

Sommaire

1	Problématique	4
1.1	La place de la réflexivité dans le Plan d'étude romand	4
1.2	Discussion en classe à partir d'ouvrages de littérature jeunesse.....	7
1.3	Quelques techniques de l'enseignant pour soutenir une discussion en classe.....	13
1.4	Question de recherche : quelles techniques de l'enseignant pour soutenir une discussion en classe	20
2	Méthodologie	22
2.1	Situer une discussion en classe inspirée du PER et d'un album jeunesse.....	22
2.2	Récolte des données : observer les techniques de quatre enseignants du cycle 1	25
2.3	Analyse des données.....	27
3	Résultat : engager, décrire et répondre en classe	29
3.1	Engager l'élève dans un récit sur ses idées et sur ses opinions.....	29
3.2	Répondre aux interventions des élèves	37
3.3	Décrire une expérience commune.....	41
3.4	Discussion des résultats : trois types de références auxquels se rapporte l'enseignant pour soutenir la discussion	45
	Conclusion.....	46
	Bibliographie.....	51

Liste des tableaux

Tableau 1 : Types de références thématiques auxquels se rapporte l'enseignant pour soutenir la discussion	49
---	----

Liste des figures

Figure 1 : Les techniques possibles de l'enseignant pour soutenir la réflexion des élèves	46
---	----

Liste des annexes

Annexe 1 : Directives données aux enseignantes pour l'intervention	I
Annexe 2 : Lettre d'information aux parents d'élèves	II
Annexe 3 : Formulaire de demande d'autorisation à l'enregistrement	III
Annexe 4 : Convention de transcription	IV
Annexe 5 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°1	VI
Annexe 6 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°2	XXIII
Annexe 7 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°3	XXXVIII
Annexe 8 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°4	L

Introduction : l'importance de la littérature pour apaiser les craintes des enfants

Dans le cadre d'un cours de pédagogie spécialisée en lien avec la peur d'apprendre, nous avons évoqué les ouvrages de Serge Boimare (2005) et ceux-ci nous ont vivement interpellés. D'une part parce qu'il aborde l'importance de la littérature pour apaiser les craintes profondes des enfants, en particulier celles des élèves en décrochage scolaire avec lesquels il a beaucoup travaillé ; en effet Boimare (2005) dit :

Je crois beaucoup à l'apport de la médiation et en particulier à cet apport de la littérature. Il existe peut-être d'autres médiations culturelles tout aussi utilisables, mais je crois beaucoup à la littérature, qui peut aider ces enfants à affronter ces sentiments contradictoires, ces inquiétudes dont je parlais. (p. 1)

D'autre part parce que, d'après lui, la littérature jeunesse, qui correspond au champ littéraire dont le lectorat est les enfants (Diament, 2008), permettait de faire parler ses élèves sur ce qu'ils avaient entendu :

Et les discussions étaient serrées sur les comportements et les attitudes des personnages des contes. Je vous assure que ces enfants voient clair dans les stratégies humaines, et sur ce qui pousse les gens à agir, ils se resituaient sans peine au cœur de l'histoire. (Boimare, 2005, p. 1)

Ce sont les travaux de Serge Boimare (2005) sur la médiation culturelle et les difficultés d'apprentissage qui ont éveillé notre curiosité et amorcé notre réflexion. La médiation culturelle consiste à employer des oeuvres littéraires, scientifiques ou artistiques qui permettent de traiter des questions existentielles de manière distancée (Boimare, 2012). Nous nous sommes interrogés sur la possibilité de favoriser le développement du bien-être et les capacités réflexives des élèves grâce à la littérature jeunesse.

La Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) a intégré à son Plan d'étude romand (PER)¹ des capacités transversales qui selon elle permettraient « [...] à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même [l'élève] et [concourraient] à optimiser et à réguler ses apprentissages »² (voir PER en ligne). Nous pouvons donc imaginer un lien avec le développement du bien-être de l'élève. De plus, les capacités transversales « s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle » (voir PER en ligne).

Les aspects du bien-être et du développement des capacités transversales nous tiennent particulièrement à cœur. Premièrement, parce que les capacités transversales sont des outils qui permettront à l'élève d'évoluer tant personnellement que dans la société (voir PER en ligne). Puis, parce que, selon moi, un élève qui éprouve un mal-être ne pourra certainement pas entrer dans les apprentissages de la même façon qu'un élève bien dans sa peau.

Après avoir établi ces différents liens, il m'a paru évident que tous les aspects ne pouvaient pas être traités en profondeur. C'est pourquoi j'ai décidé d'axer mon objet de recherche sur le développement de la capacité réflexive, car, comme Serge Boimare l'a précisé dans son intervention sur le thème « littérature et médiation » (Boimare, 2005) :

¹ « le PER répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle ». Lien internet : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-contexte>

² PER en ligne : <http://www.plandetudes.ch> Il s'agit du Plan d'étude roman produit par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Ce document est évolutif et, par conséquent, il n'y a pas de numérotation de pages dans chaque citation directe de ce manuscrit. Date de consultation : 16 mai 2016.

Pour moi, il y a une solution, qui n'est pas si compliquée, et que finalement on pourrait mettre en œuvre : leur lire des histoires, une heure par jour, tous les jours de la maternelle au collège et les faire parler de ce qu'ils ont entendu [...] cette proposition pour moi est essentielle et indispensable pour répondre à la difficulté d'apprentissage. (p. 1)

En postulant que ceci ne concernerait pas uniquement les adolescents en grandes difficultés, mais tous les enfants. Il serait alors possible de développer leur capacité de réflexivité à travers une littérature adaptée. Nous avons voulu approfondir ce sujet en nous intéressant au rôle de l'enseignant dans le soutien à la « Démarche réflexive » (voir PER en ligne) des élèves et plus particulièrement en nous posant la question suivante : comment l'enseignant peut-il soutenir un développement des capacités réflexives chez les élèves en ayant pour point de départ la littérature jeunesse ?

1 Problématique

1.1 La place de la réflexivité dans le Plan d'étude romand

Le 1^{er} août 2009 est entré en vigueur l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), qui a pour but d'harmoniser l'école publique. Dans ce cadre, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) reprend les travaux déjà entamés dans l'espace BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel) en 2004 pour travailler sur un projet romand de plan d'étude. Le 27 mai 2010, la version définitive du projet est adoptée (voir PER en ligne).

En ce qui concerne le canton de Neuchâtel, le PER intègre deux nouveautés par rapport au plan d'étude précédent : la formation générale et les capacités transversales. Dans notre étude, ce sont les capacités transversales qui nous intéressent particulièrement, car la « Démarche réflexive » est citée à cet endroit. Aujourd'hui, il n'est plus seulement proposé d'enseigner des domaines disciplinaires tout au long de la scolarité, mais également de développer d'autres compétences en lien avec ces dernières, notamment des capacités dites transversales à ces domaines. Il a été demandé aux enseignants et formateurs de transformer leur enseignement pour intégrer les capacités transversales aux domaines disciplinaires, ce qui occasionne manifestement quelques résistances (Giglio, Matthey, & Melfi, 2014, p. 126).

Antille (2012) aborde les compétences requises par les élèves pour la concrétisation de leur projet personnel, il précise que :

Les domaines disciplinaires demeurent bien évidemment fondamentaux, mais d'autres apprentissages, moins quantifiables, plus abstraits, également plus globaux, sont à intégrer et appréhender par l'École. C'est tout le sens des « Capacités transversales » qu'il s'agit de conserver en arrière-plan de son

enseignement pour en garantir sa pertinence et pour proposer des pistes de progression à l'élève. (p.5)

Développer ces capacités est devenu primordial, car nous savons aujourd'hui que « 60% des métiers exercés en 2030 n'existent pas encore actuellement » (Lefevbre, 2015, p. 1) . C'est alors sur des capacités transversales employables dans diverses situations que les élèves pourront s'appuyer pour s'adapter à leur milieu professionnel et social.

De plus, les capacités transversales peuvent permettre d'améliorer la connaissance de soi-même (voir PER en ligne) qui est, selon nous, liée au développement de sa propre identité. Dans le PER, la construction de l'identité est présentée comme un élément prépondérant contribuant au bien-être, notamment à travers les visées prioritaires suivantes (voir PER en ligne) :

- Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels
- Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne (PER³)

Ainsi, mettre l'accent sur le développement des capacités transversales devait permettre à l'élève de s'épanouir en tant qu'individu. Nous nous rendons donc compte de l'importance du travail de l'enseignant qui guidera l'enfant dans l'assemblage de ressources pour se développer sur le plan personnel et social.

Comme nous l'avons précisé précédemment, il n'est pas évident pour les enseignants et formateurs de lier les compétences transversales aux domaines

³ Visées prioritaires dans le cadre du domaine de la « Formation générale (FG) » pour la thématique « Choix et projets personnels ». Lien internet : <https://www.plandetudes.ch/choix-et-projets-personnels>

disciplinaires (Giglio, Matthey, & Melfi, 2014). En d'autres termes reprenant les propos de Antille (2012), il n'est pas évident en tant qu'enseignant de conserver ces éléments en arrière-plan de son enseignement.

C'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur l'exploitation de la littérature jeunesse. Effectivement, la littérature jeunesse est, depuis l'instauration du Plan d'étude romand, au centre de l'apprentissage du français, c'est pourquoi elle est intéressante pour le développement des capacités transversales. Dans ce sens, la littérature de jeunesse pourrait permettre de travailler la démarche réflexive.

De plus, dans le Plan d'étude romand (voir PER en ligne), nous pouvons constater que lorsque nous consultons les pages des domaines disciplinaires, des liens sont tissés avec les différents descripteurs des capacités transversales. La discipline du français, qui nous intéresse particulièrement, est, entre autres, concernée dans les objectifs suivants :

1. Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite
2. Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire
3. Apprécier des ouvrages littéraires (Plan d'étude romand⁴)

Plusieurs capacités transversales sont mises en lien avec ces objectifs. Le travail autour de la littérature jeunesse pourrait donc permettre de développer les diverses capacités transversales, mais pour des raisons de faisabilité, nous nous axerons précisément sur la capacité nommée « démarche réflexive ». Celle-ci est présente en lien avec les objectifs 2 et 3 énoncés ci-dessus. Bien que ces liens soient établis par le Plan d'étude romand, nous pouvons nous poser la question de comment procéder

⁴ Objectifs généraux du domaine du « Français ». Lien internet : https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_11-12/

en tant qu'enseignants pour véritablement aider à faire progresser cette capacité chez l'élève dans le cadre de l'enseignement du français.

Les différents éléments ci-dessus m'ont permis de tisser des liens entre la littérature jeunesse et la possibilité de l'exploiter afin de développer les capacités transversales, en particulier celles nommées « démarche réflexive » et deux composantes choisies :

- « Mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères »
- « explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants »⁵.

C'est donc sur ces éléments que nous observerons les enseignants afin de comprendre leurs pratiques et de tisser des liens avec la théorie.

1.2 Discussion en classe à partir d'ouvrages de littérature jeunesse

1.2.1 La littérature jeunesse

Nous nous intéressons à la littérature jeunesse, car celle-ci permettrait d'amorcer une discussion en classe pour amener l'élève à réfléchir sur différents thèmes et ainsi développer sa démarche réflexive.

Lorsqu'on parle de littérature jeunesse, on se réduit à définir le champ littéraire par le lectorat (Diament, 2008), mais est-ce suffisant ? La littérature jeunesse est « un ensemble disparate, aux contours assez flous ». Nous pouvons nommer comme

⁵ Composantes de la « Démarche réflexive » dans les « Capacités transversales » du Plan d'étude romand. Lien internet : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#REFL>



faisant partie de la littérature jeunesse, les albums illustrés (mais « la présence d'images ne suffisent pas à qualifier un livre pour enfant » (Diament, 2008, p. 8), certaines bandes dessinées, des ouvrages documentaires, des contes, des romans, des livres à toucher, des livres à mordre, des livres pour le bain, des livres en tissus, des livres jouets, etc. Ces éléments nous amènent à réfléchir sur le choix de la littérature jeunesse qui permettrait de développer la capacité transversale.

Intéressons-nous, tout d'abord, à ce qu'est la littérature jeunesse et quelles en sont les origines. Selon Diament (2008), l'apparition de la littérature jeunesse date d'environ trois siècles en France. Elle est apparue lorsque la société s'est rendu compte que, durant l'enfance, les divers besoins ne sont pas équivalents à ceux des adultes. Ce n'est qu'à la fin du XVII^e siècle que cette notion d'« enfance » a commencé d'exister en lien avec la littérature. Avant cela, les enfants faisaient tout comme les adultes (nourriture, habits, activités) et cela incluait les livres. Les enfants lisaient des livres destinés aux adultes. On se rend compte que l'apparition de la littérature jeunesse va de pair avec l'alphabétisation des enfants. Pour que le marché du livre pour enfants se développe, il fallait qu'il y ait suffisamment de lecteurs enfants. C'est donc entre le XVII^e et le XVIII^e siècle (siècle des Lumières) que l'on constate un accroissement de ce type de littérature (Diament, 2008).

Dans un article nommé « L'enfant, la littérature et la philosophie », Chirouter (2008), indique que « prendre en compte les interrogations métaphysiques des enfants est une grande tendance de la littérature de jeunesse contemporaine ». Dans l'ouvrage de Chirouter (2011), il est expliqué que « le texte littéraire, aussi bien que le texte philosophique, peut être un support pertinent pour le développement d'une pensée réflexive »(p. 9). Elle reprend Tozzi (2011) qui précise l'orientation que prend la littérature jeunesse ces dernières années :

[...] une partie de la production de la littérature de jeunesse s'oriente vers des livres à forte consistance anthropologique et philosophique, en travaillant par la narrativité, ce qui fait sens et valeur dans notre vie : notre rapport aux autres, dans l'expérience de l'amitié ou de l'amour ; notre processus de maturation personnelle, qui nous porte à grandir par la réflexion sur la traversée des aléas

de l'existence ; [...] la revendication de notre identité, qui pose en même temps celui de la tolérance à l'altérité à travers la dialectique de nos ressemblances et différences [...]. (p. 9)

Ce qui nous amène à penser que, pour développer la pensée réflexive, il faudrait proposer aux élèves des ouvrages ayant une forte consistance anthropologique et philosophique (Chirouter, 2011), car ceux-ci permettent d'engager une discussion et d'amener les élèves vers une démarche réflexive. Ces éléments nous conduisent donc à nous intéresser aux ouvrages concernés et en particulier la littérature jeunesse qui peut nous inviter à une réflexivité.

1.2.2 Les capacités transversales

Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de clarifier les concepts les capacités et compétences puisqu'ils seront utilisés dans ce travail. En réaction à beaucoup de débat entre les compétences et capacités dites transversales, Gérard (1997) a écrit :

Une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet — de manière spontanée — d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. Ce qui fait qu'une habileté peut être considérée comme une compétence, c'est qu'elle est constituée de plusieurs capacités qui ne sont pas simplement juxtaposées, mais qui sont imbriquées les unes dans les autres de manière intégrée afin de pouvoir réaliser une activité plus complexe. (p. 4)

La capacité est décontextualisée et transférable. C'est-à-dire qu'un « transfert » doit être possible à travers le processus : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Ainsi, la capacité transversale est une habileté cognitive qui peut être réinvestie dans une multitude de contexte (Raynal & Rieunier, 1997).

La compétence est, quant à elle, contextualisée. Elle englobe des savoirs, savoir-faire et savoir-être intimement liés à un métier, à un statut, à une situation sociale de

référence ou à une discipline (Raynal & Rieunier, 1997). Une compétence mettra donc en jeu une ou plusieurs capacités nécessaires pour une situation donnée.

1.2.3 L'enfant, la littérature et la philosophie

Chirouter (2008) développe l'intérêt de la littérature jeunesse pour aider les enfants à résoudre « des questions insolubles et éternelles sur la vie, la mort, les relations humaines, la morale, le politique » (p. 1). Elle explique qu'effectivement, les véritables préoccupations des enfants sont justement de pouvoir répondre à ces questions et c'est cela qui va leur permettre de s'investir dans la lecture et le travail proposé par l'enseignant. À travers le récit imaginaire, l'enfant aura la possibilité d'appréhender le réel et l'enseignant pourra le guider « dans le beau et difficile chemin de la pensée et de la connaissance de soi » (p. 2). Selon Chirouter (2008), les œuvres comprenant une « dimension métaphysique » sont propices à instaurer un débat « réflexif » en classe. Cela nous invite à penser que le choix des textes pour amener les élèves vers la démarche réflexive est important. De plus, dans son ouvrage « Aborder la philosophie en classe à partir d'albums jeunesse », Chirouter (2011) explique qu'en « recentrant la discussion sur les albums, l'enseignant permet de se concentrer sur l'objectif conceptuel de la séance et de mettre l'affect à bonne distance pour la réflexion » (p.21). Chirouter (2008) dit que le rôle de l'enseignant sera essentiel dans le travail réflexif de l'élève. Il devra mettre l'accent sur le « discours du texte », pointer les zones d'ombre, les questions et les mystères qui sont présents dans le texte. Il faut passer par l'interprétation du texte et de ses « blancs » pour aller vers le débat réflexif.

De la même façon, pour Bruner (1996) , le récit permet d'aider les enfants à se créer des représentations personnelles du monde, ce qui contribue à la construction de leur identité et qui leur offre un cadre sur lequel s'appuyer. Le récit est essentiel au développement de l'enfant, car :

Il raconte quelque chose d'inattendu ou quelque chose dont l'auditeur a des raisons de douter. La « mission » du récit est de résoudre l'inattendu, d'apaiser les doutes de l'auditeur, ou, d'une certaine manière, de redresser ou d'expliquer le « déséquilibre » qui a porté l'histoire racontée au premier plan. Une histoire a de ce fait deux aspects : une séquence d'événements, et une évaluation implicite des événements racontés. (p. 152)

Zittoun, Muller Mirza et Perret-Clermont (2006) abordent la psychologie sociale et culturelle du développement en traitant du développement de la pensée lorsqu'il est médiatisé par un outil culturel. Les auteurs considèrent que « l'usage de ces outils permet aux sociétés de se développer, et aux individus de maîtriser leur environnement ainsi que de réguler et développer leur pensée » (p. 129). Un lien pourrait donc être fait avec les capacités transversales du PER (voir PER en ligne) qui pourraient être développées à travers des outils culturels.

En observant les descripteurs de la capacité transversale « Démarche réflexive » proposés par le PER (voir PER en ligne), un lien pourrait être tiré avec la compréhension du fonctionnement de la pensée et la compréhension des états mentaux des autres l'enfant. Pour Nader-Grosbois, (2011, cité par Mélançon, 2015) :

[...] le développement de la théorie de l'esprit [...] conduit l'enfant d'âge préscolaire à comprendre le fonctionnement de la pensée, plus précisément ce que lui et les autres pensent et ressentent, c'est-à-dire leurs états mentaux [...]. Cette composante du développement, considérée comme un précurseur de la métacognition (Flavell, 1997, avril; Melot, 1999), sollicite à la fois la compréhension des émotions, la compréhension des interactions sociales et les capacités d'adaptation de l'enfant. (p.3)

Mélançon (2015) met en rapport la fréquence de la confrontation à de la littérature jeunesse et le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant. Elle affirme qu'en fréquentant régulièrement de la littérature jeunesse médiatisée par un adulte, les enfants auraient l'occasion de développer la théorie de l'esprit. Nous pouvons

donc imaginer que cette expérience permettrait également de développer quelques capacités transversales. Elle précise que les enfants jusqu'à cinq ans :

[...] peuvent attribuer certains états mentaux à autrui (ex. : ignorance, fausse croyance), mais qu'ils ne sont pas tous capables d'expliquer des comportements sur la base d'états mentaux, qu'ils utilisent peu de mots d'états mentaux (ex. : savoir, penser, croire) et qu'ils manifestent une compréhension encore implicite du monde de la pensée (Mélançon, 2005 ; Mélançon et Ziarko, 2012, juin). On peut donc penser que la maternelle est un moment charnière pour favoriser le développement de la théorie de l'esprit et soutenir la compréhension de la pensée chez l'enfant. (p. 3)

Il pourrait donc être intéressant d'explicitier les pensées et ressentis des autres (des personnages de littérature jeunesse par exemple) en passant par la verbalisation. Effectivement

[...] travailler l'oral à l'école ou en formation nécessite que la verbalisation d'un vécu, d'un objet de savoir ou d'une expérience devienne consciente au travers d'une réflexion, une remémoration, une description fine, une (re)formulation, sans rester confinée à la répétition de ce qui a été dit par l'enseignant ou à une simple réponse à des questions. (Giglio & Arcidiacono, 2017, p. 1)

Selon Chirouter, « les élèves [...] sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une posture réflexive par rapport au texte littéraire et de commencer par là à apprendre à penser de façon rigoureuse » (2008, p. 5). Il est très intéressant de constater que beaucoup d'enseignants mènent déjà des discussions autour des récits.

Qu'est-ce que penser de façon rigoureuse signifie ? Dans son livre « Aborder la philosophie en classe à partir d'album jeunesse », Chirouter (2011) explique qu'« il ne suffit pas de discuter d'un thème pour philosopher. Ce discours exige une rigueur intellectuelle et des compétences spécifiques » (p. 18). Puis elle cite Tozzi, un spécialiste de didactique de la philosophie qui explique de quoi cette rigueur intellectuelle et ces compétences spécifiques sont composées. Il s'agit de « trois

grandes exigences » (p. 19) . Ces trois grandes exigences sont la problématisation (prendre conscience de ce qu'implique la question et l'impact des idées proposées), la conceptualisation (déterminer certains concepts en jeu) et argumenter (raisonner avec des propos logiques et pouvoir se justifier ou contre-argumenter). Ces éléments retiennent particulièrement notre attention. Dans le Plan d'étude romand, il est question de « démarche » et ces éléments en constituent une démarche.

1.3 Quelques techniques de l'enseignant pour soutenir une discussion en classe

1.3.1 L'intervention de l'enseignant

Différentes lectures nous invitent à penser que la littérature jeunesse était un point de départ justifié pour développer la capacité réflexive des élèves.

L'enseignant souhaitant mener une discussion pour développer la capacité réflexive des élèves intervient dans le choix des œuvres et dans la discussion autour du thème abordé. Dans notre étude, nous nous intéresserons plus précisément aux techniques de l'enseignant soutenant une discussion autour d'un ouvrage de cette littérature.

Pouyau (2012) attire notre attention sur la nécessité d'encourager les élèves à interagir entre eux et pas seulement en dialogue avec l'enseignant. Effectivement, ils ont pour habitude de surtout discuter avec l'enseignant et de demander la parole. Or, pour Pouyau (2012), il est, dans ce type de discussion, préférable de laisser la parole circuler plus librement qu'à l'usuel. L'enseignant aura ainsi la tâche d'intervenir « lorsque la parole ne circule plus correctement ou lorsque les échanges entre enfants piétinent » (p. 25).

Pour Chirouter (2011),

l'enseignant participe au débat pour relancer les questions, affiner les raisonnements, donner des pistes de réflexion et des contre-exemples, expliciter. [...] Au cours de la discussion, le professeur peut reprendre un des textes lus et poser quelques questions pour aider les élèves à développer leur pensée. (p. 51-52)

L'enseignant est donc au cœur de la discussion avec les élèves et ses interventions sont très importantes pour les aider à avancer dans la réflexion, mais ces dernières pourraient-elles briser la réflexion des élèves ?

Si pour l'enseignant il est important d'intervenir, il est aussi important de donner aux élèves l'occasion de verbaliser. Nous pouvons donc nous demander quelles seraient les techniques de l'enseignant qui peuvent à la fois guider un débat en classe et octroyer une autonomie dans la verbalisation des élèves.

