y a beaucoup d'animaux, comme nous on est beaucoup de personnes dans le monde entier et si on avait pas d'usines pour polluer la Terre, ben comment on ferait ?
59. Donc, tu dis qu'on a besoin de polluer parce que sinon, notre système ne marche pas ?
60. Non parce que, c'est que pour faire des choses... faut bien faire...faut bien avoir....

Thématique : l'hô mauvais pour les animaux, révolte des animaux ?/Bcp d'animaux et d'Hô sur T et besoin de polluer pour vivre.

Interlocutif : Oéloune reste sur ses idées des animaux à protéger, elle n'avance pas dans l'échange.

Puis A/R avec A/reformulation d'une idée un peu confuse (donc tu dis que...) 59

Raisonnement : retour à la protection des animaux puis relance sur la question est-ce que le fait d'être + dvpés la T nous appartient plus/ non, mais on est obligés de polluer pour vivre 60

Posture : analyse : après intervention 56 hors sujet (révolte des animaux), rappel de l'échange précédent 53 + valorisation des idées de Corto +reformulation de la question mais finalement deux questions au total + une dernière phrase un peu confuse/P accompagnement = reformulation 59 pour vérifier l'idée

61. Tu veux dire que pour faire des choses, nécessairement, des fois, on est obligé de polluer ?
62. Oui.
63. 10'40 On ne peut pas faire autrement ?
64. Non, bah si si si...mais bon, mais voilà quoi !
65. Qui c'est qui pourrait réagir, répondre à cette question ? Vas-y Stan, t'as pas beaucoup parlé. Tu as levé la main avant mais Stan n'a pas beaucoup parlé.

Thématique : l'hô obligé de polluer/faire autrement ?

Interlocutif : A/R avec A, la question paraît difficile, des mots sortent mais pas des idées claires...

Raisonnement : 61 =2^{ème} reformulation de l'idée 59 l'hô est obligé de polluer pour vivre/peut-il faire autrement ?

Posture : Post acc : 61 reformulation de la même question qui tient le fil de la discussion, on sent que les enfants ont des choses à dire mais qu'ils ont du mal à formaliser leurs idées, qu'il leur faut encore un peu de temps, cette reformulation donne ce temps. Puis 63 : P analys : question A pour aller plus loin, peut-on faire autrement ?=contradiction

66. Stan : Ba, on est obligé de polluer et on sera toujours obligés parce qu'il faut couper des arbres pour faire du papier et il faut utiliser beaucoup de choses ????
67. Et je reviens à l'idée de départ là... Est-ce que, parce que on a besoin pour vivre, de papier, d'usines, etc. Est-ce que on a, est-ce que la Terre nous appartient un peu plus qu'aux animaux ? C'est la question de départ.
68. Oui et non...
69. Qui veut réagir à part ceux qui parlent beaucoup ? ??? Allez, vas-y alors.
70. Corto : Bah, c'est la même chose, enfin c'est la même chose. En fait, euh pour faire des trains, il nous faut des rails. On coupe les arbres pour faire autre chose. Mais à chaque fois, on prend toujours une partie des animaux parce que on est toujours obligé de faire qqchose. On prend une partie de la forêt pour faire les usines ou des choses comme ça. Et euh...voilà.

Thématique : ex du papier/des trains et des rails/usines

Interlocutif : 66 illustrations de l'idée par un exemple/retour à la question de départ/esquisse de réponse confuse puis retour à l'exemple

Raisonnement : ex du papier des usines, besoins de la T et donc de polluer

Posture : acc reformulation de la question à nouveau+invitation à la participation des autres enfants.

71. Oéloune : en fait les Hommes, ils se permettent un petit peu tout parce que ils polluent et tout. En même temps on ne peut pas demander l'avis aux animaux ou quoi, parce qu'on peut pas les comprendre. Et on se permet un peu tout, on pense pas à l'entourage.
72. 12'43 Est-ce que le fait de ne pas pouvoir demander l'avis aux animaux, ça veut dire qu'on a le droit de faire n'importe quoi ? Alors qui veut réagir par rapport à ça ? Qui veut lever la main ? Tu veux essayer ?

73. Oléoune : On est toujours obligé d'avoir ? des animaux pour se nourrir. On est toujours obligé de se servir de la forêt pour se chauffer, pour l'utiliser pour faire des cahiers....euh...Il faudra toujours euh, il faudra toujours polluer.
74. Est-ce que pour essayer de comprendre un peu mieux, on pourrait se poser la question ce que ça veut dire « appartenir à » ? Pour vous qu'est-ce que ça veut dire appartenir ? quelque chose qui vous appartient, qu'est-ce que ça veut dire ? allez-vas-y.
75. Louane ? ben ça nous appartient, c'est quelque chose qui nous appartient.

Thématique : égoïsme de l'hô/hô se permet tt/droit de faire n'importe quoi ? faire autrement ? retour sur les besoins de l'hô/c'est quoi appartenir à ?

Interlocutif : Oéloune tourne en rond en répétant son argument 2 fois 71 et 73, A relance sur la même question qui bloque sur le faire autrement 72 puis seconde voie pour relancer sur « appartenir à » 74

Raisonnement : égoïsme de l'hô/at-il le droit de faire n'importe quoi ? et du coup à la question 63 peut-on faire autrement ? / retour aux ex de besoins de l'hô/c'est quoi appartenir à ?

Posture : A intervient sur le Thème 74 pour ouvrir la discussion et sortir de l'argumentation d'Oéloune.

76. Alors, ça veut dire quoi, comment on sait que quelque chose nous appartient ?
77. Louane ? C'est à nous.
78. Alors, tu peux partir d'un exemple : quelque chose qui est à toi, comment tu sais que c'est à toi ?
79. Louane ? Parce que je le reconnais.
80. 14'14 Parce que tu le reconnais, tu l'as identifié. *Blanc*. Comment on sait que c'est à nous ?

Thématique : appartenir à/reconnaître qqch

Interlocutif : A/R avec A

Raisonnement : c'est à nous parce qu'on le reconnaît

Posture : relance 76 pour donner du temps aux enfants de réfléchir, relance 78 en demandant un exemple, relance 80 idem 76

81. Alfred : Bah parce qu'on sait que ça a été destiné à nous.
82. Comment on sait que ça a été destiné à nous ?
83. Alfred : Parce qu'au début on l'a et on l'achète puis après on dit c'est le mien donc ça m'appartient. C'est à moi.
84. Pourquoi tu dis, on l'achète ? Est-ce que tout ce qui nous appartient on l'a acheté ?
85. Corto : Non

Thématique : propriété = acheter et dire c'est à moi

Interlocutif : question /réponse avec A

Raisonnement : qqch nous appartient parce qu'on l'a acheté et on dit que ça nous appartient

Posture : A relance à chaque réplique d'enfants +84 posture analyse pour approfondir l'idée.

86. Corto ? alors, si c'est pas forcément, qu'est-ce qu'il y a d'autre ?
87. Corto : pas forcément, parce que des fois, on nous l'offre. Et ça nous va quand même à nous, vu qu'on nous le donne.
88. Est-ce que qqchose peut nous appartenir sans qu'on l'ait acheté et sans qu'on nous l'ait offert ?
89. Oéloune : oui, des choses qu'on a comme les sentiments, le courage, des choses comme ça.
90. Les sentiments, le courage, sont des choses qui nous appartiennent et effectivement, on les a ni achetées ni on nous les a offertes. Est-ce qu'on peut trouver d'autres exemples de choses qu'on n'a ni acheté et qu'on ne nous a pas offertes ?

Thématique : cadeaux/les sentiments, le courage

Interlocutif : les enfants répondent aux questions de l'animateur

Raisonnement : des choses nous appartiennent parce qu'on nous les a offertes et d'autre le sont de fait (immatérielles co le courage)

Posture : questions de A pour aller au bout de l'idée

91. 16'4 Ba qqchose qu'on a trouvé dans la rue.
92. Quelque chose qu'on a trouvé ?
93. Dans une décharge ou un vide grenier, une brocante.
94. Alors par exemple, hier les pierres qu'on a ramassées ? Comment vous savez que celles que vous avez ramassées, elles sont à vous ? Et comment vous avez su que vous aviez le droit de les prendre ? Tu veux répondre ?
95. Parce qu'on les a, elles sont à nous.

Thématique : qqch de trouvé (décharge, vide grenier) / les pierres volcaniques ?

Interlocutif : les enfants répondent aux questions de l'animateur

Raisonnement : qqch de trouvé/les pierres volcaniques

Posture : posture d'acc 91 : reprise des mots des enfants ss forme de question, puis post analyse : à partir d'un exemple vécu la veille (collecte de roches volcanique)

96. 16'30 Oéloune : Ben moi, j'suis pas d'accord au niveau de dire que qqchose est à qq. Il n'y a rien qui appartient à qui que ce soit. Comme Chloé elle expliquait, si je prends du bois et que je fais une cabane. Elle ne m'appartiendra pas, elle appartiendra quand même à la forêt.
97. Donc ça veut dire que la pierre que vous avez ramassée hier, elle ne vous appartient pas ?
98. 17'11 Oéloune : Elle appartient au volcan.
99. Si qq vous l'a offert, c'est qu'elle est à vous ?
100. Oéloune : Le volcan, il nous a pas dit, si on pouvait le prendre. C'est les personnes qui travaillent là-bas qui nous ont dit qu'on pouvait les prendre,

Thématique : rien n'appartient à personne/ les pierres sont au volcan/les Hô ont décidé qu'elles étaient à eux.

Interlocutif : moi, je suis pas d'accord, question réponse avec Oéloune

Raisonnement : rien n'appartient à personne, les hô s'approprient les choses com les pierres volcaniques

Posture : tjrs la même, A/R avec A, dialogue A et Oéloune

101. C'est moi qui vous ai dit que vous pouviez la prendre.

102. Oéloune : Non ça appartient au volcan, on n'a pas le droit de toucher, c'est comme par exemple, j'ai un pull et j'ai le droit de dire, est-ce que je peux prendre ton pull ? C'est la même chose que si jamais on vient au volcan, c'est à lui. C'est au volcan, parce que ça vient du volcan.

103. C'est comme si on volait ? Et pourtant au Lemptégy hier, on a vu des gens qui ont utilisé les pierres de tout un volcan, entier et ils ont gagné des sous avec. Est-ce que le volcan leur appartient et est-ce que les pierres leur appartiennent ?

104. Oxana : Non, elle appartient pas, parce qu'en fait c'est comme je disais tout à l'heure, les Hommes ils se permettent tout pour avoir l'avi ? de ce qu'ils veulent faire.

105. Qui veut réagir ?

Thématique : ex du pull qui nous appartient, les pierres du Lemptégy ?

Interlocutif : on sort du dialogue avec Oéloune, Oxana intervient

Raisonnement : rien n'est à personne

Posture : Post acc 101 rappel du contexte pour y appuyer l'argumentation, post analyse 103 relance à aprtie de l'exemple du Lemptégy (on a vu la carrière), 105 posture d'acc. Invitation à réagir pour inciter aussi les autres à prendre la parole.

106. Alfred : par exemple, s'ils ont acheté la parcelle avec le volcan là, ils ont le droit de l'exploiter. Moi, je ne suis pas d'accord avec Oéloune, si on l'a acheté on peut l'exploiter.

107. Du coup, on l'a acheté à qui ?

108. Alfred : Ben au propriétaire.

109. Oxana : non mais...

110. Donc ça veut dire, vous dites que la Terre, si je récapépette, la Terre appartient à personne mais globalement, elle appartient aussi aux animaux parce que les animaux en ont besoin. Mais l'Homme de temps en temps, il abuse un peu parce qu'il ne considère pas que d'autres personnes que lui ont besoin de la Terre. Ecoutez-bien, vous me dites si je me trompe. Toi, tu as dit qu'il se croit un peu supérieur parce qu'il est plus développé et heu, mais des fois il y a des morceaux de Terre qui appartiennent aux Hommes. Et toi tu parlais du Lemptégy, l'entreprise a acheté le Lemptégy et elle a le droit de l'exploiter. Est-ce qu'il y a d'autres exemples de morceaux de Terre qui appartiennent aux Hommes ? On peut en donner un qui est proche de vous par exemple.

Thématique : on peut être propriétaire d'1 morceau de Terre si on l'a acheté

Interlocutif : les enfants se répondent entre eux, on sort un peu des Q/R avec A, reformulation et résumé des échanges de A (à moins de 18' du début) mais un peu maladroit et confus.

Raisonnement : si on a acheté de la Terre, elle nous appartient.

Posture : reformulation, synthèse des échange pour tenter de poser clairement où en est la réflexion (mais c'est confus).

111. Oxana : moi, je ne suis pas d'accord avec Alfred, parce que s'il faut des bouts de papier et ??? pour s'approprier quelque chose, c'est quand même à ce que c'est et ça appartient à personne.
112. Ouais, vas-y. Oxana : Moi, j' n'étais pas d'accord, parce que le volcan, il s'est fait, il s'est fait, le magma il était sous la Terre il s'est fait avec le magma qui est sorti et ça n'appartient à personne et on n' a pas le droit de détruire les choses qui n'appartiennent à personne.
114. 20'21 Dans ce que vous dites, est-ce qu'il n'y aurait pas deux dimensions ? Deux échelles différentes ? J'entends ça, vous me dites si vous êtes d'accord ou pas et si ça vous paraît être les idées qui ont été données. Hein, si je ne me trompe pas en disant ce que je vais dire. J'ai l'impression qu'il y en a qui résonne à l'échelle petite, de nous. Toi, par exemple, Alfred quand tu dis bah voilà, l'entreprise qui a acheté Lemptégy, elle a le droit de l'exploiter. La cabane dans les bois, bah, moi toute seule, je peux faire une cabane dans les bois mais de toute façon elle restera dans le bois même si ce n'est pas à moi. Vous avez dit, la pierre, Céline vous a dit qu'on pouvait la ramasser, OK, elle est à nous parce qu'on la ramassée c'est à nous ? et c'est une petite chose. J'ai l'impression, donc là d'accord, que vous vous appropriez, on peut s'approprier des choses de la nature. Attends, je termine juste et après tu pourras réagir. Est-ce que ? Moi j'ai l'impression aussi qu'il y a une autre dimension que Oéloune aborde et elle le défend mordicus, mordicus ça veut dire coûte que coûte, en disant oui mais de façon plus générale on n'a pas le droit, la Terre elle appartient à plus qu'aux Hommes et du coup de façon générale, globale au niveau ...on a pas le droit de faire certaines choses. Est-ce que je me trompe si je dis ça ? Est-ce que c'est ce qui se trame dans l'échange ? Alors qui veut réagir ? D'abord Stan, après toi et après toi.
115. Stan : Alfred, il a raison parce qu'on achète ça à l'Etat, on n'achète pas à personne. On le vole pas, on donne de l'argent pour l'avoir. Et après, une fois qu'on l'a acheté, on peut faire ce qu'on veut entre guillemets, on peut faire ce qu'on veut dessus. On peut voir comment c'est à l'intérieur du volcan, comme ils ont fait à Lemptégy.

