

Mémoire

L'utilisation de la langue orale par les élèves de niveau scolaire « moyen » au sein des ateliers de philosophie à l'école élémentaire.

Sanna Christopher, Viallon Pauline, Manin Laurie

Master 2 MEE spé 1

Année scolaire : 2012/2013

Sommaire

Introduction.....	3
Partie théorique.....	5
I. Synthèse des articles étudiés.....	5
II. Conclusion sur le langage parlé.....	13
III. Définition de notions au sein de la pragmatique.....	17
IV. Transcrire pourquoi ? Comment ?.....	19
Partie pratique.....	22
I. Présentation de l'ensemble des corpus mis à disposition.....	22
A. Corpus Pellegry.....	22
B. Corpus Loire atlantique.....	22
C. Corpus Foulquier.....	23
II. Présentation du travail effectué dans les sous-groupe.....	24
A. Anonymer et corriger les transcriptions de base (Corpus Loire-Atlantique).....	24
B. Transcription du fichier vidéo du corpus Foulquier 2012.....	25
III. Définition et présentation de notre question d'étude.....	27
IV. Présentation de la méthodologie choisie.....	28
A. Choix du corpus.....	28
B. Méthode pour définir le niveau scolaire des élèves.....	29
C. Répartition des élèves en en trois niveaux.....	30
D. Méthodes d'analyse des corpus : critères, choix d'études.....	33
V. Présentation des résultats.....	35
A. Rappel des faits.....	35
B. Partie interprétative.....	35
1. Résultats d'analyse : classe de CP.....	36
2. Résultats d'analyse : classe de CE1-CE2.....	43
3. Résultats d'analyse : classe de CM2.....	52

4. Résultats d'analyse pour l'ensemble du corpus Loire-Atlantique.	59
VI. Conclusion de l'étude, retour sur la question.	59
Conclusion	65
Glossaire	65
Annexes.....	66
Bibliographie.....	86

Introduction.

Tous trois étudiants en Master « Métiers de l'Enseignement et de l'Education », nous nous sommes rapidement intéressés à la place du langage oral à l'école, ce qui nous a conduits à travailler sur ce sujet dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude. Dans ce projet, nous sommes unis par notre futur métier et la volonté d'acquérir des pratiques pédagogiques efficaces à exploiter dans nos classes pour permettre aux élèves de développer les compétences nécessaires à leur scolarité et à leur vie future.

Cette question du langage a été source d'interrogations pour nous, à partir notamment des programmes de l'école primaire et à la place très importante qu'ils accordent à cette notion. En effet, ceux-ci mettent un point d'honneur au développement du langage oral, et ce, depuis la petite section de maternelle jusqu'à la fin de la scolarité. A la maternelle « le langage est le pivot des apprentissages » : toutes les acquisitions nouvelles passent par le langage puisque les compétences en écriture et en lecture ne sont pas encore acquises. Au cycle 2, l'élève doit être capable de respecter l'organisation de la phrase, d'utiliser de manière adéquate la conjugaison et le vocabulaire : « les prises de paroles sont de plus en plus longues et organisées dans le respect des sujets traités et des règles de la communication ». Enfin, au cycle 3, l'élève doit être capable de mettre en œuvre ces connaissances et compétences afin « de poser des questions ; d'exprimer son point de vue, ses sentiments ; de décrire, résumer, reformuler, expliciter un raisonnement, présenter des arguments ».

Ainsi, le langage oral est un apprentissage complexe qui vise divers objectifs comme l'acquisition d'une culture et d'un patrimoine propre à la langue ou l'acquisition de compétences nécessaires à la communication au sein de la classe et en société.

Les ateliers de philosophie participent pleinement au développement du langage de l'enfant. Les débats philosophiques sont donc un moyen pour répondre à une des finalités de l'école. Il nous a paru intéressant de se centrer sur les débats philosophiques dans le cadre de notre recherche car c'est un moment de langage particulier, où les élèves s'expriment « naturellement » sans peur de l'évaluation ; on n'attend pas d'eux une réponse unique qui serait juste, c'est plutôt un temps privilégié de discussion, d'échange autour d'un thème central.

Au-delà de nos interrogations sur le langage, les raisons qui nous ont poussés à choisir ce thème divergent : comprendre les processus de mise en œuvre pédagogique des ateliers de philosophie au sein des classes ainsi qu'appréhender la pertinence de ces ateliers en s'interrogeant sur les apprentissages visés.

Au cours de ces deux années, nous avons pu affiner nos connaissances concernant les mécanismes d'acquisition et de développement du langage chez l'enfant à travers l'étude de divers auteurs, l'observation d'enseignants en situation de classe ainsi que nos travaux de recherche. Cependant le langage est un processus complexe, indissociable de nombreux facteurs, sur lequel nous apprendrons et nous nous formerons tout au long de notre carrière.

Notre mémoire regroupe une partie théorique et une partie pratique. L'apport théorique est élaboré à partir d'un corpus d'articles que nous avons étudié afin d'enrichir nos connaissances concernant le langage parlé. La partie pratique résulte de l'étude personnelle que nous avons menée dans le cadre des Travaux d'Etudes et de Recherches au sein de notre cursus universitaire.

Partie théorique.

I. Synthèse des articles étudiés.

Bomel-Rainelli, B., Calistri, C. & Martel, C. (2005). Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ans d'atelier de philosophie en ZEP. In J-F. Halté et M. Rispaïl, (Dir.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités.* (pp. 181-190). Paris : L'Harmattan.

Hypothèse de départ : « La langue et l'argumentation se construisent en situation de communication » et les capacités des grands parleurs se transmettent aux petits parleurs.

Corpus et objet d'analyse : Une classe de ZEP suivie pendant 2 ans du CP au CE1. L'enseignante mène des ateliers de philosophie hebdomadaires de 10 minutes, soit 41 ateliers sur les deux années.

Deux études distinctes ont été réalisées : l'une portant sur la classe entière, l'autre sur un groupe de 6 élèves (3 petits parleurs et 3 grands parleurs).

Critères d'analyse :

- La participation des élèves.
- Le nombre de mots par atelier.
- Le nombre d'interventions.
- Le nombre de mots par intervention.

Résultats d'analyse pour la classe : Pour les quatre critères, les ateliers de la fin du CE1 comportent le plus souvent les valeurs les plus hautes. Il y a donc trois progrès principaux : la participation, le nombre de mots par atelier qui révèle l'efficacité de l'entraînement à la prise de parole et enfin, le nombre de mots par intervention.

Résultat d'analyse pour le groupe : La baisse des interventions est plus marquée chez les petits parleurs mais n'affecte pas tous les élèves. Pour le nombre moyen de mots par atelier, la hausse des deux groupes est supérieure à la hausse de la classe. Cependant les écarts diminuent entre les grands et les petits parleurs. Pour le nombre de mots par intervention, une fois encore, les deux groupes dépassent la moyenne de la classe mais les grands parleurs progressent plus. Ce critère est le seul où les petits parleurs atteignent au CE1 le niveau des grands parleurs au CP, et même le dépasse.

Conduites argumentatives et affirmation de soi : Les chercheurs ont analysé l'apport d'éléments nouveaux en relation avec la question posée et traitée à part la 1^{ère} position. Cette analyse montre une évolution entre le CP et le CE1. En effet, durant l'année de CP, ce sont les grands parleurs qui occupent majoritairement la première position et apportent des éléments nouveaux. Or au CE1, les petits parleurs prennent plus souvent la « pole position » et apportent un énoncé neuf dans 95% des ateliers. Cependant les grands parleurs modifient plus la série que les petits parleurs.

On note donc une évolution des deux groupes d'élèves tant en nombre de mots qu'en terme de pertinence argumentative.

Les chercheurs concluent en disant que : pour que les élèves apprennent à parler il faut qu'ils aient la **possibilité** d'accéder à la parole. De plus, les résultats sont liés à la sécurisation affective de l'enseignante, à la régularité de l'exercice.

Clanet, J. (2005). Action/interaction maître-élève et statut scolaire de l'élève. In Talbot, L. (Ed.) *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage*. (pp. 35-48). Ramonville : Eres.

Objectif : Caractériser et décrire les pratiques d'enseignement en situation de classe afin de répondre à la question : « comment améliorer les résultats scolaires des élèves ? ». Cette étude se cadre sur **les actions/interactions maître-élève(s)** c'est-à-dire « les actions du maître en direction d'un ou de plusieurs élèves pouvant avoir une incidence sur leurs activités».

Hypothèse : Les interactions verbales du maître en direction d'un ou plusieurs élèves, comme celles d'un élève en direction du maître, ne sont pas indépendantes du statut scolaire.

Aspects méthodologiques :

- **Corpus :** 16 séances : 8 de mathématiques et 8 de français dans deux classes de CE2.
- **Grille d'analyse :** repérage de l'ensemble des interactions.
- **Découpage des séances :** Quatre phases sont distinguées : Organisation, gestion de classe ; Leçon, explication, information ; Exercice ; Correction, évaluation.

Traitement des données selon trois critères d'analyse :

L'enseignant a l'initiative de l'interaction verbale : Lors des phases d'explication et d'exercice le maître s'adresse plus à un élève en particulier. Pour l'enseignant B, les actions verbales sont indépendantes du statut scolaire seulement en mathématiques. L'enseignant A, quant à lui, sollicite plus les « faibles » en français et en mathématiques.

L'élève initie une action verbale : Le nombre d'interactions des « forts » est supérieur à celui des autres élèves. Pour la classe B celui des « faibles » est supérieur à celui des « moyens ».