1.3.2 Capacités transversales, littérature jeunesse et verbalisation en classe

Giglio et Arcidiacono (2017) expliquent que la « verbalisation peut être abordée comme une interaction entre enseignant et apprenants sur des objets de savoir » (p. 80). En abordant la thématique du « rôle des interactions sociales dans [...] la construction de connaissances par la discussion, à partir de points de vue différents » (p.80), ils expliquent qu'il est important de verbaliser, car la verbalisation permet, si elle est accompagnée par l'enseignant, d'améliorer les apprentissages. Elle permet également d'observer des objets et de mettre des faits en perspective lorsqu'il y a une discussion en classe.

La verbalisation pourrait donc jouer un rôle prépondérant dans le cadre d'une situation de discussion collective en classe. Cela permettrait à l'élève d'observer des thématiques soulevées par un ouvrage de littérature jeunesse en travaillant la mise

en perspective que nous pouvons mettre en lien avec les composantes de la « Démarche réflexive » du PER (voir PER en ligne).

Nous avons compris que le dialogue, la discussion, le débat serait important pour l'élève lorsqu'il s'agit de développer la « Démarche réflexive ». D'après Zittoun & Grossen (2012), il existe plusieurs voix à un dialogue et plusieurs formes de dialogues existent dans une classe :

- dialogue entre deux élèves ;
- dialogue avec une personne absente (par exemple remémorée, voire quand l'élève s'imagine ce que l'enseignant pourrait lui dire) ;
- dialogue entre situations de différentes leçons (par exemple quand une situation de classe dans une discipline fait écho à une situation similaire vécu préalablement) ;
- dialogue par rapport à des sources culturelles et symboliques (par exemple un livre ou un film, porteur des voix d'autres personnes ou personnages). (p. 4)

L'aspect du dialogue par rapport à des sources culturelles et symboliques nous intéresse particulièrement. Effectivement, un ouvrage de littérature jeunesse peut être considéré comme une ressource culturelle choisie par l'enseignant dans le but de traiter une thématique qui pourrait permettre à l'élève de développer sa « Démarche réflexive » (voir PER en ligne). L'élève sera amené, dans cette situation, à éventuellement prendre la voix du personnage du livre ou d'exprimer sa voix par rapport à la situation de réflexion ou par rapport à une autre situation qui le mènerait à penser à la situation de réflexion. À travers diverses techniques, l'enseignant est amené à guider les interactions vers ce type de dialogue.

1.3.3 Les techniques de l'enseignant pour favoriser la réflexion des élèves

Quant aux formes d'intervention de l'enseignant pour soutenir la réflexion des élèves, Pouyau (2012) décrit cinq formes différentes de relance :

- L'animateur demande à un (ou plusieurs) enfant(s) d'**explicitier**, de **reformuler** ou de **justifier** son idée : « M. tu as dit que..., mais peux-tu nous expliquer pourquoi tu penses ça ? »
- Il **reformule** (de la manière la plus respectueuse possible et sous le contrôle du locuteur) une idée exprimée par un enfant, et demande à l'ensemble du groupe de se positionner par rapport à elle : « Y. a dit que... (pense que..., etc.), qu'en pensez-vous ? Êtes-vous d'accord avec lui ? Pourquoi ? »
- Il met en **contradiction deux idées** exprimées indépendamment par des enfants différents pour mettre en relief les divergences et susciter un nouveau débat.
- Il s'appuie sur des **supports** utilisés lors de l'activité pour s'interroger et interroger les groupes : « Quand je regarde les différents tableaux, je vois que vous n'êtes pas d'accord sur... C'est étonnant, qu'en pensez-vous ? »
- Il pose simplement une **nouvelle question** qui découle de ce qui vient d'être dit et permet de faire progresser la discussion. (p. 25)

Dans ses travaux, Pouyau (2012), propose que l'enseignant reste principalement dans le questionnement et que dans la mesure du possible celui-ci doit se faire à l'aide de questions ouvertes. Utiliser les questions fermées peut être un élément qui rassure les élèves au début de la discussion, mais l'enseignant devrait ensuite rapidement se diriger vers des questions « qui incitent à expliciter et à justifier leur position : "Pourquoi penses-tu cela", "Comment se fait-il que vous soyez tous d'accord ? ", etc. » (p. 26).

En ce qui concerne la construction d'un savoir en classe, Mercer (1995) a identifié certaines techniques utilisées par les enseignants pour construire un savoir commun au sein de la classe ainsi que pour guider les élèves. Ces techniques sont toujours utilisées de façon à atteindre certains buts. Pour Mercer (1995) :

- a) **Soutirer des informations pertinentes aux élèves** pour se rendre compte de ce que les élèves savent et comprennent déjà.
- b) **Répondre aux remarques des élèves** pour donner un retour aux élèves, pour incorporer ces remarques dans la discussion et pour regrouper les contributions des élèves de façon à construire une signification plus générale.
- c) **Décrire les expériences importantes vécues ensemble** en classe de façon à ce que l'importance éducative de ces expériences soient révélées et mise en avant. (p. 25)

Voici la typologie des moyens que peuvent employer des enseignants en fonction du but recherché, selon Mercer (1995) :

- 1) Afin de soutirer des informations pertinentes aux élèves et de se rendre compte de ce que les élèves savent déjà, l'enseignant utilise soit une **technique directe** (« direct elicitation ») qui consiste à donner la réponse si les élèves ne la trouvent pas, soit une technique appelée par l'auteur « **cued elicitation** » ce qui correspond à aider l'élève à répondre à des questions à l'aide d'indices visuels et des allusions verbales. Pour la suite de ce travail, nous nommerons cette technique l'« induction ». Cette technique permet à l'élève de prendre part activement à la discussion et donc d'avoir un enseignement progressif et centré sur l'élève. Avec la technique de l'induction l'enseignant utilisera le verbal et le non-verbal pour soutirer les informations des élèves. Or, dans notre étude, nous sommes particulièrement intéressés par la partie verbale. Mercer précise que l'enseignant induit la direction que doit prendre la réflexion des élèves à travers un questionnement formulé de façon particulière ou en accentuant le ton sur certains mots pour que l'élève comprenne ce à quoi il doit faire attention. L'auteur parle de la controverse autour de l'utilisation de la question dans le but de construire des

connaissances en classe. Effectivement, il précise dans son livre que beaucoup d'enseignants ne supportent que de très courts silences après leurs questions, ce qui ne laisserait pas suffisamment de temps aux élèves pour répondre. De plus, poser des questions limiterait la direction de la discussion de la classe et pourrait freiner l'activité intellectuelle des élèves. Mercer parle aussi du fait que moins l'enseignant poserait de questions, plus l'élève révélerait ses propres idées et rechercherait des informations. Malgré ces différents aspects, il y a, selon Mercer, tout de même de bonnes utilisations de la question dans des discussions. Suite aux travaux d'Edwards (1992), Mercer identifie quelques techniques qui permettraient d'initier ou d'approfondir une discussion en classe, comme:

- a. faire des formulations déclaratives (ouvertes ou provocatrice) qui invitent les élèves à se rejoindre ou à débattre.
 - b. demander un développement : « Pourrais-tu m'en dire plus ? »
 - c. admettre lorsqu'un élément de la discussion rend perplexe.
 - d. encourager les questions des élèves.
 - e. maintenir le silence à des moments stratégiques : 3 à 5 secondes peuvent être suffisante à faire intervenir un autre élève ou amener l'intervenant précédent à développer.
- 2) Pour répondre aux remarques des élèves, l'enseignant peut utiliser plusieurs techniques.
- a. La **confirmation** qui correspond à valider ce qu'a dit l'élève. Par exemple : « Oui, c'est juste ! »
 - b. La **répétition** qui permet d'attirer l'attention de tous les élèves sur ce qu'a dit l'intervenant.
 - c. La **reformulation** qui permet à tous les élèves de profiter d'une version organisée de ce qu'a dit l'élève qui est intervenu.
 - d. L'**élaboration** qui permet à l'enseignant d'expliquer ce qu'implique la remarque de l'élève qui a parlé.
 - e. Le **rejet** qui correspond au fait que l'enseignant ne valide pas une réponse fautive ou inappropriée au contexte (il arrive souvent que cela soit fait par le fait d'ignorer les paroles de l'élève).

3) Pour décrire l'expérience commune de la classe, l'enseignant utilise ce que Mercer appelle les « **'We' statements** » que nous nommerons l'« **expérience commune** ». Il utilise cette technique pour rappeler une expérience passée qui est pertinente dans l'activité en cours. Effectivement, l'enseignant a pour but de créer des liens entre les différents événements de la classe pour faire du sens. Dans le but de décrire l'expérience commune de la classe, l'enseignant pourra également **récapituler littéralement** ou **récapituler de façon à reconstruire le récit** dans le but qu'il s'intègre mieux dans le travail pédagogique en cours.

Si savoir « mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères » (voir PER en ligne) ou si « savoir explorer différentes opinions et différents points de vue possibles ou existants » (voir PER en ligne) sont considérés comme des capacités à apprendre à l'école, comment l'enseignant peut-il soutenir les élèves dans un débat et, même, dans la construction d'un savoir réflexif (en tant que capacité transversale du PER) ? Quelles techniques l'enseignant utilise-t-il en particulier lorsqu'il souhaite que les élèves travaillent leur capacité réflexive ? Comment soutient-il le développement de la capacité réflexive chez l'élève en s'appuyant sur la littérature jeunesse ?

1.4 Question de recherche : quelles techniques de l'enseignant pour soutenir une discussion en classe

Quelles techniques peuvent utiliser les enseignants pour soutenir une discussion thématique se basant sur un album de jeunesse au cycle 1⁶ ?

En nous basant sur la typologie des techniques employées par les enseignants pour soutenir la construction du savoir élaborée par Mercer (1995) et Pouyau (2012), nous nous demandons comment l'enseignant intervient lorsqu'il souhaite travailler particulièrement la capacité réflexive. Il sera intéressant d'observer si les enseignants emploient ces éléments en particulier et si d'autres techniques ressortent dans les discussions réflexives. Nous imaginons qu'effectivement les enseignants utilisent les diverses techniques indiquées par Mercer pour guider la réflexion des élèves. Probablement que les enseignants mettront un accent particulier sera mis sur les éléments d'Edward repris par Mercer (1995). Nous pensons que les enseignants veilleront à laisser du temps pour que les élèves réfléchissent et répondent. Nous pensons que les enseignants n'utiliseront que très peu la technique de la confirmation qui induirait une réponse juste ou fausse de l'élève, alors que le but des discussions est d'« explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants » (voir PER en ligne). L'enseignant peut autant être très présent lors de la discussion qu'il peut rester en retrait et laisser les élèves débattre seuls. Nous avons la conviction que les élèves du cycle 1 auront besoin que l'enseignant les guide dans leur débat après la lecture. La répétition, l'élaboration et la reformulation seront-elles utilisées par les enseignants ? Sera-t-il nécessaire que l'enseignant intervienne plus fréquemment pour s'assurer d'une bonne compréhension de chacun ?

⁶ Les élèves du cycle 1 sont âgés de 4 à 8 ans.

L'enseignant s'appuie-t-il sur le livre pour relancer la discussion ?

En nous référant à la typologie de Mercer, nous croyons que pour aider les élèves à « mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères » (voir PER en ligne), les enseignants utiliseront les techniques permettant de se référer à l'expérience commune à travers des comparaisons entre le livre (le personnage principal et son vécu) et le vécu des élèves. Effectivement, cet élément est également présent dans les formes de relances énoncées par Pouyau (2012) : « explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants » (p. 25).

Quelles interventions de l'enseignant pourraient briser la réflexion des élèves ?

Les auteurs Pouyau (2012) et Mercer (1995) ont identifié certaines interventions des enseignants qui peuvent être un frein à la poursuite de la discussion. La confirmation pourrait, par hypothèse, être un élément qui freine la poursuite de la discussion et qui donc, « bloquerait » les élèves dans la poursuite de leur démarche réflexive.

2 Méthodologie

2.1 Situer une discussion en classe inspirée du PER et d'un album jeunesse

À partir de nos lectures, nous pouvons étudier les techniques employées par les enseignants dans le but de soutenir une réflexion en classe. Même si les typologies de ces techniques n'ont pas été construites dans le cadre d'une recherche avec un objet similaire à notre étude, ces connaissances constituent un point de départ pour mener à bien nos observations. Il est possible que d'autres techniques puissent émerger dans cette étude. Notre situation d'apprentissage consiste à la lecture d'un ouvrage de littérature jeunesse ayant un texte résistant⁷ (Touveron, 1999), qui contienne un débat réflexif (Chirouter, 2011). Effectivement, la lecture de Chirouter nous a montré à quel point une discussion en classe dans une perspective didactique peut être en lien avec certains descriptifs du développement de la capacité réflexive du PER. Les écrits de Chirouter (2011) nous amènent à penser que le travail sur la démarche réflexive peut commencer dès le cycle 1 du cursus selon le PER. Cela nous a incités à diriger notre travail en particulier sur cette tranche d'âge.

En tant que prescrit, le PER (voir PER en ligne) propose quelques précisions qui sont données concernant les capacités transversales : à quoi servent-elles et comment doivent-elles être envisagées dans le cursus scolaire :

⁷ Touveron (2001, 1999) distingue les textes « lisibles » ou « lisses » des textes « résistants ». Les textes « lisses » ne comportent pas de problèmes de compréhension et ne nécessitent aucune compétence particulière, contrairement aux textes « résistants » qui contiennent des parties insaisissables, qui ne sont pas faciles à résumer ou encore qui contiennent des symboliques qui ne sont pas aisément comprises.

Les Capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les Capacités transversales sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle. (PER⁸)

Le Plan d'étude romand (voir PER en ligne) décrit cinq capacités transversales qui sont la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissages, la pensée créatrice et la capacité réflexive. La démarche réflexive nous intéresse particulièrement. Elle correspond à « la capacité à développer une démarche réflexive permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique » (voir PER en ligne).

Dans ce contexte particulier, il s'agira d'analyser les techniques des enseignants visant à développer les descripteurs de la capacité transversale du PER « Démarche réflexive » suivants :

- Mettre des faits en perspective en s'appuyant sur des repères
- Explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.

⁸ Présentation générale du Plan d'étude romand, présentations des capacités transversales. Lien internet : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct>

Nous avons décidé de choisir ces deux descripteurs, car ils nous semblaient que ceux-ci étaient particulièrement adaptés au cycle 1.

Nous nous proposons de conduire une observation de quatre enseignants du cycle 1 à partir des aspects théoriques et liés au contexte de cette étude. Sous un angle scientifique, cela sera particulièrement intéressant dans l'optique d'identifier des techniques de l'enseignant face à sa classe dans une situation visant à développer les compétences réflexives chez les élèves.

Cette recherche se basera sur une approche inductive. Aktouf (1987) explique ce en quoi consiste cette approche :

« Cette méthode [...] consiste [...] à tenter des généralisations à partir de cas particuliers. On observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée. C'est la succession observation — analyse — interprétation — généralisation. ». (p. 29)

En effet, c'est en observant les techniques d'enseignants dans le contexte décrit précédemment que nous pourrions procéder à une typologie de ces mêmes techniques permettant aux enseignants de soutenir le développement de la « Démarche réflexive » (voir PER en ligne) de leurs élèves. Les observations permettront de compléter les éléments relevés des différentes lectures.

C'est effectivement dans ce sens que nous mènerons cette recherche. Grâce à l'observation des enseignants participants à l'étude, il nous sera possible de comparer les éléments théoriques et les éléments pratiques en lien avec ce contexte. Cela sera particulièrement intéressant dans l'optique de développer une typologie du soutien qu'apporte l'enseignant à l'élève dans une situation visant à développer les compétences réflexives. Cela nous permettra d'avoir des pistes d'action dans nos futures pratiques professionnelles.

2.2 Récolte des données : observer les techniques de quatre enseignants du cycle 1

Dans un premier temps, nous avons pris contact avec des enseignants du cycle 1. Les enseignants choisis travaillent dans des degrés différents du cycle 1 (deux enseignantes en 1-2^e Harnos et deux enseignantes en 4^e Harnos, c'est-à-dire des élèves de 4 à 8ans). Nous les avons contactés par message électronique pour leur expliquer les grandes lignes de la recherche et ce que cela implique en temps (45 minutes environ) et investissement (préparation d'une leçon selon des critères donnés) (Annexe 1) pour eux. Ceux-ci devraient être au courant qu'il était nécessaire de faire une demande d'autorisation de filmer auprès des parents pour que cela soit possible (Annexes 2 et 3). Il a ensuite fallu prévoir un rendez-vous puis, le jour même, se rendre à l'avance dans les classes dans le but de mettre en place le matériel et vérifier son bon fonctionnement. Lorsque les élèves étaient en place, il a été nécessaire de vérifier que les enfants ne voulant pas être filmés soient de dos ou hors champ pour qu'on ne puisse pas les reconnaître. Pour finir, il a fallu se rendre le plus discret possible lors de l'intervention pour ne pas perturber les habitudes de la classe et de l'enseignante.

Pour cette recherche, nous avons décidé de demander aux enseignants de mener une leçon selon des directives particulières. Une semaine avant l'enregistrement des données les enseignants ont tous reçu un album jeunesse traitant de la thématique « Qu'est-ce qu'un ami ? » Ce choix a été fait en se basant sur le livre de Chirouter (2011) qui propose des dispositifs s'appuyant sur la littérature jeunesse pour philosopher. Nous n'avons pas pu choisir de réaliser un dispositif dans sa totalité pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cet ouvrage est destiné au cycle 2, il a donc fallu adapter le contenu de la séance dans le but qu'il convienne à des élèves plus jeunes. C'est pourquoi les albums présentés par l'auteur ont été analysés afin d'en choisir les plus attractifs et adaptés pour des élèves âgés de 4 à 7ans. De plus, il n'était pas possible de demander aux enseignants un travail d'une telle durée et cela n'était pas nécessaire pour analyser les techniques de l'enseignant à ce niveau. Nous avons donc décidé de nous baser sur le chapitre « poser des questions à partir

d'album » (p. 63) qui présente les différents albums et les questions correspondantes liées à la thématique. L'album qui a été retenu pour le demi-cycle inférieur est « La Brouille » de Claude Boujon (2005). Ceux qui ont été retenus pour le demi-cycle supérieur sont « Marcel et Hugo » de Anthony Browne (1991) ainsi que deux ouvrages de Grégoire Solotareff : « Loulou » (2006) et « Loulou à l'école des loups » (2011) .

Les enseignants ont pris connaissance des ouvrages et ont reçu parallèlement les directives concernant la préparation à l'exploitation des albums (Annexe 1). Nous demandons aux enseignants de mener une discussion afin d'amener les élèves à verbaliser (Giglio & Arcidiacono, 2017) :

*Pour la séance que je viendrai enregistrer, préparez, s'il vous plaît, **une discussion de 15-30 minutes**. Celle-ci aura lieu après la lecture de l'album reçu, autour de la question thématique « **Qu'est-ce qu'un ami ?** », permettant de développer la capacité de vos élèves à :*

- a) Mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères*
- b) Explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants*

(Ces deux composantes se réfèrent à la capacité transversale du PER : démarche réflexive.)

Les questions figurants dans l'ouvrage de Chirouter (2011) pour traiter de ces albums n'ont volontairement pas été transmises aux enseignants afin que ceux-ci ne soient pas focalisés par le fait de vouloir y répondre. Effectivement, nous cherchons à déterminer comment l'enseignant soutient la réflexion de ses élèves, et pour ce faire, il est nécessaire qu'ils aient réalisé leur propre préparation pour le contexte transmis.

La séance a donc fait l'objet d'un enregistrement vidéo à l'aide d'une caméra statique et d'un enregistrement audio à l'aide d'un dictaphone. Lorsque la séance a été terminée, les interventions ont été retranscrites en respectant les règles énoncées ci-dessous. Cela nous permettra d'analyser plus particulièrement les techniques de

l'enseignant, pour relancer la discussion et ses techniques de réponses aux élèves qui permettent de développer les capacités énoncées.

L'échantillonnage est représenté par quatre enseignants du cycle 1. Afin d'être plus représentatifs, nous avons sélectionné deux enseignants travaillant dans le premier demi-cycle et deux autres dans le demi-cycle supérieur.

2.3 Analyse des données

2.3.1 Traitement des données et analyse des techniques de soutien de l'enseignant

Nous avons visionné à plusieurs reprises les images vidéo et nous les avons retranscrites (voir Annexe 4 pour les conventions de retranscriptions). En nous basant sur la typologie des techniques employées par les enseignants pour soutenir la construction du savoir élaborée par Mercer (1995) et Pouyau (2012), nous avons effectué une première relecture des différentes retranscriptions des interventions. Cela nous a amenés à identifier les techniques de soutien de l'enseignant.

Pour engager l'élève dans un récit sur leurs idées et sur leurs opinions d'un sujet l'enseignant peut :

- a) Poser des questions (à un élève, au groupe, fermées, ouvertes) ;
- b) Demander à l'élève de reformuler, de justifier ou expliciter ;
- c) Maintenir un silence permettant à l'élève d'aller plus loin ou permettant l'intervention d'un autre élève.

Pour répondre aux interventions des élèves, l'enseignant peut :

- d) Confirmer (valider) ce que l'élève a dit ;

- e) Répéter ce que l'élève a dit (attirer l'attention de tous les élèves sur ce qu'a dit l'intervenant) ;
- f) Reformuler ce que l'élève a dit pour organiser le récit ;
- g) Élaborer pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'implique la dernière remarque ;
- h) Rejeter ce que l'élève a dit lorsque la remarque est inappropriée au contexte ;
- i) Mettre en contradiction deux idées pour faire évoluer le débat.

Pour décrire l'expérience commune de la classe, l'enseignant peut :

- j) Revenir sur une expérience commune (s'appuyer sur des supports) ;
- k) Récapituler ce qui a été dit précédemment ;
- l) Récapituler ce qui a été en adaptant le récit pour qu'il corresponde à la situation éducative.

Pour ce faire, nous avons déterminé un code couleur pour chacune des techniques et avons ensuite observé si celles-ci sont utilisées dans le cadre d'une discussion réflexive basée sur un album de littérature jeunesse.

Puis, nous nous sommes penchés sur les éléments ne faisant pas l'objet de techniques référencées. Nous avons comparé ces éléments afin de déterminer si celles-ci pouvaient correspondre à de nouvelles techniques.

Nous avons pris la liberté de ne pas analyser les extraits qui n'étaient pas pertinents dans notre analyse. Notamment de discussion sur d'autres aspects qui ne concernaient pas la tâche (notamment les moments où l'enseignant fait respecter certaines conduites aux élèves).

3 Résultat : engager, décrire et répondre en classe

En nous appuyant sur la recherche de Mercer (1995), nous avons pu différencier les trois catégories de techniques suivantes : engager l'élève dans un récit sur ses idées et sur ses opinions, répondre aux interventions des élèves et décrire une expérience commune. Puis nous avons identifié trois types de références utiles à l'enseignant lors d'une discussion en classe que nous définirons et exemplifierons dans le chapitre « Discussion ».

3.1 Engager l'élève dans un récit sur ses idées et sur ses opinions

Dans la littérature, nous avons relevé, chez différents auteurs, plusieurs techniques de l'enseignant qui pourraient amener l'élève à s'engager dans le récit de ses idées et de ses opinions dans le cadre d'une discussion. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le récit des élèves serait en lien avec la capacité réflexive.

Nous retrouvons, dans nos observations, les catégories que nous avons énoncées dans notre problématique :

- Poser des questions (à un élève, au groupe, fermées, ouvertes)
- Demander à l'élève de reformuler, de justifier ou d'explicitier
- Maintenir un silence permettant à l'élève d'aller plus loin ou permettant l'intervention d'un autre élève.