Thématique : un bout de papier ne fait pas la propriété ?/ la nature n'appartient à personne, elle s'est faite sans l'hô et il n'a pas de droit dessus./deux échelles d'analyse différentes micro et macro/si on achète on est propriétaire.

Interlocutif : de nouveaux enfants participent Alfred, Stan (défend l'idée d'Alferd) et s'oppose à Oxana (défend l'idée d'Oéloune).

Raisonnement : opposition : l'hô n'a pas de droit sur la nature qui a une valeur intrinsèque (approche biocentrée) /l'hô a des droit sur la nature (approche anthropocentrée).

Posture : post acc 112 et analyse pour reformuler et proposer une analyse de ce qui se dit pour permettre de structurer les idées.

116. Je n'avais pas vu que Eve voulait parler depuis longtemps.
117. Eve : Heu le volcan, s'il prend une pierre du volcan, euh quelque chose du volcan, mais si c'est petit, il n'est pas à nous parce que ça appartient quand même au volcan.
118. Ca rejoint un peu le résumé que j'ai essayé de faire. Vas-y euh... ouais.
119. Corto : Bah avant la Terre ça n'appartenait pas aux êtres humains, ça appartenait aux animaux. Parce qu'avant, on n'existait pas, il y avait les dinosaures, il y avait des dinosaures et c'est juste après qu'on est arrivés donc avant ça appartenait aux animaux la Terre.
120. 23'19 Donc tu veux dire que dans la mesure où à l'origine l'Homme n'était pas là, il faut qu'il reste un petit peu à sa place par rapport au fait qu'il est arrivé après et qu'il s'est un peu accaparé la Terre.
- OK. Je vous annonce qu'il reste deux minutes pour l'atelier et sur les deux minutes qu'il reste, je vous propose d'essayer de vraiment trouver les meilleures idées qu'il soit pour répondre à notre question. D'abord Alfred et après Stan.

Thématique : volcan n'appartiennent pas aux hô même les petites pierres/référence préhistorique avant l'hô, la Terre appa aux animaux.

Interlocutif : Eve rejoint l'argumentaire d'Oéloune et Oxana , « même les petites pierres » (réaction au résumé 114, où dans les deux échelles, j'ai mis la petite pierre comme pouvant appartenir aux hô)

Elle réagit à mon résumé / Corto va plus loin et propose une autre voie.

Raisonnement : suite de l'opposition la nature n'appartient aux Hô puis ouverture sur l'échelle temporelle : avant les Hô, la Terre appartenait aux animaux.

Posture : post acc 116 distribution de la parole / 118 remarque incongrue ? n'apporte rien / 120 post analyse : reformulation et interprétation (ce qui est reformulé par A n'est pas tt à fait 119. Post acc : Gestion du temps et distribution de la parole.

121. Bon, je reviens sur Oxana, t'as pas de maison, tu fais quoi ? T'as pas de propriété tu fais quoi ? vas-y ?
122. Oxana : mais avant, avant, les Hommes ils n'y étaient pas...
123. Alfred : mais aujourd'hui, tu n'as pas de propriété, tu fais quoi ? Ba, tu dors dans la rue.
124. Oxana : oui mais pourquoi tu dis avant...
125. Alfred : Voilà, tu réponds pas.

Thématique : la propriété est indispensable à l'hô pour vivre.

Interlocutif : dialogue entre Alfred et Oxana. Elle a du mal à formulé ses réponse face à Alfred sûr de lui (leader de la classe) et un peu agressif.

Raisonnement : sans propriété on n'a pas de maison pour vivre

Posture : écoute

126. **24'12** Je crois que dans le débat là de vous deux, on est sur les échelles différentes. C'est que toi tu parles en priorité à l'échelle, attends, écoute ce que je suis en train de dire, toi tu parles en priorité à l'échelle du quotidien, de notre vie de tous les jours et elle parle plus à une échelle philosophique, à une échelle un peu, une grande échelle, ce qu'on a le droit de faire, les valeurs. Je ne sais pas si c'est des mots qui vous parlent, les valeurs. Enfin, c'est plus à une grande échelle. Qu'est-ce qu'on a le droit de faire.
127. **L'enseignant mais inaudible.**
128. Vous êtes d'accord que dans notre discussion personne n'a tort et personne n'a raison ? ET que l'idée c'est d'amener chacun nos idées, ça permet de comprendre un petit mieux la question et d'essayer d'y répondre. A cette question, personne n'a jamais trouvé de réponse. Chacun doit faire la sienne. Allez, on fait encore deux interventions et après on arrête. Vas-y. Sauf s'il y a d'autres enfants qui n'ont pas parlé et qui voudraient dire qqchose et il y en a plusieurs qu'on a pas entendu parlé. Toi, tu ne veux pas dire qqchose ? Vas-y.
129. Bah en fait avant, bah y avait les dinosaures mais s'il n'y avait pas eu de tremblements de terre ou des trucs comme ça bah, ça aurait pu tout rester. Et donc ça aurait resté comme ça donc là, on y est arrivé.
130. J'ai compris ton idée et là tu continue sur la même idée, on a compris ce que tu voulais dire.

Thématique : deux niveaux de pensée micro et macro.

Interlocutif : modération de A/échange d'Oxana et d'Alfred un peu agressif 126 et 128

Raisonnement : deux niveaux de pensée macro (valeurs, le droit universel) et micro (le quotidien, les besoins des hô.

Posture : post acc de modérateur, rétablir un échange serein et mettre en perspective les arguments qui s'opposent.

131. Oéloune : et ben, comme Alfred y disait, ben là, j'ai réfléchi et si on peut répondre à la question, si on n'a pas de propriété et ben si, on peut faire quelque chose. Les hommes préhistoriques par exemple, ils vivaient comme ça et on peut faire comme ça.
132. En fait, c'est comme le maître, il disait, c'est une question de système. C'est-à-dire que toi Alfred, tu résonne par rapport au système, en France tel qu'il est organisé et toi, tu réfléchis à dire et ben ce système là, on pourrait faire autrement, on pourrait en sortir. Toi, tu dis ben non, il est comme ça, on ne peut pas faire autrement. Et toi tu dis ba peut-être on peut refaire le système. C'est intéressant ce que vous dites là. Ca va loin. Allez Pierre.
133. Pierre : moi je suis d'accord avec Alfred parce que si t'as pas de maison comment tu fais ? Comment tu vis ?
134. Ah ba tout le monde parle en même temps. Levez la main. Allez la parole à ceux qui n'ont pas encore parlé pour le mot de conclusion. Levez la main. Yanis.
135. Yanis : Moi, si on n'avait pas de maison, les Hommes préhistoriques ils tuaient pour avoir des habits. Si on ne tue pas les animaux, c'est comme si on n'avait pas de viande aussi.

Thématique : vivre comme les hô préhistorique / faire autrement.

Interlocutif : Oéloune « j'ai réfléchi et ... » (l'écoute est très active), A tente de mettre en perspective les arguments proposés pour les organiser. De nouveaux enfants Pierre et Yanis prennent la parole. Deux camp s'opposent délibérément (celui d'Alfred et celui d'Oéloune).

Raisonnement : vivre comme les hô préhistoriques impacterait moins la Terre/ les hôm préhistoriques impactaient la T (tuer animaux pour manger et s'habiller) A tente de structurer la discussion autour des deux échelles en s'appuyant sur l'échelle temporelle (ici, maintenant en France et avant au temps de la Préhistoire).

Posture : analyse : reformule et met en perspective les arguments proposés. 132 Valorisation de ce que dise les enfants « toi, tu dis ça, toi tu dis ça », « c'est intéressant, ce que vous dites... », permet aussi d'ancrer dans l'échange ce que chacun a dit. Post acc 134 : Modération, distribution de la parole.

136. Alors, je n'ai pas bien compris, est-ce que tu peux développer un peu plus ton idée ?

Est-ce que ce que tu veux dire c'est que les Hommes préhistoriques, ils utilisaient quand même la planète même s'ils n'avaient pas une maison à eux ? Tu veux dire qu'ils tuaient des animaux pour se nourrir et quelque part c'est un peu comme maintenant mais ???

Réactions. Attends, je donne la parole à ceux qui n'ont pas beaucoup parlé.

137. C'est comme Tatiana, elle dit, les animaux eux, ils peuvent manger de l'herbe et nous on ne peut pas manger de l'herbe. *Réactions.* Oui mais nous c'est pas très comestible. Nous ce n'est pas comestible. Ouais mais non.

138. D'accord, toi tu illustres un petit peu l'idée que tu as donnée, qu'on est obligé même si on est un homme préhistorique et donc que même si on n'a pas de propriété, eh hallo !, hallo !... on est obligé naturellement pour nos besoins vitaux d'impacter la planète. D'accord ?

139. 28'31 Alfred : je reviens sur la question d'Oéloune. Tout à l'heure, elle rouspétait comme quoi, il ne fallait pas s'approprier la nature et là vivre comme les Hommes préhistoriques, je suis désolé, on s'approprie bien la nature, les grottes, voilà.

Thématique : les hô ne peuvent pas manger de l'herbe/les hô préhistoriques s'étaient appropriés des morceaux de Terre (les grottes)

Interlocutif : bonne dynamique entre les enfants ils se répondent et pas seulement à la dernière phrase. Alfred a attendu son tour pour répondre à Oéloune.139 « je reviens sur la question ».

Raisonnement : On peut vivre autrement comme les Hô préhist. Mais les hô préhist s'étaient aussi accaparé la Terre (les grottes).On est obligé pour vivre d'impacter la planète.

Posture : post acc « je n'ai pas bien compris » + reformulation pour vérifier la compréhension de l'idée.136 et 138

140. Réponse d'Oéloune inaudible

141. Alfred : Et alors, on se l'approprie quand même !

28'47 Confusion.

142. Attends, on laisse la parole à ceux qui n'ont pas beaucoup parlé.
143. Marius : bah les Hommes préhistoriques, ils arrivaient bien à vivre sans rien, sans maison. Pourtant, ils arrivaient à bien se débrouiller.
144. Est-ce qu'à votre avis, les Hommes préhistoriques ils impactaient autant la planète que les Hommes de maintenant ?

Thématique : impacte de l'hô préhisto sur la T

Interlocutif : un peu de confusion, l'atelier commence à être long on approche de la demie heure.

Raisonnement : les hô préhistoriques impactaient pas ou moins la planète que les hô de maintenant. Recherche des nuances.

Posture : Acc : régulation des prises de parole 142, 144 question pour essayer de cerner des nuances entre les modes de vie préhisto et modernes.

145. Non
146. Non
147. NON
148. Alors pourquoi ? Est-ce que c'est pareil ? Est-ce que les deux modes de vie se valent ? C'est-à-dire qu'on est d'accord, c'est bien, c'est bientôt la fin. Vous m'avez dit oui mais notre modèle, il est très impactant pour la planète. Le modèle des Hommes préhistorique aussi était impactant. Je vous pose la question, est-ce que les deux modèles se valent ? Est-ce qu'il y en a un qui est en particulier plus impactant que l'autre sur la planète ?
149. Oui

Thématique : impact de l'hôm préhistorique sur la planète.

Interlocutif : réponses brèves

Raisonnement : est-ce que les deux modèles modernes et préhisto se valent ?

Posture : analyse : question pour approfondir la discussion.

150. 29'6 Celui qu'on utilise aujourd'hui, parce qu'on a des usines, on jette des déchets par terre, et qu'il y a des gens qui meurent à cause de ça.
151. Est-ce que pour autant, non je vais laisser la parole à qq qui n'a pas parlé encore...
152. Nathan : sans abri, il y a des trucs qu'on peut pas faire.
153. Tu veux dire sans maison ?
154. Nathan : Oui par exemple manger chaud.

Thématique : qualification du monde moderne.

Interlocutif : un nouvel enfant prend la parole (Nathan)

Raisonnement : le mode de vie moderne + impactant mais permet de vivre mieux.

Posture :acc, distribution de la parole 151 / reformulation basique 153

Confusion

155. Alors ?
156. Un autre : On peut faire du feu.
157. Nathan : Oui mais il faut le fabriquer le feu.
158. Notre temps est terminé, j'arrête là la discussion (*dommage de ne pas avoir conclu sur le fait qu'entre le modèle des Hommes préhistoriques et notre modèle actuel, il ya a peut-être un autre modèle à inventer pour ne pas qu'ils soient inquiets ou qu'il pensent qu'il faut retourner à la bougie !*)

Vous avez vu, on pourrait parler des heures autour de cette question, tirer les fils et voir un petit peu qu'est-ce qui se joue à chaque fois derrière les idées qu'on amène. On pourrait en parler, en parler, en parler...et on avait que 20 minutes et elles sont terminées (*en fait 35' au total !*)

Si j'essais de résumer un peu quelques idées qui ont été données et vous allez m'aider un peu car je ne suis pas sûre de me souvenir de tout parce que vous avez dit des choses très intéressantes. En une minute, je redonne quelques idées principales de ce que vous avez dit.

Vous avez dit : La Terre appartient à tout le monde et la Terre appartient à personne. Vous avez dit, si elle appartient à personne ça veut dire qu'elle appartient aux animaux et aux Hommes et à tous les êtres vivants. Ce que vous avez dit. Et vous avez dit aussi, l'Homme, il utilise ou il impact, même si ça ne lui appartient pas la nature, il impacte beaucoup. Si je dis une bêtise vous levez la main, hein par rapport à ce qu'on a dit. Il impacte beaucoup la nature. Vous m'avez dit par la pollution, etc. Après, on s'est posé la question, ha et vous m'avez dit qui fait ça, ou on s'est posé la question que l'Homme fait ça par rapport au fait qu'il était plus développé que les animaux. C'est Corto qui avait dit ça. Donc on s'est posé la question , est-ce que parce qu'on est plus développé, on a le droit d'impacter un peu plus. Et puis, on s'est demandé, c'est quoi appartenir, avoir qqchse ? Donc la vous avez tous pris un petit peu des choses différentes. Quelque chose qui m'appartient, c'est quelque chose qu'on achète, c'est quelque chose qu'on m'offre, toi tu as dit c'est quelque chose qui n'est pas forcément matérielle comme les sentiments...euh t'avais dit quoi...les sentiments les émotions, ça nous appartient mais ça n'est pas palpable, ce n'est pas matériel.

Voilà et après on s'est posé la question de qu'est-ce qui nous appartient et est-ce que du coup la Terre elle nous appartient ? Et vous m'avez dit ben il y a plusieurs échelles, y a

des choses, la Terre, alors c'est Alfred qui a beaucoup appuyé la dessus qui a dit ba la Terre, il y a des morceaux de Terre qui nous appartiennent parce qu'on les a achetés. Ca fait partie du système et on en a besoin pour vivre. Et puis on a eu Oéloune qui a essayer de nous mettre dans une dimension plus générale, globale de dire, OK, il y a le système mais on pourrait peut-être penser autrement. En disant ben, tu as donné deux idées importantes, peut-être que la question de, même si le système, il est tel qu'il est, peut-être qu'on a des droits sur la nature ou des devoirs sur la nature, sur la Terre. Hein c'est ça, c'est d'avoir une idée plus éthique, peut-être réfléchir aux valeurs qu'on peut avoir sur la Terre. Et l'autre idée, elle m'a échappée en même temps que je parlais, c'était de dire par rapport à ce qu'Alfred disait, oui Ok il y a le système mais on peut peut-être changé le système ou imaginer un nouveau système.