Les élèves sont soit initiateurs soit destinataires d'une action verbale : Dans les deux classes : pas de différence en ce qui concerne le nombre d'actions verbales dans lequel est impliqué un élève. Dans la classe A, les « faibles » sont davantage impliqués dans une action verbale, dans la classe B ce sont les « forts ». *Les « moyens » sont toujours les moins impliqués dans les actions verbales.*

Action/interaction verbale et statut scolaire des élèves : (*Etude centrée sur la classe B*)

- **Action/interaction verbale et phases de la séance :** Les « moyens » sont moins acteurs lors des phases de leçon/explication mais ils le sont davantage durant les corrections.
- **Initiative de l'interaction verbale :** L'enseignant interpelle moins souvent les élèves moyens alors que ce sont eux qui interpellent le plus le maître par rapport aux autres élèves.
- **L'enseignant s'adresse à un élève, statut et contenu du message :** Les élèves faibles reçoivent plus de renforcements négatifs et les forts plus de renforcements positifs. Plus le statut scolaire de l'élève est faible plus les « feed-back » sont hors contenu.
- **L'enseignant pose une question :** Les questions portant sur le « contenu de connaissance » sont destinées aux « forts » et celles sur la « procédure à utiliser », aux « moyens ».
- **Réaction d'un élève interpellé par l'enseignant :** Les élèves forts sont plus réactifs à l'interpellation que les élèves faibles qui réagissent à côté du sujet ou pas du tout.

Eléments de conclusion : Le maître pilote par les extrêmes son activité d'enseignement, et les élèves faibles et forts ne sont pas impliqués de la même manière.

Grandaty, M. (2005), De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In L. Talbot, (Ed.) *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage*. (pp.49-60). Ramonville : Eres.

Objectif : Dans cet article, M. Grandaty s'intéresse aux interactions entre l'enseignant et les élèves. Il cherche à montrer que certaines difficultés d'apprentissage peuvent résider dans une gestion pédagogique approximative des interactions. Ainsi, pour construire un savoir disciplinaire l'élève doit avoir la possibilité de renégocier la tâche prescrite : « l'oral n'est pas un simple véhicule [...] il fonctionne comme un opérateur d'apprentissage. ».

Cette étude s'appuie sur l'analyse d'interactions verbales.

Le corpus est composé de trois transcriptions :

- Un échange oral entre des élèves de CP et des élèves de CE1 en technologie : les élèves de CE1 doivent expliquer aux élèves de CP ce qu'il faut faire pour que leurs voitures roulent.
- Un moment de dialogue entre des élèves de CE1 et des élèves de CE2 en sciences : les élèves de CE1 expliquent à sept élèves de CE2 le développement des grillons afin que ceux-ci puissent transmettre les informations à la classe.
- Une synthèse orale du phénomène de digestion par des élèves de cours moyen.

Résultats / interprétations :

Ce corpus nous montre des tâches langagières très différentes de par le guidage que propose l'enseignant. En effet, selon les interventions du maître, les élèves n'ont pas la même activité : dans le 1^{er} cas l'enseignant veut faire dire quelque chose de précis aux élèves ; dans le 2nd l'enseignant facilite les interventions en posant des questions, en demandant des précisions, en encourageant, en relançant et en validant afin que les élèves décrivent, expliquent collectivement ce qu'ils ont observé. Cette dernière forme de guidage est privilégiée car elle amène les élèves à réaliser une activité verbale collaborative. Ainsi l'élève renégocie la tâche en permanence grâce aux interventions du maître ; le contenu disciplinaire à maîtriser est longuement discuté.

L'enseignant, par son guidage, réoriente l'activité langagière, distribue la parole et soutient les élèves dans leurs interventions. C'est une personne ressource qui peut avoir une fonction de mémoire (récapituler ce qui a été dit pour relancer le dialogue).

M. Grandaty précise également que c'est, dans et par, l'interaction scolaire que l'enfant apprend à devenir élève. De plus, il clarifie la notion de tâche : c'est un instrument pour l'enseignant et un processus pour l'élève car elle lui permet d'être un « acteur réel de ses apprentissages ».

Conclusion : La construction d'un « espace collectif de langage » en classe est essentielle pour que les élèves puissent construire leurs connaissances. Dans un projet finalisé, l'étayage collectif, du maître et des élèves, permet l'élaboration d'une réponse assumée par plusieurs élèves. « Pour qu'il accepte un réel travail, il s'agit, au-delà des consignes et des dispositifs, d'offrir à l'élève un espace collectif de négociation de la tâche, de son éclaircissement ».

Solé, M-R & Soler, O. (2010) L'effet de l'étayage sur les récits des enfants, In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisitions du langage*, (pp. 45-63), Figures de l'interaction, Paris : L'Harmattan.

Postulat : « Les enfants construisent les narrations en étroite relation avec l'adulte », c'est-à-dire que l'étayage de l'adulte contribue au développement des capacités narratives de l'enfant.

Objectifs :

- **Analyser** la **production orale** d'une histoire imagée par trois groupes d'enfants (6-7 ans, 8-9 ans et 9-10 ans) à **deux moments différents** (récit avant et après étayage).
- **Comparer les résultats** selon **différents indicateurs** : longueur du récit, nombre d'évènements mentionnés et nombre de relations explicatives les concernant (mouvements de type rétroactif (pourquoi/parce que) et proactif (comme, donc,...) ; expression d'un état interne des personnages).

Méthodologie :

- ✓ *Participants* : 47 élèves répartis en trois groupes d'âges.
- ✓ *Matériel et procédure* :
 - Histoire → *La pierre qui roule* (5 images, pas de texte)
 - Images présentées les unes après les autres puis toutes ensemble sur un écran d'ordinateur.
 - Epreuve individuelle.
 - Séance en 4 temps : présentation des images, récit autonome (sans image), étayage (questions sur les raisons des évènements), récit après étayage.

Résultats :

- Les variables groupe (G) et étayage (E) ont une incidence significative sur la longueur des récits, pour les phrases comme pour les mots.
- Les effets de la variable E sont « presque significatifs » alors que ceux de la variable G sont « clairement significatifs » concernant le nombre d'évènements mentionnés.
- On ne trouve pas de différences significatives dans l'usage d'explications rétroactives et proactives pour chacun des groupes, avant et après étayage.
- Il n'y a pas d'effet des variables G et E sur les références aux états internes des personnages sauf sur les états internes intentionnel et épistémique.

➔ La variable âge joue un rôle dans le nombre d'informations fournies par les enfants : la longueur augmente avec l'âge. L'étayage a un effet sur le récit des enfants. On a une augmentation des relations explicatives entre les évènements avec l'âge : prédominance des explications proactives. Donc, **l'étayage de l'adulte a un effet positif** sur le récit des élèves.

Colletta, J.M. (2000), Les conduites narratives chez l'enfant : une approche étho-linguistique et développementale in Lidil *Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins* (pp. 81-97)

Objectif : Examiner la façon dont les enfants de 6 à 11 ans utilisent leurs ressources corporelles telles que la voix, la posturo-mimo-gestualité, les regards... lorsqu'ils racontent oralement un événement vécu. Les chercheurs sont partis du constat selon lequel, la voix et le corps constituent des ressources disponibles pour : illustrer une situation initiale (l'arrière plan événementiel), représenter spatialement nos propos, commenter et évaluer le récit.

Hypothèse de travail : Les conduites langagières orales se complexifient et se diversifient avec l'âge grâce à une meilleure utilisation des ressources linguistiques, prosodiques (durée, hauteur, intensité des sons) et kinésiques (sensations renseignant sur les positions et les mouvements du corps).

Corpus : Enregistrements vidéo d'enfants engagés dans des activités discursives par groupe de trois lors d'entretiens semi-directifs avec un adulte. Ce corpus d'observation a été réalisé à l'école Jean Macé de Grenoble avec une soixantaine d'enfants. A partir des sept heures d'enregistrement initial, les chercheurs ont sélectionné 37 séquences narratives monologiques orientées vers un thème. Les observations se sont centrées sur quatre aspects de leurs conduites qui se sont révélés pertinents :

- La construction macro-discursive c'est-à-dire la longueur et l'organisation du récit : utilisation ou non de parenthèses explicatives, descriptives..., le récit est raconté de manière linéaire ou au contraire l'enfant emploie des retours en arrière...
- La voix et les contours intonatifs accompagnant les énoncés : aspects prosodiques.
- La posturo-mimo-gestualité qui équivaut aux comportements non-verbaux : expressions du visage, mimiques anticipatrices, gestes interactifs...
- Le jeu des regards avec l'interlocuteur.

Pour chaque aspect trois niveaux de réalisation sont identifiables, le premier niveau correspondant à un récit peu élaboré (récit bref et elliptique raconté d'une voix monocorde avec une posture et une expression figée) alors que le troisième niveau renvoie à un discours construit (une organisation textuelle complexe, des comportements non-verbaux associés à l'activité narrative verbale, des traits vocaux diversifiés et des regards associés aux schèmes gestuels).

Conclusion : Chaque aspect des conduites est étroitement associé aux autres. Les résultats font apparaître une évolution des conduites narratives avec l'âge : les élèves de CP produisent des récits de niveau 1 alors que ceux de CM2 relèvent des niveaux 2 et 3. Vers 6-7 ans la tâche de raconter est coûteuse sur le plan cognitif, c'est pour cela que les récits des enfants sont plus courts et hésitants. Par la suite, l'enfant adopte un statut de narrateur, puis à partir de 9-10 ans, il interagit avec son interlocuteur : ses récits s'inscrivent dans une « stratégie socio-communicative » puisque ses ressources le lui permettent.

Cette étude nous montre que, pour étudier les conduites narratives il faut prendre en compte les aspects prosodiques et kinésiques en plus des aspects linguistiques. Nous ne pouvons cependant pas, à partir de cette étude, établir des généralités quant aux compétences narratives des enfants.