Cependant, nous constatons donc, l'apparition d'une nouvelle catégorie de question qui n'avait pas été citée par Mercer (1995) et Pouyau (2012), celle de la question fermée au groupe après une reformulation de l'enseignant.

3.1.1 Poser des questions

Tout d'abord, nous avons pu constater la présence de différents types de questions. Nous avons vu que les questions fermées⁹ étaient destinées à mettre en confiance l'élève dans l'amorce de la discussion, mais qu'elles devaient théoriquement être abandonnées par la suite pour des questions plus ouvertes (Mercer, 1995).

Nous avons remarqué que, dans le cadre de notre étude, les enseignants utilisaient effectivement des questions fermées et, en particulier, pour entrer en matière. En voici un exemple issu de l'intervention de l'enseignante n°1 (voir Annexe 4) :

Extrait 1. Question fermée

- 33 Enseignante : alors moi je vais vous poser des questions pendant l'histoire. c'est un peu spécial aujourd'hui. donc l'histoire s'appelle (..) la brouille. [lecture de l'histoire 0'40"] tous les deux s'entendaient bien et étaient amis. **est-ce que vous aussi vous avez peut-être dans la classe ou en dehors de la classe un ami ou même plusieurs?** alors Pauline.
- 34 Pauline¹⁰ : moi j'ai Marie, j'ai Bérénice et j'ai XXX.
- 35 Enseignante : donc t'as plusieurs amis qui sont dans la classe Agathe elle est aussi en dehors de notre classe. et comment tu sais Pauline que Marie: Bérénice : Sofia, Maude que tu as dit maintenant, ce sont tes amies, qu'est-ce qui te fait dire que c'est tes amies ?
- 36 Pauline : parce qu'on s'entend bien.

⁹ **Les questions fermées** : Ce sont des questions qui ferment le type ou le contenu des réponses possibles. Elles sont simples, directes et fixent à l'avance les modalités de réponses. (Aktouf, 1987)

¹⁰ Tous les noms sont fictifs.

Dans cet extrait, nous constatons que l'enseignante commence par demander à ses élèves s'ils ont des amis. Puis, dans un second temps, lorsque l'élève a répondu à la première question selon les attentes, l'enseignant enchaîne par une seconde question. Celle-ci demande à l'élève une explicitation en lien avec les raisons pour lesquelles Pauline pense que Agathe, Pauline, Bérénice, Sofia et Maude sont ses amies. Cette question ouverte¹¹ amène l'élève à amorcer sa réflexion sur la thématique « Qu'est-ce qu'un ami ? »

Il est intéressant d'observer que la question initiale posée par l'enseignante propose à l'élève de parler de sa propre expérience. Effectivement lorsqu'elle amorce la conversation avec les élèves, elle leur pose la question « Est-ce que vous aussi vous avez peut-être dans la classe ou en dehors de la classe un ami ou même plusieurs ? » (Ligne 33). Cela fait référence à l'expérience vécue des élèves.

L'amorce de l'enseignante n°1 est très différente de celle de l'enseignante n°2. Après avoir réglé les problèmes de compréhension du livre, l'enseignante (Annexe 5) engage la discussion en posant directement la question « Qu'est-ce qu'un ami ? », ce qui implique la verbalisation d'un concept d'amitié voire même sa définition :

Extrait 2. Question ouverte

44 Enseignante: (en chuchotant) d'accord. XXX. maintenant vous arrêtez de bouger vous écoutez bien ma question. attention. (un élève chuchote) mh mais non c'est pas une question piège. on va discuter ensemble sur cette question. ma question c'est, suite à ces deux livres, suite à tout ce que vous vivez, « qu'est-ce que c'est qu'un ami » (.) c'est quoi un ami? (en chuchotant) Noé je vais te confisquer la balle. **c'est quoi un ami ?** Hugo.

45 Hugo : c'est une personne que tu trouves sympa.

¹¹ **Les questions ouvertes** : Ces questions laissent ouvert le champ de réponse à celui qui est interrogé ; il a toute latitude pour répondre ce qu'il veut et comme il le veut à la question posée. (Aktouf, 1987)

- 46 Enseignante: c'est une personne que tu trouves sympa. ça peut être une chose oui. est-ce que quelqu'un à une autre idée ? Antonio.

Cette enseignante de 4^e année Harnos commence par poser la question ouverte liée à la thématique générale de la discussion. Nous relevons que la question est abordée de manière plus directe et abstraite¹² : « ma question c'est, suite à ces deux livres, suite à tout ce que vous vivez, « qu'est-ce que c'est qu'un ami » (.) c'est quoi un ami ? (en chuchotant) Noé je vais te confisquer la balle. c'est quoi un ami ? » (Ligne 44).

Concernant les propos de Pouyau (2012) sur la possibilité de rassurer les élèves avec des questions fermées en début de discussion, nous constatons que les élèves n'ont eu aucune peine à entrer dans le thème. Nous nous posons la question si tel aurait été le cas avec une thématique plus complexe.

Concernant les questions ouvertes aux groupes après une reformulation de l'enseignant, du type : « Qu'en pensez-vous ? ». Nous avons constaté ce genre d'utilisation de la question chez l'enseignante n°4, en voici un exemple :

Extrait 3. Question ouverte au groupe après reformulation de l'enseignant

- 227 Enseignante : Eva et Sonia sont tes amies. mais pourquoi c'est tes amies ?
- 228 Mathilda : Sonia et une fois elle avait venir ma maison. moi aussi une fois elle est venir maison.

¹² « La définition même de l'activité d'abstraction [...] implique un éloignement des données premières de l'expérience et souvent une mise en forme de ces données suivant des critères extérieurs à la situation actuelle [...] » (p.443). (Vincent, 1957)

- 229 Enseignante : elle est venue à- dans ta maison. tu as- avec une- ben les amis c'est vrai on peut jouer avec eux vous avez dit, on peut les inviter on peut faire quoi d'autre avec les amis ? qu'est-ce qu'on peut faire avec nos amis ?
- 230 Sonia : jouer au à à un jardin.

Nous remarquons ici que l'enseignante reprend les propos d'une élève pour ensuite poser une question ouverte au groupe. L'enseignante amène les élèves à parler de leur vécu et des expériences futures possibles, ce qui implique aussi l'imagination.

Nous avons également constaté la présence de questions fermées au groupe après la reformulation de l'enseignant. Ces techniques de l'enseignant n'avaient pas été présentées comme telles par nos auteurs de référence, car ceux-ci prévoient une question ouverte au groupe après une reformulation et non pas une question fermée. Dans ce cas-là, la reformulation se termine donc par une question fermée. Voici un exemple pris de l'intervention de l'enseignante n°4 :

Extrait 4. Question fermée au groupe après reformulation de l'enseignant

- 93 Enseignante : non, mais les privilèges on en parle pas maintenant Xavier. pas du tout maintenant. là il y a Eva qui dit que ils vont arrêter de se bagarrer parce qu'ils vont penser. vous aussi des fois quand vous vous bagarrez, tout à coup vous vous arrêtez pis vous pensez ?
- 94 Eva : Oui !
- 95 Enseignante : mais vous pensez a quoi ?
- 96 Eva : à c'est ami.

Nous pouvons observer que l'enseignante reprend les propos d'Eva afin de questionner le groupe sur leurs pratiques concernant l'amitié. C'est à nouveau une manière indirecte de traiter le sujet. L'enseignant effectue un parallèle entre l'histoire

pour définir l'amitié et comment les individus se comportent dans ce genre de relations de manière indirecte.

Nous avons également rencontré cette technique chez l'enseignante n°3 dans la première partie de la prise de parole. Nous remarquons que l'enseignante reformule l'intervention de José (Ligne 44) et que celle-ci va l'amener à poser une nouvelle question qui sera fermée : « Est-ce qu'il y a des moments où on vous aide aussi vous ? » Pour ce genre de question, les réponses sont individuelles et liées au vécu de l'élève :

Extrait 5. Question fermée au groupe après reformulation de l'enseignant 2

- 39 José : ben moi la dernière fois quand je quand ben XXX et Alex ils avaient pris ben la balle de Valentin quand je les avais aidés ben eux ben eux après ils m'avaient un peu aidé à leur tour.
- 40 Enseignante : c'est-à-dire ?
- 41 José : comme quand Alex il m'avait tapé ben eux ils m'avaient quand même beaucoup aidé en fait.
- 42 Enseignante : en te tapant ?
- 43 José : non ! euh non pas Alex et XXX. Davide et Valentin !
- 44 Enseignante : ah ! d'accord ! ça veut dire que tu leur as rendu un service. eh pis que eux t'on rendu un autre service. mais là vous avez beaucoup parlé d'enfants que vous aidiez, des plus petits ou peut-être de vos frères et sœurs qui sont plus petits. mais vous à quel moment on vous peut vous aider aussi ? est-ce qu'il y a des moments où on vous aide aussi vous ? parce que là dans l'histoire ils sont deux hein, il se sont bien trouvés parce que y'en a un qui se sentait un peu bon à rien et pis l'autre qui passait par là et pis quelque part ils ont réussi à se rendre des services et l'un et l'autre. mais vous là vous parlez que de vos- des services que vous rendez vous. mais est-ce qu'on vous rend aussi des fois service à vous.

De manière plus générale, nous observons que l'enseignant introduit fréquemment de nouvelles questions pour alimenter la discussion.

3.1.2 Demander à l'élève de reformuler, de justifier ou d'expliciter

Nous avons souligné, dans le cas de l'enseignante n°4, l'utilisation du mot interrogatif « Pourquoi ? » (Ligne 205) dans le but d'amener l'élève à développer ses propos et aller plus loin dans sa réflexion, ce qui correspond à la technique de « Demande de reformulation, justification ou d'explicitation ».

Extrait 6. Demande d'explicitation

- 203 Enseignante : sh : mais qui a un ami ici dans la classe ? Eva, Eva t'as un ami ?
- 204 Eva : elle s'appelle Sonia.
- 205 Enseignante : elle s'appelle Sonia. et puis **pourquoi c'est ton amie elle ?**
- 206 Eva parce que des fois, des fois elle elle des fois que des fois elle joue avec moi :

En ce qui concerne la demande de reformulation de l'élève, nous avons identifié une apparition de cette technique dans l'intervention de l'enseignante n°3 (Lignes 39 à 41). Elle demande à l'élève de reformuler ses propos en utilisant l'expression « C'est-à-dire ? » :

Extrait 7. Demande de reformulation

- 39 José : ben moi la dernière fois quand je quand ben XXX et Alex ils avaient pris ben la balle de Valentin quand je les avais aidés ben eux ben eux après ils m'avaient un peu aidé à leur tour.
- 40 Enseignante : c'est-à-dire ?
- 41 José : comme quand Alex il m'avait tapé ben eux ils m'avaient quand même beaucoup aidé en fait.

3.1.3 Maintenir un silence

Le prochain exemple nous montre comment une enseignante maintient un silence dans le but de pousser l'élève à poursuivre sa réflexion pour aller plus loin.

Extrait 8. Maintien du silence

- 54 Enseignante : bah je sais pas ! comment ils font pour plus que t'aie peur ?
- 55 Delphine : (...)
- 56 Enseignante : ils te rassurent en te disant des choses ou bien ils font des gestes ?

L'enseignante attend trois secondes (peut-être attend-elle que l'élève puisse intervenir ?) puis elle pose une nouvelle question pour le rediriger.

Comme nous l'avons vu précédemment avec Mercer (1995), les enseignants ont souvent beaucoup de peine à laisser de longs silences après une question, alors que cela pourrait permettre à l'élève d'approfondir. En observant les silences laissés par nos enseignantes, nous avons constaté qu'il arrive que l'enseignant réitère la même question très peu de temps après l'avoir posée (en la reformulant parfois un peu).

Extrait 9. Maintien du silence 2

- 167 Enseignante : qu'est-ce qu'ils font de plus les amis ? qu'est-ce qu'ils font d'autre ?
- 168 Xavier (..)
- 169 Enseignante : ils font quoi d'autre les amis que William il fait pas ?

3.2 Répondre aux interventions des élèves

Les enseignants utilisent différents types de réponses aux interventions des élèves.

3.2.1 La confirmation

Intéressons-nous d'abord à la confirmation dans le but de valider ce que l'élève a dit. Nous avons remarqué que l'enseignant réagissait souvent par la confirmation grâce aux expressions « d'accord » (Annexe 6 ; Lignes 36, 38, 50) (Annexe 7 ; Ligne 180), « ok » (Annexe 6 ; Lignes 87, 94) (Annexe 4 ; Ligne 37), « ouais » (Annexe 6 ; Ligne 119), « exactement » (Annexe 6 ; Ligne 176) (Annexe 7 ; Ligne 128), « super » (Annexe 4 ; Ligne 62) et « oui » (Annexe 4 ; Ligne 104) (Annexe 5 ; Ligne 56). Ces expressions permettent de dynamiser l'échange et soutenir l'attention.

3.2.2 La répétition

Mercer (1995) parle d'un second type de réponse aux élèves qui consiste à répéter ce que l'élève a dit afin d'attirer l'attention de tous les élèves sur ce qu'a dit l'auteur de la phrase. Nous en avons identifié un exemple qui illustre ce type d'interaction. L'enseignante répète en s'exclamant la phrase de Manuel, de telle sorte à attirer l'attention de toute la classe (Annexe 5) :

Extrait 10. Répétition

- 87 Manuel : parce qu'on les connaît.
88 Enseignante: parce qu'on les connaît : pis pourquoi d'autre encore François ?

Or, nous avons constaté une forme de répétition qui ne correspond, selon nous, pas à l'envie de l'enseignant de mettre l'accent sur ce que l'élève vient de dire. Notre interprétation de certaines répétitions correspond à la catégorie de la confirmation, dont nous avons parlé précédemment. Selon nous, les enseignants utiliseraient parfois la répétition dans le but de valider ce que l'élève a dit. En voici un exemple parlant venant de l'enseignante n°2 :

Extrait 11. Répétition comme confirmation

- 102 Gérard : des moments.
- 103 Enseignante: des moments ! donc tu partages des moments, des choses, des événements, des (...) pleins de choses avec lui. hm hm. euh : qui c'est qui a pas encore parlé. Daphné.

Il est intéressant de constater la présence, dans un premier temps, d'une répétition de ce que l'élève a dit, puis, dans un second temps, la présence d'une confirmation plus traditionnelle. Cette succession de deux confirmations appuie notre interprétation.

3.2.3 Le rejet

En contradiction à la confirmation, il existe une technique de l'enseignant permettant de rejeter les remarques inappropriées au contexte. Nous avons constaté que les enseignantes observées exprimaient le rejet grâce au « non » (Annexe 5 ; Ligne 99) (Annexe 7 ; Lignes 93, 137). Nous avons aussi constaté le rejet grâce à des phrases explicatives. Par exemple chez l'enseignante n°3, où l'enseignante reprend un élément du livre pour expliquer l'incohérence de la remarque de l'élève :

Extrait 12. Rejet

- 122 Emilie : qu'ils, qu'ils se pardonnent et pis qu'ils sont gentils.
123 Enseignante : bah ils ils ont rien à se pardonner puisqu'ils étaient pas fâchés avant. mais vous qu'est-ce que ça vous apprend ça ?

3.2.4 L'élaboration

L'exemple suivant montre une technique d'élaboration, qui, selon Mercer (1995), permettrait aux élèves de comprendre ce qu'implique la dernière remarque. Introduite par le mot « donc », la phrase de l'enseignante n°2 élabore les propos de Hugo au sujet de la confiance des secrets. Grâce à l'intervention de l'enseignante, les élèves semblent comprendre que ceci est en lien avec un mot clé qu'ils avaient déjà évoqué lors de la discussion.

Extrait 13. Elaboration

- 136 Hugo : un ami c'est quelqu'un à qui on confie des secrets.
137 Enseignante: ouais, on peut confier des secrets
138 Hugo : mais il faut être sûr qu'il va le dire à personne.
139 Enseignante: ouais donc ça revient à quel mot qu'on m'a parlé avant. si tu confies un secret à ton ami c'est que tu as confiance en lui. d'accord? tu sais qu'il ne va pas aller redire plus loin. (...) Antonio.

L'élaboration permettrait à l'enseignant de proposer certaines informations, pensées ou réflexions sur la base de ce qu'un élève a énoncé.

3.2.5 La contradiction

Nous n'avons décelé qu'un seul exemple de mise en contradiction deux idées. Nous l'avons rencontré dans l'intervention de l'enseignante n°1 :

Extrait 14. Contradiction

- 125 Enseignante : [...] Maude pourquoi est-ce qu'ils se disputent ces deux amis?
- 126 Maude : parce qu'en fait euh... ils ont des pas, ils sont devenus. ils sont plus amis.
- 127 Enseignante : ils sont plus amis ?(...) est-ce que ça veut dire que quand on se dispute avec quelqu'un on est plus son ami ?
- 128 Un élève : non.
- 129 Enseignante : Pauline.
- 130 Pauline : ben moi je pense que oui parce que moi j'. j'me suis disputé plein de fois avec ma meilleure avec Agathe. enfin une fois pis et après elle m'a XXX.
- 131 Enseignante : Aujourd'hui ça va encore ? (hochement de tête de Pauline) d'accord. donc ça veut dire que vous être. comment on on dit quand on se dispute pis qu'après on redevient amis. qu'on se récon(..)cilie. on dit qu'on se réconcilie. donc ils se sont disputés. toi Maude tu as dit qu'ils étaient plus amis. pis Pauline elle nous dit que on peut se réconcilier. Florian qu'est-ce que tu en pense toi ?

Nous constatons donc que la mise en contradiction («Toi Maude tu as dit qu'ils étaient plus amis. pis Pauline elle nous dit que on peut se réconcilier » : Ligne 131) permet de relancer la discussion et de questionner un autre élève (« Florian qu'est-ce que tu en pense toi ? » : Ligne 131). De plus, cela permet de créer un espace de réflexion à partir de deux réponses opposées.

3.3 Décrire une expérience commune

3.3.1 Décrire une expérience commune en s'appuyant sur des supports

Pour décrire l'expérience commune de la classe l'enseignant peut, selon Mercer (1995) et Pouyau (2012), revenir sur une expérience commune en s'appuyant sur des supports. Dans notre contexte, le support étant le livre. Nous avons cherché des passages où l'enseignant revenait sur ce qui s'était passé dans le livre afin de faire évoluer la discussion.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignante n°3 inaugure la discussion par une question au sujet du livre. Peut-on pour autant dire que l'enseignant revient sur l'expérience commune ? À mon sens, ce n'est pas le cas. Selon moi, cette catégorie doit être vue comme étant un appui sur le livre pour comprendre d'autre propos, comme nous pouvons, par exemple, l'observer dans l'extrait suivant (Annexe 6 ; Ligne 44) :

Extrait 15. Décrire une expérience commune en s'appuyant sur le livre

- 39 José : ben moi la dernière fois quand je quand ben XXX et Alex ils avaient pris ben la balle de Valentin quand je les avais aidés ben eux ben eux après ils m'avaient un peu aidé à leur tour.
- 40 Enseignante : c'est-à-dire ?
- 41 José : comme quand Alex il m'avait tapé ben eux ils m'avaient quand même beaucoup aidé en fait.
- 42 Enseignante : en te tapant ?
- 43 José : non ! euh non pas Alex et XXX. Davide et Valentin !

44 Enseignante : ah ! d'accord ! ça veut dire que tu leur as rendu un service. eh pis que eux t'on rendu un autre service. mais là vous avez beaucoup parlé d'enfants que vous aidiez, des plus petits ou peut-être de vos frères et sœurs qui sont plus petits. mais vous à quel moment on vous peut vous aider aussi ? est-ce qu'il y a des moments où on vous aide aussi vous ? parce que là dans l'histoire ils sont deux hein, il se sont bien trouvés parce que y'en a un qui se sentait un peu bon à rien et pis l'autre qui passait par là et pis quelque part ils ont réussi à se rendre des services et l'un et l'autre. mais vous là vous parlez que de vos- des services que vous rendez vous. mais est-ce qu'on vous rend aussi des fois service à vous.

L'enseignante pose les questions « Mais vous à quel moment on vous peut vous aider aussi ? Est-ce qu'il y a des moments où on vous aide aussi vous ? » puis, pour aider les élèves à mieux comprendre sa question, elle va revenir sur l'expérience commune de la lecture du livre en tant qu'exemple. Elle précise ensuite à nouveau sa question.

3.3.2 La récapitulation

Nous avons constaté que les enseignantes récapitulaient fréquemment ce qui a été dit précédemment par un élève, cela permettant à l'enseignant de stabiliser les informations communes au vécu de la classe ou de revenir sur l'expérience commune de la classe. L'exemple précédent (Annexe 6 ; Ligne 44) nous montre un premier exemple de cette technique. Effectivement, l'enseignante récapitule les propos de José. L'exemple de l'enseignante n°4 est également parlant :

Extrait 16. Récapitulation

259 Enseignante : alors quand elle te tape tu veux plus jouer avec elle. ça c'est intéressant Eva [tu vois], c'est pour ça.

- 260 Sonia : [mais quand même] je euh lui dis pardon.
- 261 Enseignante : bah quand tu lui dis pardon vous vous réconciliez. vous êtes de nouveau amies. mh. et puis c'est ce que tu disais hein est-ce qu'on a toujours envie de rester ami avec un enfant qui nous tape ou qui nous dit des choses méchantes ?
- 262 Les élèves : non ! nan :!
- 263 Eva : on peut pas dire un gros mot.
- 264 Enseignante : nan on doit-
- 265 Xavier : c'est les règles de la vie !
- 266 Enseignante : bah exactement Xavier c'est pour ça qu'elles sont là ces règles, c'est pour qu'on puisse apprendre nous à l'école à avoir des amis hein et puis que ça se passe bien avec eux. d'accord. alors les loulous. on baisse- oui ? vas-y dit !

L'enseignante reprend plusieurs éléments de la discussion pour récapituler et formuler une conclusion cohérente qui permette la bonne compréhension de chaque élève (Annexe 7 ; Ligne 266).

3.3.3 La récapitulation en adaptant le récit

Dans cet extrait, l'enseignante n°1 récapitule les propos de Déborah, en les modifiant quelque peu. Déborah ne parlait pas strictement du fait qu'elle avait des garçons et des filles comme amis. L'enseignante a cependant saisi l'occasion pour reformuler les propos de Déborah en mettant l'accent sur un aspect qui l'intéressait pour faire avancer la discussion :

Extrait 17. Récapitulation et adaptation du récit

- 105 Déborah: bah y'en a un qui s'appelle Juan et un qui s'appelle Gianni ben il rigole tout le temps comme un dingue.
- 106 Enseignante : comme un dingue ? et toi ça te fait rire aussi ?

- 107 Déborah: ouais.
- 108 Enseignante : donc toi Déborah tu joues souvent avec ton frère et les amis de ton frère [c'est ça] ?
- 109 Déborah: [ouais.] il y a aussi des filles je les vois tout le temps à la récréation :
- 110 Enseignante : d'accord. ça c'est intéressant aussi ce qu'elle nous dit Déborah parce qu'elle nous dit qu'un de ses amis c'est un garçon. ça veut dire que (..) les filles elles ont pas que des amis filles hein elles ont aussi des amis garçons puis les garçons ils ont pas que des amis garçons, ils peuvent aussi avoir des amis filles hein.

L'enseignante a donc reconstruit le récit de Déborah afin qu'il corresponde mieux à l'élément qu'elle voulait faire apparaître à travers la discussion (Ligne 110). Elle récapitule les propos de Déborah pour construire une expérience collective sur laquelle elle pourra éventuellement s'appuyer lors de prochaines interventions.