Et ensuite, on a parlé aussi du système par rapport à la pollution, où vous avez dit que l'Homme par rapport au système actuel et par rapport aux besoins que l'on a pour vivre, ben, on pollue et on impacte la nature, la Terre. Vous m'avez parlé des papiers, des forêts qu'on avait besoin pour faire du papier. Est-ce que ce que j'ai dit, ça vous paraît résumer un peu ce que l'on a échangé ? Oui, non ? Est-ce que j'ai oublié quelque chose, ou est-ce qu'il y a quelque chose que j'ai déformé ?

Réaction inaudible.

159. Ouais, là tu recommences la discussion. Ma question c'était... mais c'est intéressant ce que tu dis... est-ce que ce que je viens de dire est fidèle à l'échange qu'on a eu ? Qui n'est pas d'accord, est-ce qu'il y a qqch de faux ? OK, alors on arrête là. Je vous laisserai après si vous avez envie d'en discuter entre vous, continuer la discussion. Ca va ? Ca vous a intéressé comme échange ? Qui a beaucoup aimé ? (tous) Qui a moyennement aimé ? Qui a pas du tout aimé ? D'accord, vous avez plutôt bien aimé. Vous avez trouvé que c'était intéressant. Ok. Et ben maintenant, on va passer à complètement autre chose, un jeu de piste dans le village.

Thématique : synthèse de l'ensemble de la discussion

Interlocutif : monologue de A

Raisonnement : la Terre appartient à personne et à tout le monde (aux êtres vivants). L'homme impacte la nature et il se donne ce droit parce qu'il est plus développé. Appartenir à c'est qqch d'acheté, d'offert, d'immatériel... Du coup est-ce que la Terre nous appartient : deux échelles micro et macro

Posture : analyse : synthèse, mise en perspective.

A.4.2. Transcription de l'atelier animé avec la classe de Fontvieille, 2^{ième} groupe.

1. Alors petite consigne pour l'atelier : pour répondre à cette grande question, on n'a pas beaucoup de temps. On a juste, on a 25 minutes maintenant, on va dire 20 minutes si on veut, on verra. Donc il va falloir qu'on essaie de réfléchir le plus profondément, le plus qu'on peut pour répondre à cette question ensemble. Et le but...qu'est-ce qu'il y a ?
2. J'ai envie d'aller aux toilettes.
3. Bah tout à l'heure, tu te retiens un peu, il fallait y aller avant. On n'en a pas pour longtemps, tu iras après, parce que si tu loupes après tu ne vas pas pouvoir reprendre avec nous. Attends, je finis d'abord les consignes. Et on n'a pas beaucoup de temps pour réfléchir tous ensemble à cette question. Il va falloir essayer de réfléchir le mieux qu'on peut dans le peu de temps qu'on a. Comment ça marche ? on va commencer, on va faire le tour et chacun va parler son tour. Vous avez déjà des idées. Donc on va faire une petite minute de silence et on va essayer de réfléchir aux réponses que l'on va donner. Mon téléphone, c'est le bâton de la parole parce que j'enregistre en même temps tout ce qu'on va se dire. Parce que moi derrière, comme ça, j'aurais un souvenir de cette belle conversation. J'aurais la video et l'enregistrement. Ca veut dire qu'il faut vraiment dire les choses, les mieux qu'on peut.
4. C'est obligé que ce soit à une personne la Terre ?
5. Justement on va discuter de ça. Parce qu'il n'y a pas de réponse mais on va essayer d'y réfléchir. Et la règle, c'est qu'on n'a pas le droit de parler en même temps que les autres. Et donc, c'est moi qui vous distribue la parole. Donc au début on fait un tour. Ceux qui n'ont pas à dire, ils prennent juste le bâton et disent bah non je n'ai rien à dire et ils passent le téléphone à l'autre. Et on a le droit de parler que quand on a le téléphone dans la main. Si on n'a pas le téléphone, on lève la main et on attend d'avoir la parole. D'accord ? C'est bon ? On réfléchit une minute à cette grande question : A qui peut bien appartenir la Terre ? A votre avis ? Alors...On commence ? On commence par toi ? Tu ne sais pas trop ? Et bah tu sais quoi ? Tu as le droit. Tu le prends et tu ben, je n'ai rien à dire pour le moment et tu passes à ta voisine.
6. Je n'ai rien à dire pour le moment.
7. Voilà.
8. J'ai rien à dire pour le moment.
9. Alors, moi ce que j'ai à dire, c'est que la Terre appartient à tout le monde. Je le passe à Eliot.
10. Moi aussi, parce qu'il faut partager dans la vie.
11. Moi je dis qu'elle appartient à l'espace.
12. Moi aussi,
13. Moi aussi
14. Moi je dis qu'elle appartient à la Terre.
15. Moi je dis qu'elle appartient à tout le monde.
16. Pour l'instant, je ne sais pas quoi dire.
17. Est-ce que'on fait un deuxième tour ? Est-ce que tu as eu une idée ?

18. La Terre appartient à tout le monde.
19. La Terre appartient à l'espace.
20. Essayez de ne pas redire tout le temps les mêmes choses parce que sinon, on n'avance pas.
21. La Terre appartient à l'espace et à toutes les planètes et au monde et voilà.
22. La Terre appartient à Dieu
23. La terre appartient à Dieu.
24. La Terre appartient à l'espace.
25. La Terre appartient à Dieu.
26. La Terre appartient à personne.
27. Ahhh...(moi)
28. La Terre appartient à ceux qui y vivent.
29. LA terre appartient à tout le monde.
30. Et est-ce qu'on fait un troisième tour ? IOh nonnnn... Oui oui oui... Est-ce que vous avez encore des idées ? Par contre des idées nouvelles, qu'on a pas déjà dites. Y en a ? Ok . On refait le tour alors, s'il y a de nouvelles idées.Ba, vous le passez, vous ne dites rien. Tu passes juste.. et tu ne rajoutes rien.
31. Alors moi je dis que la Terre appartient aux hommes et aux femmes qui sont morts maintenant et qui vivent encore.
32. Ah, le gens qui vivent sur Terre en fait ? C'est-à-dire qu'elle appartient ni aux morts, ni aux enfants qui vont naître ? 4'53 Elle appartient à tout ça c'est ce que tu veux dire ?
33. Non, je veux dire qu'elle appartient au monde et à ceux qui vivait avant.
34. Redis nous
35. Dès qu'ils sont là les gens, la Terre appartient à eux et à tout le monde.
36. On va finir le tour et après vous aurez le droit de réagir. D'accord ?
37. Hallo à l'accueil ! (une bêtise au micro !)
38. Dans le futur peut-être, il y aura un roi de la Terre mais pour le moment elle appartient à tout le monde.
39. La Terre appartient à tout le monde.
40. La Terre appartient à Jésus.
41. La Terre appartient à tout le monde, tous les humains et toutes les planètes.
42. Alors, Ok on a fait le tour, alors maintenant, je vous redis un petit peu ce qu'on a dit. Et là maintenant vous avez le droit de réagir. Tout le monde à le droit de réagir et de donner son avis, ses idées mais toujours en levant la main et en attendant le bâton de parole, d'accord.
43. Oui tu veux commencer ?
44. Euh qu'est-ce qu'il faut dire déjà ?
45. Alors, il faut réagir, alors, je vous, bah donnez les idées par rapport à tout ce que vous avez dit. Tout à l'heure tu voulais dire qqchose. Tu te souviens pas ? Tu veux plus ?
46. Elle nous l'a expliqué.
47. Et ben vas-y !
48. C'est Valentine, elle veut dire que c'est pas que à ceux qui vivent encore, c'est aussi aux anciens, que ça appartient.
49. A votre avis la Terre, si elle appartient aux gens et qu'elle appartient aussi, qu'elle a appartenu ou qu'elle appartient aux gens qui sont morts. Est-ce que ...
50. Elle n'appartient pas au futur.

51. Est-ce qu'elle n'appartient pas aux gens qui vont naître ? ou aux enfants qui ne sont pas 'encore nés ? 7'08
52. Ben non,
53. Alors vas-y donne lui le bâton.
54. Euh, elle n'appartient pas aux enfants qui ne sont pas nés car ils ne sont pas nés.
55. Parce qu'ils ne sont pas nés alors ils ne peuvent pas posséder qqchse ? 7'23
56. Ils ne peuvent pas posséder qq chose.
57. Donne à , elle lève la main.
58. Moi, je dis que la terre appartient à la nature, au monde et tout ça, aux planètes, à l'espace à tout le monde quoi.
59. Tu veux dire qqchse par rapport à ce qu'elle dit Valentine ? Vas-y.
60. Je passe le micro (Bêtises)
61. Valentine, je n'aime pas que tu dises des bêtises à chaque fois que tu as le téléphone.
62. La Terre appartient aux humains, aux animaux et aussi à la nature.
63. Est-ce que pour répondre à la question « a qui appartient la Terre ? » on pourrait se poser la question « c'est quoi avoir qqchse ? » 8'14 c'est quoi posséder qqchse pour vous ?
64. En prendre soin, le garder, et ne pas le gaspiller.
65. Donc çà veut dire que les gens, les personnes, celui à qui appartient la Terre doit faire attention, en prendre soin, ne pas gaspiller, etc. ?
66. Et de pas le salir.
67. Tu veux dire qqchse Antony, vas-y.
68. Bah c'était à propos de la photo là bas.
69. Bah non alors. Passe à Lili.
70. Euh...
71. Lili, je te répète, « a votre avis, pourquoi, c'est quoi posséder qqchse, comment on sait qu'on possède qqchse ? Si la Terre appartient à qq ou à qqchse, comment est-ce qu'on peut le savoir ?
72. Il faut pas trop l'abîmer, ni trop polluer.
73. Oui mais est-ce que là on répond à la question ? C'est quoi posséder qqchse ?
74. De ne pas le casser, de pas y faire très très attention et de pas le salir.
75. Est-ce que par exemple çà,
76. Un hamster
77. Ouais un hamster, est-ce que ton hamster...
78. J'en ai pas.
79. Imaginons, est-ce que posséder ton Hamster, c'est faire attention de ne pas le salir ? Est-ce que ce que tu dis c'est vrai dans tous les cas ? Attendez, tu veux parler, vas-y prends le téléphone. ?
80. Moi avant j'avais un chat qui s'appelait Chipie. On doit bien le conserver, faire attention pour qu'il soit toujours pareil et heureux.
81. Est-ce qu'il y a des choses que l'on possède et il n'y a pas besoin d'y faire attention ? Est-ce qu'on peut trouver un exemple. Vas-y Eliot.
82. Une poubelle ou...
83. Est-ce que tout ce qu'on possède, il faut y faire attention ?
84. Non
85. Oui

86. D'abord Eliot avait demandé, donne à Eliot.
87. Après.
88. Non parce que les poubelles, on n'en a rien à faire.
89. Ah est-ce qu'on a rien à faire des poubelles ?
90. Moi je dis que c'est utile car les poubelles nous servent à jeter les choses qui sont vieilles et tout. Et après on les met dans des containers et ça peut resservir après.
91. Donc toi tu dis qu'on fait attention...
92. Ouais
93. D'accord. Vas-y donne à. Assis-toi. Assis-toi. Il suffit de lever la main, tu vas l'avoir.
94. Oui parce que les poubelles on s'en fous pas trop parce que si on les jette, il y a des chats qui peuvent griffer les poubelles et qui peut l'ouvrir et les déchets peuvent aller sur la Terre.
95. Est-ce qu'on peut trouver un exemple de qqchse qu'on possède et dont on n'a pas besoin de prendre soin ?
96. Euh oui
97. Antony, prends le téléphone.
98. Par exemple 11'39 Si jamais de l'herbe
99. Oui
100. Ben mettons, y a pas besoin d'en prendre soin.
101. Ouais, donne à Eliot
102. Si parce qu'on doit la tondre, par ex une fleur on doit l'arroser. 11'58
103. Ets-c e qu'on peut trouver un exemple de qqchse qu'on possède et dont on n'a pas besoin de prendre soin ?
104. Euh, ce qu'il y a à l'intérieur des toilettes
105. C'est vrai hein !
106. Tu penses à ce qu'on fait dans les toilettes ?
107. J'ai une bonne idée !
108. Vas-y elle voulait parler.
109. Et aussi on peut pas en prendre soin de la pollution.
110. On ne peut pas prendre soin de la pollution. Tu veux réagir ?
111. Si on peut prendre soin de la pollution parce si on ne prend pas soin de la pollution, tout le monde va être malade ou pas se sentir bien et après tous les gens seront morts.
112. Tu veux te rectifier ? vas-y
113. Bah tout ce qu'on possède, il faut y faire attention parce que sinon y a rien qu'on possède et qu'on fait pas attention parce que sinon, soit ça pollue, soit ça fait mourir qqchse.
114. On avancé un peu dans le raisonnement. Tiens passe le à Anthony qui attend depuis un moment, après c'est toi et après Valentine.
115. Mais moi je parlais de l'herbe qui est en montagne, les gens ne vont pas aller tondre l'herbe qui est en montagne.13'52
116. Tout à l'heure, je reviens un petit peu sur ce que vous avez dit, Vous m'avez dit la Terre appartient à tous les hommes et à toutes les femmes qui y vivent. Et y en a qui l'on dit et peu importe qui l'a dit. Est-ce que vous pouvez réagir par rapport à ça ? et est-ce que la Terre appartient à tous les hommes et les femmes qui y vivent et du coup vous avez dit que les choses qui nous appartiennent on doit en prendre soin, Eliot a dit

qu'il il ya des choses qui nous appartient et on n'a pas besoin d'en prendre soin. Donc, est-ce que vous avez des choses à dire, si la Terre appartient à tous les hommes et les femmes ; est-ce que on doit en prendre soin ou pas ?