Rispail, M. (2007). Le rôle de l'enseignant dans l'atelier philosophie. In M. Rispail. *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers philosophie*. (Pp ; 77-80).

Cet article s'intéresse à **la parole de l'enseignant pendant les ateliers philosophie et son impact sur les « dires » élèves**. Le panel se compose de 20 ateliers philosophie de 10 minutes menés pendant un an dans une classe de CP.

- **La parole de l'enseignant empiète-t-elle sur celle de l'élève ?**

Ce chapitre s'interroge sur la parole de l'enseignant à travers quatre paramètres :

- Le nombre d'interventions de l'enseignant.
- Le nombre de mots de l'enseignant.
- La longueur des interventions de l'enseignant.
- La dernière période du CP.

- **Comment se manifeste l'influence syntaxique de l'enseignant ?**

L'étude part du principe que l'enseignant est un modèle du « beau langage », qu'il corrige l'élève et donc le fait progresser. Ce chapitre se base sur deux paramètres :

- L'enseignant comme modèle de complexification syntaxique.
- L'enseignant comme modèle dans le choix des subordonnées circonstancielles.

- **Quels types d'interventions pour quels effets ?**

Les remarques de l'enseignant ont-elles une fonction ? Quelles sont leurs efficacités, leurs typologies ? Pour cela, l'article dresse une typologie des interventions magistrales.

L'étude de ces typologies montre que les **interventions de fond** (répétition/reformulation, discussion vers des sujets annexes, demande d'explication à un élève, remarque extérieure à l'atelier) représentent la moitié des interventions de l'enseignant : elles ont donc un rôle moteur dans l'atelier et maintiennent les élèves dans la tâche.

- **Quelle norme pour le langage de l'enseignant ?**

- L'écoute différée permet une régulation pour le maître et les élèves.
- Mieux comprendre les rapports oral/écrit.

Conclusion générale: La parole de l'enseignant est primordiale mais elle est efficace que si elle est régulée et maîtrisée. L'enseignant doit intervenir régulièrement mais avec peu de mots afin de susciter des réactions et pour que les élèves restent dans le vif du sujet et puissent s'exprimer. Il a un rôle positif puisque les élèves développent des compétences langagières. C'est le développement de la pensée comparative qui permet la complexification des structures syntaxiques des élèves ainsi que la contrainte de la forme de la question initiale. Cependant cette étude note que si l'enseignant aide les élèves à enrichir leur syntaxe, ils apprennent aussi les uns des autres : enrichissement de leur vocabulaire par la pratique de la langue orale, qui favorise et facilite leur entrée dans l'écrit.

Parisse, C. & Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interaction adultes-enfants, In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp.201-221) Paris : L'harmattan.

L'analyse des productions langagières dans des situations naturelles sont fondamentales pour comprendre l'appropriation du langage par les enfants. Il faut cependant recueillir ces données et les transcrire. De nombreuses évolutions ont eu lieu ces dernières années, grâce notamment à l'informatique, mais il existe toujours des problèmes liés à la transcription.

Objectif : Cette étude nous propose d'étudier les avantages et inconvénients des outils informatisés, les problèmes de fiabilité et de subjectivité des transcriptions ainsi que les méthodes utilisées.

L'apparition des outils informatisés a été d'une grande aide pour les transpositeurs, cependant ils n'ont pas résolu le problème de l'interprétation. Pour cela, il est indispensable d'associer la production verbale au contexte : aujourd'hui les chercheurs transcrivent systématiquement les événements et les gestes qui accompagnent les énoncés.

La transcription peut prendre des formes variées en fonction des buts scientifiques visés et du modèle théorique sous-jacent : « Tout corpus est une construction, au sens où il est toujours déjà le produit des analyses du chercheur », Ochs (1979). Les choix scientifiques induisent des choix techniques. La nature des locuteurs, les conditions de recueil font varier la transcription.

La traduction des situations de parole dans le système de la langue écrite relève de nombreuses conventions, pour le non verbal par exemple on ajoute à la ligne principale des « lignes » d'annotations supplémentaires (situation, regards, gestes...). Or, ici encore se pose le problème de la subjectivité : « les signaux acoustiques et visuels émis par les locuteurs ne sont pas représentables sans un minimum d'interprétation ». Les chercheurs doivent être conscients de cela : on ne peut pas transcrire avec une fiabilité certaine ce qu'a voulu dire un enfant. Ainsi pour garantir une transcription de « qualité » il faut décrire la situation et donner à voir les conventions et techniques utilisées.

Il existe plusieurs manières de présenter les données transcrites qui ont toutes des avantages et des inconvénients. Le format texte est une présentation verticale bien adaptée à l'analyse textuelle mais il est limitant lorsque le nombre de personnes en interaction est supérieur à deux ou trois car il ne permet pas de mettre en avant les chevauchements de paroles. Pour cela, le format partition est plus adéquate car le déroulement temporel est proportionnel à un axe horizontal : à chaque interlocuteur correspond une ligne de partition. Mais il présente un inconvénient majeur : le manque de lisibilité. Le choix du format utilisé devrait dépendre des critères d'efficacité et des besoins de la recherche mais il relève souvent de l'habitude ou de l'appartenance à une communauté. Ce problème pourrait être évité avec une meilleure compatibilité entre les logiciels.

En conclusion : Deux stratégies sont à exploiter lors d'un travail de recherche sur le langage oral : il faut recueillir du corpus avant et pendant son travail scientifique ainsi que donner ses corpus à la communauté scientifique et regarder les corpus des autres pour comparer.

Grandaty, M (2006). *Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe*. In B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen (Dir.). *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : De Boeck.

Objectif : Etudier la conduite discursive, décrire sa place dans les médiations en classe. Le postulat de départ est le suivant : « à la base de toute réalité sociale, il existe une intentionnalité collective ».

Aspects méthodologiques :

- **Public :** Deux études : 9 élèves de CE1 et 7 élèves de CE2/ 3 élèves de PS et 3 de TPS.
- **Corpus :** Deux moments de classe : des CE1 qui donnent des informations sur l'élevage de grillons à des CE2 ; des PS qui expliquent à des TPS la préparation de la pâte à crêpe.
- **Analyse :** Analyse des types de conduites discursives (expliquer, décrire, justifier, ...).

Traitement des données selon trois critères :

- **Repérage et importance pédagogique des actes de langage collectifs (*corpus 1*) :**

La gestion collective d'une description implique des anticipations qui permettent cohérence et cohésion au cours des tours de parole. De plus, il existe des productions qui ont la même utilité que les brouillons écrits. L'acte collectif oriente donc la tâche langagière intentionnelle.

- **Les conduites discursives, objets de médiations enseignés entre deux et huit ans :**

Corpus 1 : On s'intéresse aux éléments didactiques facilitant le travail oral, à savoir : cibler un référent connu, partir d'une situation réelle de communication, engager la gestion d'une tâche discursive collective précise, produire un écrit intermédiaire et proposer un travail explicite.

Corpus 2 : L'étude révèle que plus l'enfant est jeune plus il nécessite une médiation forte de l'enseignant. De plus, l'écrit préalable à deux fonctions de médiation : la **crystallisation** du contenu et la **planification** de l'action. L'écriture (dictée par l'enfant) facilite l'étayage de l'enseignant.

- **Les systèmes de médiations dans la construction des actes de langage (*corpus 1 et 2*):**

Par la médiation, l'enfant acquiert des comportements métalinguistiques et métacognitifs. Faciliter la tâche discursive favorise les échanges entre pairs et implique des négociations et une prise de conscience de l'activité. L'enseignant doit donc construire une tâche et réussir à la réguler. La régulation d'une tâche implique de : définir l'objet d'enseignement, établir une culture commune, mettre en place un dispositif et gérer un système de médiation.

Eléments de conclusion / Idées importantes :

- Le repérage par l'élève d'une conduite discursive qui résulte de la mise en place conjointe de tâches disciplinaire et discursive, facilite la gestion de l'alternance des tours de parole.
- La gestion commune est faite de complétude et d'anticipation visant la **co-construction**. Il existe donc un apprentissage de l'oral.
- L'enseignant doit donc mesurer la portée de la tâche discursive afin d'avoir recours à des **médiations pédagogiques de manière à favoriser les échanges**.
- La **tâche discursive** est un **processus de transformation de l'élève pour lui-même**.
- Le langage et sa formulation orale ou écrite participent à la construction des savoirs. Ainsi, la **mise en mots collective favorise la compréhension et l'appréhension**.

Grandaty, M (2010). L'activité d'un enseignant novice et son guidage. *TFE : Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche.*

Objectif : Etudier le décalage entre tâche prescrite (« **activités** » scolaires → tâches, exercices prescrits par l'enseignant et définis par des consignes) et tâche effective (activité « **cognitivo-langagière** sollicitée ou observée chez les élèves ») mais aussi les diverses formes de guidage de l'enseignant en caractérisant ce qui relève de l'inexpertise.

Postulat : L'écart entre la tâche prescrite et effective peut porter sur **des aspects statiques** (préparation) et/ou **sur des aspects dynamiques** (activité langagière des élèves en situation).

Aspects méthodologiques :

- **Corpus :** Enregistrements vidéo de séances menées par des PE2.
- **Déroulement :** 1/ L'IMF présente une séquence et une séance de déchiffrement en CP à quatre PE2. 2/ Les PE2 préparent la séance avec l'objectif : « *Repérer à l'oral le phonème [k] et faire l'inventaire de ses graphies écrites* » puis l'un d'eux la met en œuvre. 3/ Analyse et commentaire de la séance par la PE2 puis par les observateurs. 4/ Mise en commun par plusieurs groupes de PE2 des problèmes didactiques relevant de l'enseignement du code au CP et de la gestion d'une séance.