3.4 Discussion des résultats : trois types de références auxquels se rapporte l'enseignant pour soutenir la discussion

Nous avons constaté que, lors de leurs interventions, les quatre enseignants interrogés se sont appuyés sur trois types de références pour traiter de la thématique. Le premier type correspond à parler directement de la thématique de la question initiale qui fait débat. Dans notre cas, il s'agissait de « Qu'est-ce qu'un ami ». Dans ce premier type de référence, l'enseignant aborde la question de manière abstraite. Les deux autres types consistent à parler indirectement de la thématique généralement en parlant, soit de l'expérience concrète des élèves, soit en prenant pour référence un support. Dans le second type, l'enseignant invitera les élèves à parler de leur vécu pour les aider à comprendre la thématique en question. Il posera des questions sur leurs propres expériences et les amènera à en discuter. Dans le troisième type, l'enseignant reprend des éléments du livre en lien avec le thème traité. Il parle des différents personnages pour aider, ce qui permet à l'élève de se représenter des éléments en lien avec le thème.

Ces différents types varient en fonction des interventions des enseignants et des élèves. Nous avons constaté que certains enseignants préféreront s'appuyer sur certains types de références plutôt que d'autres. Nous le remarquons dans les différentes manières utilisées par nos quatre enseignantes pour amorcer la discussion. L'enseignante n°2 entame la discussion par le premier type en posant directement la question « C'est quoi un ami ? » (Annexe 5; Ligne 44). Nous nous situons donc au niveau du concept « ami ». L'enseignant n°1 engage le débat par le second type en demandant aux élèves si eux aussi ont des amis (Annexe 4 ; Ligne 33). Pour finir, l'enseignante n°3 et l'enseignante n°4 partent des actions des personnages du livre pour décrypter la relation d'amitié.

Conclusion

Au début de ce travail, nous avons pour objectif d'identifier si les diverses techniques décrites par Pouyau (2012) et Mercer (1995) seraient utilisées par les enseignants lors d'une discussion au sujet d'un thème amorcé par un album jeunesse.

En premier lieu, nous avons effectivement pu identifier ces différentes techniques dans nos données. Pour répondre aux interventions des élèves, l'enseignant peut : confirmer (valider) ce que l'élève a dit, répéter ce que l'élève a dit (attirer l'attention de tous les élèves sur ce qu'a dit l'intervenant), reformuler ce que l'élève a dit pour organiser le récit, élaborer pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'implique la dernière remarque, rejeter ce que l'élève a dit lorsque la remarque est inappropriée au contexte, mettre en contradiction deux idées pour faire évoluer le débat. Pour décrire l'expérience commune de la classe, l'enseignant peut : revenir sur une expérience commune (s'appuyer sur des supports), récapituler ce qui a été dit précédemment, récapituler ce qui a été en adaptant le récit pour qu'il corresponde à la situation éducative (voir Figure 1).

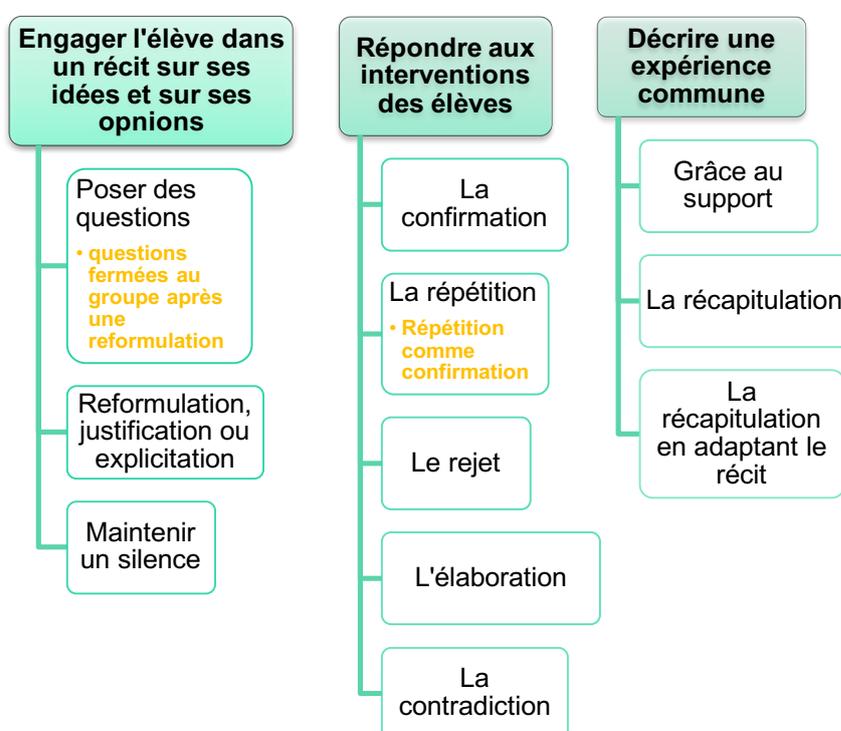


Figure 1 : Les techniques possibles de l'enseignant pour soutenir la réflexion des élèves.

De plus, nous avons également décelé deux nouvelles catégories qui sont *la question fermée au groupe après une reformulation* de l'enseignant ainsi que *la répétition en tant que confirmation*.

En deuxième lieu, nous avons également imaginé que les enseignants laisseraient du temps aux élèves entre leurs interventions. Nous avons remarqué la présence de silences permettant de faire avancer la réflexion des élèves, mais nous avons remarqué que ceux-ci ne dépassaient jamais trois secondes. Au-delà de ce temps, l'enseignant pose souvent une nouvelle question soit pour rediriger l'élève soit pour combler le vide qui crée une forme de gêne chez l'adulte. D'ailleurs, nous avons remarqué que la nouvelle question est une technique souvent utilisée par les enseignants. Cela nous amène à nous questionner. Effectivement, en nous référant à la littérature, nous avons souligné le fait que des interventions trop fréquentes de l'enseignant pourraient être un élément qui brise la réflexion des élèves. Nous nous étions alors demandé si, par exemple la confirmation pouvait être un élément qui coupe le débat. Malgré l'omniprésence de l'enseignant dans chacune des discussions que nous avons filmées, tant dans le renouvellement des questions que dans les confirmations, nous n'avons pas remarqué de moments significatifs où la discussion se brise de manière claire. À notre sens, pour mieux comprendre cet aspect, il serait intéressant de comparer des discussions au cycle 1 et au cycle 2 afin de comparer si ces techniques sont aussi fréquentes. L'enseignant-médiateur est-il plus présent dans une discussion au cycle 1 qu'au cycle 2, car les élèves étant petits, leur besoin d'encouragement (soutenu par des confirmations) serait plus fort ? Quoiqu'il en soit, l'enseignant est au cœur de la discussion avec les élèves et ses interventions sont, selon nous, très importantes pour les aider à avancer dans la réflexion.

En troisième lieu, nous avons pu faire émerger trois types de références auxquels se rapporte l'enseignant pour soutenir la discussion. Or, en avançant dans ce travail, ces catégories se sont dessinées peu à peu, dans nos discussions. Nous avons remarqué qu'en

analysées, certaines références nous permettaient de mieux comprendre où se situe l'intervention de l'enseignant (voir Tableau 2) :

- Le premier type représente une référence directe à la thématique engagée avec le livre. Cette référence de l'enseignant traite du sujet de manière abstraite. Le médiateur amène donc les élèves à penser sur la question au sens abstrait. Dans notre cas, il s'agissait de discuter autour du concept « ami » et de répondre à la question « qu'est-ce qu'un ami ? »
- Le second type auquel se réfèrent les enseignants correspond à amener les élèves à parler de manière indirecte du sujet principal en demandant de s'exprimer et donc de « réfléchir » sur leurs expériences personnelles similaires. En amenant l'enfant à parler de son vécu, l'enseignant pourra ensuite faire des liens avec le concept.
- Il en va de même pour le troisième type. Dans celui-ci, l'enseignant parle également indirectement du sujet. Cependant, il n'utilisera pas le vécu de l'enfant, mais le support du livre. L'enseignant amène la réflexion et/ou la verbalisation de l'enfant autour des actions et des personnages du livre, ainsi que leurs sentiments. Nous pensons qu'un lien peut être fait entre cet aspect et la technique qui consiste à revenir sur l'expérience commune. Nous constatons que le support du livre permettrait effectivement de préciser les propos et les attentes des enseignants envers les élèves ainsi que la direction qu'ils souhaitent amener ceux-ci à prendre dans leur réflexion.

Tableau 1 : Types de références thématiques auxquels se rapporte l'enseignant pour soutenir la discussion

Référence à la thématique de la discussion	Description	Exemple
Direct	Traiter du sujet de manière abstraite en définissant l'idée générale du thème	...mais (..) pourquoi tu protégerais plutôt un ami que pas un ami ?
Indirect en passant par le vécu des élèves	Soutenir les élèves en les amenant à parler de manière indirecte du sujet principal et en leur demandant d'évoquer leur expérience.	... comment vous avez fait pour avoir des amis ?
Indirect en passant par le support livre	Soutenir les élèves en les amenant à parler de manière indirecte du sujet principal en leur demandant de parler du livre.	...et puis, comment se fait-il qu'ils sont redevenus amis [dans le livre] ?

Ces différentes techniques étudiées chez l'enseignant nous invitent à poursuivre les recherches en prenant un autre angle. En effet, la recherche que nous avons menée pourrait se poursuivre en interrogeant les enseignants et en menant des entretiens en les rendant attentifs aux diverses techniques et divers types de référence, puis en leur demandant quelle serait selon eux la meilleure articulation des techniques pour amener les élèves à développer leurs capacités réflexives. Cela nous permettrait de repérer des séquences d'actions et interactions jugées efficaces et de les faire ensuite essayer à d'autres enseignants.

Une autre perspective de recherche serait de se baser sur une autre thématique de Chirouter (2011). Il s'agirait cette fois-ci de demander aux enseignantes de suivre les recommandations de l'auteur ainsi que de Mercer (1995) et Pouyau (2012) dans le but de mener ensuite des entretiens. Il serait captivant de connaître leurs impressions et comparaisons entre les deux discussions. Il serait également

intéressant de savoir si elles observent une progression des élèves grâce à l'utilisation de ce genre de débats basés sur le livre.

Les techniques s'entremêlant et se chevauchant parfois, il est possible que certaines techniques n'aient pas été identifiées. Effectivement, il existe sans doute un nombre indéfini voir illimité de techniques, qui ne dépendent que de notre imagination et créativité.

Cependant, je pense que ce travail de mémoire m'a amené à prendre conscience d'éléments des pratiques professionnelles en usage et à éventuellement adapter mes interventions lors de mes futures lectures collectives. Il me semble que les enseignants peuvent véritablement se baser sur des ouvrages de littérature jeunesse pour travailler la capacité réflexive des élèves pour autant qu'ils interviennent de manière maîtrisée et adaptée. Je pense que cela m'aura amenée à envisager les lectures collectives différemment, car celles-ci peuvent véritablement être mises à contribution pour le développement de certaines capacités transversales. De plus, les différentes techniques évoquées dans ce travail ont fait évoluer ma pratique, car j'ai découvert et pris conscience des techniques, qui me resteront à présent en arrière-plan lorsque je mènerai des discussions après les lectures collectives. Je pense que ces discussions sont d'une grande complexité et qu'elles devraient être traitées plus amplement durant la formation des nouveaux enseignants.

Bibliographie

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher.* Bruxelles: De Boeck.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche qualitative*, 26, 5-31.

Antille, P. (2012). PER-capacités transversales: pour quoi faire? *Résonances*, 8, 4-5.

Barth, B.-M. (1995). Présentation générale: l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue française de pédagogie*, 111, 5-10.

Boimare, S. (2005, Octobre 13). *La médiation culturelle face aux difficultés d'apprentissage: compte rendu de l'intervention de Serge Boimare lors de Rencontres professionnelles Lecture-jeunesse de Seine et Marne.* (A. d. Créteil, Éditeur) Consulté le avril 19, 2016, sur CNDP: <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/formation/theorie-boimare.htm>

Boimare, S. (2012, mai). *Diminuer la peur d'apprendre : le rôle de la médiation culturelle.* Consulté le décembre 21, 2016, sur INRP: <http://www.inrp.fr/zep2/relais/relpdf/boimare.pdf>

Boissonade, R. & Shertenleib, G.-A. (2015). Cours de recherche : construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse. La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE

- Boujon, C. (2005). *La Brouille*. Paris: L'Ecole des Loisirs.
- Browne, A. (1991). *Marcel et Hugo*. Paris: Kaléidoscope.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Chirouter, E. (2008). L'enfant, la littérature et la philosophie. *Penser l'éducation: philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 43-63.
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette.
- Diament, N. (2008). *Histoire des livres pour les enfants, du Petit Chaperon rouge à Harry Potter*. Montrouge: Bayard.
- Edwards, T. (1992). *Teacher talk and pupil competence*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Gérard, F.-M. (1997). Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ? Billet d'hume/our face au jargon pédagogique. *Français 2000*, 1-4.
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, hors-série 2*, 79-90.
- Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne: HEP-BEJUNE.
- Lafortune, L. (2012). PER-capacités transversales: pour quoi faire? *Résonances* 8, 6-8.
- Lefebvre, A. (2015, août 25). *Six métiers sur dix exercés en 2030 n'existent pas encore*. Consulté le décembre 21, 2016, sur Express Business:

<https://fr.express.live/2015/08/25/6-metiers-sur-dix-exerces-en-2030-n-existent-pas-encore-a-l-heure-actuelle-exp-215248/>

Mélançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2, XX-XX.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matter.

Pouyau, I. (2012). *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris: Retz.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Solotareff, G. (2006). *Loulou*. Paris: L'Ecole des Loisirs.

Solotareff, G. (2011). *Loulou à l'école des loups*. Paris: L'Ecole des Loisirs.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (2001). *Littérature à l'école: conférence de Catherine Tauveron*. Consulté le mai 3, 2016, sur ien-st-jacques: <http://www.ien-st-jacques.ac-rennes.fr/conflectureTauveron.pdf>

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris: Hachette.

Université de Fribourg. (n.d.). *Concepts clés: capacité, compétence, etc.* Consulté le août 1, 2016, sur UNIFR: http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/3650/34116_091116.pdf

vincent M. (1957). Sur le rôle du langage à un niveau élémentaire de pensée abstraite. *Enfance*, 10, p. 443-464.

Zittoun, T., & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. Dans M. B. Ligorio, & M. César (dir.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self*, p. 99-126. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 58, 126 - 134.

Annexes :

Annexe 1 : Directives données aux enseignantes pour l'intervention

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Camille Arrigo
Etudiante HEP-BEJUNE
Formation primaire

A l'attention de Mme XXX
Ecole XXX

La Chaux-de-Fonds, le 15 novembre 2016

Chère Madame XXX,

Pour la séance que je viendrai enregistrer, préparez, s'il vous plaît, **une discussion de 15-30 minutes**. Celle-ci aura lieu après la lecture de l'album reçu, autour de la question thématique « **Qu'est-ce qu'un ami ?** », permettant de développer la capacité de vos élèves à :

- Mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères
- Explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants

(Ces deux composantes se réfèrent à la capacité transversale du PER : démarche réflexive)

Je reste à votre disposition si vous souhaitez davantage d'informations.

Bien cordialement,

Annexe 2 : Lettre d'information aux parents d'élèves

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Camille Arrigo
Etudiante HEP-BEJUNE
Formation primaire

A l'attention des parents d'élèves de la classe
de Mme XXX
Ecole XXX

La Chaux-de-Fonds, le 15 novembre 2016

Cher(s) parent(s) d'élève,

Dans le cadre de ma formation à l'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, je mène une recherche pour mon mémoire professionnel. Nous devons effectuer une observation des classes afin de mieux comprendre le déroulement des activités scolaires. Cette recherche ne porte pas sur une évaluation des élèves, mais seulement sur les activités réalisées durant une leçon. Nous vous demandons votre autorisation pour filmer durant une période de 45 minutes votre enfant au sein de la classe et avec leur enseignante Mme XXX. Nous enregistrerons uniquement des groupes d'élèves en vidéo et en audio. Nous vous remercions par avance de bien vouloir retourner le formulaire ci-joint rempli à votre enseignante.

Cette recherche est effectuée en respectant Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques. Seuls les participants volontaires et ayant donné leur accord seront enregistrés. Les enregistrements seront rendus **anonymes**. Les données resteront la propriété de la HEP BEJUNE et ne pourront être employées que pour illustrer cette étude durant l'examen et éventuellement dans une rencontre scientifique.

Nous restons à votre disposition si vous souhaitez davantage d'informations.

Bien cordialement,

Camille Arrigo

Annexe 3 : Formulaire de demande d'autorisation à l'enregistrement

Formulaire

Autorisation d'enregistrement



Formulaire à remplir par les parents/tuteurs et à ramener rempli à Mme XXX. Cocher la/les cases correspondantes à votre situation et votre choix.

Autorisation d'enregistrement <input type="checkbox"/> J'autorise à filmer mon enfant lors d'une leçon le 22 novembre 2016 <input type="checkbox"/> Je n'autorise pas à filmer mon enfant
Autorisation d'utilisation J'autorise également que quelques séquences de ces enregistrements (sans mentionner le nom des personnes) puissent éventuellement ensuite être présentées, par les chercheurs durant un exposé scientifique ou une conférence. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Prénom et Nom de l'enfant:	
Nom et prénom d'un représentant légal	
Adresse	
Téléphone (e-mail)	
Lieu et date Signature	

Annexes p.III

Annexe 4 : Conventions de transcription

Après avoir enregistré les données dans les quatre classes de notre échantillonnage, nous sommes passés à l'étape de la retranscription en nous inspirant des règles de retranscriptions reçues lors des cours de recherche à la HEP-bejune (Boissonnade, 2015). Pour cela, nous avons numéroté les tours de paroles et nous avons utilisé l'appellation « Enseignant » lorsque c'est l'enseignant qui parle. Nous avons ensuite employé des prénoms d'emprunt pour les différents élèves. Lorsque nous n'arrivons pas à déterminer de quel élève il s'agit, l'élève est noté « Élève ». Lorsque les élèves parlent tous en même temps, il est noté « Les élèves ». Lorsque ce sont seulement certains qui parlent, mais que nous ne savons pas de qui il s'agit, il est noté « Des élèves ».

Nous avons utilisé le signe « , » lorsqu'une interruption (reprise de souffle ou brève descente de ton) a lieu. Lorsque la voix marque la fin d'un énoncé, nous l'avons signalé avec le signe « . ». Lorsque la voix traîne en fin de mot, il est suivi d'un « : ». Les exclamations sont notées avec un « ! » et les questions avec un « ? ». Lorsqu'on ne comprend pas ce qui est dit, cela est annoté par des « XXX » et lorsqu'il y a une interruption brutale de la parole par un « - ».

Les passages non pertinents sont supprimés et le temps du passage supprimé est indiqué comme suit : [3'56''].

Lorsqu'il y a un chevauchement de parole, les deux éléments qui se superposent sont notés entre crochets ([exemple]). S'il y a deux chevauchements dans un même tour de parole le premier est noté comme précédemment et le second est entre doubles crochets ([[exemple]]).

En ce qui concerne les silences, ils sont signalés comme suit :

(.) = 1 seconde
(..) = 2 secondes
(...) = 3 secondes
Au-delà : (X sec.)

Pour terminer, d'autres indications concernant le non-verbal ou des informations jugées pertinentes peuvent être indiquées entre parenthèses.

Annexe 5 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°1¹³

- 1 Enseignante : alors je vous ai dit qu'on allait pas commencer tout de suite avec l'enfant du jour et le calendrier hein. On allait commencer ce matin par une histoire. c'est une histoire un petit peu spéciale, parce que moi pendant cette histoire je vais vous poser quelques questions. qui parlent de l'histoire et pis de ce qui se passe dans l'histoire. et cette histoire elle parle de Monsieur Grisou (en montrant une figurine d'un lapin gris). [Monsieur Grisou parce qu'il est gris].
- 2 Les élèves : [Monsieur Grisou]
- 3 Enseignante : Monsieur Grisou ben il habite dans notre coin forêt.
- 4 Un élève : Ouais !
- 5 Enseignante : Il habite dans notre coin forêt, mais vous l'avez déjà vu hein !
- 6 Les élèves : Ouais ! Oui !
- 7 Un élève : Il est là XXX.
- 8 Enseignante : Et ben à Monsieur Grisou, il lui est arrivé une histoire. que je vais vous raconter ce matin.
- 9 Un élève : Youpi !

¹³ Avertissement : Pour une question de temps, il est possible qu'il reste certaines erreurs d'orthographe dans nos transcriptions.

- 10 Enseignante : Donc c'est l'histoire de Monsieur Grisou, et puis Monsieur Grisou, il a un ami (en montrant l'album), c'est Monsieur Grisou hein ici. et puis il a un ami qui s'appelle lui, Monsieur Brun, parce qu'un lapin est brun et l'autre est gris. on les voit aussi de l'autre côté hein. Monsieur Grisou et Monsieur Brun. Donc je vais vous raconter leur histoire qui s'appelle, La Brouille. La Brouille. vous avez déjà entendu ce mot ? est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire ? on lève la main. Thomas t'as une idée ?
- 11 Thomas: oui.
- 12 Enseignante : ça veut dire quoi la brouille ?
- 13 Thomas: ça veut dire (..) euh (...)XXX.
- 14 Enseignante : (en approchant sa main de son oreille) quand quoi ?
- 15 Thomas: quand les lapins mangent des carottes.
- 16 Enseignante : quand les lapins mangent des carottes tu penses ça s'appelle La Brouille? [est-ce que quelqu'un] a une autre idée ?
- 17 Un élève : [la brouette ?]
- 18 Enseignante : alors c'est pas la brouette, c'est la brouille. ça ressemble à brouette, mais c'est pas la même chose hein. brouille. Marc.
- 19 Marc: quand on a la trouille.
- 20 Enseignante : quand on a la trouille. Rémi.
- 21 Rémi: quand on se dispute.
- 22 Enseignante : quand ils se disputent. Alors encore Déborah.
- 23 Déborah: ils sont pas contents.
- 24 Enseignante : ils sont pas contents. alors regardez bien Monsieur Brun et Monsieur Grisou (en montrant la couverture de l'album) [ça va vous] aider. il y a quelque chose que j'ai entendu qui est. qu'est juste. Pauline.
- 25 Un élève : [XXX].
- 26 Pauline : XXX.

- 27 Enseignante : alors la brouille ça veut dire quand on a une dispute. une brouille c'est une dispute. alors ben je vais vous raconter l'histoire de la brouille. je me mets un petit peu en avant comme ça tout le monde pourra voir les images. oui Marie.
- 28 Marie en fait je l'ai à la maison.
- 29 Enseignante : tu l'as à la maison d'accord alors il faudra (..) pas dire la fin de l'histoire aux copains d'accord ? (hochement de tête de la fille) super.
- 30 Un élève : moi aussi.
- 31 Enseignante : alors on commence. si vous avez quelque chose à dire hein (..) vous levez la main. d'accord. XXX.
- 32 Un élève : c'est à la fin de l'histoire.
- 33 Enseignante : alors moi je vais vous poser des questions pendant l'histoire. c'est un peu spécial aujourd'hui. donc l'histoire s'appelle (..) la brouille. [lecture de l'histoire 0'40"] tous les deux s'entendaient bien et étaient amis. est-ce que vous aussi vous avez peut-être dans la classe ou en dehors de la classe un ami ou même plusieurs? alors Pauline.
- 34 Pauline : moi j'ai Marie, j'ai Bérénice et j'ai XXX.
- 35 Enseignante : donc t'as plusieurs amis qui sont dans la classe Agathe elle est aussi en dehors de notre classe. et comment tu sais Pauline que Marie: Bérénice : Sofia, Maude que tu as dit maintenant, ce sont tes amies, qu'est-ce qui te fait dire que c'est tes amies ?
- 36 Pauline : parce qu'on s'entend bien.
- 37 Enseignante : ok. Thomas est-ce que toi aussi tu as un copain, un ami ?
- 38 Thomas: oui.
- 39 Enseignante : tu sais son prénom ?
- 40 Thomas: Damien.
- 41 Enseignante : Damien. Pis comment tu peux dire que Damien c'est ton ami ?
- 42 Thomas: euh (..) parce que (..) je sais pas.