117. Euhm...
118. Je t'ai embrouillé là. Vas-y.
119. Euh, ce qu'on jette dans la mer, la pollution de la mer.
120. (dommage ici de ne pas avoir rebondi sur comment prendre soin de la Terre)
121. Et la mer, elle appartient à qq ? Tu veux passer à Valentine ? Elie vas-y ?
122. A la Terre.
123. La mer appartient au dieu de la mer
124. Ahaha
125. Au dieu de
126. A Zeus
127. Si la mer appartient au dieu de la mer, est-ce que le dieu de la mer il en prend soin.
128. Oui, si
129. Erwann, tu veux dire qqchose ?
130. Ba la mer elle appartient à la planète Terre.
131. Est-ce que la planète Terre prend soin de la mer ?
132. Oui
133. Non
134. Est-ce que tout le monde prend soin de la mer ? **15'56**
135. Ya des marins qui jettent leurs déchets dans la mer pour s'en débarrasser.
136. Y a des marins aussi qui pêchent des poissons, ils coupent ce qu'il faut pour manger et après ils rejettent le reste à la mer. Ils ne font pas attention à la mer.
137. Mais est-ce que la mer appartient aux marins ?
138. Non
139. Est-ce que les marins, ils peuvent prendre soin de la mer ?
Est-ce qu'on doit prendre soin de qqchose qui ne nous appartient pas. Donne à Florient
140. Ben oui quand même parce qu'on vit dessus, sur la planète Terre donc si on n'a plus de mer, on aura plus de poissons et..
141. Donc soit le Terre, elle nous appartient, soit elle ne nous appartient pas, on ne sait pas trop et toi tu dis
142. plus de poissons, plus de panés
143. donne à Valentine
144. Moi je dis dans la mer, ils y a beaucoup d'animals qui y vivent, d'animals marins et ils vivent près des bateaux et les bateaux ils ne respectent pas parce qu'il y a du pétrole et des fois, il y a des poissons qu'ils prennent et comme ils ne veulent pas les prendre et ben ils les rejettent à la mer et puis..
145. Alors, les poissons qu'ils pêchent les marins, ils leur appartiennent ou pas ? Les poissons que les marins pêchent, ils leur appartiennent ? Si les poissons, ils appartiennent à tout le monde parce qu'ils font partie de la Terre, est-ce que les marin, ils ont le droit de prendre des poissons qui appartiennent à tout le monde ?
146. Oui
147. Non
148. Alors allez-y levez la main.

149. Et après les requins mangent les poissons et les poissons mangent les autres poissons et les poissons ne font pas trop attention à la Terre parce que ce ne sont pas des humains.
150. Il n'y a que les humains qui peuvent faire attention à la Terre.
151. Et aussi un peu les poissons. Surtout les requins.
152. Il nous reste une minute. Il faut qu'on essaye de trouver toutes les idées que l'on n'a pas dites sur cette question. Vas-y Anthony après c'est Loane, Florient après c'est toi et après c'est toi.
153. Si jamais, il n'y a plus rien à manger à cause des ancres que les bateaux ils jettent et ben les poissons ils vont mourir et du coup.
154. Oui mais on est en train de parler à qui appartient la mer, les poissons (de tout évidence cela mène à comment prendre soin de la Terre que j'ai éludé à chaque fois.
155. Loane moi je crois que la Terre elle appartient à l'espace mais qu'on doit quand même en prendre soin.
156. Tu penses qu'elle n'appartient pas aux Hommes mais à l'espace mais que même si elle ne nous appartient pas, il faut quand même en prendre soin ?
157. Florient, par exemple si on pollue trop la mer après il n'y aura plus de poissons. Les requins ils mangent les poissons et ils n'auront plus à manger.
158. Toi tu dis que si la Terre et donc toi tu dis que la mer elle appartient à qui ?
159. Bahh, je ne sais pas.
160. Est-ce que Lucas tu veux dire qqchose. ?
161. Assis toi Anthony.
162. Et moi est-ce que je peux dire qqchose ?
163. Attends assis toi Antony. Et c'est toi qui aura le mot de la fin.
164. Valentine c'est à toi. Ba si on pollue la mer, on pollue notre planète et si on pollue notre planète on risque de mourir parce qu'il y a trop de pollution.
165. Donc la Terre qu'elle nous appartienne ou qu'elle ne nous appartienne pas, tu dis qu'il faudrait qu'on fasse attention à la pollution ?
166. Moi je dis que la Terre elle appartient à ceux qui y vivent, à tous les animaux et à ce qui est naturel, à ce que l'on voit et en plus, on y vit dedans et il ya beaucoup de pollution des fois sur la mer et ben on peut mourir. Des fois il y a des canapés qui arrivent de la mer. Et aussi j'ai dit que la pollution qu'il ya là bas des fois, il ya des poissons qui sont morts qui sont asséchés et qui font plein de pollution sur le ventre, sur les trous où ils respirent et ils ne peuvent plus respirer.
167. C'est une vision assez catastrophiste de la Terre ! que vous avez. Alors, tu as le téléphone toi ? C'est moi qui l'aie. Alors si je résume un petit peu ce que vous avez dit, je vais essayer. 21'43. Je ne vais pas me souvenir de tout.
168. T'as enregistré,
169. Oui mais on va tout réécouter maintenant. Je réécouterai après mais pour vous, qu'est-ce qu'on a dit ? Vous vous êtes dit soit la Terre elle appartient à tous les Hommes, soit elle appartient à l'univers. Y en a qu'on dit qu'elle appartenait à Dieu, on ne sait pas ou à un Dieu : Zeus. Et après on a parlé, discuté un petit peu, de est-ce qu'on doit prendre soin de ce qui nous appartient ? Y en a qui ont dit ben oui, attends laisse moi finir, vous avez dit oui on doit prendre soin de chose qui nous appartiennent mais on a

vu avec Eliot son exemple de ce qu'on met dans les WC qu'il y a des choses qui nous appartiennent et dont ne doit pas forcément prendre soin. Hein c'est ça, vous êtes d'accord, c'est ce qu'on a dit ? Pourquoi tu ris ? Les toilettes, ça vous fait rire, ouais c'est bon... tu n'as pas le téléphone et on a terminé le temps qu'on avait.

A.4.3. Transcription atelierclasse D de CM1 le 3 avril 2012, 12 enfants

L'atelier se passe dans la nature, autour d'une table ronde, dans un espace de tranquillité, en demi-classe.

Méthode utilisée sur cette séance

Description du déroulement du dispositif

- Phrase rituelle de début d'atelier philo : comme tous les gens de la Terre, les vieux, les jeunes, les gens d'ici et les gens d'ailleurs, les gens d'avant et les gens de maintenant, nous allons tous réfléchir à une question qui nous concerne tous, et cette question la voici : A qui appartient la Terre ?
- Réflexion individuelle durant 1 mn
- Le bâton de parole circule en cercle, interviennent ceux qui souhaitent partager leur réflexion (3 tours)
- Relecture de l'ensemble des phrases par l'animateur. Les élèves peuvent intervenir s'ils le souhaitent pour avoir des précisions, commenter ou contredire de façon argumentée
- Temps de débat (10 mn) l'animatrice intervient pour distribuer la parole, encourager la prise de parole, relancer ...
- Ressenti. proposer à la fin de l'atelier, un partage de ressenti de la séance : Comment avez-vous vécu ce moment ? (par écrit ou à l'oral)

Méthodologie de l'analyse d'Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK : arbitrairement, tous les 5 tours de paroles, ressaisir ce qui s'est dit, passé d'un point de vue :

- de la thématique,
- de l'interlocutif,
- du raisonnement,
- de l'animation.

2eme groupe prise de note des échanges lors des 3 tours de micro (durée : 3mn 40)

E1 : moi je pense que la terre n'appartient à personne, elle est à tout le monde

E2 : je pense que la terre appartient à tout le monde

E3 : Euh moi aussi je pense qu'elle appartient à tout le monde

E4 : je pense qu'elle appartient à tout le monde, plus à Dieu que nous

L'animatrice : si tu as envie, sinon tu peux passer (sous entendu le micro)

Commentaire :

a) personne/ tout le monde(x2) /Dieu /nous

b) moi/ moi aussi Reprise systématique du JE PENSE

c) distinction ; reprise ; rajout ;+ que comparaison

d) fluidifie la suite des paroles sans intervention ni sur a) ni sur c), juste sur b) interlocutif

E5 : je pense que la terre appartient à tout le monde

E6 : moi je pense que la terre elle appartient aux Dieux

E7 : moi je pense que la terre elle appartient à personne

E8 : je pense que la terre appartient à tout le monde

E9 : je pense que la terre n'appartient à personne

Commentaire :

a) tout le monde (x2) / aux Dieux / à personne (2)

b) je pense (x3) / moi, je pense (x2)

c) reprise, distinction

d) pas d'intervention

E10 : je pense que la terre appartient à tout le monde

E11 : je pense que la terre est à tout le monde

E1 : La terre appartient à ... tous ceux qui sont vivants

E4 : je pense que la terre appartient surtout à Dieu « rire »

E : Je sais pas

Commentaire :

a) tout le monde (x2), vivants, Dieu

b) je pense, gêne (rire), affirmation

c) reprise, rajout

d) pas d'intervention

E5 : je pense que la terre n'appartient à personne

E12 : Je pense que la terre appartient à tout le monde

E7 : la terre n'appartient à personne

E : Je pense que la terre appartient à tous ceux qui vivent sur la terre

E10 : je pense que la terre n'est à personne

a) à personne (x2), tout le monde, à tous ceux qui vivent

b) je pense (x4), affirmation (x1)

c) reprise

d) pas d'intervention

E11 : La terre est aux êtres humains et à toutes les plantes qui existent

E1 : Je pense que la terre appartient aux humains aux animaux et aux plantes et surtout aux plantes

E2 : je pense que la terre appartient aux êtres vivants

E4 : je pense que la terre appartient à tout le monde

E13 : Je pense que la terre appartient à tout le monde

a) aux êtres humains, plantes, animaux, êtres vivants, à tout le monde(x2)

b) je pense (x4), affirmation

c) rajout, précision, reprise,

d) pas d'intervention

E5 : je pense que la terre appartient à tous les êtres humains du monde

E7 : Je pense que la terre appartient à tout ce qui vit sur la terre

E : la terre appartient à tous les êtres vivants sur terre

Relecture des phrases, E11 intervient

a) humains du monde, vit sur terre, êtres vivants

b) je pense (x2), affirmation

c) reprise, précisions

d) relecture

2eme groupe temps de débat, 15mn36 (entre parenthèse sont indiqués des durées pour retrouver l'intervention dans l'enregistrement sonore)

E11 : Moi je pense que la terre appartient à tout le monde, pas à personne, parce qu'il y a beaucoup de monde qui y vivent dessus

L'animatrice : est-ce qu'il y en a qui veulent (rajouter quelque chose)

Rudy : moi je pense que la terre elle appartient à l'univers

Jeune fille : Moi je pense que la terre appartient aux plantes

L'animatrice : oui, mais sur cette question là, c'est E11, hein ?, toi tu dis que la terre... redis ta phrase (38s)

a) à tout le monde, univers, plantes

b) moi, je pense / pas à

c) reprise, opposition, ajout

d) relance avec écho (action sur b), relance avec orientation sur b) et c) pour relancer sur une intervention où apparaît une opposition

E11 : ben qu'elle est surtout aux êtres humains, aux animaux et aux autres plantes, parce que déjà ils nous donnent de l'oxygène et puis on peut tous vivre ensemble

L'animatrice : est-ce que tout le monde est d'accord, ceux qui ont dit qu'elle n'était à personne, est-ce que vous pouvez expliquer ce que vous pensiez ? Faites passer là-bas (59s)

E6 : Moi je pense que la terre elle est à elle-même

E : Moi je dis qu'elle appartient à personne, parce que ... y a pas, la terre elle est tellement grande, on peut la posséder à quelqu'un tout seul (1mn16)

E5 : je pense que la terre appartient au système solaire

a) aux êtres humains, aux animaux, plantes, oxygène, tous vivre ensemble, à elle-même, à personne, système solaire

b) Moi je pense, Moi je dis, je pense

c) argumente (parce que (x2)), apport

d) relance (b), demande d'explication pour amener à justifier sa réponse

une voix : comme moi

E4 : je pense que la terre appartient à tout le monde, à tous tout tout tout

L'animatrice : est-ce que vous avez d'autres choses comme ça que vous pensez qui appartient à tout le monde, comme la terre, est-ce que il y a d'autres choses ? Qu'est-ce que ça veut dire : quelque chose qui appartient à tout le monde ? (2mn)

E10 : ca veut dire qu'il n'y a pas besoin de faire des guerres pour dire c'est à moi, c'est pas à moi, on vit tous sur la même planète alors faut faire comme ça, faut faire avec

Une voix lointaine : oui c'est vrai

- a) tout le monde, pas besoin de guerre
- b) comme moi, je pense, oui c'est vrai
- c) reprise, argumente, accord
- d) relance avec interrogation, interrogation sur le terme « appartenir »

E1 : moi je dis que E10 a raison, elle est à personne, et c'est pas la peine de se battre pour ça

L'animatrice : et est-ce que vous avez déjà entendu, est-ce que vous croyez qu'il y a des hommes qui se battent justement pour la terre ? (2mn47)

Des voix : les guerres

Une voix : comme la guerre mondiale par exemple

L'animatrice : oui

- a) pas la peine de se battre, guerre
- b) moi je dis que, comme
- c) accord, reprise
- d) relance avec interrogation orientée

E1 : comme la guerre mondiale par exemple, ca sert à rien de se battre, c'est pas ... les terres elles sont à tout le monde je veux dire, c'est pas

L'enseignante : ils se battaient pour avoir une terre, pour avoir la terre à la guerre mondiale ?

E1 : ben je... crois, c'est pour gagner du terrain, je pense (3 mn)

Évan : Je suis pas d'accord avec E1 parce que je trouve que s'il y a des gens qui veulent se battre avec les français ben c'est pas pour avoir la terre, c'est plutôt pour la plaisir, moi je dirais hein

E5 : je suis pas d'accord avec E4, c'est surtout pour agrandir leur peuple

- a) battre pour des terres, pour la plaisir, agrandir leur peuple
- b) Je suis pas d'accord, comme, c'est plutôt, je suis pas d'accord, je crois, je pense
- c) apport, positionnement, contradiction
- d) interrogation sur b),

Une voix : c'est ce que je voulais dire

L'animatrice : excuse moi tu peux redire, ... pour agrandir leur peuple

E6 : moi je dis que ca sert à rien de faire des guerres car on est tous sur la même terre, on est tous uni

E4 : Moi, je ne suis pas d'accord avec moi-même

L'animatrice : dis le car ca c'est très très ... dis pourquoi en quoi tu n'es pas d'accord (3mn58)

- a) agrandir peuple, ca sert à rien de faire des guerres
- b) moi je dis que, moi je ne suis plus d'accord avec moi-même
- c) accord, révision du propre jugement,
- d) écho de compréhension, relance avec encouragement de la parole

E4 : je ne suis pas d'accord avec moi même

L'animatrice encourage : C'est riche, c'est bien

E4 : Parce que je dis n'importe quoi

L'enseignante : Tu n'es pas d'accord avec quoi par rapport ce que tu as dit

E4 : ben, juste pour le plaisir ils tuent, c'est vrai ils tuent pas pour le plaisir, c'est plutôt pour agrandir leur peuple, moi je dirais pareil que E10, E7 tout le monde et qu'il faut s'unir

- a) agrandir le peuple, il faut s'unir
- b) je ne suis pas d'accord, parce que, je dirais pareil que
- c) accord avec d'autres, repositionnement personnel
- d) encourage la parole, b) et a)

L'animatrice : pourquoi c'est si compliqué, pourquoi il y a des guerres, vous vous pensez ça, mais ...