Traitement des données :

- Analyse de l'auteur : lors de la séance, pour l'enseignante il s'agit plus de bien travailler que d'apprendre, ou plus de réussir que de comprendre : le scénario pédagogique est prioritaire (travail collectif prime, synthèse supérieure au temps de recherche, difficultés non traitées).
- Analyse de la PE2 : elle donne la priorité à la mise au travail (sentiment de pilotage effectif observable) → confusion entre travailler et apprendre.
- Analyse des autres PE2 : pour eux, ce sont les aides de l'enseignante et son rôle qui sont mis en cause dans les difficultés rencontrées par certains élèves.

Éléments de conclusion / Idées importantes :

- **L'absence d'articulation effective** entre une approche ergonomique (diriger la classe) et une approche didactique disciplinaire (faire acquérir des savoirs disciplinaires aux élèves) et **la divergence de perspectives sur le statut à accorder aux activités langagières des élèves** dans l'apprentissage, et par incidence dans la mise en travail scolaire, **freinent l'émergence d'une proposition de maquette claire de formation initiale.**
- Conditions pour que l'enseignante novice mette en place un système de médiations adaptées et prendre en compte les difficultés des élèves : **une meilleure maîtrise du contenu disciplinaire à enseigner et la capacité à gérer et accompagner la tâche langagière d'explicitation qu'auraient dû mener les élèves.**
- Les savoir-faire d'un enseignant novice sont distincts de ceux d'un enseignant chevronné et s'établissent en genres, (c'est-à-dire en fonction des activités disciplinaires et discursives pratiquées). **C'est bien l'établissement, la construction de ces genres qui peut servir d'organisateur de la pratique enseignante ainsi que de point d'appui pour la formation initiale des enseignants.**

II. Conclusion sur le langage parlé

A l'issue de nos recherches sur le langage parlé, nous avons pu acquérir de nouvelles connaissances sur ce thème, très vaste.

Tout d'abord, nous avons dû nous familiariser avec ce domaine. En effet, le travail réalisé et les apports théoriques que nous avons pu avoir lors des séances en classe nous ont permis d'éclairer notre vision du langage parlé, en particulier dans le cadre de l'école élémentaire et de l'enseignement puisque c'est le sujet qui nous intéresse tant du point de vue professionnel que dans le cadre de nos travaux de recherche. Nous savons maintenant que celui-ci s'applique à un grand nombre de champs de recherche (la psycholinguistique, la sociolinguistique, la didactique, la pédagogie,...) et, de ce fait, à un grand nombre de disciplines (la pragmatique, la linguistique, la psychologie, la philosophie, la sociologie,...). De plus, nous nous sommes interrogés sur une composante fondamentale de ce thème, à savoir les acteurs du langage oral à l'école : le maître et les élèves, ainsi que les relations langagières existantes entre eux : maître – élève(s) ; élève – élève. Le langage parlé est donc une notion vaste et complexe qui se définit à travers le croisement de plusieurs critères.

Nos connaissances relatives au langage parlé à l'école se sont enrichies, notamment grâce aux articles que nous avons étudiés. Afin de présenter nos conclusions sur le langage parlé nous nous intéresserons à l'élève d'une part, puis au maître d'autre part en explicitant les relations qui existent entre ces deux acteurs. Enfin, nous ferons un point sur les ateliers de philosophie puisqu'ils constituent un élément central de notre recherche. Sans vouloir être exhaustif, nous allons établir un constat de ce que nous avons appris sur le thème du langage oral dans le cadre scolaire.

Tout d'abord, il convient de rappeler que le langage oral comporte ses propres codes, et que la transcription écrite, bien qu'indispensable à la recherche, ne peut être totalement neutre. En effet, il y aura toujours, quelques soient les outils utilisés, une part de subjectivité et d'interprétation lors de la transcription. Le transcripteur doit être conscient de cette limite afin de retranscrire de la manière la plus fidèle possible les actes de langage.

Concernant les élèves, l'apprentissage du langage est lié à de nombreux facteurs. Parmi eux, l'âge est décisif : plus l'enfant devient mature plus ses capacités langagières se développent d'un point de vu lexical, sémantique, grammatical,... Les aspects non-verbaux du langage (regards, gestes, postures,...) évoluent également avec l'âge et font partie intégrante des actes de langage. C'est J.-M. Colleta qui, à travers ses recherches sur les conduites narratives des enfants, nous montre que les élèves utilisent de plus en plus, au cours de leur développement, les aspects non-verbaux pour soutenir leur discours. En effet, plus les enfants sont jeunes, plus la tâche narrative est couteuse sur le

plan cognitif, ce qui inhibe l'utilisation des ressources prosodiques et kinesthésiques ; ce n'est que lorsque les enfants ont automatisé l'aspect narratif qu'il devient possible d'utiliser d'autres ressources telles que les mimiques anticipatrices, les gestes interactifs, le regard, l'intonation de la voix...

Rappelons que c'est grâce aux interactions que l'enfant apprend à devenir élève ; les interactions sont donc fondamentales dans l'acquisition des premières compétences scolaires. De plus, le langage est à la base de tout apprentissage puisque c'est à travers les interactions que le savoir se construit. Dans le processus d'acquisition et de développement du langage on s'aperçoit que les élèves apprennent grâce au maître mais aussi les uns des autres : enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe ce qui facilite, par la suite, l'entrée dans l'écrit. En effet, bien que l'oral et l'écrit n'ait pas la même syntaxe, la maîtrise du langage oral par les élèves leur permet d'appréhender plus aisément l'écrit, ses codes et ses spécificités.

Enfin, nous retenons que tous les élèves n'ont pas la même posture face au maître et inversement. En effet, l'étude de J. Clanet révèle que l'enseignant gère sa classe en s'occupant principalement des extrêmes ; si l'enseignant maîtrise les interactions avec les plus « forts » et avec les plus « faibles », il pense englober ainsi la totalité de sa classe. Or, ces résultats posent la question de la place des élèves « moyens » au sein de la classe, question qui orientera fortement notre étude. Il apparaît que le maître interagit moins avec les élèves « moyens » et que ces élèves vont plus vers le maître que le maître ne va vers eux. En tant que futurs enseignants, ce constat nous a permis de nous interroger et de nous sensibiliser sur la place que l'on accorde à ces élèves dits moyens dans les classes.

Nos recherches nous ont également permis d'approfondir sur les caractéristiques des actes langagiers du maître et sa relation avec l'élève et/ou les élèves. En effet, sa parole est fondamentale dans la classe et fondatrice de la mise en œuvre de sa pédagogie. Cependant, de nombreuses études révèlent qu'elle doit être régulée, maîtrisée et réfléchie pour être efficace et permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières et écrites. Nous savons que l'étayage du maître a des effets positifs sur la longueur et l'organisation de la parole de l'élève mais cet étayage doit, une fois de plus, être régulé et toujours pensé en faveur de l'élève. De plus, l'article de M. Grandaty (2005) nous apprend que les interventions langagières du maître orientent les tâches des élèves, ce qui signifie que chaque prise de parole du maître a des effets spécifiques sur la mise au travail des élèves. Cela renforce d'autant plus le caractère fondamental de la parole du maître. Ainsi, il convient de construire un espace de langage collectif dans lequel chaque enfant est intégré afin de lui permettre d'acquérir des compétences langagières. L'oral s'apprend et cet apprentissage doit respecter certains critères tels que : la gestion commune de la parole des élèves, la médiation pédagogique de l'enseignant qui

permettra de favoriser les échanges inter-élèves, ainsi que la mise en mot collective qui favorise l'implication et la compréhension des élèves.

Nos connaissances sur le maître, l'élève et les relations qui existent entre ces deux acteurs, nous amène à traiter une activité langagière particulière : les ateliers de philosophie. Nos connaissances sur ce sujet relèvent notamment des écrits de M. Rispaïl et de B. Bomel-Rainelli. Tout d'abord, la parole du maître au sein des ateliers de philosophie, ne doit pas être pensée de la même façon que lors des séances « disciplinaires » : le maître doit s'abstraire du débat afin de laisser les enfants développer le langage et les concepts sans contraintes. Cependant, le rôle essentiel du maître dans ces débats résulte de sa posture de médiateur ; les interventions de fond (reformulations, recadrages,...) sont fondamentales et permettent aux élèves de se maintenir dans la tâche. Retenons que dans les ateliers de philosophie la parole de l'enseignant doit être régulée et maîtrisée. Du point de vue de l'enfant, nous retenons que la capacité des élèves à « apprendre à parler » est fortement corrélée au fait de pouvoir parler c'est-à-dire d'avoir la possibilité de le faire dans un cadre dénué d'évaluation ou de réponse attendue. Ainsi, les ateliers de philosophie sont un outil cohérent dans le cadre du développement du langage : les élèves ont accès à la parole sans qu'elle soit ni obligatoire, ni évaluée ; ils sont incités à réfléchir par eux même, à construire leurs propres repères sur un thème qui n'offre pas une réponse unique, juste. Notons de plus que, les débats philosophiques instaurés de façon régulière dans la classe créent un cadre sécurisant pour l'élève qui pourra d'autant plus prendre confiance en sa parole et donc l'assumer et l'exercer.

Ces connaissances concernant le langage parlé nous ont permis d'adopter un regard critique sur nos futures pratiques enseignantes et ont été déterminantes dans le choix et l'orientation de notre question d'étude. Enfin, il convient de dire que les connaissances sur le langage oral ne sont pas définitives et figées, de nouvelles études viennent enrichir en permanence les recherches précédentes.