- 43 Enseignante : tu sais pas. qu'est-ce que tu fais par exemple avec Damien ?
- 44 Thomas: ben je joue.
- 45 Enseignante : tu joues avec lui. d'accord. Marc
- 46 Marc: moi j'ai Robert, Julian pis XXX.
- 47 Enseignante : pis pourquoi ce sont tes amis. comment tu sais que c'est tes amis ?
- 48 Marc: je sais pas.
- 49 Enseignante : tu sais pas. qu'est-ce que tu fais par exemple avec eux ?
- 50 Marc: je joue avec...
- 51 Un élève : avec Marc on s'entend plus en fait.
- 52 Enseignante : tu t'entends plus avec Marc ?
- 53 Un élève : ouais.
- 54 Enseignante : pourquoi ?
- 55 Un élève : parce qu'on est un peu les meilleurs amis.
- 56 Enseignante : Pis comment tu peux dire que Marc c'est ton meilleur ami ? pourquoi ce serait le meilleur ami ?
- 57 Un élève : je sais pas.
- 58 Enseignante : essaie de réfléchir à par exemple quelque chose que tu fais peut-être avec lui, que vous partagez.
- 59 Un élève : bon, mais mon meilleur ami c'était Samuel qu'était avant quand on était chenille.
- 60 Enseignante : Ah : Samuel qui était, qu'était un papillon quand toi tu étais une chenille ? (hochement de tête du garçon) est-ce que maintenant tu joues encore avec lui dans la cour par exemple ? vous vous voyez encore ?
- 61 Un élève : oui oui.
- 62 Enseignante : super. Florian ?
- 63 Florian: et ben moi c'est XXX.
- 64 Enseignante : c'est, c'est qui j'ai pas compris ?

- 65 Florian: Pierre.
- 66 Enseignante : Pierre. moi je le connais pas, c'est pas quelqu'un qu'est dans la classe hein ?
- 67 Florian: nan c'est quelqu'un qu'est XXX dans une autre classe je sais pas elle s'appelle sa maîtresse.
- 68 Enseignante : d'accord et pis tu le vois beaucoup Pierre ?
- 69 Florian: euh : oui tous les jours quand on va à la récré euh quand je cours eh ben eh ben je joue avec Pierre enfin pas tous les jours.
- 70 Enseignante : d'accord : alors tu le vois dans la cours de récréation.
- 71 Florian: oui.
- 72 Enseignante : et vous courez ensemble, c'est ça ?
- 73 Florian: non, on s'invite, une fois on avait joué, Pierre il avait lancé son sac pis après il partait en courant, après il est revenu, puis et XXX quand il voyait son sac ah : et pis après moi j'l lançais pis après Pierre il faisait demi-tour pour aller le chercher.
- 74 Enseignante : d'accord.
- 75 Florian: puis une fois on l'a lancé en plein figure.
- 76 Enseignante : eh ben ça c'est pas terrible ça.
- 77 Florian: mais il a pas eu mal.
- 78 Enseignante : mais il a pas eu mal.
- 79 Aline : j'ai un ami qui s'appelle David.
- 80 Enseignante : David moi je la connais pas non plus
- 81 Aline : David il est dans la grande classe. il est plus grand que moi. XXX.
- 82 Enseignante : ça c'est chouette aussi d'avoir un ami qui est plus grand que nous hein on a pas forcément besoin d'avoir le même âge pour être ami. (brouhaha des élèves).
Sh : on lève la main.

- 83 Aline : c'est aussi une amie parce qu'on s'entend bien avec pis en plus je le vois à chaque fois parce qu'il est à la récré j'le vois et j'ai encore un copine qui s'appelle Aliana et c'est aussi aussi le copain de David.
- 84 Enseignante : c'est aussi l'ami de David donc toutes les 3 vous êtes amies.
- 85 Aline : avec ma sœur.
- 86 Enseignante : d'accord avec ta sœur aussi. Elle s'appelle comment déjà ta soeur?
- 87 Aline : Inès.
- 88 Enseignante : avec Inès aussi. alors je vais encore donner la parole à Olivier.
- 89 Robert : et à Thomas.
- 90 Enseignante : c'est bon Robert. dis-moi alors Olivier est-ce que toi aussi tu as un ami ?
- 91 Olivier : j'ai pas d'ami, mais j'ai un cousin.
- 92 Enseignante : t'as un cousin. mais est-ce que parce que c'est ton cousin ça peut pas être ton ami ? Même si c'est ton cousin ça peut être ton ami.
- 93 Olivier : oui.
- 94 Enseignante : ouais. donc on peut dire que ton cousin est ton ami.
- 95 Olivier : mais j'le vois pas souvent parce qu'il habite en Allemagne.
- 96 Enseignante : ah : d'accord des fois il te manque ? ou ça va.
- 97 Olivier : mais des fois ben il va venir à l'anniversaire de ma sœur.
- 98 Enseignante : ah : c'est chouette ça alors. Il s'appelle Paul hein c'est juste ?
- 99 Olivier : Paulux.
- 100 Enseignante : Paulux. d'accord. donc Olivier son ami c'est son cousin. Déborah
- 101 Déborah: mais tu sais moi j'ai des amis de mon frère ben des fois à la récréation ben les garçons ben joue avec eux

- 102 Enseignante : hmhm.
- 103 Déborah: ceux qui sont dans le côté.
- 104 Enseignante : oui.
- 105 Déborah: bah y'en a un qui s'appelle Juan et un qui s'appelle Gianni ben il rigole tout le temps comme un dingue.
- 106 Enseignante : comme un dingue ? et toi ça te fait rire aussi ?
- 107 Déborah: ouais.
- 108 Enseignante : donc toi Déborah tu joues souvent avec ton frère et les amis de ton frère [c'est ça] ?
- 109 Déborah: [ouais.] il y a aussi des filles je les vois tout le temps à la récréation :
- 110 Enseignante : d'accord. ça c'est intéressant aussi ce qu'elle nous dit Déborah parce qu'elle nous dit qu'un de ses amis c'est un garçon. ça veut dire que (..) les filles elles ont pas que des amis filles hein elles ont aussi des amis garçons puis les garçons ils ont pas que des amis garçons, ils peuvent aussi avoir des amis filles hein.
- 111 Un élève : moi j'ai [une amie fille].
- 112 Enseignante : [whop on commence] pas (en chuchotant) à parler tout en même temps, on lève la main. (à voix haute) voilà alors j'veais continuer la suite de l'histoire. vous aurez encore l'occasion de discuter avec nous hein. je vous donnerai la parole peut-être un petit peu plus tard. Donc nos deux amis hein Monsieur Brun et Monsieur Grisou qui habitent l'un à côté de l'autre.
- 113 Un élève : moi je suis XXX.
- 114 Enseignante : sh : (reprends la lecture de l'histoire) [3'06"] une bataille éclata.« prends ça dans l'œil » disait l'un. « attrape celui-là » disait l'autre. « attention à mon gauche » menaçait Grisou. « méfie-toi de mon droit » ripostait Brun. ouh aïe aïe aïe.
- 115 Un élève : un coup de pied dans le [zizi ça va].
- 116 Les élèves : [(rigolent)]
- 117 Enseignante : c'est pas agréable [XXX].

- 118 Les élèves : [(brouahah des élèves qui discutent et commentent sans que l'on comprenne.)]
- 119 Enseignante : eh oh silence.
- 120 Les élèves : [(brouahah des élèves qui discutent et commentent sans que l'on comprenne.)]
- 121 Enseignante : donc on voit que les deux amis ben ils sont en train de se(..)
- 122 Les élèves : (en cœur) bagarrer.
- 123 Enseignante : de se bagarrer. de se disputer. pourquoi est-ce qu'ils se chamaillent ? pourquoi est-ce qu'ils se disputent ?
- 124 Les élèves : (répondent en même temps) XXX.
- 125 Enseignante : on lève la main Florian. Maude pourquoi est-ce qu'ils se disputent ces deux amis?
- 126 Maude : parce qu'en fait euh... ils ont des pas, ils sont devenus. ils sont plus amis.
- 127 Enseignante : ils sont plus amis ?(...) est-ce que ça veut dire que quand on se dispute avec quelqu'un on est plus son ami ?
- 128 Un élève : non.
- 129 Enseignante : Pauline.
- 130 Pauline : ben moi je pense que oui parce que moi j'. j'me suis disputé plein de fois avec ma meilleure avec Agathe. enfin une fois pis et après elle m'a XXX.
- 131 Enseignante : Aujourd'hui ça va encore ? (hochement de tête de Pauline) d'accord. donc ça veut dire que vous être. comment on on dit quand on se dispute pis qu'après on redevient amis. qu'on se récon(..)cilie. on dit qu'on se réconcilie. donc ils se sont disputés. toi Maude tu as dit qu'ils étaient plus amis. pis Pauline elle nous dit que on peut se réconcilier. Florian qu'est-ce que tu en pense toi ?
- 132 Florian: moi je pense qu'ils sont méchants.
- 133 Enseignante : tu penses qu'ils sont méchants. pourquoi ils sont méchants ? Thomas tu arrêtes s'il te plaît.
- 134 Florian: bah ils se bagarrent.

- 135 Enseignante : ils se bagarrent.
- 136 Florian: quand il va XXX on est méchant. ça veut dire.
- 137 Enseignante : Robert tu te tiens tranquille s'il te plaît. mais vous ne faites pas des gilis c'est les mains tranquilles hein. donc tu disais ils sont méchants parce qu'ils se disputent c'est ça ?
- 138 Florian: oui quand on commence se dispute des fois des fois on on est méchants.
- 139 Enseignante : d'accord. c'est vrai que se taper c'est pas être très gentil ça hein. ouais. mais est-ce qu'ils sont toujours amis même s'ils se disputent et s'ils se tapent ? vous en pensez quoi vous ?
- 140 Des élèves : [oui :]
- 141 Des élèves : [non :]
- 142 Enseignante : [oui, non ?] toi tu dis non Paul, tu penses qu'ils sont plus amis ?
- 143 Paul : ...
- 144 Enseignante : est-ce tu t'es déjà disputé toi avec un ami Paul.
- 145 Paul : euh : non jamais.
- 146 Enseignante : t'as jamais eu de dispute ? c'est chouette ça comment tu fais pour ne jamais te disputer avec ton ami ?
- 147 Paul : bah : c'est normal parce que euh : parce que moi euh : j'ai tout le temps une amie et et on est toujours pas euh : on est on est toujours pas énervé et on : et on se quitte plus.
- 148 Enseignante : vous vous quittez pas. mais c'est chouette ça ça veut dire que t'as trouvé un ami avec qui ça fonctionne bien hein ! pas de dispute c'est génial ça !
- 149 Un élève : [moi aussi]
- 150 Des élèves : [XXX]
- 151 Enseignante : on lève la main.
- 152 Un élève : moi j'ai XXX.
- 153 Enseignante : Pauline oui.

- 154 Pauline : moi j'ai XXX.
- 155 Enseignante : plus fort Pauline.
- 156 Pauline : j'ai un amie qui marche bien avec Bérénice quand on fait des soirées pyjama comme ça.
- 157 Enseignante : vous faites des soirées pyjama.
- 158 Pauline : des fois.
- 159 Enseignante : des fois d'accord. pis ça se passe bien ? pas de dispute comme monsieur Grisou pis monsieur Brun ?
- 160 Pauline : Non.
- 161 Enseignante : [bah c'est chouette ça !]
- 162 Pauline : [non je crois pas !]
- 163 Enseignante : Thomas ?
- 164 Thomas: ben : moi j'ai déjà vu monsieur McDonald.
- 165 Enseignante : alors assied-toi comme il faut Olivier et puis là Thomas on est en train de parler de Monsieur Brun pis Monsieur Grisou on est pas en train de parler du McDonald (en chuchotant) hein ? d'accord ? Encore Maude pis après on va continuer la suite de l'histoire oui ?
- 166 Aline : pis moi !
- 167 Enseignante : oh et puis Aline, excuse-moi.
- 168 Des élèves : [pis moi !]
- 169 Enseignante : [alors non parce] que vous je vous ai déjà donné la parole un petit peu avant, on regardera pour la suite. d'accord ? Oui Maude
- 170 Maude : ben des fois j'me dispute avec Pauline.
- 171 Enseignante : des fois tu te disputes avec Pauline. est-ce que tu arrives à m'dire pourquoi, à cause de quoi vous vous disputez ?
- 172 Maude : parce que des fois j'demande à qu'elle vienne me XXX, des fois à la récré ben on se dispute, j'sais pas pourquoi, mais on se dispute.

- 173 Enseignante : des fois vous vous disputez, t'arrives pas à dire pourquoi ? à la récréation ? Robert arrête avec tes pantoufles ça fait du bruit, s'il te plaît. là elles sont bien crochées ok ? voilà. il faut les laisser parce que sinon on ne va pas entendre ce que dit Maude si pendant qu'elle parle tu décroches et pis tu croches tes savates ok ?
- 174 Un élève : c'est pas des savates !
- 175 Enseignante : des pantoufles. alors dis-moi Maude. t'arrives à m'expliquer pourquoi vous vous disputez à la récréation Pauline et toi ?
- 176 Maude : ...
- 177 Enseignante : mais vous êtes quand même amies toutes les deux (..)
- 178 Maude : ouais.
- 179 Enseignante : donc ça montre, ça montre que même si on se dispute on peut toujours rester amis. donc on va voir si (..) Monsieur Brun et Monsieur Grisou sont toujours amis même s'ils se disputent, mais avant ça il y a encore Aline qui voulait dire quelque chose.
- 180 Aline : bah moi ma copine à moi que c'est plus du tout ma copine parce que elle me dit : « t'es plus ma copine t'es plus ma copine » à chaque fois.
- 181 Enseignante : et pis toi ça t'énerve. alors du coup tu as décidé(..)
- 182 Aline : de plus être sa copine parce que XXX je suis plus sa copine.
- 183 Enseignante : et pis ça t'énerve ça alors ? qu'est-ce que ça te fait quand elle te dit ça ?
- 184 Aline : bah je suis triste.
- 185 Enseignante : t'es triste.
- 186 Aline : elle veut même pas me laisser tranquille des fois.
- 187 Enseignante : c'est pas très chouette ça
- 188 Aline : elle veut suis à chaque fois partout

- 189 Enseignante : eh ben donc là ce qui arrive à Aline c'est vrai que des fois, on a beau être copine des fois il y a des trop grandes disputes, pis on a besoin pendant un p'tit moment d'se séparer. hein. pour que chacun puisse un p'tit peu souffler de son côté. pis peut-être tu verras Aline peut-être vous allez vous retrouver et que ça ira mieux hein. là t'as peut-être besoin d'une petit pause. d'être un peu tranquille, qu'elle te laisse tranquille. ça arrive ça aussi des fois.
- 190 Les élèves : (brouhaha)
- 191 Enseignante : Florian :
- 192 Florian: je voulais dire que si XXX pour être tranquille un p'tit peu toute seule bah elle va dans son coin pleurnicher.
- 193 Enseignante : (..) (en chuchotant) d'accord. alors maintenant on va découvrir est-ce que Monsieur Grisou et Monsieur Brun même s'ils se disputent, pis là c'est une grosse dispute hein. ils en viennent même jusqu'aux mains. on va voir si malgré ça hein. ils sont toujours amis. mh. on va voir.
- 194 Un élève : mais ils sont p't-être plus amis.
- 195 Enseignante : peut-être plus amis. [3'38"] depuis ce jour, Monsieur Brun et Monsieur Grisou sont de nouveau amis ! Ouf hein ! ils se disputent très rarement et uniquement quand c'est indispensable. donc vous avez entendu même ils sont de nouveau amis ça arrive encore des fois qu'ils se disputent hein, mais c'est très rarement et que quand il le faut. ils ont (..) [0'32"] ils ont conservé le tunnel, la galerie entre les deux terriers comme ça quand il pleut ils peuvent se rendre visite et au besoin, se chamailler sans se mouiller.
- 196 Un élève : mais pourquoi quand il pleut ils se cachent et ce qu'on voit ?
- 197 Enseignante : bah parce que d'habitude quand il pleut quand ils voulaient se dire bonjour pis qu'il pleuvait ben ils devaient sortir, mais là ils peuvent aller dans le tunnel pour se dire bonjour à l'abri. pis même des fois même se chamailler sans se mouiller. et regardez à la fin (..) on voit nos deux copains [l'un à côté de l'autre.]

- 198 Des élèves : (rigolent) [oh oh oh].
- 199 Enseignante : pis vous avez vu ce qu'il y a là sur le côté.
- 200 Un élève : le linge.
- 201 Enseignante : le linge : pis vous vous rappelez ce qui s'était passé la première fois ?
- 202 Un élève : [ouais :]
- 203 Un élève : [la radio].
- 204 Enseignante : quand il y avait eu le linge. qu'est-ce qu'ils avaient dit ?
- 205 Un élève : « eh tu me bloques la vue ! t'es devant le paysage ! »
- 206 Enseignante : mais pourquoi alors maintenant on laisse [ce linge] ?
- 207 Une élève : [parce qu'ils ont mis plus] à côté du trou.
- 208 Enseignante : plus loin.
- 209 Un élève : ou peut-être ils ont qu'ils ont qu'ils avaient pas vu qu'il y avait un grand espace pour regarder la vue.
- 210 Enseignante : ça veut qu'ils, qu'ils ont : du faire quoi ?
- 211 Un élève : ils ont dû mettre à côté.
- 212 Enseignante : ils ont mis à côté. ils ont certainement peut-être décidé ça tous les deux hein, tous les deux [ensemble.]
- 213 Un élève : [ouais.]
- 214 Enseignante : au lieu de se chamailler ils ont peut-être. qu'est-ce qu'on peut faire ? quand on quand on se dispute au lieu de se disputer parce que se disputer des fois comme tu disais Aline ça fait mal au cœur c'est, ça nous rend tristes qu'est-ce [qu'on peut.]
- 215 Un élève : [pis des fois on est méchants.]
- 216 Enseignante : ouais pis des fois on est méchants aussi t'as dit Florian. qu'est-ce qu'on peut faire justement Robert à la place de pousser, taper ou être méchant ?
- 217 Robert : ben euh(...) il dit euh (..) on peut arrêter.
- 218 Enseignante : on peut arrêter : Rémi ? (bruit d'autres enfants) Rémi ?

- 219 Rémi : on discute.
- 220 Enseignante : on discute, ça ça peut être une solution hein à la place de se disputer. Charlotte ?
- 221 Charlotte : on peut dire arrête.
- 222 Enseignante : on peut dire arrête. hein. ouais euh...Déborah ?
- 223 Déborah: mais tu sais la dernière fois quand j'étais à la crèche il y avait un ami que j'aimais bien et pis après on s'est disputé pis après j'ai j'. il voulait pas être avec moi.
- 224 Enseignante : il voulait plus être ami avec toi ? (..) et puis maintenant ? (..) toujours pas ? (hochement de tête de Déborah pour dire non) pis toi qu'est-ce que tu en penses de ça t'as envie de de de nouveau être son ami ? (hochement de tête de Déborah pour dire oui) ouais, alors qu'est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce que tu pourrais faire pour qu'il redevienne ton ami ?(..) Comment on fait pour se faire des amis, pour retrouver son ami ? qu'est-ce qu'on pourrait donner comme conseil à Déborah ? Déborah elle vient d'expliquer que elle s'est disputée avec un de ses amis et puis que maintenant il a plus envie d'être ton ami c'est ça hein ? alors qu'est-ce qu'on pourrait faire pour aider Déborah pour qu'elle puisse de nouveau être ami [avec son copain] ?
- 225 Un élève : [moi je sais !]
- 226 Enseignante : alors peut-être quelqu'un que j'ai pas encore entendu Marc ?
- 227 Marc: bo il fait : faire il faut lui dire pardon.
- 228 Enseignante : lui dire pardon ? t'as déjà essayé ça Déborah ? de t'excuser ? (hochement de tête de Déborah pour dire non) ah bah ça ça peut être une première chose. peut-être t'excuser. ouais. Damien ?
- 229 Damien : faire la paix.

- 230 Enseignante : faire la paix. hein. faire la paix c'est (..) ? un peu comme s'excuser hein. c'est dire pardon. est-ce qu'on peut oublier tout ça, est-ce qu'on peut faire la paix même des fois on se (..) ? serre la main pour se faire la paix, en tout cas moi quand j'étais petite on faisait comme ça. hm. Maude.
- 231 Maude : on peut aussi dire « OK, on peut redevenir amis » !
- 232 Enseignante : hm hm.
- 233 Un élève : mais elle a dit plein de fois les choses Maude.
- 234 Enseignante : ouais, mais peut-être ça c'est une chose pis toi tu lèves, tu prends toujours la parole sans lever la main. donc peut-être occupe-toi de toi avant de t'occuper des autres en plus. si t'as envie de dire quelque chose il suffit de lever la main. là je peux te donner la parole aussi. ok (..) est-ce que les enfants vous avez encore envie de dire quelque chose par rapport à cette histoire. Marie.
- 235 Marie : en fait, moi je suis amie, je suis amie avec quelqu'un et pis qui s'appelle Agathe, mais c'est, c'est pas notre Agathe. elle est plus grande.
- 236 Enseignante : elle est plus grande hein ? comme on a dit avant on peut être ami avec quelqu'un qui est plus grand que nous mh. est-ce que Agathe elle est dans l'école ?
- 237 Marie : non.
- 238 Enseignante : pis même on a pas [besoin d'être-]
- 239 Marie : [elle habite à la Chaux-de-Fonds]
- 240 Enseignante : elle habite à la Chaux-de-Fonds. donc on peut aussi être ami avec quelqu'un qui habite loin de nous. hein ?
- 241 Marie : eh pis elle habite devant la maison de ma Grand-Maman.
- 242 Enseignante : ah : c'est pour ça que tu la connais ? (chuchotement d'élèves) Maude ! c'est pour ça que tu la connais [Marie] ? parce qu'elle habite près de ta Grand-Maman ?
- 243 Marie : [oui].

- 244 Enseignante : Olivier aussi tu nous disais avant t'es ami avec ton cousin, mais lui il habite loin. tu le vois pas tous les jours.
- 245 Olivier : je le vois pas tous les jours, mais des fois je vais en Allemagne.
- 246 Enseignante : le voir hein ?
- 247 Olivier : j'ai dû, j'ai dû prendre l'ICN, j'ai dû changer de train, j'ai dû prendre les XXX.
- 248 Enseignante : d'accord. Manon ?
- 249 Manon : en fait moi j'ai une cousine elle habite au Kosovo.
- 250 Enseignante : qui habite au Kosovo ! ça c'est loin aussi. pis tu t'entends bien avec ta cousine. (un élève bâille bruyamment et on n'entend pas la réponse) oui ? (Aline commence de parler, mais on ne comprend pas ce qu'elle dit) alors il faut lever la main Aline. pis on va encore écouter Florian et Aline pis après on va s'arrêter là mh ? Florian.
- 251 Florian: eh ben quand on se dispute pis euh euh pis après on arrête de se disputer pour que on pour que on arrête plus eh ben on devrait dire « au revoir » pis on part.
- 252 Enseignante : ça c'est aussi une solution hein quand on se dispute pis qu'on arrive pas à se mettre d'accord ben des fois on peut partir que chacun puisse un peu être tranquille dans son coin des fois on arrive mieux [à réfléchir].
- 253 Florian: [non à à] d'abord on dit « au revoir ».
- 254 Enseignante : pis tu pars après ?
- 255 Florian: oui :
- 256 Enseignante : ben comme je te disais moi je trouve des fois c'est une bonne solution quand on se dispute pis qu'on arrive pas à se mettre d'accord de dire « bon ben au revoir, moi je m'en vais un p'tit peu plus loin, je te laisse tranquille [pis on se reverra quand] on est plus calme » hein ?
- 257 Florian: [ah : ah :ah :] après après on XXX.