E11 : Moi je pense que pourquoi les guerres se font c'est parce que par exemple les musulmans ils veulent agrandir leur pays du coup ils attaquent le pays le plus proche de chez eux

E10 : Moi je trouve que c'est idiot de se battre parce que ca sert à rien, ca arrangera rien juste à se battre en fait

E1 : je suis d'accord avec E euh E10 parce qu'ils doivent pas bien s'entendre parce que ils ne se rendent pas compte que c'est pas à eux

L'animatrice : que ce n'est pas à eux alors du coup alors que c'est à qui ?

- a) musulmans veulent agrandir leur pays, ca sert à rien, ca n'arrangera rien
- b) moi je pense, moi je trouve, je suis d'accord
- c) argument par l'exemple, jugement, accord
- d) mode interrogatif sur a)

E1 : A tout le monde

L'animatrice : A tout le monde et pourtant dans tout le monde il y a aussi ceux qui font la guerre, non ? (6mn)

Oui

Rire

L'animatrice : ah attend il y avait les garçons

E4 : Moi je suis d'accord avec E10 parce que c'est vrai ça fait des morts après

a) a tout le monde, ça fait des morts

b) moi je suis d'accord

c) reprise, accord

d) relance mode interrogatif orienté pour lancer le débat

E5 : je suis d'accord avec E10 et E4, mais la guerre ne fait qu'apporter des ennuis

E6 : bon ben je suis d'accord avec E10, E4 et E5 parce que la guerre ça sert à rien, juste à agrandir leur pays mais ils pouvaient s'entendre au lieu de se tuer entre eux

L'animatrice : vas-y dis même si c'est pas tout construit ... Dis le

Moi je suis d'accord entre E10, E5, E4 et E6, la guerre ça sert à rien

E10 : au lieu de faire la guerre on peut parler, car ça sert à rien de faire la guerre, ça fait juste des morts et puis ben voilà

a) apporter des ennuis, sert à rien, agrandir pays, juste des morts

b) je suis d'accord, moi je suis d'accord (x3)

c) reprise, accord,

d) encourage b)

E : avant la guerre on peut aussi négocier

E : Euh la guerre ça sert à rien car euh ils détruisent leur bâtiment, ils peuvent plus habiter dans leur maison et heu les maisons elles sont en ruine, ils peuvent plus habiter dedans, ils ont plus rien, plus rien pour manger, pour dormir,... ils sont pauvres

L'animatrice : c'est intéressant, car vous est tous d'accord que la guerre c'est pas forcément bien il y en a qui commence à dire un peu des solutions, il y en a qui disent on peut parler, négocier, ça peut être intéressant de réfléchir aussi à comment on peut trouver des solutions. Toi tu voulais dire quoi ? (8mn31)

E4 : je suis d'accord pour E6, je devais dire qu'on doit tous se mettre ensemble parce que ça détruit les familles. A la guerre, il y a plein de personnes qui sont mort. Après après ça fait des morts, ça détruit des familles

E10 : moi je comprends pas trop ce que tu veux dire E4 parce que tous tous tous s'assembler, ça dépend parce que il y a des pays qui se font la guerre, ils voudraient pas forcément se mettre ensemble

a) négocier, se mettre ensemble, ils voudraient pas forcément se mettre ensemble

b) je suis d'accord, moi je comprends pas trop ce que tu veux dire E4

c) apport, réflexion, demande de précision

d) oriente a), relance b)

E11 : moi je pense que la guerre ca sert aussi bien à rien on pourrait plus, moi je pense aussi à tous les orphelins, qui pourraient éviter la guerre et tout ca, à la place de travailler dans les cuisines, j'ai vu des reportages comme ca

L'animatrice : est-ce que vous êtes d'accord avec tout ca, les filles, oui ? c'est bien de dire

L'enseignante : il reste 2 mn (10mn)

L'animatrice : 2 mn

E1 : Moi je suis d'accord avec E10, car il y a des pays qui voudront pas forcément s'unir mais ca fait de la peine de voir qu'il y a des millions de gens qui sont morts juste pour ça

a) reportage, tous ne voudront pas s'unir, des millions de morts

b) moi je pense, Moi je suis d'accord avec E10

c) constat, accord

d) interpelle, b), relanceb), rappelle du temps

E4 : je suis d'accord avec E1 et E10 aussi parce que ca fait très très beaucoup de morts

E6 Moi je suis d'accord avec E1 et E11, car ca fait de la peine de voir les gens qui meurent comme ca pendant la guerre qui sont blessés, qui restent à l'hôpital pendant des jours et des jours et aussi on perd nos meilleurs amis, nos famille et voilà

E10 : c'est vrai que ca fait de la peine et puis c'est pas, ... on est pas obligé de faire la guerre il y a d'autres solutions, on peut s'unir mais ça pourrait être compliqué ca serait un autre problème qu'on arriverait pas tous à être d'accord

L'animatrice : Alors comment faire ? (11mn11)

E La seule chose à faire c'est d'arrêter des guerres et de se reconstruire, de nous unir, de prêter des choses, et d'arrêter de s'embrouiller les pinceaux et voilà

a) ca fait de la peine, perte des amis, famille, autres solutions : s'unir mais pas tous d'accord, la chose à faire : s'unir, de prêter les choses,...

b) je suis d'accord, Moi je suis d'accord

c) reprise, recherche de solution, argumente

d) relance par un questionnement neutre

L'animatrice : et vous donc sans faire la guerre vous vous êtes jamais, vous, disputé, vous arrivez à chaque fois à être justement dans ce que vous m'avez dit, par exemple si on parle de vous personnellement (11mn53)

E10 : Ben moi j'aime pas quand je me dispute avec des gens, avec ma soeur et tout ça. Et ben j'essaye de l'arranger en parlant en fait parce que ca mène à rien de faire autre chose. Et puis ben souvent je

dois faire quelque chose qui me plaît pas forcément mais moi je trouve que c'est le meilleur moyen pour éviter les disputes trop fortes

E11 : moi des fois, tellement que je suis en colère contre mon frère j'en envie de le taper mais j'essaie de me retenir, de sortir dans mon jardin et de crier un bon coup et ça va beaucoup mieux après au moins j'ai plus de colère

E4 : moi, je trouve que quand je tape euh quand je rigole avec mon frère et qu'il me fait mal moi je tape mon frère parce que je suis énervé, je crois que je devrais arrêter ça et me calmer dans un coin

E6 : moi je dis que dès fois on est énervé, on peut pas se contrôler et des fois on est bien obligé de frapper, parce que quand tu leur dis attend on trouve une solution et après ben tout de suite ben il veut pas alors tu commences à le frapper

a) aime pas les dispute, chercher à arranger en parlant, sinon ça mène à rien, sort dans le jardin pour crier quand fort énervement, je tape quand je suis énervé, on peut pas se contrôler, je devrais arrêter et me calmer dans un coin, on est obligé de frapper, si il accepte pas solution alors tu commences à frapper

b) moi, je trouve, moi je dis, mais moi je, moi j'aime pas quand

c) apport, réflexion, personnalisation des analyses, contradiction

d) relance a) en demandant une personnalisation des discours

E5 : en fait il faudrait surtout éviter les combats parce qu'après ça donne des ennuis et puis après on peut se blesser et se faire très mal et aller aux urgences puis après on est plus copains puis on s'insulte puis après on est plus jamais copains de la vie (13mn21)

E10 : Moi je suis pas trop d'accord avec E6 et E5 car on est pas obligé de taper et ben parce que comme j'ai dit tout à l'heure on peut éviter ça, on peut parler on peut ... y a des fois c'est vrai on a besoin mais vaut mieux réfléchir à ce qu'on voudrait faire, avant de le faire

L'animatrice : allez, il y a plus que 3 personnes qui ont levé la main qui peuvent s'exprimer car les 10 mn sont passées (14mn 11 !)

E1 : moi spécialement je ne suis pas très gentille mais je devrais tout de suite arrêter car tout le monde à une chance d'avoir des amis ou quelque chose comme ça

E : je crois que E10 elle a pas raison, je suis pas d'accord avec E10 parce que je trouve que par exemple c'est comme si on se tape et on dit à quelqu'un vas y vient enfin non, si y a quelqu'un par exemple qui nous attaque dans la rue et qui tape et qui tape on est bien obligé de se défendre, je sais pas on se défend quoi, on va pas se laisser taper

a) plus copains, système qui empire, il vaut mieux réfléchir avant d'agir, arrêter avant la violence, mais on est bien obligé de se défendre parfois

b) Moi je suis pas trop d'accord , je crois que E10 elle a pas raison, je suis pas d'accord avec E10

c) apport, reprise, apport de contestation

d) gestion du temps

E : moi je suis d'accord avec E6 et E5

E6 : moi je suis d'accord avec E4 que E10 elle a pas raison parce que dès fois on est bien obligé de se battre comme a dit E4

E2 : moi je suis pas d'accord, je suis d'accord avec E10 et E11 parce qu'après si on tape ca va faire de plus en plus de grosse dispute et après ca va faire des grosses guerres

L'animatrice : est-ce que vous avez entendu les garçons, est-ce que tu peux redire ta dernière phrase

J homme Moi j'ai entendu

a) dès fois on est bien obligé de se battre, si on tape ca va faire de plus en plus de grosse dispute et après ca va faire des grosses guerres

b) moi je suis d'accord avec (x3), moi je suis pas d'accord

c) reprise, argumentation (E2 1ere intervention dans T2, mais écoute et argumente)

d) demande de répétition orienté vers un public

E : Pas moi

Non enregistré : L'animatrice : vous avez vu que c'est compliqué, vous étiez tous contre la guerre et après ce temps de débat, certains quand cela les concerne directement pense que parfois il faut se battre, je vous laisse réfléchir...

a)

b)

c)

d) synthèse

2eme groupe ressenti, 2mn37

E1 : Je trouve ce moment très agréable car on peut dire des choses qu'on pense vraiment

E2 : moi je pense que j'ai bien aimé ce moment parce que je sais pas

E4 : je trouve que j'ai passé un bon moment car on peut exprimer ce que l'on pense et ça fait du bien un petit peu

E5 : ca m'a bien plu ce moment car on a proposé des solutions et j'ai trouvé ca triste que des gens soient morts (sous-entendu il y aurait des solutions contre la guerre)

E7 : moi j'ai bien aimé ce moment car on a pu exprimer ce qu'on ressentait et que la question que vous avez posé on avait tous des questions et c'était bien

a) on peut dire des choses qu'on pense vraiment, on peut exprimer ce que l'on pense et ça fait du bien un petit peu, on a proposé des solutions

b) Je trouve, je pense que j'ai bien aimé, je trouve que j'ai passé un bon moment, moi j'ai bien aimé

c)

d)

E : moi je suis d'accord avec E7 on a répondu aux questions et on a dit ce qu'on voulait

E : moi j'ai bien aimé parce qu'on s'est tous exprimé, on a dit ce qu'on pensait, on a tous dit ses opinions

E10 : moi j'ai bien aimé parce qu'on pouvait dire ce qu'on pensait. Moi ce que je trouvais bien c'est qu'il y avait pas mal d'enfants qui disaient je pense parce que comme ça si on est pas d'accord on peut se disputer alors que quand on dit je pense c'est pas obligé, c'est pas que c'est ça, chacun peut donner son idée

E11 Pour moi c'était vraiment un moment agréable j'ai bien aimé quand on a donné des solutions, j'ai vraiment bien aimé

a) on a répondu aux questions et on a dit ce qu'on voulait, on s'est tous exprimé, qu'il y avait pas mal d'enfants qui disaient je pense parce que comme ça si on est pas d'accord on peut se disputer alors que quand on dit je pense c'est pas obligé, c'est pas que c'est ça, chacun peut donner son idée

b) moi je suis d'accord, moi j'ai bien aimé (x3), Pour moi c'était...

A.4.4. Transcription d'un temps de discussion à visée philosophique pour une EDD Classe F

Classe de CM1/CM2 intitulée classe F dans le présent mémoire / Débat réalisé le 15/05/12, en demi-groupe

L'atelier se passe dans la nature, autour d'une table ronde, dans un espace de tranquillité.

Moment choisi dans le temps de débat :

1. La planète elle appartient à Dieu selon si on y croit ou pas
2. L'animatrice : Après vous m'avez dit à tout le monde et à personne
3. E1 : ben ca veut dire à tout le monde mais mais... à personne
4. Animatrice : Ben oui mais il faut m'expliquer : tout le monde et personne c'est un peu contraire. Alors prends vas-y explique-nous.
5. E1 : tout le monde a le droit de l'utiliser, mais après personne n'a le droit de faire heu ce qu'il veut
6. E2 : à tout le monde parce y a tout le monde qui en a besoin et on vit dessus, et à personne car on va pas par exemple l'acheter et dire ca c'est à moi ou on va pas faire ce qu'on en veut
7. E3 : car on peut l'utiliser, on peut faire de l'agriculture mais on peut pas être qu'à soit, on peut pas utiliser tout la terre pour nous
8. E4 : je suis eh d'accord avec E2
9. E7 : je suis aussi d'accord avec E2, E4 et tous ceux qui ont dit la même chose
10. Animatrice : ca c'est fort intéressant. Est-ce que vous pensez que tous les hommes réfléchissent euh pensent que c'est comme ca ?
11. E1 : y en a qui pensent que la terre elle est qu'à eux
12. Animatrice : est-ce que tu as des exemples
13. E1 : Non
14. E2 : je suis d'accord avec E1 parce que par exemple euh ceux qui travaillent dans la vente, ou par exemple ceux qui veulent détruire la nature, des trucs comme ca en fait, en sorte la terre ils s'en servent comme il veut et ils prennent comme si c'était à eux et ils en font n'importe quoi
15. E3 : Je dis pareil qu'E1 car euh il a raison car euh souvent les agriculteurs ils pensent que c'est leur terre, leur terrains et tout alors que c'est pas vrai, c'est à tout le monde
16. E4 : je suis d'accord avec E2, E1 et E3
17. E5 : je suis d'accord avec E1
18. E6 : je suis d'accord avec E1, E2, E4 et tout ça
19. E7 : je suis d'accord avec E1, E2, E3, E4, E6
20. L'animatrice : et vous pouvez dire en quoi vous êtes d'accord
21. E9 : je suis d'accord avec E2 car voilà...
22. L'animatrice : Essaie de dire pourquoi, ... le car.... C'est intéressant
23. E9 : ben c'est vrai il y a des hommes qui en font n'importe quoi de la planète et c'est pas comme ca qu'on respecte et qu'on la protège
24. L'animatrice : mais ces hommes qui ne la respecte pas qui l'utilise. Est-ce qu'ils veulent vraiment la détruire ou est-ce que... pourquoi ils la détruisent à votre avis
25. E1 : Ils veulent la détruire parce qu'elle est à tout le monde elle est pas qu'à eux