III. Définition de notions au sein de la pragmatique.

Il convient tout d'abord de définir la pragmatique. Ainsi, selon Françoise Armengaud la pragmatique est « l'étude des actes linguistiques et des contextes dans lesquels ils sont accomplis ». Ce qui signifie que la pragmatique étudie les actes de langage, de parole et l'environnement dans lequel ils sont énoncés.

Les actes de langage sont les paroles prononcées par un locuteur pour agir sur un interlocuteur (ou destinataire). A travers ses actes de langage le locuteur peut informer, demander, convaincre,... le destinataire du message. En cela, l'acte de langage est un acte locutoire qui, comme son nom l'indique, est la production d'un message oral par un destinataire (qui peut être différent du locuteur : discours rapporté) vers un destinataire.

Selon J. L. Austin, l'acte de langage est « la plus petite unité qui réalise par le langage une action visant à modifier la situation des interlocuteurs ». Le locuteur accomplit trois actes simultanément :

- Un acte locutoire : production d'une suite organisée de sons
- Une acte illocutoire : accomplissement d'une action dans son énoncé (ordre, promesse...)
- Un acte perlocutoire : des finalités qui ne sont pas directement saisissables par le destinataire (exemple : un locuteur dit : « Il fait un froid de canard » ; le co-énonciateur ferme la fenêtre).

L'acte locutoire peut donc être un acte illocutoire et/ou perlocutoire selon les intentions du locuteur et les effets qu'il produit sur l'interlocuteur.

Ainsi l'acte illocutoire est un acte locutoire où transparait l'intention du destinataire ; l'illocutoire est donc l'intention exprimée par l'acte locutoire. Pour exemplifier cette définition nous pouvons prendre un exemple au sein du corpus M.Pellegrin lors d'une dictée négociée :

Un élève tente d'expliquer ce que signifie le mot « fauve » (00 :42) il dit : « Ben les lions c'est des fauves et la baleine ben c'est un cétacé ». Par cet acte de parole il tente de convaincre le reste de la classe que son parallèle entre lion et fauve d'une part et baleine et cétacé d'autre part permet d'illustrer ce qu'est un fauve (il tente de faire comprendre que fauve est « une famille » dans laquelle on trouve le lion, tout comme la famille des cétacés inclut la baleine)

Ainsi l'acte locutoire de cet enfant est bien un acte illocutoire puisqu'il exprime l'intention de convaincre le destinataire (ici la classe).

L'acte perlocutoire quant à lui, est l'effet psychologique que produit l'intention exprimée sur le destinataire du message, c'est donc l'effet ressenti à partir de l'acte illocutoire. L'acte perlocutoire

est donc plus subjectif que la réponse par une action à un ordre donné (ou une autre intention), ainsi nous prendrons un exemple inventé pour illustrer l'acte perlocutoire :

Si une personne produit l'acte locutoire suivant à destination d'un interlocuteur : « Il fait très froid dans cette pièce ! » et que le destinataire du message ferme la fenêtre de la pièce, alors l'acte locutoire est bien un acte perlocutoire puisque le destinataire a interprété l'acte de langage du destinataire et a agi en conséquence à travers un acte non verbal.

Tentons maintenant de définir l'acte interlocutoire. Selon A. Trognon, une séquence interlocutoire désigne une suite d'énoncés émis par des locuteurs différents. En effet, un acte interlocutoire est une construction collective à travers le langage. Lorsque des élèves débattent sur un sujet et que la proposition d'un élève fait avancer la réflexion d'un autre (ou des autres) élève cela constitue une séquence interlocutoire. Dans le corpus M. Pellegry nous pouvons illustrer cet acte à travers l'exemple suivant :

A un moment de la séance de dictée négociée, les élèves interagissent collectivement pour définir le mot « fauves », ainsi à travers les actes de langage inter-élèves et élèves-enseignant, le groupe classe construit la définition du mot « fauves ». Cette suite d'acte locutoire est bien un acte interlocutoire, c'est-à-dire la construction collective, par le langage, de la définition du mot « fauve »

Ces définitions, au sein de la pragmatique, nous permettent d'éclaircir les différents concepts liés au langage et donc d'analyser au mieux les « dire » des élèves.

IV. Transcrire pourquoi ? Comment ?

Pour comprendre l'appropriation du langage par les enfants, l'analyse de situations langagières est fondamentale. C'est un outil essentiel pour le chercheur. Or il est difficile de travailler directement sur un enregistrement vidéo ou audio lorsque l'on effectue une recherche précise. C'est pour cela, que les enregistrements sont transcrits de manière manuscrite. Ces transcriptions constituent par la suite une base de données disponible pour les chercheurs afin d'effectuer des études variées.

La transcription consiste donc à convertir une bande vidéo ou sonore en texte. Il s'agit d'identifier les enfants qui parlent, de transcrire leurs paroles en étant le plus proche possible de la réalité.

L'oral a quelques caractéristiques qui varient de l'écrit. C'est donc la première difficulté rencontrée lorsque l'on transcrit : donner à voir à l'écrit des spécificités propres à l'oral. Nous pouvons citer plusieurs traits de l'oralité :

- Absence dans la négation du « ne »
- Les hésitations (« euh »), les répétitions et les silences
- La substitution de certaines lettres qu'on ne dit pas lorsqu'on parle : « parce que » est souvent abrégé à l'oral, on dit « pace que »
- ...

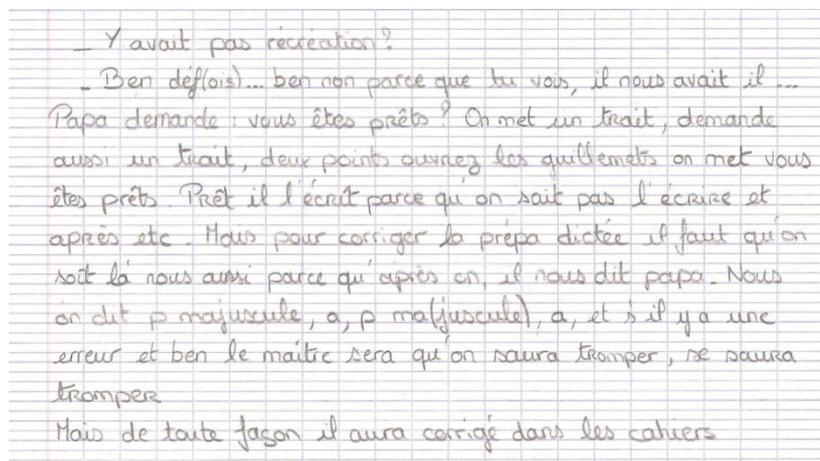
Ainsi une première question se pose lorsqu'on transcrit : dois-je effectuer les modifications orthographiques et syntaxiques pour que les paroles correspondent à la norme que l'écrit impose ? Pour répondre à cette problématique des conventions ont été adoptées par les chercheurs et partagées. Ainsi, compte tenu que les études reposent sur le langage oral, les transcriptions doivent être étudiées avec leurs traits d'oralités : les hésitations, les répétitions et les silences doivent être codés (exemple : pause courte + ; silence +++), on ré-orthographie les transcriptions (on entend « pace que », on note « pa(r)ce que ») pour aider le chercheur à la compréhension sans pour autant modifier la parole de l'énonciateur...

La seconde difficulté consiste à identifier qui parle et repérer les tours de paroles entre les enfants. La vidéo ne montre pas toujours l'élève qui parle et avec les bandes audio il est difficile d'identifier une personne uniquement à la voix.

De plus, le chercheur est confronté, lorsqu'il a à sa disposition l'enregistrement vidéo, à la place du non-verbal dans les transcriptions. En effet, tous les gestes, les mimiques, les regards sont importants dans la communication orale, il faut donc en rendre compte lorsqu'on transcrit. Pour cela,

plusieurs conventions existent, on peut citer ici l'ajout de lignes d'annotations supplémentaires à la ligne principale (celle qui transcrit les paroles).

Voici la transcription d'un fichier audio qui dure 50 secondes :



Face à cet exercice de transcription, nous avons été confrontés aux mêmes problèmes qui ont été énoncés précédemment. Deux difficultés supplémentaires sont apparues au cours de la transcription :

- L'anticipation des paroles: on anticipe donc on propose une interprétation avant la réalité.
- La mise en mémoire des éléments entendus pour les transcrire.

La surinterprétation est particulièrement visible à deux moments : « ben déf(ois) » ; « p majuscule, a, p ma(juscule) ».

La partie entre parenthèse n'est pas prononcée par l'enfant, il ne finit pas d'oraliser son idée. Par conséquent, lors de la transcription, le chercheur anticipe et interprète ce que va dire l'enfant en fonction de ce qui a été dit précédemment et de ses connaissances de la langue.

Il est difficile d'identifier avec certitude ce que dit l'enfant : est ce qu'il dit « dé » ou bien « déf :: » en prolongeant l'aspiration [f]. Cette seconde hypothèse nous permettrait de justifier qu'on anticipe « des fois ». Ici, la parenthèse n'est pas appropriée, pour coder cette interprétation du chercheur, deux possibilités sont utilisables :

- Les crochets : ma[juscule]
- L'apostrophe : ma'

De manière générale, la transcription est un travail fastidieux (pour les experts, il faut neuf minutes pour transcrire une minute de langage oral) qui a été largement facilité par l'utilisation des outils informatiques. Cependant, les transcriptions d'un même corpus peuvent varier selon les

chercheurs et les recherches effectuées (selon l'objet de l'étude : phonologique ou orthographique) : il existe une multitude de transcriptions possibles pour un même corpus. De plus, les chercheurs doivent être humbles vis-à-vis de leur travail de transcription : une transcription est toujours, en partie, subjective car il y a interprétation.

En conclusion, pour garantir une transcription de « qualité » il faut décrire la situation générale et donner à voir les techniques et conventions utilisées ainsi que les questionnements et justifications du chercheur face aux problèmes d'interprétations.