- 258 Enseignante : mais alors là Florian tu nous dis des bêtises hein.
- 259 Florian: non :
- 260 Enseignante : encore Aline pis après on va s'arrêter.
- 261 Un élève : moi j'adore la neige.
- 262 Enseignante : sh : on écoute encore Aline.
- 263 Aline : moi en fait, (brouhaha) XXX.
- 264 Enseignante : (fermement) on écoute encore Aline Paul!
- 265 Aline : j'ai une amie que c'est un bébé elle habite au Portugal.
- 266 Enseignante : d'accord.
- 267 Aline : c'est le pays de ma maman : (chuchotements)
- 268 Enseignante : Ok les loulous. alors on a fini avec le livre « La Brouille » et puis si Camille elle est d'accord, est-ce qu'on peut le laisser au coin livre pour un petit moment ?
- 269 Camille : oui pas de soucis.

Annexe 6 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°2

- 1 Enseignante: je vais vous lire une histoire, je vous montrerai les images. ceux qui sont au fond peut-être vous ne verrez pas très bien les images d'accord ? ce qu'on fait peut-être Camille si elle est d'accord. [tu peux me le laisser] ? et pis du coup je le mettrai sur le coin sable et vous pourrez aller le regarder comme ça vous verrez mieux les images d'accord ? parce que je vais pas avoir le temps, je vais pas pouvoir passer vers tout le monde montrer chaque image d'accord ?
- 2 Camille : [oui oui pas de soucis.]
- 3 Camille : [0'10'']
- 4 Enseignante: donc je vous lis l'histoire. il faut bien écouter cette histoire. puis après je vais vous poser une question. on va essayer. une question (..) puis on va ensemble discuter de cette question. c'est pas une question qu'on va pouvoir répondre par oui ou non. c'est une question vous verrez qui sera différente pour chacun. chacun a son, aura son propre ressenti par rapport à la question. pis chacun pourra nous dire comment il pense lui, quoi, qu'est-ce qu'il trouve face à cette question. d'accord ? donc ce sera une discussion, c'est pas une question où si je vous demande $5+3$ et vous me dites tous 8. non. on va tous avoir des avis différents. pis on devra discuter. d'accord ? (en chuchotant) alors je montre déjà la couverture. vous vous rappelez, j'veus ai lu le premier mh. pour que vous compreniez la suite de notre histoire de Loulou et puis il s'appelait comment le, le lapin? Gérard ?
- 5 Gérard : Tom.

- 6 Enseignante: Tom. de Loulou et Tom. d'accord ? (un enfant dit quelque chose que l'on ne comprend pas) sh : ouh alors je ne les connais pas tous, il y en a plusieurs je pense des Loulous, mais là c'en est un qui est à la suite du premier. celui que je vous ai lu avant c'était le premier (...) c'est toujours le même auteur, c'est toujours Grégoire Solotareff, d'accord, qui a écrit ce livre,(..) qui s'appelle « Loulou à l'école des loup ». (en chuchotant) bon alors maintenant comme d'habitude pendant les histoires, d'accord, pas un bruit, les questions c'est à la fin. Qu'est-ce qu'il y a Hugo ?
- 7 Hugo : tu pourras tenir un petit peu plus haut le livre ?
- 8 Enseignante: oui je vous montrerai plus haut les images. C'est bon je suis dans le trou ?
- 9 Camille : si t'arrives encore juste un tout petit peu ? (bruit de chaise) parfait !
- 10 Enseignante: (lecture de l'histoire) [9'40"] c'est une question sur l'histoire ?
- 11 Une élève : c'est que en fait, la maîtresse loup elle a dit de se mettre dans un coin et de se taire pendant qu'elle lisait c'est comme quand tu nous lis une histoire.
- 12 Enseignante: ah ouais c'est la même chose, moi je vous dis de vous taire pendant les histoires c'est juste. Lucie ?
- 13 Lucie : c'est quoi un gibier ?
- 14 Enseignante: ah ! quelqu'un qui sait qui pourrait répondre à Lucie ? Bastien.
- 15 Bastien : c'est une proie, c'est un animal qui que on mange.
- 16 Enseignante: ouais. quand tu chasses tu chasses le gibier c'est l'animal que tu vas chasser, c'est ta proie. d'accord ? T'as compris Louisa ? [0'05"] Julie t'as une question aussi sur l'histoire ?
- 17 Julie : oui, mais la maîtresse elle disait qu'à l'école on parle pas, mais on ose parler pour répondre.
- 18 Enseignante: ah ! pas à l'école des loups à voir. ah ben si parce qu'ils ont répondu t'as raison. c'est une maîtresse qu'est une petit peu (..)
- 19 Un élève : toc toc !

- 20 Enseignante: toc toc si tu veux ! c'est un joli mot. (un élève parle mais on ne comprend pas)sh : est-ce qu'il y a encore des questions sur cette histoire avant que je pose moi ma question? Juan.
- 21 Juan : en fait quand on, quand on XXX parce que de toute façon dans les classes on écoute la maîtresse.
- 22 Enseignante: ah ben ouais, la maîtresse quand elle parle faut l'écouter c'est juste. Laure.
- 23 Laure : pourquoi en fait le lapin il voulait que loup aille à l'école ?
- 24 Enseignante: oh ben tu te rappelles pourquoi il a envoyé Loulou à l'école ? (...) Kilian ?
- 25 Kilian : parce qu'il voulait vaincre sa peur.
- 26 Enseignante: ben, Loulou c'est lui qui va pour vaincre sa peur ? non Loulou il va pour quoi ? Noé?
- 27 Noé : pour son copain ?
- 28 Enseignante: il va pour son copain ? parce que Tom lui a demandé. mais qu'est-ce qu'il dit Loulou ? je vous répète la phrase. Lucie.
- 29 Lucie : qu'il a peur de rien.
- 30 Enseignante: qu'il a peur de rien, pis il va là-bas pour montrer son.
- 31 Un élève courage.
- 32 Enseignante: son courage ouais ! pis Tom pourquoi est-ce qu'il envoie Loulou là-bas ? Qu'est-ce qu'il veut faire Tom avec Loulou ? Bastien.
- 33 Bastien : pour qu'il n'ait peur de rien.
- 34 Enseignante: hein ? Tom il veut que Loulou il n'ait peur de rien ? pas vraiment.
- 35 François: non ! [pour montrer qu'il a peur !]
- 36 Enseignante: [non lève la main François]. bah pourquoi Tom, le lapin, veut que Loulou aille à l'école des loups ? Daphné.
- 37 Daphné : pour montrer qu'il a peur.

- 38 Enseignante: ouais pour lui montrer qu'il a aussi des peurs qu'il n'y a pas que les lapins qui ont peur, que les loups ils ont aussi peur de temps en temps. d'accord ? Julie c'est encore une question ou XXX. Est-ce que quelqu'un a encore une question sur la compréhension de l'histoire ? (...) Roland.
- 39 Roland : Ah non c'est c'est juste que toute façon il y a tout le monde qu'est, qu'à peur.
- 40 Enseignante: il a tout le monde qui a des peurs.
- 41 Roland : bah oui.
- 42 Enseignante: moi je suis d'accord avec toi. moi je crois qu'on a tous au moins une petite peur. c'est juste. Noé.
- 43 Noé : non c'est bon je dirai après.
- 44 Enseignante: (en chuchotant) d'accord. XXX. maintenant vous arrêtez de bouger vous écoutez bien ma question. attention. (un élève chuchote) mh mais non c'est pas une question piège. on va discuter ensemble sur cette question. ma question c'est, suite à ces deux livres, suite à tout ce que vous vivez, « qu'est-ce que c'est qu'un ami » (.) c'est quoi un ami ? (en chuchotant) Noé je vais te confisquer la balle. c'est quoi un ami ? Hugo.
- 45 Hugo : c'est une personne que tu trouves sympa.
- 46 Enseignante: c'est une personne que tu trouves sympa. ça peut être une chose oui. est-ce que quelqu'un à une autre idée ? Antonio.
- 47 Antonio : XXX.
- 48 Enseignante: hein ?
- 49 Antonio : j'ai oublié.
- 50 Enseignante: t'as oublié ?
- 51 François : ça peut être un doudou.
- 52 Enseignante: sh : (en chuchotant) lève la main François. c'est juste ce que tu dis, mais lève la main. Ludivine.
- 53 Ludivine : ça peut être une personne que t'aime bien.
- 54 Enseignante: (en chuchotant) je suis sûre que la caméra elle a rien entendu parle plus fort.

- 55 Ludivine : ça peut être une personne que t'aime bien ?
- 56 Enseignante: ça peut être une personne que t'aime bien. oui. ça reprend un peut ce que Hugo il a dit. Lucie.
- 57 Lucie : ça peut être quelqu'un avec qui tu joues. tu traînes.
- 58 Enseignante: avec qui tu joues, tu traînes (..) juste qu'est-ce que tu entends par « traîne » ?
- 59 Lucie : euh euh.
- 60 Enseignante: « une personne avec qui tu traînes » ça veut dire quoi pour toi ?
- 61 Lucie : bah je marche dans la rue, tu vas à la place de jeux :
- 62 Enseignante: avec qui tu fais des choses alors. avec qui t'es souvent. Fanny.
- 63 Fanny : avec qui tu peux faire confiance.
- 64 Enseignante: ah dis plus fort parce que je pense que là la caméra elle a pas entendu pis c'était intéressant ce que tu disais.
- 65 Fanny : c'est quelqu'un que tu peux faire confiance.
- 66 Enseignante: c'est quelqu'un à qui tu peux faire confiance. est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?
- 67 Les élèves : (en cœur) oui : !
- 68 Enseignante: un ami, on peut lui faire confiance ?
- 69 Les élèves : oui : !
- 70 Enseignante: oui ?
- 71 Un élève : pas tout le temps.
- 72 Enseignante: mais levez la main. est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord ? vous avez le droit hein ! comme je vous ai dit, on a chacun notre avis, vous pouvez le dire. (bruit dans la classe). Non Roland tu arrêtes et Noé tu arrêtes de sauter sur la balle, Quentin aussi, sinon je vous les confisque parce que ça fait du bruit pis avec la caméra on va rien entendre. Noé.
- 73 Noé : un ami c'est quelqu'un qui auquel on tient.

- 74 Enseignante: un ami c'est quelqu'un auquel on tient. c'est juste. c'est quelqu'un qu'on a dit qu'on aimait en général.
Julie
- 75 Julie : c'est quelqu'un qui vous aime et qui vous respecte.
- 76 Enseignante: quelqu'un qui nous aime et qui nous respecte (..) alors là on a un nouveau mot. on a la confiance qui est sortie, je vais marquer, j'efface nos mots de vocabulaire hein !
- 77 Les élèves : non ! non ! non ! oui !
- 78 Enseignante: donc il y a plusieurs mots qui sont sortis. sh : il y a le mot « aime » c'est quelqu'un qu'on aime. j'écris juste « aime » hein ? il y a « la confiance » (...), il y a « respecter », « le respect »(...), qu'est-ce qu'il peut y avoir encore d'autre ? Roland ?
- 79 Roland : c'est quelqu'un qu'on protège ?
- 80 Enseignante: ouais c'est quelqu'un qu'on protège. mais pourquoi tu le protèges alors ton ami ?
- 81 Roland : bah parce que parce que sinon on fait du mal. sinon les autres personnes fait du mal à le copain pis après pis voilà.
- 82 Enseignante: mais (..) pourquoi tu protégerais plutôt un ami que pas un ami ?
- 83 Roland : je sais pas.
- 84 Enseignante: bah tu dis que tu protèges tes amis parce que tu ne veux pas qu'on leur fasse du mal. mais si on fait du mal à quelqu'un qu'est pas ton ami tu le protégerais pas ? pourquoi tu protèges plutôt ton ami [que pas les autres?]
- 85 Roland : [ben moi] je protège quand même mes mes mes euh :
- 86 Enseignante: je ne dis pas que c'est faux t'avais raison. on protège plutôt en général plus nos amis, mais pourquoi ? pourquoi on protège plus nos amis que quelqu'un d'autre ? Manuel.
- 87 Manuel : parce qu'on les connaît.
- 88 Enseignante: parce qu'on les connaît : pis pourquoi d'autre encore François ?

- 89 François : bah parce qu'on les aime, on les protège.
- 90 Enseignante: ouais parce qu'on les aime on les protège c'est juste.
- 91 François : et si on quelqu'un d'autre comme s'il est pas gentil avec nous.
- 92 Un élève : ben moi je le protège quand même.
- 93 Enseignante: (en chuchotant) lève la main. attend attend j'ai pas compris, redis la fin François.
- 94 François : comme si t'as un un un un on euh un ennemi juré tu peux pas le protéger.
- 95 Enseignante: ah on des fois si c'est quelqu'un qu'on aime pas du tout, on va moins le protéger ça c'est sûre. Quentin.
- 96 Quentin : un ami ça pourrait être quelqu'un avec qui on parle et avec qui on peut s'inviter.
- 97 Enseignante: hm hm. tu les invites chez toi en général tes amis pis tu parles, ouais c'est juste. euh : Gérard.
- 98 Gérard : un ami ça peut par exemple être quelqu'un qu'on partage des choses ensemble.
- 99 Enseignante: Non Roland, Antonio (...) vous êtes juste entre la caméra et Gérard ils vont rien entendre. Chut.
- 100 Gérard : un ami ça peut par exemple être quelqu'un qui, qu'on se partage des choses ensemble.
- 101 Enseignante: donc vous partagez des choses ouais. mais des choses tu penses à quoi qu'on partage vraiment des objets ou on partage des moments ?
- 102 Gérard : des moments.
- 103 Enseignante: des moments ! donc tu partages des moments, des choses, des événements, des (...) pleins de choses avec lui. hm hm. euh : qui c'est qui a pas encore parlé. Daphné.
- 104 Daphné : un ami c'est celui que tu aimes après ta famille. c'est quelqu'un de très important.

- 105 Enseignante: quelqu'un d'important. je vais marquer « important » ouais (...) quelqu'un d'important après la famille. c'est juste, c'est quoi la différence entre la famille et les amis ? c'est un autre débat qu'on pourrait utiliser hein ? parce que là ils disaient c'est quelqu'un qu'on aime comme sa famille hein. donc c'est quelqu'un d'important après comme la famille. euh Lucie.
- 106 Lucie : ben en fait euh parce que la famille on l'aime beaucoup et l'ami aussi on l'aime beaucoup.
- 107 Enseignante: ouais on aime les deux, mais c'est quoi la différence ? c'est quoi la différence entre ta famille et les amis ? ça on peut savoir !
- 108 Lucie : la famille par exemple c'est ta maman qui t'as fait.
- 109 Enseignante: ouais t'as quoi comme lien avec la famille en plus qu'avec les amis en général? Noé.
- 110 Noé : c'est nos parents.
- 111 Enseignante: ouais c'est nos parents. ça veut dire que-
- 112 Noé : c'est eux qui nous protègent.
- 113 Enseignante: ouais c'est eux qui te protège aussi ouais c'est juste. Bastien qu'est-ce que tu veux rajouter ?
- 114 Bastien : ben :
- 115 Enseignante: c'est quoi la différence entre?
- 116 Bastien : c'est que sont des amis ils sont pas dans ta famille donc tu les aimes moins que-
- 117 Enseignante: tu les aimes moins tu crois des fois? Ouais on peut c'est possible hein.
- 118 Bastien : ouais c'est possible, mais :
- 119 Enseignante: on les aime différemment aussi on peut dire
- 120 Un élève : pas tout le temps la même chose
- 121 Enseignante: ouais pas tout le temps la même chose. euh : Kilian.
- 122 Kilian : un ami il peut être à nos côtés (...) pour euh : si on : pour un moment par exemple si on est coincé dans un arbre il peut venir nous aider.
- 123 Enseignante: un un ami il est là pour t'aider.

- 124 Kilian : voilà.
- 125 Enseignante: hm hm. on a déjà mis « aide » ? non. (...), mais pour continuer juste clore le sujet. entre la famille et puis des amis, c'est quoi vraiment la différence ? on a dit c'est nos parents, mais comment on appelle ça ? qui c'est qui sait ? c'est quoi vraiment la différence Quentin ?
- 126 Quentin : c'est qu'avec la famille tu fais beaucoup de choses et plus qu'avec les copains.
- 127 Enseignante: ouais, mais pourquoi ? Pourquoi tu vois moi tes copains des fois que ta famille ?
- 128 Quentin ben parce que tu es plus avec ta famille.
- 129 Enseignante: bah oui, mais pourquoi tu es plus avec ta famille, après ça dépend qui aussi hein ? Noémi.
- 130 Noémi : (...) (chuchotement d'autres élèves)
- 131 Enseignante: tu voulais dire autre chose que la famille ? alors je reviendrai vers toi après.
- 132 Noémi : parce que tu habites avec eux.
- 133 Enseignante: parce que tu habites avec d'accord. on a aussi le même sang d'accord ? c'est vos parents qui vous ont fait donc entre frères et sœurs on a aussi les mêmes gènes d'accord ? on dit les liens du sang pour la famille donc c'est autre chose, c'est un autre lien que l'amitié. l'amitié en général c'est pas quelqu'un, ça peut, vous pouvez être très ami avec quelqu'un de votre famille. d'accord ? mais en général quand on parle d'un ami c'est quelqu'un qui n'appartient pas à votre famille.
- 134 Un élève : mais quand on. notre famille on a une relation euh plus euh plus grande avec notre famille qu'avec nos copains.

- 135 Enseignante: oui alors après on va pas généraliser.et toi peut-être oui, après y'a des gens qui ne sont pas très proche de leur famille. ça arrive qu'on des vies un peu différentes. bon alors on va rester sur le débat de l'ami on ne va pas commencer à débattre sur les différentes familles. Oui, mais toi t'as le droit de dire oui que t'es plus proche de ta famille que de tes amis. euh : Hugo
- 136 Hugo : un ami c'est quelqu'un à qui on confie des secrets.
- 137 Enseignante: ouais, on peut confier des secrets
- 138 Hugo : mais il faut être sûr qu'il va le dire à personne.
- 139 Enseignante: ouais donc ça revient à quel mot qu'on m'a parlé avant. si tu confies un secret à ton ami c'est que tu as confiance en lui. d'accord? tu sais qu'il ne va pas aller redire plus loin. (...) Antonio.
- 140 Antonio : un ami c'est quelqu'un qu'on a de l'amitié dans le cœur.
- 141 Enseignante: ouais t'as de l'amitié dans le cœur. si c'est un ami en général comme tu dis c'est chou l'amitié dans le cœur. tu peux dire ça.
- 142 Un élève : ça peut te rendre heureux.
- 143 Enseignante: oui il te rend heureux (6 sec.). Lucie.
- 144 Lucie : tu peux en général. tu joues en général beaucoup avec lui.
- 145 Enseignante: on a déjà dit que tu passes beaucoup de temps. on a déjà dit. est-ce que quelqu'un a encore quelque chose qu'on a pas dit ? Gérard.
- 146 Gérard : j'ai oublié
- 147 Enseignante: t'as oublié : Ludivine.
- 148 Ludivine : [un ami]
- 149 Enseignante: [non, mais] les balles arrêtez on vous entendra que vous. j'ai dis hein, c'est la dernière fois que je le dis avant que je vous fasse reprendre votre chaise.
- 150 Ludivine : une amie elle respecte si ton copain il veut pas dire des choses. il respecte.

- 151 Enseignante: plus fort c'est juste, mais dis plus fort.
- 152 Ludivine : un ami il respecte si t'as pas envie de dire quelque chose.
- 153 Enseignante: ouais alors on revient au respect on l'a marqué pis à la confiance. donc si t'as pas envie de dire quelque chose il va le respecter pis il va pas dire. c'est de la confiance c'est ce qu'on a dit pour les secrets aussi. d'accord. Bastien.
- 154 Bastien : euh : un ami il t'aime comme tu es.
- 155 Enseignante: mh mh. on revient à l'amour, mais il t'aime comme tu es. en général un ami il va pas te demander de changer. c'est juste. Kilian.
- 156 Kilian : on peut partager des moments très : très heureux très : très-
- 157 Des élèves : je sais pas. blah : XXX.
- 158 Enseignante: François t'oublies toujours quelque chose. c'est intéressant ce que tu dis, mais lève la main sinon je t'entends pas en même temps que Kilian ! (rigole) mhmhmh : (...) Roland.
- 159 Roland : euh : oh j'ai oublié :
- 160 Enseignante: Gérard t'as retrouvé ?
- 161 Roland : un amis c'est par exemple qui te trahirait pas.
- 162 Enseignante: qui te trahirait pas ouais. ouais c'est toujours un peu. ça revient un peu à la confiance si il te trahirait pas c'est que t'as confiance en lui qu'il ne va pas te le faire. encore Daphné pis après on va faire un résumé de ce que c'est pour nous un ami.
- 163 Daphné : un ami c'est dans ton cœur, c'est un petit bout de ton cœur.
- 164 Enseignante: oh c'est chou ! elle dit un ami c'est un petit bout de ton cœur.
- 165 Des élèves : oh :

Annexes

p.XXXIII

- 166 Enseignante: ben ouais parce qu'il prend un place dans ton cœur donc c'est un p'tit bout de ton cœur. c'est quelqu'un qu'est un p'tit bout de ton cœur, un ami pour Daphné. on peut écrire « cœur ». (..) alors qui c'est qui peut nous faire un résumé de ce que c'est un ami pour nous, dans notre classe.
- 167 Un élève : un résumé ?
- 168 Enseignante: bah nous redis plus ou moins tout ce qu'on vient de dire. Noé tu peux ?
- 169 Noé : j'. oh non j'ai oublié.
- 170 Enseignante: bo, y'a même marqué au tableau. qui c'est qui peut nous faire un résumé. Irilena tu veux essayer ?
- 171 Irilena : je voulais dire même un ami c'est tout.
- 172 Enseignante: ah : c'est tout un ami. c'est chou aussi. alors Lucie tu veux essayer de nous faire un résumé ?
- 173 Lucie : euh : oui !
- 174 Enseignante: alors dis fort !
- 175 Lucie : un ami on peut lui apporter sa confiance : , on peut, c'est un petit bout de notre cœur : on l'aime beaucoup.
- 176 Enseignante: ouais (..)
- 177 Lucie : euh, il nous respecte quand on n'a pas envie de dire quelque chose.
- 178 Enseignante: mais dis encore plus fort je suis pas sûre que la caméra t'entende.
- 179 Lucie : on est heureux avec eux. [ils nous] protègent parfois.
- 180 Enseignante: [on est heureux avec eux] ils nous protègent.
- 181 Lucie : ils sont très importants et ils nous aident beaucoup.
- 182 Enseignante: voilà, est-ce que quelqu'un veut rajouter encore quelque chose ? ouah encore toutes ces mains ?
- 183 Un élève : quand on a des moments où on est en difficulté ils viennent nous aider.