26. Ces hommes ils sont un peu égoïste, enfin comment dire, ils veulent la planète enfin pour eux c'est tout le temps le futur, le futur, le futur et après ils ne réfléchissent pas aux inconvénients que cela peut poser 12mn10
27. E : eh ben ces hommes ils ne pensent qu'à eux, ils ne pensent pas aux autres
28. E3 : car, euh, je dis pareil que E2 car ils y en a qui détruisent les forêts alors que ca fait quand même de la nature et puis s'ils détruisent des forêts pour faire des immeubles ca servirait à rien
29. E4 : ca dépend parce que y en a ils veulent la terre pour eux et y en a qui veulent la détruire pour faire des immeubles, des piscines et des choses comme ça et y en a d'autres qui veulent la laisser comme elle est mais avoir la terre pour eux-mêmes
30. E5 : y a des gens qui veulent détruire la planète mais y a des gens ils se rendent pas compte que y a des gens qui veulent la garder et ils ne savent pas ce que ca va faire aux autres
31. E7 : y en a veulent détruire les forets pour faire des magasins, des bâtiments après ca servira à rien car on s'en sert de la forêt, sans les arbres on pourrait pas vivre, sans la nature on pourrait rien faire
32. E9 : je suis d'accord avec E7 car y a des hommes ils veulent construire des usines et ils se disent j'ai pas de place, je vais couper la forêt et je vais prendre dans la forêt et après y a plus de nature et tout
33. L'animatrice : est-ce que ces usines, est-ce que ces immeubles, ces piscines, il y a pas des hommes qui en ont besoin, est-ce que ca ne correspond pas aussi ... est-ce que c'est seulement égoïste ?
34. E1 : Y en a qui détruisent la nature car ils veulent construire des maisons, des immeubles, des appartements pour ceux qui sont un peu pauvres
35. E2 : les piscines par exemple on en a pas besoin à tous les endroits, ben si tu construis une piscine municipale ca peut aller par exemple moi je sais pas au sud ils auront plus besoin de piscine que nous en, plus vers, enfin voilà quoi. Il fait moins chaud chez nous que chez eux là-bas donc euh y en a pas trop besoin
36. E3 : on construit beaucoup de maisons pour aussi les pauvres mais des fois ca sert à rien car les gens ils peuvent en prendre deux de maisons donc ca servirait à rien
37. E4 : euh ils devraient pas en faire là où il y a la plage parce que on pourrait aller se baigner à la plage au lieu d'aller à la piscine. Ben c'est un peu pareil
38. E5 : mais parfois c'est aussi bien mais des fois quand on détruit des forêts qui sont des toutes petites comme ca on peut faire des abris pour les pauvres
39. L'animatrice : donc ca veut dire que selon les endroits il faut être attentif à ce qu'on utilise dans la nature, c'est ce que vous dites un petit peu par rapport à ... Peut-être que des fois il y a des besoins , de construire des immeubles ou des usines même car on peut avoir besoin même de voiture même si ca pollue il faut des usines mais il faut être attentif à où est-ce qu'on les met, est-ce que ca correspond bien à un besoin
40. E2 : Ou par exemple si on met près d'une forêt une usine qui pollue et ben ca va être la forêt qui va tout prendre
41. E8 : c'est sur je suis d'accord avec E2 mais en Amazonie, par minute ou par seconde, je sais plus, il y a la moitié de 11 terrains de foot qui sont coupés, de forêt, plus tu construis quelques immeubles et après les forêts tu le laisses tranquilles
42. E4 : c'est sur on a besoin de bâtiment, d'usine et tout ca mais faut pas en mettre par exemple .. une usine par ville. M'enfin c'est pas ce qu'on fait mais bon ben voilà
43. L'animatrice : Et bien merci les 10 mn sont déjà passées
44. Une voix : ah bon déjà
45. L'animatrice : Ca passe vite hein ?

A.4.5. Transcription d'un temps de discussion à visée philosophique pour une EDD Classe H de 6^{ème} / le 14/06/12, en demi-groupe

L'atelier se passe dans la nature, en cercle, dans un espace de tranquillité.

Moment choisi lors du débat :

1. E1 : appartient à personne aux générations à venir, on la lègue à nos successeurs et donc c'est à nous de la protéger pour que nos enfants et nos petits enfants ils en profitent, voilà donc euh, de génération en génération, la terre elle peut appartenir au monde entier
2. Moi je dis qu'elle appartient à Dieu
3. Rire
4. E1 2 : moi je dis que nous on fait que habiter la terre, qui appartient à personne, on l'habite mais euh mais elle est abimée, on l'habite et on l'abime donc ce qu'il faut c'est qu'on continue à l'habiter sans l'abimer, sans la détériorer, car bientôt à cause de ça, il n'y aura plus personne, ni nous.
5. E2 : je suis pas d'accord avec E5, elle est pas en location la terre, elle appartient à personne et à tout le monde
6. E3 : je reste sur l'idée des végétaux, car ils étaient là avant nous Si ils étaient pas là on serait mort
7. Martin : ça appartient à personne mais même si ça nous appartient pas faut la protéger pour les générations à venir parce que sinon ça voudrait dire qu'on s'en fiche, on détruit et après on leur laisse la terre abimée, enfin toute abimée
8. 3 tours, relecture
9. ... il faut que tout le monde soit d'accord ...
10. L'animatrice : Il y a beaucoup d'idées qui ont été partagé déjà sur ces trois tours. Pour vous le mot appartenir, de dire la terre elle appartient à qui. Ce mot appartenir il veut dire quoi, qu'est-ce qu'il y a derrière ce mot là.
11. Et ben le mot appartenir, c'est à qui elle appartient, à qui elle est
12. Alors ça veut dire quoi, quand quelque chose t'appartient, qu'est-ce que cela veut dire après dans ta relation avec cet objet
13. Ben qu'il est à nous, on peut en faire ce qu'on veut. Si c'est la Terre, même si elle nous appartient... on peut pas en faire ce qu'on veut, il y a des personnes qui y habitent donc
14. L'animatrice : Là on commence le débat ...
15. E4 : Appartenir c'est posséder en quelque sorte, on a tous les droits sur l'objet qu'on a, même si la terre c'est pas un objet c'est une planète. Enfin même : si elle nous appartient, même si elle appartient à personne, on est pas seul, on est 7 milliards sur la terre, plus les végétaux, les minéraux Si c'est un objet où personne habite On aurait tous les droits dessus, on peut le jeter, on peut le casser, on peut tout faire avec sauf que c'est la terre. Posséder c'est l'avoir, le garder, l'avoir que pour soi. Alors que là on la partage avec d'autres êtres vivants.
16. E6 : la terre si on la garde on doit la protéger donc ça veut dire le mot et pis voilà
17. E5 : moi je suis pour l'avis de E4
18. E1 2 : moi je dis que appartenir quand quelque chose qui t'appartient c'est à toi et la terre elle est à tout le monde elle appartient à personne et en même temps elle appartient à tout le monde car il faut la protéger. Quand quelque chose t'appartient il faut en prendre soin tout en même temps tu peux faire des choses avec mais tu dois la protéger, tu dois en prendre soin

19. E2 : la terre elle est ronde donc chaque continent, chaque pays appartient à une personne, le président. Et appartenir ca veut on fait ce qu'on veut avec, comme a dit E1 2 et E4 , on fait ce qu'on veut avec, on peut la casser , on peut
20. ... on doit en prendre soin pour ne pas casser ce bien,... si on en prend soin c'est bien
21. E7 Même si ca appartient à personne il faut en prendre soin...
22. E8 : La terre faut en prendre soin c'est comme un petit bébé, si on le laisse tomber par terre ben il va se faire mal, la terre si on pollue ca va faire comme ... ca va la détruire Donc appartenir c'est comme si un bébé c'est nous qui le faisons il nous appartient, on va en prendre soin, avec la terre, c'est pareil, même si elle appartient à personne, il faut en prendre soin
23. Animatrice : c'est intéressant, tu penses que les bébés appartiennent à leurs parents. C'est intéressant
24. E8 : les bébés ca appartient à ses parents et à ceux d'avant, avant avant . Ca appartient à ceux qui ont fait les parents, qui ont fait les parents je vais pas continuer longtemps
25. Une voix : les ancêtres
26. E4 : déjà arrêtez de me piquer mes avis et je suis pas d'accord avec E8 parce qu' elle dit que le bébé il appartient à ses parents mais c'est pas vrai parce que en quelque sorte il appartient aux parents ; ils les élèvent et tout , ils prennent soin d'eux mais notre corps il nous appartient à nous enfin, quand on parle de appartenir c'est la forme ben tout que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur donc euh nos parents même s'il faut attendre la majorité pour faire ce qu'on veut , on est pas des objets, on est des êtres humains donc on appartient à personne . On appartient à nous même c'est notre corps, notre esprit c'est ce qu'on veut
27. E6 : je sui tout à fait d'accord avec l'avis de E4.
28. Dis pourquoi ?
29. Il est à nous, à nous tout seul on peut le garder on en fait ce qu'on veut c'est pas aux parents de garder notre corps
30. E1 moi je suis pas trop d'accord avec E4 et E6 parce que d'un côté les parents ils nous élèvent, ils nous nourrissent ils nous abritent sous leur toits, et tout, nous on peut pas se débrouiller tout seul et pour mon avis, le mot appartenir ca veut rien dire concernant la terre parce que la terre, elle appartient à qui on peut pas définir on peut pas savoir parce qu'on est pas tous d'accord et voilà
31. E5 :Moi je suis un peu d'accord avec l'avis de E4 et de E2 la terre elle est à elle , s'il y avait pas de président pour la gouverner tout le monde ferait ce qu'il veut , on jetterait tout dans les fleuves, on couperait les arbres qu'on voudrait voilà
32. E8 : E4 mais désolé si on te laisse tout seul dès la naissance tu pourrais pas te nourrir tu pourras pas te débrouiller tu as forcément besoin de quelqu'un et ces personnes ben elle va t'aider et si tu avais écouter ce que j'ai dit tout à l'heure et ben j'ai dit qu'on appartenait à personne on appartient à celui qui nous a conçu, de conçu, de conçu, de conçu etc
33. E4 : oulalalala tu m'as mal compris là je pense. J'ai pas dit, nous on appartient pas à nos parents mais c'est eux qui nous élèvent et je leur en suis reconnaissant mais on est pas à eux, comme eux n'appartenait pas à leur parents, on est libre, de ce qu'on veut dans l'aspect moral, spirituel et physique et tout le tralala qui va avec
34. E1 2 Moi je suis à moitié d'accord de faire quelque chose Tu vas pas faire ce que tu veux
35. E8 : E4 , si ton enfant dis qu'il quitte la maison tu vas lui dire non, tu es à moi, tu restes là
36. E4 : il décide de sa vie
37. E8 : ah ben t'es bizarre
38. Animatrice : c'est intéressant là
39. E8 : imaginons que ton enfants se fasse écraser par un bus tu vas pas lui dire non tu vas pas te faire écraser par le bus, tu restes là
40. E4 : oui je lui obéis mais je lui appartiens pas
41. Animatrice : essayez de trouver d'autres moyens pour qualifier. Si le mot appartenir ne convient pas essayer de trouver d'autres mots
42. E8 : on est pas un objet

43. E4 : non mais je crois qu'elle a pas compris, un être vivant c'est pas comme le dernier sac de Ava Montana on est pas un objet, on est libre, de notre choix on fait ce qu'on veut quoi et voilà. C'est parce que nos parents, on leur obéit, certes on a un respect pour eux, on les respecte pour tout ce qu'ils ont fait pour nous mais on ne leur appartient pas. On est pas à eux.
44. Enseignante : Tu dis que tu n'appartiens pas à tes parents, trouve un mot qui correspondrait mieux
45. E4 : je suis pas un petit objet
46. Enseignante : mais qu'est-ce que tu es pour eux
47. E4 : je suis leur petit enfant adoré. (rire d'E4 et du groupe) ben oui pas leur oui je suis leur mais pfeee
48. En fait je suis pas à eux, ils m'élèvent et tout, ils disent que je suis leur petit enfant mais d'une façon c'est pour dire qu'il m'aime bien, qu'ils ont de l'affection pour moi, ça veut pas dire qu'en gros je suis à eux, je suis pas leur appartenante. Par exemple, ils n'ont pas tous les droits sur moi sinon j'appelle le 119 allo enfance maltraitée
49. E6 : et moi finalement je pense que nos parents ils nous appartiennent c'est eux qui nous ont créés, qui nous élèvent et nous apprennent les règles de la vie parce que c'est leur parent qui leur a appris, qui leur a appris à leur parent et tout ça.
50. E1 : c'est pour revenir tout à l'heure à ce qu'a dit E8 si ton enfant il se fait écrasé sous un bus
51. E4 (coupe) : j'en refais un
52. La police dit est-ce que c'est votre enfant tu vas pas dire non c'est pas le mien gardez le
53. E4 : non oui. Mais quand on dit une phrase comme ça, ça veut pas dire
54. E6 : ah ben si s'ils te disent c'est le votre tu dis oui et point barre
55. E4 : oui c'est le nôtre, il est chez nous mais on l'élève nous mais donc en gros ils disent un peu c'est le nôtre mais quand on grandit on est un être vivant comme tout le monde, on fait ce qu'on veut c'est notre vie, on a que 100 ans ..
56. 18 ans tu connais
57. E8 : Si on ne respecte pas ses parents on va se faire battre
58. E9 : je suis d'accord avec E8...
59. Dieu il a créé nos ancêtres, ...
60. E4 : il fait ce qu'il veut
61. Tu verras quand tu auras des enfants
62. Animatrice : trouver un entre deux, on est pas obligé d'aller dans les extrêmes
63. E12 : je suis entièrement d'accord avec E4 et E on appartient pas à nos parents mais à Dieu. On est dans une démocratie on est censé être libre
64. E6 : je suis d'accord ... on fait ce qu'on veut
65. Je suis d'accord avec E8, on leur doit notre respect, ben non j'ai pas le droit de partir
66. E9, je suis complètement d'accord avec E8 et on appartient à nos parents
67. E11 : en fait je suis pas du tout d'accord avec personne, moi je dis que c'est la nature qui nous a créés du coup on appartient à la nature, que c'est elle qui nous a créés pour vivre et faire notre vie
68. E4 : juste une petite question, quand quelque chose nous appartient, il nous appartient jusqu'à la fin alors quand tu dis jusqu'à la majorité il nous appartient pas jusqu'à la fin si l'enfant il nous appartenait vraiment alors il nous appartiendrait jusqu'à la fin de notre vie. Sauf que nous on peut partir à la majorité ; donc il nous appartient pas c'est pas on est à nos parents puis il nous donne à la nature
69. Moi je dis que E8 et E4 ont faux, E8 elle a faux car si on appartient à ses parents, on veut toujours vivre à leur chevet. On aura rien appris de la vie. Et E4, si on fait comme on veut on doit le respect à nos parents. Si on part de notre maison après là ça serait une fugue.
70. Animatrice : E4 tu n'as pas le bâton de parole, on essaie de se répondre
71. E10 : je suis d'accord avec E8 parce que si nos parents étaient pas là on serait pas là non plus et c'est eux qui nous ont fait donc voilà quoi
72. E1 2 : Moi je suis pas tout à fait d'accord avec E8, je suis pas tout à fait d'accord avec E4, moi je reviens sur le même avis que tout à l'heure par contre on aura qu'à demander quand on