Partie pratique.

I. Présentation de l'ensemble des corpus mis à disposition.

A. Corpus Pellegry.

Ancrage : Ce corpus est didactique, il est composé d'une séance de classe d'une enseignante sur la maîtrise de la langue.

Niveau de classe : CM1 – CM2 (cycle 3).

Date : Les données ont été récoltées en février 2011.

Lieu : Chanat-la-Mouteyre, 63530.

Structure : Une séance de dictée négociée : les élèves ont fait différentes propositions quant à l'orthographe des mots de la dictée. Une discussion s'établit sur la bonne manière d'écrire chacun des mots (orthographe, accords,...).

Format / Longueur : Le corpus est composé d'un fichier au format vidéo de 4 minutes et 17 secondes.

B. Corpus Loire atlantique.

Ancrage : Ce corpus est « péri-didactique », il est composé de débats philosophiques au sein de plusieurs classes. La prise de parole des élèves est organisée par l'enseignant.

Niveau de classe : Trois niveaux de classes sont regroupés dans ce corpus : CP ; CE1-CE2 et CM2.

Date : Les données ont été récoltées en 2010.

Lieu : La classe de CP se situe dans un village de Loire-Atlantique, celle de CE1-CE2 dans une ZEP à Nantes, enfin la classe de CM2 se situe à Nantes.

Structure : Neuf séances d'ateliers de philosophie (trois ateliers par classes) qui se sont déroulés, pour chaque classe, sur une année scolaire.

Format / Longueur : Le corpus est composé de neuf fichiers au format vidéo, d'une durée d'1 heure 56 minutes et 1 seconde pour la classe de CP, d'1 heure 53 minutes et 1 seconde pour la classe de CE1-CE2, et de 2 heures 1 minute et 8 seconde pour la classe de CM2.

C. Corpus Foulquier.

Ancrage : Ce corpus est dit « hybride » puisqu'il rassemble un travail de compréhension dans le cadre d'une leçon et des débats sur une question d'interprétation.

Niveau de classe / Date : Les données ont été récoltées dans les classes d'une même enseignante deux années consécutives, et regroupent une classe de CP-CE1 (données récoltées en 2011) et une classe de CP (données récoltées en 2012).

Structure : Compréhension/interprétation à partir d'un album (*C'est pas moi*, de E. Robert et R. Badel), et débats sur une question d'interprétation à raison de sept enregistrements pour la classe de CP-CE1 (2011) et d'un enregistrement pour la classe de CP (2012).

Longueur / Format : Les données sont toutes enregistrées au format audio.

- CP (2011) : trois moments de classe d'une durée totale de 17 minutes.
- CE1 (2011) : quatre moments de classe d'une durée de 15 minutes et 18 secondes.
- CP (2012) : une séance d'une durée de 56 minutes et 12 secondes.

Nous avons donc à notre disposition trois corpus regroupant des débats philosophique, des séances de maîtrise de la langue en classe, et des débats autour d'une question d'interprétation. Parmi ces corpus, nous avons choisi de nous intéresser au corpus Loire-Atlantique que vous pourrez donc retrouver, sous sa forme retranscrit, en annexe.

II. Présentation du travail effectué dans les sous-groupes.

Nous n'avons pas effectué le même travail tous les trois, en effet deux d'entre nous ont participé à l'anonymation et la correction des transcriptions de base du corpus Loire-Atlantique, et l'un d'entre nous a participé à la transcription du corpus Foulquier 2012. Ainsi nous vous présentons ces deux travaux.

A. Anonymer et corriger les transcriptions de base.

Le but de ce travail était de reprendre les transcriptions de base des neuf ateliers de philosophie du corpus Loire-Atlantique afin d'anonymer les prénoms des élèves et de corriger les éventuelles fautes d'orthographe. Nous étions trois à réaliser ce travail et nous nous sommes donc répartis les transcriptions par niveau de classe (3 ateliers en CP, 3 en CE1-CE2 et 3 en CM2).

La correction orthographique des transcriptions de base est un travail fastidieux car ces dernières sont très longues (la plus courte est de 9 pages au format Word) et il est complexe de suivre le cours d'un débat c'est-à-dire la succession des prises de parole quand on n'y a pas participé.

De plus, il peut être difficile de s'en tenir à la transcription sans interpréter les paroles des élèves. En effet, le correcteur peut être tenté d'appliquer à ces transcriptions les exigences du langage écrit alors que pour rester fidèle aux paroles des élèves il est nécessaire de conserver les traits de l'oralité. Il faut donc savoir respecter la parole de l'élève sans l'interpréter avec le plus d'objectivité possible.

Pour que la transcription soit utilisable et lisible pour le plus grand nombre il faut également utiliser des « codes » compréhensibles de tous. En effet, l'utilisation d'une convention pour la transcription est indispensable afin de mutualiser les données. Dans le cadre de ce travail, nous avons observé les conventions déjà en place pour les réutiliser dans l'ensemble du corpus. Nous avons par exemple noté « pa(r)ce que » au lieu de « pace que » puisque, bien que les élèves ne disent pas la lettre « r » à l'oral, il est nécessaire de la notifier afin d'aider à la compréhension.

Outre le travail de correction des transcriptions, nous devions les anonymiser à partir d'une liste de prénoms déjà élaborée : à chaque prénom correspondait un prénom « anonyme » afin qu'on ne puisse pas identifier les élèves participant aux débats philosophiques. Plusieurs problèmes nous sont apparus :

- Certains élèves, non-identifiables à la vidéo, sont nommés « Elève »
- Plusieurs élèves ont le même prénom, on ne peut donc pas identifier clairement quel est l'élève qui parle.

Ces deux problèmes majeurs nous ont amenés à nous questionner sur la pertinence des analyses qui pourraient être effectuées à partir de ce corpus. En effet, la nomination exacte de l'enfant peut être nécessaire lors de certaines études, comme dans celle que nous avons menée où il s'agit d'identifier les « bons » élèves et les élèves dits « moyens ». Dans ce cas deux choix s'offrent à nous :

- Anonymer le locuteur en tant qu'élève non identifié (spécifié « E » ou « Elève » sur les transcriptions) et ne pas prendre en compte ses paroles lors des analyses.
- Tenir compte du contexte : les interventions qui précèdent ou suivent cette prise de parole pour essayer de nommer le locuteur.

Nous avons pris le parti, lorsque c'était possible, d'identifier le locuteur à partir du contexte fourni par le débat. Pour cela nous avons essayé d'écarter au maximum toute trace de subjectivité, en réalisant pour chaque débat, plusieurs lectures par plusieurs transpositeurs.

Le travail d'anonymation et de correction présente donc quelques contraintes dont il faut avoir conscience puisque les transcriptions seront à la base d'analyses pour répondre à différentes questions d'étude et il convient donc qu'elles soient le plus proche possible de l'enregistrement.

B. Transcription du fichier vidéo du corpus M.-H. Foulquier 2012.

La transcription correspond à l'action de transcrire c'est-à-dire au fait de copier, reproduire exactement par l'écrit. Dans notre sujet, ce sont des actes langagiers qu'il s'agit de reproduire à l'écrit et nous cherchons à donner à voir, de la manière la plus authentique possible, des interactions verbales (et gestuelles) entre un(e) enseignant(e) et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes. On veut rendre lisible ce qui n'est qu'audible. Nous avons été confrontés à la transcription d'un corpus hybride qui correspond à une séance menée par M.-H. Foulquier dans une classe de CP autour de l'album « C'est pas moi ! » de d'E. Robert et E. Badel. Dans ce court paragraphe, nous allons donc nous attacher à présenter les caractéristiques de la transcription en question mais aussi à inventorier quelques-unes des difficultés rencontrées.

Il me semble d'abord important de mettre en évidence le fait que cette transcription nécessite une notation rigoureuse. En effet, les tours de parole, les pauses marquées par les élèves, la superposition des locuteurs ainsi que les interruptions font partie du débat ; il est donc nécessaire de les rendre lisibles par écrit. Cette rigueur est essentielle car elle permet de révéler les dynamiques de la conversation en cours. Dans le corpus M.-H.Foulquier 2012, plusieurs éléments concernant

l'enseignante et ses élèves ont également été sujets à notation : les gestes, les regards, les intonations, les hésitations,... Ainsi, il y a une multiplicité d'éléments à prendre en compte lors de la transcription.

De plus la transcription est subjective car elle correspond à la façon dont le transcripateur entend la conversation à laquelle il s'intéresse. Pour minimiser l'interprétation, il est nécessaire de prendre du recul par rapport au document et de l'écouter à de nombreuses reprises. L'écoute de l'enregistrement par d'autres transcripateurs permet de débattre et de choisir "l'écriture" la plus objective possible.

Pour finir, la transcription demande la mise en place d'un code afin que chaque élément de l'oral soit transcrit à l'écrit et compréhensible aux yeux de tous. C'est cette codification de l'oral qui va être porteuse de difficultés dans le sens où l'absence de normes communes à tous les types de transcription nous oblige à faire des choix.

Au cours de la transcription, une multitude de difficultés apparaissent liées notamment au caractère particulier de l'oral par rapport à l'écrit : on ne parle pas comme on écrit et lorsque nous parlons de nombreux gestes, regards, viennent compléter notre discours. Il est délicat de nommer ces comportements, de les rendre explicites afin que le chercheur en ait une vision globale et juste.