- 184 Enseignante: ouais on a mis qu'ils te protègent déjà est-ce que quelqu'un a quelque chose d'autre, de nouveau à rajouter ou bien qui veut encore dire quelque chose ? non ? alors vous voyez nous-
- 185 Antonio : moi !
- 186 Enseignante: alors Antonio.
- 187 Antonio : un ami c'est l'amitié !
- 188 Enseignante: hmhmh (rigole) : on a déjà dit. mais là tu me dis juste qu'un ami c'est de l'amitié oui c'est en lien, c'est le même mot la même racine. mais on te demande pourquoi tu choisis un ami, pourquoi tu as cet ami. Chut. François tu voulais dire quelque chose tu levais la main.
- 189 François : non XXX.
- 190 Enseignante: non ? tu penses à lever la main, mais quand tu lèves la main tu n'as plus rien à dire. (en rigolant) je t'embête. (rigole)
- 191 Un élève : en fait c'est si quand qu'on préfère le plus parce que on aime bien les amis.
- 192 Enseignante: hmhm. encore Julie, Daphné, Manuel et après on arrête. Julie.
- 193 Julie : un ami c'est super cool on peut jouer avec lui, on peut faire pleins de choses avec lui.
- 194 Enseignante: hmhm. Manuel.
- 195 Manuel : un ami on peut le considérer comme quelqu'un de sa famille.
- 196 Enseignante: mh. alors on peut. c'est pas quelqu'un de ta famille, mais alors on peut le considérer comme quelqu'un de sa famille oui. c'est ce qu'on disait t'es pas obligé de forcément d'aimer plus ta famille qu'un ami. ça dépend des gens. Daphné.
- 197 Daphné : je sais plus.
- 198 François: et si on a pas d'ami ?

- 199 Enseignante: t'as pas d'amis toi François ? (des chuchotements dans la classes) alors après on peut ne pas avoir d'amis si t'as d'autres personnes dans ta vie qui te suffisent t'as pas forcément besoin d'avoir d'ami, mais même dans ta famille t'as de toute façon des gens qui t'aiment et qui sont plus ou moins des amis aussi.
- 200 Un élève : non si les parents ils donnent tout le temps des punitions et ils disent tout le temps « va dans ta chambre ! tu es puni ! »
- 201 Enseignante: ouais tu serais malheureux si tu n'avais pas d'amis et pis que ta famille elle te grondait toujours comme ça.
- 202 Un élève : (marmonne)ouais ben de toute façon XXX.
- 203 Enseignante: Pis là alors attention, je veux pas dire, mais des fois papa et maman ils méritent de vous dire d'aller dans votre chambre et de vous gronder hein. (en rigolant) je veux pas prendre part. Antonio.
- 204 Antonio : mais moi y'a un ami qui s'appelle Alexandre, il a que un copain et c'est moi. dans sa classe il a pas de copains. il a que moi.
- 205 Enseignante: peut-être qu'il a pas besoin d'avoir plus de copains ? Fanny.
- 206 Fanny : XXX être son frère.
- 207 Enseignante: bah oui on peut le traiter. encore Daphné et pis maintenant on arrête cette fois. Daphné.
- 208 Daphné : un ami tu partages des moments très importants avec lui.
- 209 Enseignante: ouais on avait marqué hein c'est important. alors. c'est juste vous avez dit plein de belles choses les cocos, donc un ami on a vu hein que c'était toutes ces choses (en montrant le tableau). des choses qu'on aime, on lui fait confiance pis, ainsi de suite pis après chacun choisit ses amis en fonction de ce que lui il ressent ! compris ? donc on n'a pas tous les mêmes amis hein ? c'est normal. d'accord ? Ludivine.

- 210 Ludivine : chacun a le droit d'aimer celui qu'il veut.
- 211 Enseignante: tu redis ça, mais plus fort.
- 212 Ludivine : chacun a le droit d'aimer celui qu'il veut.
- 213 Enseignante: ouais je suis pas sûre qu'elle ait toujours entendu, mais elle a dit « chacun a le droit d'aimer celui qu'il veut ». d'accord ? ok.

Annexe 7 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°3

- 1 Enseignante : alors l'histoire que je vais vous raconter cet après-midi s'appelle « Marcel et Hugo » (...). c'est Anthony Brown qui l'a écrite et illustrée et c'est aux éditions « caléidoscope ».
- 2 Savannah : c'est en anglais .
- 3 Valentin : parce qu'il y a un basketteur qui s'appelle Brown.
- 4 Enseignante : (lit l'histoire) [3'55'] ...et Marcel fit la lecture à Hugo. qu'est-ce qu'il y a ?
- 5 José : mais en fait Marcel il est quand même euh euh utile, il est pas bon à rien (..)
- 6 Enseignante : (...) (haussement d'épaules puis finit l'histoire) [1'02"]. (José chante) José, ça va comme tu veux ? José, pourquoi tu dis qu'il est pas bon à rien Marcel ?
- 7 José : ben parce que euh quand il fait la lecture à Hugo ben ça c'était quand même utile c'était assez bon et quand il il s'est rendu utile avec l'arai- à déplacer l'araignée. donc c'est pas un bon à rien.
- 8 Enseignante : d'accord. est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il a fait, qui ont fait qu'il était pas bon à rien ou à l'inverse Hugo est-ce qu'il a aussi été utile à Marcel ? oui vas-y.
- 9 Valentin : bah euh quand y'avait euh la personne qui lui a fait peur ben lui Hugo il est, il l'a protéger.
- 10 Enseignante : (hochement de tête) est-ce que vous ça vous arrive parfois de faire des choses pareilles ?
- 11 Les élèves : non ! non : non : oui ! (on ne sait pas qui dit quoi)
- 12 Enseignante : jamais ?
- 13 Les élèves euh : oui ! moi : euh : un tout petit peu. (on ne sait pas qui dit quoi)
- 14 Enseignante : c'est-à-dire.
- 15 Savannah : parce que ça c'est des choses avec mon père et ma mère.
- 16 Enseignante : ben explique.

- 17 Savannah : parce que mon père des fois il est comme méchant avec moi et quand y'na ma mère il euhm plus eum.
- 18 Enseignante : il est plus gentil ?
- 19 Savannah : ouais il est plus gentil.
- 20 Enseignante : mais toi ! quand est-ce que tu fais des choses pour les autres ?
- 21 Yann : moi à la patinoire, il y avait des p'tits qui avaient plus de- pas de cône pour s'aider eh ben quand j'en trouvais un je leur donnais.
- 22 Enseignante : ok et toi Zoé ?
- 23 Zoé : euh. je sais pas.
- 24 Enseignante : Delphine.
- 25 Delphine : euh. ben quand y'a un des p'tits qui tombent.
- 26 Enseignante : des p'tits ? mais où ? dans la rue ?
- 27 Delphine : dans la cour, dans la cour des écoles.
- 28 Enseignante : dans la cour. tu vas les aider ?
- 29 Delphine : parfois.
- 30 Enseignante : d'accord. oui ?
- 31 Emilie : moi, je fais j'aide les les petits enfants quand des fois je vois qu'ils saignent du coup j'amène vers le parrain.
- 32 Enseignante : d'accord. oui ?
- 33 Olivia : moi ma sœur quand elle tombe sur la bouche moi je le dis à ma maman s'il est peut m'aider à la re- à la re- à la repeler.
- 34 Enseignante : à la ? [relever.]
- 35 Les élèves : [relever.]
- 36 Enseignante : d'accord. elle est plus petite que toi ?
- 37 Olivia : oui.
- 38 Enseignante : d'accord. pis toi ?

- 39 José : ben moi la dernière fois quand je quand ben XXX et Alex ils avaient pris ben la balle de Valentin quand je les avais aidés ben eux ben eux après ils m'avaient un peu aidé à leur tour.
- 40 Enseignante : c'est-à-dire ?
- 41 José : comme quand Alex il m'avait tapé ben eux ils m'avaient quand même beaucoup aidé en fait.
- 42 Enseignante : en te tapant ?
- 43 José : non ! euh non pas Alex et XXX. Davide et Valentin !
- 44 Enseignante : ah ! d'accord ! ça veut dire que tu leur as rendu un service. eh pis que eux t'ont rendu un autre service. mais là vous avez beaucoup parlé d'enfants que vous aidiez, des plus petits ou peut-être de vos frères et sœurs qui sont plus petits. mais vous à quel moment on vous peut vous aider aussi ? est-ce qu'il y a des moments où on vous aide aussi vous ? parce que là dans l'histoire ils sont deux hein, il se sont bien trouvés parce que y'en a un qui se sentait un peu bon à rien et pis l'autre qui passait par là et pis quelque part ils ont réussi à se rendre des services et l'un et l'autre. mais vous là vous parlez que de vos- des services que vous rendez vous. mais est-ce qu'on vous rend aussi des fois service à vous.
- 45 Les élèves : euh : oui, oui, oui. (on ne sait pas qui dit quoi)
- 46 Enseignante : Delphine.
- 47 Delphine : oui ! euhm c'est mes frères en fait ils euh, quand y'a quelque chose qui m'fait peur par exemple euh quand on est tout seuls à la maison ma maman elle est allé faire les commissions bah quand j'ai peur de quelque chose bah ils m'aident.
- 48 Enseignante : ils t'aident (..)
- 49 Delphine : à plus avoir peur.
- 50 Enseignante : d'accord. ils font ça comment ?
- 51 Delphine : euh :
- 52 Enseignante : ils te prennent dans leurs bras ?
- 53 Delphine : je sais pas. XXX.

- 54 Enseignante : bah je sais pas ! comment ils font pour plus que t'aie peur ?
- 55 Delphine : (...)
- 56 Enseignante : ils te rassurent en te disant des choses ou bien ils font des gestes ?
- 57 José : quoi c'est que du maquillage.
- 58 Delphine : ils ils me rassurent en me disant des des mots.
- 59 Enseignante : d'accord. ils te rassurent avec des mots. Yann.
- 60 Yann : en fait moi quand je tombe mes sœurs des fois elles m'aident à me relever ou elles disent à mes parents.
- 61 Enseignante : d'accord, aussi même si elles sont plus petites que toi ?
- 62 Yann : hmh (acquiesce).
- 63 Enseignante : donc en fait c'est pas important si on est grand ou si on est petit.
- 64 Yann : ouais.
- 65 Enseignante : ah ouais ! ça change rien.
- 66 Olivia : moi ben quand j'ai fait des XXX cauchemars. ben moi je vais dire à ma mère et elle me raconte des histoires.
- 67 Enseignante : pour te rassurer.
- 68 Olivia : ouais.
- 69 Enseignante : d'accord.
- 70 Emilie : moi quand je tombe eh ben par exemple mon frère il a fait tomber une casserole par terre du coup il y a mon verre qui a éjecté contre moi du coup il y a mes frères et sœurs, il y a ma sœur et puis ma papa.
- 71 Enseignante : mon papa hein ma maman.
- 72 Emilie : qui qui courraient pour venir voir si j'allais bien.
- 73 Enseignante : d'accord.
- 74 Savannah : moi c'est quand mon père me gronde ou autre chose comme ça euh. ma mère quand elle est là elle me donne des choses pour pas être grondée.

- 75 Enseignante : d'accord. pis ceux qui disent rien. ça veut dire quoi ? ça veut dire que vous vous faites votre petite vie tout seul, il y a personne qui s'occupe de vous, il y a vous pouvez aider personne ?
- 76 Valentin : j'essaie de réfléchir.
- 77 Enseignante : attend attend, toi t'as déjà parlé ! mais ceux qui disent rien du tout là vous devez bien avoir une idée quand même ! est-ce que vous êtes tout seul comme comme Marcel au début du-
- 78 Julien : du livre.
- 79 Enseignante : au début du livre tout le temps ?
- 80 Julien : moi !
- 81 Enseignante : est-ce qu'il y a dans la classe comme ça ? (en montrant la page ou Marcel est seul)
- 82 Les élèves : nan. nan. (on ne sait pas qui dit quoi).
- 83 Enseignante : Julien.
- 84 Julien : moi c'est moi c'est la même chose que Olivia quand je fais un cauchemar je vais aussi vers ma maman.
- 85 Enseignante : d'accord. (...), mais est-ce qu'il y en a qui se sont déjà sentis comme ça ?
- 86 Les élèves : euh non : moi oui, ben moi, non, oui, ah oui ! moi quelques fois. (on ne sait pas qui dit quoi)
- 87 Enseignante : ok. pis qu'est-ce que vous avez fait pour plus être dans cet état ? (...) Yann.
- 88 Yann : ben en fait euh : j'ai demandé à mes sœurs si je pouvais jouer avec à cache-cache.
- 89 Enseignante : d'accord.
- 90 Yann : avec elles à cache-cache. Emilie.
- 91 Emilie : je vais demander à ma maman si elle peut me faire des blagues.
- 92 Enseignante : pour plus que tu te sentes triste ? d'accord.
- 93 Savannah : moi je lis des Max et Lili pour pas le croire, parce que je crois des choses qui sont pas vraies.
- 94 Enseignante : d'accord. ok.
- 95 Savannah : ça ça me rend triste.

- 96 Enseignante : d'accord.
- 97 Delphine : moi je demande à mes frères si je peux jouer avec eux même si je préfère jouer à des autres jeux, mais je m'ennuie. je-
- 98 Enseignante : pour pas être toute seule. d'accord. pourquoi Marcel il a pas fait ça alors ?
- 99 Olivia. ma ma maman quand elle voit que je suis toute seule elle, elle me propose de jouer de jouer avec elle.
- 100 Enseignante : pourquoi lui il a pas fait ça ? (en montrant le livre).
- 101 Yann : parce que personne ai-aime lui et ils disaient qu'ils- qu'il était un bon à rien.
- 102 Enseignante : pis ça veut dire que : il les croyait ?
- 103 Les élèves : (..) oui ! non. non.
- 104 Enseignante : ben il a rien fait pour que ça change il est pas allé vers eux pire leur dire « eh dis-donc ! je suis pas un bon à rien moi ! venez jouer avec moi ! » pourquoi il a pas fait ça ?
- 105 Thomas : il est timide.
- 106 Enseignante : ah peut-être. y'en a dans la classe qui sont timides ? (5 élèves lèvent la mains) ah ben alors voilà. [José.]
- 107 Tobias : [moi] des fois je suis [[timide.]]
- 108 Des élèves : [[moi aussi !]]
- 109 Enseignante : toi t'es timide. toi tu t'es déjà senti comme ça ?
- 110 Tobias : (5 sec.)
- 111 Enseignante : on appelle ça d'une certaine manière quand les gens jouent dans leur coin tout seul pis font pas attention à une personne qui est là. comment comment ça s'appelle ? comment ça s'appelle quand on fait ça ? est-ce que quelqu'un sait comment ça s'appelle ?
- 112 José : ignorer.
- 113 Enseignante : ignorer. ou bien ? oui ?
- 114 Emilie : non.
- 115 Enseignante : Rodrigo ?
- 116 Rodrigo : ne pas faire attention.

- 117 Enseignante : ouais : c'est un peu la même chose. ignorer ne pas faire attention.
- 118 Olivia : ne pas être gentil.
- 119 Enseignante : ouais. c'est pas très sympa de mettre les gens comme ça. on appelle ça mettre les gens de [côté].
- 120 Les élèves : [côté].
- 121 Enseignante : on les met de côté et pis on les met de côté pour des mauvaises raisons. parce que là tous les tous les tous les enfants ou tous les copaines qui pourraient être copains avec Marcel ils disent que c'est un bon à rien il le connaisse pas en fait. parce que quand il s'r, quand il rencontre Hugo eh ben Hugo il le connaît pas hein ? pis Hugo il dit pas que c'est un bon à rien. alors qu'est-ce que ça prouve ? qu'est-ce que ça nous montre ça ? oui ?
- 122 Emilie : qu'ils, qu'ils se pardonnent et pis qu'ils sont gentils.
- 123 Enseignante : bah ils ils ont rien à se pardonner puisqu'ils étaient pas fâchés avant. mais vous qu'est-ce que ça vous apprend ça ?
- 124 José : bah il faut jamais se fier aux apparences.
- 125 Enseignante : déjà. c'est bien. il faut pas se fier aux apparences parce que Marcel ils disent que c'est un bon à rien, mais euh en même temps euh il est normal et il est pas juste là à attendre, mais simplement il est peut-être un peu triste. oui ?
- 126 Julien : faut pas rejeter quelqu'un.
- 127 Enseignante : oui ça c'est une bonne réponse. il faut pas rejeter quelqu'un. pourquoi ?
- 128 Savannah : ça veut dire quoi ?
- 129 Enseignante : rejeter ça veut dire le mettre de côté ne pas vouloir jouer avec lui. pourquoi il faut pas rejeter les autres ?
- 130 Julien : euh : parce que : il a pas d'ami.
- 131 Enseignante : ceux qui ont été rejetés. ceux qui sont des fois un peu mis de côté dans la classe.
- 132 Yann : ils ils sont un peu tristes parce que-

- 133 Enseignante : ah : oui !
- 134 Yann : ils sont tristes parce que-
- 135 Enseignante : ça les rend triste ! si on met quelqu'un de côté, si toi par exemple t'es dans la cour pis tu aller jouer avec Davide et pis Franck et puis qu'ils te disent « non non toi t'es bon à rien on joue pas avec toi ! » tu seras content ?
- 136 Julien : triste.
- 137 Enseignante : bah oui tu seras triste. donc ça fait du mal quand on rejette les autres.
- 138 Savannah : dans notre cœur.
- 139 Enseignante : oui. oui Valentin.
- 140 Valentin : euh. euh parfois quand on est fâchés ben euh on aimerait plus trop avoir des amis.
- 141 Enseignante : alors ça c'est autre chose. là est-ce que les enfants qui ne veulent pas jouer avec lui sont fâchés contre lui ?
- 142 Valentin : non, mais lui.
- 143 Enseignante : lui il est fâché ?
- 144 Un élève : non ! le troisième.
- 145 Un élève : Hugo !
- 146 Enseignante : (en montrant l'album) lui il a l'air fâché hein c'est vrai oui. mais est-ce que- est-ce qu'ils sont- ils le mettent de côté parce qu'ils sont fâchés contre lui parce qu'il leur a fait du mal au départ ?
- 147 Les élèves. non. [non]. [[bah non]].
- 148 Enseignante : [[ben non !]]
- 149 Julien : bah non il a rien fait.
- 150 Enseignante : est-ce qu'il y a une raison pour laquelle ils le mettent de côté? Franck.
- 151 Franck : XXX.
- 152 Enseignante : de quoi ?
- 153 Franck : il est petit.
- 154 Enseignante : ah il le rejette parce qu'il est trop petit pour jouer avec eux ?

- 155 Franck : ouais.
- 156 Enseignante : peut-être, mais est-ce qu'ils sont fâchés contre lui ?
- 157 Les élèves : (en cœur) nan :
- 158 José : à part un le troisième.
- 159 Enseignante : le troisième il a l'air un peu voilà ! mais est-ce lui il lui il lui attend là et pis il lui dit « ouais toi ce que tu m'as fait la dernière fois hein attention à tes fesses ! »
- 160 Les élèves : (rigolent en cœur)
- 161 Enseignante : ben non ! [il dit rien du tout de tout ça] simplement, ils vont décider un jour de le mettre de côté pis de plus jouer avec lui. (...) c'est quand même triste. si au moins il avait été méchant avec eux. ça vous arrive des fois à vous d'être méchant avec les autres.
- 162 José : [il a une raclette.]
- 163 Les élèves : oui : nan : (on ne sait pas qui dit quoi)
- 164 Enseignante : et pis ben quand vous êtes méchants avec les autres les autres ils veulent plus jouer avec vous. c'est un petit peu normal ça.
- 165 José : oui !
- 166 Enseignante : mais là en l'occurrence c'est pas normal. hein ? quelqu'un voudrait encore dire quelque chose.
- 167 José : que c'est un géant !
- 168 Savannah : ouais :
- 169 Enseignante : de quoi ?
- 170 José : [c'est un géant !]
- 171 Savannah : [ça c'est un géant.]
- 172 Enseignante : c'est un géant ? bah c'est un gorille ouais. [parce que] Marcel c'était un singe et puis euh Hugo c'est un gorille, donc les gorilles c'est des sortes de singe, mais ils sont beaucoup beaucoup plus grands (en regardant un élève) arrête !
- 173 Savannah : mais en fait.

- 174 Enseignante : oui.
- 175 Savannah : tu sais presque tous les personnes de cet livre sauf Marcel sont des gorilles.
- 176 Enseignante : ben oui. exactement. et puis là moi je trouve rigolo parce que quand euh y'a euh le gorille euh Pif la terreur il s'appelle parce qu'il fait peur à tout le monde hein. quand il vient là pis il se met devant Marcel pis qu'il dit euh « XXX, espèce de petite mauviette » il se met devant lui comme ça, il est plus grand que lui donc forcément il lui fait peur hein et puis que y'a Hugo qui vient se mettre devant lui pis qui lui dit euh « je peux t'aider ? peut-être j'peux répondre à ta question moi plutôt que tu poses ta question à lui » pis qu'est-ce qui arrive du coup ?
- 177 Savannah : il court.
- 178 Enseignante : bah il lui fait peur !
- 179 José : il s'enfuit comme une mauviette à mon avis.
- 180 Enseignante : il lui fait en fait exactement la même chose que lui il fait là hein. lui il est plus grand que Marcel il se met devant lui comme ça, il essaie de lui faire peur parce qu'il est plus grand pis lui il lui fait exactement la même chose pour qu'il arrive à ressentir c'que ça fait d'être devant un plus grand. c'est pas très rigolo hein.
- 181 Un élève : ouais !
- 182 Enseignante : et du coup ben il s'en va. et puis là pourquoi Marcel il lui demande s'il peut lui être utile ?
- 183 Delphine : parce que il a pas peur.
- 184 Enseignante : mais oui parce que cette espèce de tout grand bonhomme il a peur des petites araignées comme ça. ça arrive.
- 185 Savannah : moi j'ai peur.
- 186 Julien : moi aussi !

- 187 Enseignante : pis Marcel lui il a pas peur des araignées alors il se dit qu'il peut lui rendre service ! comme ça j'peux lui rendre c'que lui il m'a fait, il m'a rendu un service avec Pif la terreur eh pis ben moi j'peux lui rendre service parce que j'ai absolument pas peur des araignées
- 188 José : moi j'crois que c'est parce qu'en fait y'a certains singes qui mangent des insectes en fait.
- 189 Enseignante : [ah ouais] alors ça je sais pas.
- 190 Des élèves : beuh : dégueu' ! (brouhaha)
- 191 Enseignante : donc maintenant ils nous montrent aussi à la fin, ils décident de se revoir hein parce que ils ont finalement depuis le moment où ils se sont rencontrés ils ont fait pleins de choses drôles. au début de l'histoire Marcel il faisait rien il se, il se baladait comme ça tout seul, il regardait les autres jouer les mains dans les poches un petit peu pff' voilà il croisait des fois des gens qui lui faisaient peur eh pis dès le moment où il a rencontré Hugo il a commencé à faire plein de trucs cool. il a il a pu aller des gens courir, c'était rigolo à voir parce que des fois il y en a qui courent un peu bizarrement. [0'30'']. je disais que ben quand il a rencontré il faisait plein de trucs cool. ils sont allés au Zoo, ils sont allés à la bibliothèque, il a pu lui lire une histoire. et peut-être que Hugo il sait pas lire les histoires peut-être qu'il a jamais appris à lire ! et du coup ben grâce à lui il peut entrer dans la lecture comment ce qu'on a discuté ce matin vous vous souvenez ? c'est la même chose qui arrive avec vos frère ou vos petites sœurs qui savent pas encore lire. du coup ils ont fait tellement de trucs cool qu'ils ont décidé de se revoir. et puis quand ils se sont revus, c'est écrit « ce fut génial ». parce que chaque fois qu'ils se voient ils ont du plaisir à se voir pour faire des trucs cool et pis ils savent jamais ce qui va arriver peut-être que l'un ou l'autre va pouvoir aider l'un ou l'autre ! c'est pas forcément le plus grand qui peut aider le petit hein ! oui ?
- 192 Savannah : ben en fait la page qui me rend triste c'est quand dans le zoo quand il voit les humains.