- rentrera chez nous demander à nos parents est-ce qu'on appartient à vous et vous verrez ce qu'ils vous répondront, il vous répondra nous on est juste là pour vous dire les leçons de conduites pour vous encadrer pour vous expliquer ce qu'on doit faire après vous faites bien ce que vous voulez de votre vie il nous aime et tout mais par contre on a le droit de faire ce qu'on veut de notre vie mais par contre ils doivent nous éduquer après on doit les respecter
73. Animatrice : alors tout ce qu'on vient de dire, qu'est-ce que ça apporte à la question « à qui appartient la Terre ? est-ce que ça nous aide d'avoir réfléchi si l'enfant appartient aux parents.
74. E1 2 : Si on n'appartient pas à nos parents alors la terre elle appartient pas aux hommes, c'est un peu ça, la terre c'est un peu comme nous les hommes c'est un peu comme nos parents normalement l'homme est censé nous aider, nous protéger euh enfin nos parents sont censés nous aider, nous protéger alors les hommes sont censés aider la planète et la protéger
75. E2 : je suis d'accord avec personne et surtout pas avec E6 c'était tout à l'heure, je sais c'est y a longtemps mais tout à l'heure il a parlé que les parents ils nous appartenaient les parents ils nous appartiennent pas c'est plutôt nous qui appartenons à nos parents ou plutôt nous qui sommes libres parce que les parents ils nous appartiennent pas parce que si on leur demande d'aller faire la vaisselle ils vont pas aller faire la vaisselle
76. Animatrice : Alors lever le doigt les derniers qui vont prendre la parole, oulalla hop hop hop hop et hop et après c'est fini
77. On va changer de question ?
78. Animatrice : on aura terminé complètement
79. E3 : en fait la Terre elle appartient aux végétaux il la gouverne pas en fait ils font comme les parents pour les enfants, il la gouverne pas, il donne pas d'ordre il la partage avec tous les êtres vivants et je trouve que c'est bien
80. E8 : je suis pas d'accord avec toi du tout,
81. E4 : Arrête de t'acharner sur moi
82. E8 : parce que tu dis qu'on appartient pas à nos parents c'est sur mais on appartient à nos parents si tu regardes notre arbre généalogique si nos parents avaient pas décidé d'avoir des enfants
83. Animatrice : chacun sont tour
84. E8 : si tes parents n'ont pas décidé de te créer ils ne le font pas
85. E4 : ils l'ont décidé
86. E8 : c'est pareil si on dit qu'on appartient aux végétaux, c'est un peu, on va dire tiens je t'appartiens (en montrant une herbe) rire
87. E11 : vous avez tout faux la terre elle a été créée par la nature, le monde entier s'est créé par la nature, elle, elle est là avant nous et c'est elle qui nous a créés elle peut vivre sans nous si elle veut la nature elle peut vivre sans animaux si elle veut, elle peut vivre sans les végétaux, sans rien, elle peut créer tout ce qu'elle veut elle a créé nos parents. Et la nature elle vient d'où ?
88. E4 : pour clôturer le débat avec E8, on n'appartient pas à nos parents, ils nous élèvent, ils nous mettent dans la bonne voie comme leur parents l'ont fait avec eux, ils nous nourrissent, ils nous chouchoutent jusqu'à l'âge de 18 ans mais on leur appartient pas bref vu que la question de tout début c'était à qui appartient la Terre, elle appartient à Dieu, je sais pas si vous êtes beaucoup croyants mais là c'est autre chose, c'est votre choix elle appartient à Dieu la nature elle pas venu comme ça toute seule ah je claques des doigts elle est venue, non non c'est Dieu qui l'a fait, il l'a fait pour nous, ensuite il nous a fait naître avec de la terre, je vous rappelle que si vous lisez les histoires religieuses,
89. Une voix : la bible,
90. E4 : la bible enfin non moi je lis pas la bible je lis le Coran mais bref c'est pareil Dieu il était là bien avant que la nature elle existe, la terre elle n'existait pas il y a des milliards et des milliards et des milliards d'année. Dieu était vivant la terre, Dieu on ne sait pas d'où il vient mais bref la nature elle n'existait pas c'est grâce à Dieu qui l'a fait Dieu qui a fait la terre, les galaxies, l'univers, et tout ça on dit en 7 jours mais je sais pas si c'est vrai.

Annexe 5 - Première grille de critères

Classe 6 de CM1/CM2

Grille de critères réalisée à partir de notre ressenti et de la biblio.

La première idée est de proposer des critères (colonne de droite) qui paraissent fondamentaux pour la caractérisation de notre objet hybride mais qui peuvent se décliner de différentes manières.

Critères	Déclinaisons des critères		Eléments d'analyse de l'atelier	Illustration par des exemples extraits de la retranscription de l'atelier.
	Critères plus spécifiquement attachés au débat scientifique et plus généralement à l'EDD	Critères plus spécifiquement attachés à la DVP		
	Entrée thématique			
Le choix de la question	La question permet d'aborder le principe d'interdépendance entre les sphères économie, environnement, social et éventuellement la gouvernance. Réponse à un pb de société (peut-être une QSV)	La question est une question universelle qui va permettre ensuite de zoomer sur une problématique plus précise déterminer par le fil de la discussion.	A qui appartient la Terre.	CF doc d'analyse de la question
Le principe de relativité	La question est abordée à différentes échelles de temps et d'espace.	Pas nécessairement	Avant/maintenant : les temps préhistoriques /le monde moderne Local /global : dimension quotidienne et dimension plus générale, philosophique.	115-Stan : Alfred, il a raison parce qu'on achète ça à l'Etat, on n'achète pas à personne. On le vole pas, on donne de l'argent pour l'avoir. Et après, une fois qu'on l'a acheté, on peut faire ce qu'on veut entre guillemets, on peut faire ce qu'on veut dessus. On peut voir comment c'est à l'intérieur du volcan, comme ils ont fait à Lemptégy. 119-Corto : Bah avant la Terre ça n'appartenait pas

				<p>aux êtres humains, ça appartenait aux animaux. Parce qu'avant, on n'existait pas, il y avait les dinosaures, il y avait des dinosaures et c'est juste après qu'on est arrivés donc avant ça appartenait aux animaux la Terre.</p> <p>122-Oxana : mais avant, avant, les Hommes ils n'y étaient pas...</p> <p>123-Alfred : mais aujourd'hui, tu n'as pas de propriété, tu fais quoi ? Ba, tu dors dans la rue.</p> <p>131-Oéloune : et ben, comme Alfred y disait, ben là, j'ai réfléchi et si on peut répondre à la question, si on n'a pas de propriété et ben si, on peut faire quelque chose. Les hommes préhistoriques par exemple, ils vivaient comme ça et on peut faire comme ça.</p> <p>139-Alfred : je reviens sur la question d'Oéloune. Tout à l'heure, elle rouspétait comme quoi, il ne fallait pas s'approprier la nature et là vivre comme les Hommes préhistoriques, je suis désolé, on s'approprie bien la nature, les grottes, voilà.</p>
<p>Mobilisation des savoirs de référence, richesse des ressources argumentatives</p>	<p>Savoirs profanes (expériences, représentations et exemples) et savoirs scientifiques.</p> <p>S'appuie sur des vérités scientifiques</p>	<p>Mobilise d'avantage des savoirs profanes que des savoirs scientifiques</p> <p>Met l'accent sur le raisonnement</p>	<p>Savoirs profanes : L'expérience de la cabane dans les bois d'Oéloune (elle habite dans une yourte), connaissance du système marchand (vie de tous les jours), expérience de notre régime alimentaire (on ne mange pas d'herbe).</p> <p>Savoirs scientifiques : -connaissance de</p>	<p>96-Comme Chloé elle expliquait, si je prends du bois et que je fais une cabane. Elle ne m'appartiendra pas, elle appartiendra quand même à la forêt.</p> <p>115-Stan : Alfred, il a raison parce qu'on achète ça à l'Etat, on n'achète pas à personne. On le vole pas, on donne de l'argent pour l'avoir. Et après, une fois qu'on l'a acheté, on peut faire ce qu'on veut entre guillemets, on peut faire ce qu'on veut dessus. On peut voir comment c'est à l'intérieur du volcan, comme ils ont fait à Lemptégy.</p>

			<p>la préhistoire, -expériences et connaissances menées les jours précédents dans le cadre de la classe de découvertes : fonctionnement d'un volcan (visite du Lemptégy, randonnée sur un volcan...).</p> <p>-il faut du bois pour faire du papier</p>	<p>137- les animaux eux, ils peuvent manger de l'herbe et nous on ne peut pas manger de l'herbe. <i>Réactions.</i> Oui mais nous c'est pas très comestible.</p> <p>119-Corto : [...] Parce qu'avant, on n'existait pas, il y avait les dinosaures, il y avait des dinosaures et c'est juste après qu'on est arrivés donc avant ça appartenait aux animaux la Terre. 52-Corto : (<i>l'Homme est plus évolué que les animaux parce que...</i>) bah qu'on a déjà les cordes vocales et qu'on a plein de choses que eux ne savent pas faire.</p> <p>113-Oxana : Moi, j' n'étais pas d'accord, parce que le volcan, il s'est fait, il s'est fait, le magma il était sous la Terre il s'est fait avec le magma qui est sorti [...]. 66-Stan : Ba, on est obligé de polluer et on sera toujours obligés parce qu'il faut couper des arbres pour faire du papier et il faut utiliser beaucoup de choses ????</p>
Principe de non certitude	La discussion met en évidence le principe de non-certitude, il n'y a pas de solutions établies mais une recherche de l'opérationnalité.	Discussion autour d'une question universelle et philosophique qui n'a pas de réponse établie et ne recherche pas l'opérationnalité.	A qui appartient la Terre est une question philosophique qui n'a pas de réponse établie et qui ne vise pas de réponse opérationnelle.	
Principe de responsabilité	Vise à former des penseurs critiques mais aussi des citoyens éclairés (vise la mise en action).	Vise à former des penseurs critiques (vise la compréhension)	L'atelier expérimenté n'a pas eu pour objectif une mise en projet, mise en action.	
Entrée par l'interlocution / compétences psychosociales (écoute, respect de la parole et des idées, ouverture à l'autre)				
Taux de participation	Au moins 2/3 enfant et 1/3 A	Le moins possible dans l'idéal	Les interventions de l'animatrice	104 interlocutions enfants soit 1589 mots

des enfants/A			<p>correspondent à 1/3 du total des interlocutions mais 2/3 du nombre de mots exprimés.</p> <p>La synthèse finale paraît un peu longue. Le ressenti de l'animatrice le confirme, certains enfants semblaient avoir décroché.</p>	55 interlocutions animateur soit 3040 mots																																								
Participation des enfants et progression	Tous Quelques uns Souvent		<p>21 élèves au total dont une enfant muette. 9 élèves/21 ont participé 2 fois ou plus. 6 élèves ont participé 4 fois ou plus.</p> <p>Ce sont surtout les CM2 qui avaient déjà pratiqué ce genre d'atelier à l'école lorsqu'ils étaient en CM1 alors que c'était une première expérience pour les CM1.</p>	<table border="1"> <tr><td>?</td><td>23</td></tr> <tr><td>Oéloune</td><td>12</td></tr> <tr><td>Alfred</td><td>10</td></tr> <tr><td>Oxana</td><td>7</td></tr> <tr><td>Corto</td><td>7</td></tr> <tr><td>Nathan</td><td>4</td></tr> <tr><td>Stan</td><td>4</td></tr> <tr><td>Marius</td><td>2</td></tr> <tr><td>Yanis</td><td>2</td></tr> <tr><td>Eve</td><td>2</td></tr> <tr><td>Louis</td><td>1</td></tr> <tr><td>Nicolas</td><td>1</td></tr> <tr><td>Dorian</td><td>1</td></tr> <tr><td>Emeline</td><td>1</td></tr> <tr><td>Tatiana</td><td>1</td></tr> <tr><td>Marine</td><td>1</td></tr> <tr><td>Théo</td><td>1</td></tr> <tr><td>Pierre</td><td>1</td></tr> <tr><td>Pierre</td><td>1</td></tr> <tr><td>Laititia</td><td>1</td></tr> </table>	?	23	Oéloune	12	Alfred	10	Oxana	7	Corto	7	Nathan	4	Stan	4	Marius	2	Yanis	2	Eve	2	Louis	1	Nicolas	1	Dorian	1	Emeline	1	Tatiana	1	Marine	1	Théo	1	Pierre	1	Pierre	1	Laititia	1
?	23																																											
Oéloune	12																																											
Alfred	10																																											
Oxana	7																																											
Corto	7																																											
Nathan	4																																											
Stan	4																																											
Marius	2																																											
Yanis	2																																											
Eve	2																																											
Louis	1																																											
Nicolas	1																																											
Dorian	1																																											
Emeline	1																																											
Tatiana	1																																											
Marine	1																																											
Théo	1																																											
Pierre	1																																											
Pierre	1																																											
Laititia	1																																											
Mobilisation du langage : choix et précision du vocabulaire	Les questions EDD requièrent un certain niveau de langage (difficile avant le cycle 3) Etre capable de conceptualiser, posséder quelques savoirs scientifiques spécifiques.	Pas de niveau de langage requis.	Certains enfants ont mobilisé des mots élaborés pour leur argumentation. Néanmoins, on remarque que leur raisonnement se bâti à partir de mots simples et que c'est d'avantage leur culture générale	Mots recherchés : race humaine(42), destiné à (81), les sentiments, le courage (89), vide grenier, brocante (93), parcelle (106), propriétaire (108), magma (113), Etat, entre guillemets (115) et comestible(137).																																								

			qu'ils mobilisent qu'un vocabulaire spécifique.	
	<p>Reformulation dans le même sens : reprise à l'identique, confirmation, affirmation, définition / signification, indication, accumulation, constat.</p> <p>Reformulation en proposant un lexique plus adapté : précision, rajout, justification, illustration par l'exemple, témoignage, conseil.</p> <p>Reformulation en transformant les propositions : opposition, distinction</p>	<p>Reformulation avec ajout</p> <p>Précision de vocabulaire : Homme/femme = race humaine</p> <p>Illustration par l'exemple :</p>	<p>21 Eve : la Terre appartient à tout le monde et en même temps à personne et aux êtres vivants.</p> <p>34-Corto : La Terre appartient à l'ensemble des autres planètes</p> <p>35-Marius : La terre appartient au système solaire.</p> <p>39-Stan : La Terre appartient aux Hommes et aux femmes.</p> <p>41- Stan : La Terre appartient à la race humaine.</p> <p>102-Oéloune : Non ça appartient au volcan, on n'a pas le droit de toucher, c'est comme par exemple, j'ai un pull et j'ai le droit de dire, est-ce que je peux prendre ton pull ? [...]</p> <p>106-Alfred : par exemple, s'ils ont acheté la parcelle avec le volcan là, ils ont le droit de l'exploiter.</p> <p>154-Nathan : Oui par exemple manger chaud.</p>	
	Entrée par le raisonnement Développement d'un esprit critique, compétence citoyenne			
<p>Qualité des raisonnements, argumentation</p> <p>Définition d'argumentation retenue : lier logiquement entre elles des propositions pour aboutir à une proposition nouvelle</p>	<p>Recherche de la qualité du raisonnement (clarté des idées, examen, jugement, pensée)</p> <p>Opposition</p> <p>Recherche d'une logique argumentative, démonstration</p> <p>Repositionnement personnel</p> <p>Demande de précision</p>		<p>106-Alfred : [...] Moi, je ne suis pas d'accord avec Oéloune, si on l'a acheté on peut l'exploiter.</p> <p>111-Oxana : moi, je ne suis pas d'accord avec Alfred, parce que s'il faut des bouts de papier et ??? pour s'approprier quelque chose</p> <p>113-Oxana : Moi, j' n'étais pas d'accord, parce que le volcan, il s'est fait, il s'est fait, le magma il était sous la Terre il s'est fait avec le magma qui est sorti et ça n'appartient à personne et on n' a pas le droit de détruire les choses qui n'appartiennent à personne.</p> <p>115-Stan : Alfred, il a raison parce qu'on achète</p>	