Une seconde difficulté peut venir de la qualité de l'enregistrement. En effet, les problèmes techniques liés au matériel ainsi que l'ambiance de classe parfois trop « bruyante » peuvent parasiter l'écoute et la compréhension du transcripateur. Le rôle de l'oreille elle-même est à interroger. Selon nos ressentis à l'issue de la transcription, on a parfois tendance à écouter ce que l'on s'attend à écouter. En fait, nos connaissances préalables sur le sujet (ici nos connaissances relatives à l'album *C'est pas moi* et au travail mis en place autour de celui-ci en classe) présentent un « danger » dans le sens où, parfois, on transcrit ce que l'on souhaite entendre et non pas ce que l'on entend vraiment.

Dans le même domaine, nous pensons qu'il existe toujours chez le transcripateur, l'envie de corriger ce qu'il entend suivant les normes de l'écrit. Nous nous sommes rendu compte que l'on voudrait omettre volontairement certaines répétitions ou hésitations afin de clarifier la transcription. De plus, on est toujours attiré vers le mot définitif, que l'on perçoit, malgré les reprises pour le formuler. C'est cette tentation qui, nous fait commettre des oublis qui peuvent pourtant être importants pour l'étude.

Pour terminer sur les difficultés de la transcription, de nombreux homophones existent en français, certains mots sont identiques oralement mais différents à l'écrit. Le transcripateur doit donc interpréter en fonction du contexte pour comprendre avant d'orthographier correctement le mot.

En conclusion, nous pouvons dire que l'informatique facilite grandement le travail du transcripteur, cependant il ne résout pas tous les problèmes. Comme nous le montre C. Parrise et A. Morgenstern, *Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant*, il est impossible de relater exactement le réel. Le transcripteur doit donc accepter que d'autres transcriptions puissent être possibles pour un même corpus.

III. Définition et présentation de notre question d'étude.

Nous avons décidé de nous intéresser aux ateliers de philosophie à l'école élémentaire et plus particulièrement à la place des « moyens » élèves au sein de ces ateliers.

Il nous a semblé intéressant de se centrer sur les élèves dits « moyens » puisque la lecture de l'article de J. Clanet, Action/interaction maître-élève et statut scolaire de l'élève, In Talbot, L. (Ed.) *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage*, nous révèle que les enseignants pilotent par les extrêmes c'est-à-dire qu'ils interpellent plus fréquemment les élèves « bons » et les élèves « faibles ». Ainsi, les élèves dits « moyens » sont moins destinataires des actions verbales de l'enseignant. Nous avons donc voulu en savoir un peu plus sur l'acquisition de la langue par les « moyens » élèves au sein de la classe.

Nous avons ensuite décidé d'étudier ces élèves dits « moyens » dans le cadre particulier des ateliers de philosophie puisque ce sont des moments de langage privilégiés entre les élèves, leur permettant de s'exprimer et d'écouter librement sans crainte de donner une réponse incorrecte ou d'être évalué par la suite. De plus, à la lecture de l'article de Bomel-Rainelli, B., Calistri, C. & Martel, C. Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ans d'atelier de philosophie en ZEP. In J-F. Halté et M. Rispaïl, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, nous avons appris que les ateliers de philosophie permettent une acquisition de connaissances et de compétences en maîtrise de la langue par le simple fait que les élèves ont la possibilité de parler (même s'ils ne le font pas), et que c'est, en partie, le cadre sécurisant et la régularité des débats qui permettent de constater ces résultats.

A partir de là, nous nous sommes demandés quelle était la place accordée aux élèves dits « moyens » au sein des débats philosophiques : est-ce que le niveau scolaire des élèves influence la prise de parole de ceux-ci au sein des débats de philosophie ?

Ainsi notre question d'étude sera la suivante : **Peut-on établir une corrélation entre le niveau scolaire des élèves et leur capacité à maîtriser la langue orale ?**

En d'autres termes, nous nous demanderons si les élèves de niveau scolaire « moyen », définis comme tel à partir des résultats au test psychologique et clinique, sont aussi des « moyens parleurs », c'est-à-dire des élèves « moyens » dans l'utilisation de la langue française.

Hypothèse de travail :

1. Les élèves d'un niveau scolaire moyen ont une maîtrise de la langue orale comparable aux « bons » élèves. Nous pensons donc que ce n'est pas parce que les élèves ont un niveau scolaire moyen, qu'ils ont une aptitude moyenne à utiliser la langue orale.
2. Nous supposons que l'écart entre « bons » et « moyens » tend à diminuer au cours de l'année. Ainsi, nous pensons que les performances orales entre « bons » et « moyens » tendent à se resserrer à la fin de l'année, grâce aux acquisitions scolaires mais aussi grâce au développement personnel de chacun.
3. Même s'il y avait une différence quant à l'utilisation de la langue orale entre les « bons » et les « moyens » élèves, nous supposons que cet écart tend à diminuer au cours de la scolarité. Ainsi nous pensons qu'en CM2 cet écart entre les « bons » élèves et les élèves dits « moyens » en ce qui concerne la maîtrise de langue orale se resserrent par rapport aux élèves de CP.

IV. Présentation de la méthodologie choisie.

A. Choix du corpus.

A partir de notre question d'étude, nous avons choisi de travailler à partir du corpus Loire Atlantique, puisqu'il est composé d'ateliers de philosophie menés sur une année scolaire dans trois classes différentes d'une même région. Ainsi, nous supposons que l'analyse de ce corpus nous permettra de répondre à notre problématique. Le corpus Loire Atlantique est composé de neuf débats philosophiques dans trois classes différentes et répartis de la manière suivante :

- Trois débats philosophiques en classe de CP.
- Trois débats philosophiques en classe de CE1/CE2.
- Trois débats philosophiques réalisés en classe de CM2.

B. Méthode pour définir le niveau scolaire des élèves.

Il nous a fallu, tout d'abord, déterminer le niveau scolaire des élèves étudiés. Pour cela nous nous sommes appuyés sur les résultats des élèves aux Evaluations Psychologique et Clinique. Ce test permet d'évaluer les compétences scolaires en cycle 2 et 3 : l'EPC II (cycle 2) permet de dresser un premier bilan des compétences associées à l'entrée dans l'écrit ; l'EPC III (cycle 3) permet d'identifier les difficultés spécifiques d'apprentissage, les retards et/ou les dysfonctionnements.

L'EPC II comprend 6 épreuves :

- Identification du mot oral.
- Jugement de grammaticalité.
- Graphisme.
- Compréhension.
- Résolution de problèmes abstraits sur le principe des matrices.
- Identification du mot écrit.

L'EPC III comprend également 6 épreuves, mais celles-ci varient par rapport à l'EPC II :

- Identification du mot écrit : identification des procédures de codage graphème – phonème.
- Compréhension en lecture sous ces deux aspects : imagée et inférentielle.
- Résolution de problèmes abstraits.
- Graphisme.
- Orthographe.
- Nombre et arithmétique (sous forme de QCM).

De manière générale, ce test permet d'évaluer les compétences des élèves en français et en mathématiques. Il nous a ainsi permis de déterminer le niveau scolaire des élèves et d'établir un classement de ceux-ci au sein de chaque classe. Notons ici, qu'il s'agit d'un niveau relatif à la classe ; un même élève placé dans une autre classe pourrait être classé différemment.

Voici, comme exemple, le classement obtenu pour les élèves de CP :

Genre	SCOL	Rang	Prénom anonymés
F	125	1 ^{ère}	Awen
F	124	2 ^{ème}	Nolwen
F	123	3 ^{ème}	Soizic
G	121	4 ^{ème}	Titouan
G	120	5 ^{ème}	Yannick
G	119	6 ^{ème}	Aodren
F	118	7 ^{ème}	Gwen
F	118	7 ^{ème}	Marie
G	118	7 ^{ème}	Aïdan
F	117	8 ^{ème}	Anaëlle
G	114	9 ^{ème}	Swan
F	113	10 ^{ème}	Gaëlle
G	113	10 ^{ème}	Pierrick
G	111	11 ^{ème}	Yohan
G	110	12 ^{ème}	Maël
F	107	13 ^{ème}	Maëlle
F	107	13 ^{ème}	Elsa
F	107	13 ^{ème}	Sandrine
F	106	14 ^{ème}	Loredana
F	103	15 ^{ème}	Léna
F	102	16 ^{ème}	Lou
F	98	17 ^{ème}	Sarah
G	95	18 ^{ème}	Nathanaël

Ainsi nous remarquons qu'Awen est premier puisqu'il a obtenu, dans sa classe, le meilleur résultat au test (colonne SCOL).

Moyenne de la classe : 112,6

C. Répartition des élèves en trois niveaux.

Voulant nous intéresser aux élèves dits « moyens » nous avons dû déterminer le niveau moyen de la classe. Pour cela, nous avons calculé la moyenne : ici, pour la classe de CP la moyenne est de 112,6 (somme de toutes les notes obtenues par les élèves divisée par le nombre d'élèves total).

Pour repérer les élèves « moyens », il a fallu également repérer les « bons » élèves ainsi que les plus « faibles ». Nous avons établi trois catégories : les « bons » élèves, les « moyens » et les élèves « faibles » ; nous avons tenté de répartir les élèves équitablement dans ces trois catégories.

Prenons l'exemple de CP : il y a 23 élèves donc entre 7 et 8 élèves par catégorie. Or nous remarquons, qu'il y a de nombreuses égalités (par exemple, trois élèves ont obtenus 107 au test), nous sommes donc obligés de réunir ces élèves dans une même catégorie. La moyenne étant à 112,6, il nous fallait sélectionner pour le groupe des moyens 4 élèves situés au-dessus de la moyenne et 4 élèves en-dessous de cette moyenne. Ainsi pour la classe de CP, les élèves ayant un niveau moyen sont : Pierrick, Gaëlle, Swan, Anaëlle, Yohan, Maël, Maëlle, Elsa et Sandrine (13^{ème} à égalité avec Elsa et Maëlle).