- 193 Enseignante : ça te rend triste ? mais pourtant quand toi tu vas regarder des animaux au zoo ceux qui sont tristes ici c'est les animaux hein !
- 194 Savannah : euh.
- 195 Enseignante : mais oui. (quelqu'un frappe à la porte) voilà on va s'arrêter là.

Annexe 8 : Retranscription de l'intervention de l'enseignant n°4

- 1 Enseignante : cette histoire a le titre « La Brouille ». « La Brouille ». et l'auteur s'appelle Claude Boujon. c'est déjà quoi l'auteur ?
- 2 Mathilda: XXX.
- 3 Enseignante : il a fait quoi l'auteur ?
- 4 Tania: il a écrit.
- 5 Enseignante : bien il a écrit l'histoire et c'est aussi l'illustrateur. ça veut dire qu'il a fait quoi ?
- 6 Les élèves: (en cœur)il a dessiné !
- 7 Enseignante : très bien ! et les éditions c'est « l'école des loisirs ».
- 8 William: encore ?
- 9 Enseignante : « l'école des loisirs ».
- 10 Les élèves : (brouhaha)
- 11 Enseignante : « La Brouille » [3:12]
- 12 Roméo: la brouille.
- 13 Enseignante : mais Roméo je n'aimerais pas que tu parles en même temps que je lis l'histoire. après tu auras bien : le l'occasion de parler.
- 14 Roméo: ça me dit quelque chose la brouille.
- 15 Enseignante : ça veut dire quoi « la brouille » ? qu'est-ce que c'est une brouille ?
- 16 Mathilda : de brouillard ?
- 17 Enseignante : non c'est pas le brouillard. des fois au lieu de dire une brouille on dit une embrouille. qu'est-ce que ça veut dire une embrouille ?
- 18 William : ça veut dire-
- 19 Tania : quand on est fâchés.
- 20 Enseignante : quand on, quand on est fâchés. hmhm. une brouille c'est quand on se fâche. on va voir ?
- 21 Nils: ouais ! on va voir.

- 22 Enseignante : (lit l'histoire) [2'07"], mais monsieur Grisou ne l'entendait pas ainsi. il entra dans une grande colère et réduisit le mur en poussière que le vent (siffle pour imiter le vent) emporta.
- 23 Roméo pourquoi il est tout fâché ?
- 24 Enseignante : pourquoi il est tout fâché ?
- 25 William : Parce que il a fait un mur.
- 26 Enseignante : pourquoi il a fait un mur ?
- 27 William : parce que il veut le casser avec une pioche sa pierre.
- 28 Enseignante : mais pourquoi il a fait un mur ?
- 29 Nils : parce qu'après ils se voient pas.
- 30 Enseignante : pour qu'après ils ne se voient plus. pourquoi ils ne voulaient plus se voir ?
- 31 Roméo : parce que ils s'embêtaient tout le temps.
- 32 Enseignante : ils s'embêtaient tout le temps, mais pourquoi ?
- 33 Roméo : parce que personne n'était d'accord.
- 34 Enseignante : de quoi ?
- 35 Eva : parce qu'il a tiré un truc comme ça on XXX.
- 36 Enseignante : hmhm il lui a lancé des choses dessus. et puis toi tu disais que personne n'était d'accord. mais d'accord de quoi ?
- 37 Roméo : de de de ce qu'ils voulaient faire.
- 38 Enseignante : de ce qu'ils voulaient faire. mais parce qu'ils voulaient faire quoi en fait?
- 39 Nils: le taper.
- 40 Enseignante : il voulait embêter l'autre ?
- 41 Les élèves oui ! oui !
- 42 Enseignante : Il voulait l'embêter ?
- 43 Les élèves oui !
- 44 Eva: oui il voulait l'embêter parce que parce que il a aussi fait un truc.
- 45 Enseignante : vous vous pensez qu'ils essayaient de s'embêter les uns les autres ?

- 46 Les élèves : non, non. je sais pas.
- 47 Enseignante : euh Xavier, là je crois que t'es plus trop avec nous. Remets-toi comme il faut hm. bah on va voir ce qui se passe. (lit la suite de l'histoire) [0'23"] « méfie-toi de mon droit » ripostait Brun. qu'est-ce qui se passe là ?
- 48 William : il voulait faire-
- 49 Roméo : ils se battaient !
- 50 Enseignante : il se battaient. mais.
- 51 Eva : ils se battaient parce qu'ils sont fâchés.
- 52 Enseignante : ils sont fâchés. mais pourquoi ils sont fâchés alors ?
- 53 Roméo : parce que Grisou il a cassé le mur.
- 54 Enseignante : mais pourquoi il lui a cassé le mur finalement ?
- 55 Roméo : parce qu'il [voulait pas]
- 56 Nils : [parce qu'ils] voulait pas avoir le mur.
- 57 Enseignante : hmhm. vous ça vous arrive des fois de vous battre ?
- 58 Les élèves : (en cœur) non ! non : jamais !
- 59 Roméo : oui : des fois. il y a longtemps XXX.
- 60 Enseignante : ça vous arrive assez souvent de vous battre. sh : (bruit des élèves) eh eh William ! tu pourrais t'asseoir correctement s'il te plaît ? et puis qu'est-ce que, qu'est-ce que vous pensez qu'il va se passer là, maintenant ? Qu'est-ce qui va se passer dans l'histoire ?
- 61 Roméo : c'est quoi ? eh il y a un trombone.
- 62 Enseignante : c'est parce que j'arrête de lire l'histoire, mais il y a une suite ici. qu'est-ce qui va se passer ?
- 63 William : il va arrêter de bagarrer XXX.
- 64 Eva : il arrête pas parce qu'il sont fâchés les deux.
- 65 Enseignante : alors ils vont se bagarrer toute la vie ?
- 66 Les élèves : non ! non ! non :
- 67 Enseignante : alors qu'est-ce qu'ils vont faire ?

- 68 Nils : ils vont arrêter.
- 69 Enseignante : tu crois qu's, il vont arrêter pourquoi ?
- 70 Roméo : parce qu'ils aiment pas et il y a des poils de lapin qui tombent.
- 71 Enseignante : ah il y a même des poils de lapin. toi tu penses qu'au bout d'un moment ils en auront marre de se batailler pis qu'ils vont arrêter comme ça ? hm hm. quelqu'un pense autre chose ? qu'est-ce qui pourrait bien se passer là Xavier t'as une idée?
- 72 Xavier : mh : non
- 73 William : oui moi oui !
- 74 Enseignante : toi tu penses quoi ? Roméo ! [Roméo !]
- 75 William : [ils vont batailler] ils vont arrêter d'être batailler.
- 76 Enseignante : ils vont faire quoi alors ?
- 77 William : ils vont être encore amis.
- 78 Enseignante : ils vont être amis ?
- 79 William : ouais.
- 80 Enseignante : (en même temps que des élèves parlent) il vont redevenir amis ! mais comment ils vont faire ça alors ? parce que là ils sont très fâchés !
- 81 Eva : je crois ils vont poncer.
- 82 Enseignante : ils vont ?
- 83 Eva poncer.
- 84 Enseignante : (..) penser ? il va réfléchir ?
- 85 Roméo poncer !
- 86 Enseignante : tu penses qu'il vont réfléchir à quoi ?
- 87 Roméo : il vont poncer !
- 88 Enseignante : ils vont penser à quoi alors ?
- 89 Eva : penser ils sont amis, ils vont, ils vont-
- 90 Nils : (chuchote) XXX.
- 91 Enseignante : mais chut ! tu écoutes ce que dit Eva c'est intéressant !
- 92 Xavier : eh les privilèges !

- 93 Enseignante : non, mais les privilèges on en parle pas maintenant Xavier. pas du tout maintenant. là il y a Eva qui dit que ils vont arrêter de se bagarrer parce qu'ils vont penser. vous aussi des fois quand vous vous bagarrez, tout à coup vous vous arrêtez pis vous pensez ?
- 94 Eva : Oui !
- 95 Enseignante : mais vous pensez a quoi ?
- 96 Eva : à c'est ami.
- 97 Enseignante : d'accord. bah alors on va voir ce que eux ont décidé de faire.
- 98 Flore : ils ont décidé de faire la paix ?
- 99 Enseignante : on regarde ?
- 100 Roméo : ouais !
- 101 Enseignante : (tourne la page)
- 102 Les élèves : (exclamation de surprise) oh ! un renard !
- 103 Enseignante : oin : oin : oin : [oinoinoinoin :] (en chantant)
- 104 William : [oh ! c'est un renard]
- 105 Enseignante : (continue l'histoire) [1'50"] ils ont conservé la galerie entre leurs deux terriers, ça veut dire le trou qu'ils ont creusé entre leurs deux terriers, comme ça même quand il pleut ils peuvent se rendre visite et au besoin, se chamailler sans se mouiller.
- 106 William : eh les ai les XXX là-bas.
- 107 Enseignante : voilà :
- 108 William : y'a des trucs XXX.
- 109 Enseignante : vous avez vu ? (en montrant la dernière de couverture)
- 110 William : euh l'a-
- 111 Enseignante : tu peux t'asseoir correctement ? alors (rigole) maintenant j'ai quelques questions à vous poser ? comment se fait, comment ils se sont retrouver ces deux lapins à la fin ? non mais vous restez sur le, le tapis les deux, là, hop, restez sur le tapis. est-ce qu'ils étaient toujours fâchés à la fin ?

- 112 Les élèves : non ! non ! non !
- 113 Enseignante : Flore qu'est-ce qui s'est passé ? tu parles bien fort !
qu'est-ce qui s'est passé alors ?
- 114 Flore je me souviens plus.
- 115 Enseignante : mais ils sont comment à la fin les deux lapins? [tu
regardes ici]
- 116 Mathilda : [ils avaient eu peur.] ils avait plus que-
- 117 Eva : [ils étaient copains]
- 118 Enseignante : (en regardant dans ma direction) [je sais pas
pourquoi ils] [[dis-donc Roméo, je peux savoir
pourquoi tu gigotes ?]]
- 119 Eva : [[ils étaient copains, ils étaient copains
maîtresses !]]
- 120 Enseignante : non maintenant stop ! là on arrête tout ! alors je sais
pas pourquoi vous gigotez dans tous les sens,
j'veus ai jamais vu autant (.) euh : excités. on est en
train de discuter de choses sérieuses. moi j'aimerais
vraiment vous entendre alors Roméo tu te remets
tout de suite ici tu t'assieds sur tes fesses
- 121 Roméo : j'étais ici : (en montrant l'espace d'à côté)
- 122 Enseignante : non maintenant tu te mets là pis t'arrêtes de coller
Nils. on écoute on se concentre encore un petit
coup. alors j'ai demandé. qu'est-ce- comment ils
sont devenus ces deux-là à la fin?
- 123 Eva : ils sont copains !
- 124 Enseignante : ils sont copains. on dit ils sont ca- copains ou ils
sont aussi devenus des (..)
- 125 William : amis.
- 126 Enseignante : des amis. c'est aussi un mot qu'on dit des amis. et
puis, comment se fait-il qu'ils sont redevenus amis ?
- 127 William : parce que parce que ils ils ils sont fait il il y' avait la
renard ils ont échappé tous les deux.

- 128 Enseignante : exactement. le renard ils ont échappé tous les deux.
mais : ils ont pu échapper au renard, t'es d'accord il est ils sont allé dans le trou, mais : le renard il aurait pu les attraper, mais qu'est-ce qu'ils ont fait après ?
- 129 William : ils sont courru.
- 130 Enseignante : ils ont courru ?
- 131 William : oui !
- 132 Roméo : non ! ils ont creusé !
- 133 Enseignante : [ils ont creusé]
- 134 William : [et après] ils ont et après aussi ils ont courru.
- 135 Enseignante : mhmh. mais ils ont creusé tout seul ?
- 136 William : oui. avec les pieds.
- 137 Enseignante : non, mais ouais d'accord, mais, mh, comment pourrais-je dire ça ? est-ce que s'ils avaient été tout seul ils auraient pu échapper au renard ? (..)
- 138 Les élèves : ouais, oui !
- 139 Enseignante : vous pensez qu'ils auraient creusé tout seul assez vite ? [pour-]
- 140 Flore : [non !]
- 141 Enseignante : comment ça se fait qu'ils ont pu échapper au renard ?
- 142 Eva : ben parce que le [renard il]
- 143 Roméo : [ils étaient] deux !
- 144 Enseignante : parce qu'ils étaient deux, mais ensemble eh ben qu'est-ce qui s'est passé du coup ?
- 145 Roméo : ils étaient plus rapides à creuser.
- 146 Enseignante : ils ont peut cra- creuser plus rapidement hein. ensemble ils ont pu se sauver du renard, du vilain renard. maintenant moi je voulais vous demander est-ce que vous avez des amis ?
- 147 Les élèves : oui, oui ! oui !
- 148 William : moi c'est [Eva et-]
- 149 Enseignante : [eh pis] alors vos amis (.) comment vous avez fait pour avoir des amis ?

- 150 William : moi-
- 151 Roméo : on est gentil avec eux.
- 152 Enseignante : on a été gentil avec eux. d'accord.
- 153 Xavier : moi j'ai pas d'ami.
- 154 Enseignante : toi t'as pas d'amis
- 155 William : oui oui c'est [moi]
- 156 Roméo : [oui !] t'as Tatiana !
- 157 Enseignante : attend écoute William, William a parlé.
- 158 Xavier : mais Tatiana c'est [une copine] pas un ami.
- 159 Enseignante : [sh :] et puis tu n'as pas d'amis du tout ?
- 160 William : mais oui ! moi je suis son copain.
- 161 Enseignante : toi tu es son copain ? tu savais que William c'était ton ami ?
- 162 Xavier : oui :
- 163 Enseignante : ben lui c'est un ami par exemple.
- 164 Xavier : mais en fait c'est pas ami c'est copain.
- 165 Enseignante : bon qu'est-ce que c'est la différence alors pour toi Xavier ?
- 166 Xavier : moi j- c'est qu'i- il en fait, il fait pas la même chose les amis.
- 167 Enseignante : qu'est-ce qu'ils font de plus les amis ? qu'est-ce qu'ils font d'autre ?
- 168 Xavier (..)
- 169 Enseignante : ils font quoi d'autre les amis que William il fait pas ?
- 170 Xavier : bah :
- 171 Enseignante : peut-être qu'il sait pas quoi faire, qu'est-ce qu'il faudrait qu'il fasse pour être ton ami ?
- 172 Xavier : bah : qu'il soit gentil avec moi. à chaque fois il il décide de pas être gentil avec moi.
- 173 William : oui : ! [je suis toujours gentil]
- 174 Xavier : [oui ! des] fois il il dit pas pardon quand il m'tape.
- 175 William [oui toujours].

- 176 Enseignante : [ah d'accord] alors tu dis que pour être un ami, un vrai ami, un véritable ami, il ne faudrait pas que l'on s- te tape ou que l'on t'embête c'est ça ?
- 177 Xavier mh mh (acquiesce).
- 178 Enseignante : ou qu'on te dise pardon.
- 179 Xavier : mh mh (acquiesce).
- 180 Enseignante : d'accord. et puis ben les autres. (les enfants parlent en même temps) est-ce que pour vous un ami il peut taper aussi ?
- 181 Les élèves : non ! non ! non !
- 182 Enseignante : du coup William, t'as vu pour être ami avec Xavier je pense que qu'est-ce qu'il faudrait qu'il fasse du coup ? (en regardant Xavier)
- 183 Xavier : bah qu'il me tape pas.
- 184 Enseignante : qu'il te [tape pas.]
- 185 William [je suis déjà gentil !]
- 186 Enseignante : tu penses que tu pourrais être son ami du coup William ?
- 187 William : (hochement de tête pour acquiescer)
- 188 Enseignante : et ne pas le taper ?
- 189 William : (hochement de tête pour acquiescer)
- 190 Enseignante : ah ben ça c'est une super chose hein ! pour toi Xavier c'est vraiment un ami.
- 191 Roméo : Il joue tout le temps à Manncraft et il se bataille.
- 192 Enseignante : mh.
- 193 William : nan !
- 194 Enseignante : alors ça c'est vrai que dans vous voyez dans une classe nous on a- les filles ! je peux savoir ce que vous fabriquez ? dans une classe nous on a des règles de vie et pour éviter que ça fasse comme les lapins qui se battent eh bien on a les règles qui disent qu'on doit pas faire du mal aux copains.
- 195 William : mais !

- 196 Enseignante : parce que nous en classe on a tous envie d'être amis (.) mh ? on a tous envie d'être comme une grande famille. c'est pour ça qu'on met ces règles sh : c'est des règles pour que on reste amis pis qu'on ne se bataille pas. d'accord ?
- 197 Eva : ben moi-
- 198 Enseignante : qui d'autre a un ami ici dans la classe ?
- 199 Mathilda : moi j'aime pas que les gens ils tapent à moi.
- 200 Enseignante : bah non ça c'est [sûre on aime pas].
- 201 William : [moi j'] tout plein.
- 202 Sonia : maîtresse ?
- 203 Enseignante : sh : mais qui a un ami ici dans la classe ? Eva, Eva t'as un ami ?
- 204 Eva : elle s'appelle Sonia.
- 205 Enseignante : elle s'appelle Sonia. et puis pourquoi c'est ton amie elle ?
- 206 Eva parce que des fois, des fois elle elle des fois que des fois elle joue avec moi :
- 207 Enseignante : toi elle joue avec toi.
- 208 Eva : des fois elle me tape Sonia
- 209 Enseignante : ouais ben des fois ça arrive aussi hein.
- 210 Sonia elle aussi.
- 211 Enseignante : mh mh. ça peut arriver comme là vous l'avez vu dans l'histoire hein c'est deux amis, mais ben des fois quand même ça peut arriver hein qu'il y ait des bagarres.
- 212 Nils : moi aussi j'ai un ami.
- 213 Enseignante : toi aussi t'as un ami Nils ? c'est qui ?
- 214 Roméo : moi aussi !
- 215 Nils : c'est Roméo.
- 216 Enseignante : c'est Roméo. pis pourquoi c'est ton ami Roméo ?
- 217 Nils : ben parce qu'il joue avec moi.

- 218 Enseignante : parce qu'il joue avec toi. est-ce qu'il fait autre chose pour être ton ami ? moi par exemple je connais d'autres enfants qui jouent avec toi. pis c'est pas tes amis ?
- 219 Nils : William et pis Xavier.
- 220 Enseignante : mais c'est aussi tes amis eux ?
- 221 William : mais ! Xavier il aime pas jouer au loup et même XXX à attraper.
- 222 Xavier. moi j'aime j'aime pas ce : jeu.
- 223 Enseignante : tu aimes pas jouer à tous les jeux.
- 224 Xavier : non j'aime pas jouer à attraper.
- 225 Enseignante : d'accord. quelqu'un d'autre ? Mathilda tu veux dire quelque chose ?
- 226 Mathilda : moi un ami euh : Eva et Sonia.
- 227 Enseignante : Eva et Sonia sont tes amies. mais pourquoi c'est tes amies ?
- 228 Mathilda : Sonia et une fois elle avait venir ma maison. moi aussi une fois elle est venir maison.
- 229 Enseignante : elle est venue à- dans ta maison. tu as- avec une- ben les amis c'est vrai on peut jouer avec eux vous avez dit, on peut les inviter on peut faire quoi d'autre avec les amis ? qu'est-ce qu'on peut faire avec nos amis ?
- 230 Sonia : jouer au à à un jardin.
- 231 Enseignante : et ben écoute c'est Tania qui levait bien la main.
- 232 Tania : chez demain, chez moi y'a un un ami.
- 233 Enseignante : voilà alors les on peut les inviter, jouer avec, on peut faire quoi d'autre avec les amis ? tu sais Flore ? qu'est-ce qu'on peut faire un ami ? Toi tu fais quoi avec tes amis Flore ?
- 234 Flore : je joue.
- 235 Enseignante : tu joues. qu'est-ce qu'on peut faire d'autre Xavier avec son ami.
- 236 Tania : on peut garder les livres.
- 237 Enseignante : on regarde un livre : mh Roméo ?

- 238 Roméo : (...) euh (...) c'est Nils et William et Xavier qui sont mes amis.
- 239 Enseignante : d'accord et puis pourquoi ce sont tes amis ?
- 240 Roméo : parce que (.) parce que ils jouent tout le temps à la course des fois.
- 241 Enseignante : parce que ils jouent à la course avec toi et puis du coup tu aimes jouer à la course avec eux ? c'est pour ça que ce sont tes amis ? ok moi je regarde encore une chose (...)
- 242 William : moi c'est un ami. moi aussi.
- 243 Enseignante : et comment on peut rester ami avec les gens qu'on aime alors ?
- 244 William : moi j'ai un ami j'ai pas dit.
- 245 Enseignante : t'as pas dit ? alors excuse William vas-y dit !
- 246 William : mon ami c'est Xavier.
- 247 Enseignante : mhmh.
- 248 William : parce que c'est XXX.
- 249 Enseignante : mhmh. et puis comment on fait pour garder un ami et puis pas faire comme eux et s'embrouiller ?
- 250 Les élèves : (un peu tous en même temps) il faut être gentil. gentil. il faut être gentil.
- 251 Enseignante : il faut être gentil avec lui. pis qu'est-ce qu'on peut faire d'autre pour rester amis ?
- 252 Nils : on peut jouer.
- 253 Enseignante : jouer ensemble : passer du temps ensemble et puis quoi d'autre ? (7sec.)
- 254 Eva : jouer toujours ensemble.
- 255 Enseignante : jouer toujours ensemble. mhmh. est-ce que si des fois tu joues pas avec Sonia vous êtes plus amies ?
- 256 Eva : (6sec.)
- 257 Enseignante : ou vous restez amies ?
- 258 Eva : (4sec.) des fois non parce que des fois elle me tape à moi.

- 259 Enseignante : alors quand elle te tape tu veux plus jouer avec elle. ça c'est intéressant Eva [tu vois], c'est pour ça.
- 260 Sonia : [mais quand même] je euh lui dis pardon.
- 261 Enseignante : bah quand tu lui dis pardon vous vous réconciliez. vous êtes de nouveau amies. mh. et puis c'est ce que tu disais hein est-ce qu'on a toujours envie de rester ami avec un enfant qui nous tape ou qui nous dit des choses méchantes ?
- 262 Les élèves : non ! nan :!
- 263 Eva : on peut pas dire un gros mot.
- 264 Enseignante : nan on doit-
- 265 Xavier : c'est les règles de la vie !
- 266 Enseignante : bah exactement Xavier c'est pour ça qu'elles sont là ces règles, c'est pour qu'on puisse apprendre nous à l'école à avoir des amis hein et puis que ça se passe bien avec eux. d'accord. alors les loulous. on baisse- oui ? vas-y dit !
- 267 Sonia : des fois avec Eva on s'invite.
- 268 Enseignante : des fois vous vous invitez. oui ?
- 269 Nils : et en plus on peut pas monter sur le haricot (échelle de valorisation de la classe en question).
- 270 Enseignante : ah ! lorsqu'on fait- lorsqu'on ne respecte pas les copains, lorsqu'on fait du mal on ne peut pas monter sur le haricot magique ça c'est vrai. c'est la règle de vie de la classe. exactement.
- 271 William : ouais !
- 272 Enseignante : bon ben alors les loulous vous pouvez vous rasseoir sur les bancs.