<p>(Larousse)</p> <p>Choix de n'analyser que ce qui se dit même s'il peut y avoir raisonnement sans que les idées soient explicitées (écoute active par ex.)</p>			<p>ça à l'Etat, on n'achète pas à personne.</p> <p>121-Bon, je reviens sur Oxana, t'as pas de maison, tu fais quoi ? T'as pas de propriété tu fais quoi ? vas-y ?</p> <p>131-Oéloune : et ben, comme Alfred y disait, ben là, j'ai réfléchi et si [...]</p> <p>133-Pierre : moi je suis d'accord avec Alfred parce que si[...]</p> <p>137-C'est comme Tatiana, elle dit [...]</p> <p>139-Alfred : je reviens sur la question d'Oéloune. Tout à l'heure, elle rouspétait comme quoi[...]</p>
<p>La construction de savoirs</p>	<p>Construction de savoirs raisonnés : passer de la représentation au concept</p> <p>Registre empirique au registre plus théorique ; du particulier au général ; du concret à l'abstrait ; de la pensée commune à une pensée scientifique, à une pensée complexe.</p>	<p>« Ces événements et les nécessités d'interprétation qu'ils demandent, sont probablement les lieux principaux où se construit pour l'élève le sens des objets travaillés, le sens de l'école, le sens de la place qu'on y tient, le sens de la relation didactique.</p> <p>Chouette p 99</p>	
<p>Entrée par la posture de l'animateur</p>			
<p>Statut de l'animateur</p>	<p>Enseignant référent Intervenant</p>		
<p>Posture d'accompagnant : Neutralité ou partialité cognitive de l'animateur</p> <p>Anne Lalanne indique que les deux axes principaux du guidage</p>		<p>Ecoute, confirme la réception de message mais pas d'évaluation informelle (validation de la connaissance), interfère le moins possible dans le raisonnement des enfants (pas de jugement), Refuse « tout contenu vide d'ajustement »</p> <p>Chouette p47</p> <p>Assure la liaison entre les idées pour agrandir le monde interlocutoire</p> <p>Régulation sociale (distribue, encourage la parole) : relance les plus timides,</p>	

<p>du maître sont : la reformulation et la structuration des idées</p>		<p>Interpelle, passe la parole prioritairement à ceux qui n'ont pas encore parlé. Gère le temps (nombre d'indications du timing), Régulation cognitive : Synthétise, reformule en visant le recherche de fondements -Echo : reformulation paraphrastique notée : quand le professeur reformule à l'identique le discours de l'élève - reformulation non paraphrastique notée : quand le professeur reformule en partie le discours de l'élève mais le fait évoluer ou parfois même le transforme tout à fait - reformulation première notée : quand le professeur propose un nouveau contenu propositionnel - plus ou moins épistémique Aide à structurer les idées par la relance : par la contradiction, avec orientation, par des questions de compréhension. Par la récupération des idées oubliées pour structurer le monde interlocutoire et en situant les élèves pour qu'ils deviennent auteurs de leurs paroles et de leur pensées.</p>		
	<p>Favorise l'impulsion d'un savoir naissant, apporte des connaissances</p>	<p>N'apporte pas de connaissances.</p>		
	<p>Régulation langagière : Accepte les niveaux langagiers : pas de correction langagière mais s'assure que l'idée a bien été comprise.</p>			
<p>Posture d'analyse</p>		<p>Fait prendre conscience aux élèves de ce qui pose problème : -Demande des preuves (c'est possible) -Demande des réfutations (c'est impossible) -Relève des nécessités (ça ne peut pas être autrement)</p>		

		<ul style="list-style-type: none"> -Module sa réticence didactique (la réticence didactique, c'est « ce que dit le professeur pour ne pas dire (ce qu'il sait) -Est garant de la mémoire didactique de la classe -Décide des changements de jeu d'apprentissage -Sélectionne les réponses des élèves -Relève les traits pertinents -Relève les contradictions -Produit des contre-exemples, des éléments relevant de l'absurde -Oriente la réflexion -Aide à la conceptualisation 		
Entrée par le contexte				
Cadre	<p>Débat = construction du raisonnement par confrontation d'idées</p> <p>Régime de l'opposition Positionnement je/tu Force physique Vigueur symbolique Régime de la contrainte duelle</p>	<p>Discussion : construction d'un raisonnement commun à partir d'un cheminement de pensée collectif (penser pour soi avec l'aide des autres)</p> <p>Régime de l'examen Articulation pensée/langage Passage du fait au dire Enjeux Régime de la liberté collective</p> <p>La discussion est non linéaire Emboîtement des niveaux Importance du questionnement Originalité de la pensée autonome Créativité de la pensée Effacement du sujet Maturation des questions Emergence de doute Emergence de critères Vérification d'hypothèse Aventure intellectuelle Esprit critique</p>	L'atelier est bien une discussion ou chaque intervention contribue à faire avancer une pensée commune, même s'il n'y a pas de consensus.	
L'éthique de la discussion	Non relativité (toutes les idées ne se valent pas), respect de valeurs universelles, donne à penser mais pas quoi penser, sens du bien commun.			
Les buts	Construire des opinions raisonnées	Construire des aptitudes au raisonnement : instrument de	Cf entrée par raisonnement.	

		communication et de représentation du monde et instrument de la pensée		
Nature du dispositif	Méthodologie structurée (s) ?	Méthodologies structurées (plusieurs méthodes formalisées) avec rituel.	Notre méthode hybride s'inspire beaucoup des DVP.	
Environnement de l'atelier	Peut s'inscrire dans un projet	Est une fin en soi	L'atelier a été réalisé dans le cadre d'une classe de découvertes de 5 jours. On constate que, même si l'atelier n'a pas été programmé au service d'un projet, les enfants se sont appuyés sur leur vécu (la visite du Lemptégy et l'échantillonnage de roches) pour discuter.	
Statut de l'atelier	1 séance peut se suffire à elle-même Les limites ?	1 séance n'est pas optimum Peut donner lieu à la création d'une communauté de recherche (si projet sur le long terme)	La question a été présentée la veille de l'atelier. Dans le contexte d'intervention de Classe de découvertes, il est difficilement envisageable d'espérer travailler en communauté de recherche(au sens de Lipman).	

Annexe 6 - Extrait du journal de bord de l'animatrice des classes de découvertes

Classe découverte	Classe	Notes prises par l'animatrice sur son journal de bord	Les mots des premiers tours lors de l'immersion dans le sujet
Atelier 2a	Classe CE1-CE2 Fontvieille / 1/2 groupe	Je n'ai pas amené l'atelier philo ni la question. J'avais un élément perturbateur E1, qui n'a pas joué le jeu. C'était déstabilisant surtout pour une première. Difficile de recentrer sur une question, ils s'éparpillent. Je crois avoir induit un passage. Maitresse absente. J'ai dépassé le temps prévu et c'est trop long. Je n'arrive pas à tenir la méthode sans intervention de l'animateur et j'interviens.	La terre appartient au noyau de la Terre, à personne, À elle même, à l'espace, à la galaxie, à Jésus, À l'univers, À Dieu, À tout le monde, Aux autres planètes, À Zeus, à Ben Laden, au système solaire, à la Terre
Atelier 2b	Classe CE1-CE2 Fontvieille / séjour Volcan 1/2 groupe	Je n'ai pas amené l'atelier philo ni la question. Maitresse absente. 13h45 à 14h15. Idem j'ai dépassé et c'était un peu long. Groupe calme attentif et mobilisé. Des bouts de raisonnement me paraissent intéressants. Ressenti testé à l'écrit mais ce n'est pas du tout concluant. Ils ne savent pas bien écrire et ont tous dit des choses qu'ils pensaient que j'attendais. Je ne peux rien en tirer.	La terre appartient à tout le monde, Faut partager dans la vie, à l'espace, à elle-même, à toutes les planètes, à dieu, à personne, à ceux qui vivent, aux hommes et aux femmes qui y vivent, dans le futur il y aura un roi de la Terre mais la Terre appartient à tout le monde.
Atelier 3	Classe de Carlux CE1 - CE2 Dordogne (séjour eau) Classe entière Une vingtaine d'élèves	J'ai amené l'atelier dans la programmation du séjour et de la journée. Le matin j'ai annoncé la question. L'atelier a eu lieu à 14h00. Ils étaient dedans. Retour avec la maîtresse, j'aurais pu rebondir sur la pollution "pourquoi il faut moins polluer". On a un peu tourné en rond sur la pollution. Difficile de relancer. Difficile aussi de synthétiser à la fin les grandes idées, il faut que je prenne des notes. L'enseignante me dit que d'après elle, le MP3 qui tourne incite certains enfants à le prendre pour jouer à parler et non pas pour dire des choses réellement intéressantes. L'enseignante trouve la démarche intéressante et propose de poursuivre la même discussion pour explorer les autres thèmes sortis par les enfants.	La Terre appartient à l'espace, à tout le monde, au noyau de la Terre, aux animaux, aux hommes, au ciel, à l'eau, à tous les océans, aux microbes, à la nature, au soleil, à la vie, aux plantes, à la lune, aux volcans, aux maisons, aux poissons.

		J'ai testé le ressenti à la fin, à l'oral mais les enfants ont du mal à exprimer un ressenti. Ils sont sans doute trop petits ou ma consigne n'est pas assez pragmatique.	
		Questionnements intermédiaires : quels enseignements va-t-on tirer de cette expérience sachant que j'ai l'impression que notre sujet nécessiterait que nous soyons déjà formées à ces méthodes. C'est difficile de cerner les critères d'évaluation pertinents pour nos expérimentations alors que nous n'en sommes qu'au b.a. ba. Quid aussi de cette expérience sur une séance seulement ? Comment l'inscrire dans un cadre plus large ? L'enseignante témoigne qu'elle a eu des résultats avec une méthode de l'ONICEF à partir de 3 séances. Comment rebondir quand la réponse paraît absurde ? Est-ce que le critère de réussite serait de donner le sentiment qu'à plusieurs on a mieux réfléchi que tout seul ? Est-ce que c'est possible en une séance ? Comment sonder le ressenti des enfants sans qu'ils essaient de nous faire plaisir ?	
Atelier 4	Pinoles	Classe entière 14 élèves. Petite classe unique de campagne. Difficultés de comportements entre eux. Ils semblent trop en vase clos. Débat intéressant autour du monde vivant et de la propriété des animaux. Cet échange fait écho à une sortie de la veille dans les bois et à une discussion autour de la chasse et du rôle des animaux dans la nature (ils ne servent à rien, il faut les « buter »).	
Atelier 5	La Bâtie Neuve		
Atelier 6	Valeuil Groupe entier 21 élèves	Très bons élèves très disciplinés et intéressants, participatifs. Classe idéale. Les CM2 avaient déjà pratiqué des DVP l'année précédente. Ainsi on observe que les CM1, novices ont participé plus timidement. J'ai présenté l'atelier et la question la veille. Le débat a été très pertinent. Au début seulement trois ou quatre enfants participaient et c'est seulement vers la fin que tout le monde s'est réveillé.	

Mots-clés : Éducation au développement durable - Discussion à visée philosophique - Débat à orientation scientifique - Posture d'animateur - Expérimentation - Raisonnement

Résumé

La présente recherche exploratoire s'est intéressée, dans le cadre d'une éducation au développement durable (EDD), à la recherche de critères pour animer des discussions s'inspirant de Discussions à Visée Philosophique (DVP). L'étude a été menée en binôme et s'appuie sur deux contextes d'intervention différents, celui de classes de découvertes et celui d'un partenariat d'une collectivité locale avec les écoles de son territoire. L'étude s'appuie sur les contextes professionnels de deux auteures qui accompagnent les enseignants du premier et du second degré dans des projets d'EDD en direction de leurs élèves. L'étude s'intéresse aux finalités communes de la DVP et de l'EDD qui sont notamment d'éveiller la dimension réflexive des élèves pour les outiller à la pensée critique et complexe, d'enrichir leurs compétences argumentatives et la construction de raisonnements cohérents. Dans le cadre d'un débat en EDD, selon la question posée, les types de savoirs mobilisés engagent des expériences et des finalités éducatives différentes, qui se traduisent par diverses postures de l'éducateur. L'exploration s'intéresse donc à l'interaction de ces différents facteurs : types de savoirs, finalités éducatives, posture de l'animateur et orientation de la discussion. Ce travail s'est appuyé sur l'étude des principaux courants pédagogiques de philosophie pour enfants, l'analyse des caractéristiques des discussions à orientation scientifique (DOS), le tout au regard des spécificités de l'EDD. Une vingtaine de discussions a été réalisée avec des élèves du cycle 2 à la sixième autour d'une même question « A qui appartient la Terre ? ». Les ateliers ont été enregistrés. Certains ont été retranscrits en totalité pour permettre une étude fine des interactions en jeu. Cette analyse a permis de faire émerger des critères spécifiques à une DVP en vue d'une EDD (DVP-EDD). Une grille comparative entre le DOS, la DVP, les spécificités de l'EDD et l'objet d'étude hybride que serait une DVP-EDD permet de regrouper les critères plus particulièrement étudiés : les interlocutions langagières, le contexte, la posture de l'animateur, la thématique et le raisonnement. Cette recherche-exploratoire se veut une contribution à la réflexion de la rencontre des DVP dans le contexte de l'EDD et ouvre des pistes de travaux futurs à favoriser.