Pour finir, nous ne pouvions pas étudier seulement le groupe des « moyens », il nous fallait un groupe de comparaison. Ainsi nous avons décidé de comparer les élèves dits « moyens » aux « bons » élèves puisque nous voulons voir si les élèves « moyens » ont les mêmes capacités à utiliser la langue orale que les « bons » élèves.

Nous avons réitéré ce travail pour la classe de CM2. Cependant nous n'avons pu établir des groupes équitables en termes de nombre d'élèves (à cause des égalités de résultats au test), c'est pour cela que dans notre analyse nous avons ramené les résultats à un nombre d'interventions, de mots...par élève. La moyenne de la classe est de 133,4.

Classement CM2			
Prénom anonymé	Genre	Score	Rang
Clara	F	148	1 ^{er}
Maxime	G	144	2 ^{ème}
Blandine	F	144	2 ^{ème}
Sophie	F	143	3 ^{ème}
Marie	F	141	4 ^{ème}
Arthur	G	141	4 ^{ème}
Lola	F	141	4 ^{ème}
Elsa	F	140	5 ^{ème}
Clarisse	F	140	5 ^{ème}
Simon	G	139	6 ^{ème}
Héloïse	F	136	7 ^{ème}
Pierre	G	133	8 ^{ème}
Camille	F	132	9 ^{ème}
Sandrine	F	128	10 ^{ème}
Alice	F	128	10 ^{ème}
Nathan	G	125	11 ^{ème}
Emma	F	115	12 ^{ème}
Lou	F	112	13 ^{ème}
Thomas	G	105	14 ^{ème}

Moyenne de la classe : 133,4

Nous avons sélectionné, pour le groupe des « moyens », les quatre élèves juste au-dessus et juste en-dessous de la moyenne : le groupe des moyens est alors constitué de huit élèves. Il nous restait alors sept « bons » élèves.

Pour la classe à double niveau, CE1 – CE2, nous avons déterminé nos groupes d'élèves par niveau. Nous avons donc établi une moyenne pour les CE1 (93,6) et une moyenne pour les CE2 (114,6) afin d'établir un groupe de « bons » élèves et un groupe « moyens » élèves en CE1 ; ainsi qu'un groupe de « bons » élèves et un groupe de « moyens » élèves en CE2.

Classement CE1			
Prénom anonymé	Genre	Score	Rang
Marouan	G	103	1 ^{er}
Samira	F	103	1 ^{er}
Sylvie	F	99	2 ^{ème}
Karima	F	97	3 ^{ème}
Matthieu	G	97	3 ^{ème}
Amin	G	91	4 ^{ème}
Sébastien	G	87	5 ^{ème}
Kenza	F	86	6 ^{ème}
Sandra	F	80	7 ^{ème}

Moyenne pour le niveau CE1 : 93,6

Le groupe des « moyens » est constitué des 3 élèves les plus proches de la moyenne, Amin, Matthieu et Karima. Les « bons » sont également au nombre de trois, ce sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats.

Classement CE2			
Prénom anonymé	Genre	Score	Rang
David	G	129	1 ^{er}
Serhiy	G	127	2 ^{ème}
Mélanie	F	123	3 ^{ème}
Yohanna	F	120	4 ^{ème}
Nadia	F	119	5 ^{ème}
Mounir	G	118	6 ^{ème}
Zachary	G	113	7 ^{ème}
Claire	F	111	8 ^{ème}
Matthew	G	110	9 ^{ème}
Yvan	G	108	10 ^{ème}
Laurent	G	105	11 ^{ème}
Taras	G	91	12 ^{ème}

Moyenne pour le niveau CE2 : 114,6

Pour ce niveau, les élèves les plus proches de la moyenne sont Claire, Zachary, Mounir, Nadia ; le groupe des élèves « moyens » sera donc constitué de quatre élèves, tout comme le groupe des « bons » élèves.

A partir de là, nous avons pu commencer l'analyse des corpus en s'intéressant uniquement aux élèves définis comme « bons » et aux élèves dits moyens.

	CP	CE1	CE2	CM2
MOYENS	Anaëlle Swan Gaëlle Pierrick Yohan Maël Maëlle Elsa Sandrine	Karima Mathieu Amin	Claire Zachary Mounir Nadia	Elsa Clarisse Simon Héloïse Pierre Camille Sandrine Alice
BONS	Awen Nolwen Soizic Titouan Yannick Aodren Gwen Marie Aïdan	Marouan Samira Sylvie	David Serhiy Mélanie Yohanna	Clara Maxime Blandine Sophie Marie Arthur Lola

D. Méthodes d'analyse des corpus : critères, choix d'études

Au cours de l'analyse quantitative, nous nous sommes intéressés au nombre de mots prononcés par les élèves ainsi qu'au nombre d'interventions de chaque élève.

Pour que nos résultats soient les plus fiables possibles nous avons décidé de compter tous les mots donc également les répétitions. De plus, nous avons établi la convention suivante : les élisions sont comptabilisées comme deux mots. Par exemple : l'arbre = le + arbre = 2 mots. En effet, « l' » et « arbre » sont bien deux unités de sens indépendantes, nous les considérons donc séparément.

Pour ce qui est du nombre d'interventions, nous avons décidé de retenir les énoncés inaudibles puisqu'ils constituent tout de même une prise de parole, bien que nous ne puissions, pour ces énoncés, calculer le nombre de mots.

En ce qui concerne l'analyse qualitative, nous avons établi une catégorisation des connecteurs utilisés en fonction de ceux repérés dans les corpus : nous avons retenu 11 catégories.

CAUSE	Parce que / Car / C'est que / Puisque / Grâce à / A cause de / Comme (tête de phrase)
CONSEQUENCE	Donc / Alors / C'est pourquoi / Ainsi / Quand même / C'est pour ça
ILLUSTRATION /COMPARAISON	Par exemple / Ou / Comme / Ou plutôt / C'est-à-dire / En effet / Ainsi / C'est comme / Comme ça
OPPOSITION /CONCESSION	Mais / Cependant / Toutefois / Pourtant / Sinon / Au contraire / Malgré / Aussi...que / Alors que / Même si
CLASSIFICATION	Après / Ensuite / Puis / Enfin
CONDITION	Si
ADDITION	Et / Et puis / De plus
RESTRICTION	Sauf / Hormis
BUT	Pour + infinitif / Pour que + subjonctif
TEMPS	Quand / Lorsque / Avant que / Après que / Depuis / Pendant / Des fois / Tant que
SUPPOSITION	Peut-être

Enfin, pour l'introduction d'idées nouvelles il nous semble important de préciser deux caractéristiques majeures que nous avons retenues. Tout d'abord nous avons pris le parti de compter comme idée nouvelle la notion introduite par le premier élève au début du débat philosophique, bien que celle-ci ne soit pas totalement nouvelle, pour les CP par exemple, puisque lors d'une séance antérieure les élèves ont défini collectivement la question du débat. Or, la reformulation faite par le premier élève est indispensable pour que le débat débute.

De plus, nous avons défini comme idée nouvelle toute idée introduite par un élève qui n'a pas été énoncée au préalable par un autre élève ou l'enseignante, qu'elle soit reprise ou non par d'autres

au cours du débat. Les exemples permettant d'illustrer une notion ne sont pas, pour nous, des idées nouvelles : ils viennent étayer une idée plus générale.

V. Présentation des résultats.

A. Rappel des faits.

Nous nous proposons d'étudier les correspondances qui peuvent exister entre le niveau scolaire des élèves, en particulier les élèves de niveau scolaire dit « moyen » et la capacité de ces élèves à utiliser la langue française. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le corpus Loire-Atlantique regroupant neuf ateliers de philosophie répartis également entre trois classes (CP, CE1-CE2, CM2).

Tout d'abord, à partir des résultats au test psychologique nous avons défini pour chacun des niveaux, les élèves « moyens » puis, pour avoir un point de comparaison les « bons » élèves. Une fois cette liste établie, nous avons comparé les élèves de niveau scolaire « moyen » avec les élèves de « bon » niveau scolaire, de chaque classe, selon quatre critères :

- 1. Le nombre d'interventions.
- 2. Le nombre de mots.
- 3. Le nombre de connecteurs utilisés.
- 4. L'introduction d'idées nouvelles.

B. Partie interprétative.

Nous vous présenterons tout d'abord les résultats d'analyse du corpus pour chacune des classes séparément avec leur conclusion propre, puis nous traiterons de l'analyse globale du corpus.

Pour la présentation des résultats de notre analyse, nous préciserons, le thème de chacun des trois ateliers de philosophie dans l'ordre chronologique de réalisation ainsi que les nombres de « bons » élèves et de « moyens » élèves répertoriés dans la classe (ou dans les niveaux de classe pour les CE1-CE2). Enfin les différents critères de comparaison seront traités dans l'ordre énoncé.

Lors de nos analyses nous présenterons les écarts existant entre les « bons » et les « moyens », ceux-ci seront toujours relatifs aux « moyens » puisqu'ils sont au centre de notre réflexion. Par exemple nous noterons : « + 4 » (pour le critère : nombre d'intervention) ce qui signifiera que les « moyens » ont produit quatre énoncés de plus que les « bons » ; ou « -2 » ce qui signifiera que les « moyens » ont produit deux énoncés de moins que les « bons ».

1. Résultats d'analyse : classe de CP.

Les thèmes des ateliers de philosophie de la classe de CP du corpus Loire-Atlantique dans l'ordre chronologique de leur réalisation sont :

- ❖ 1. « Pourquoi on fait des efforts ? »
- ❖ 2. « A quoi ça sert de partager ? »
- ❖ 3. « Comment on tombe malheureux ? »

Dans cette classe, à partir des résultats aux tests psychologiques nous avons répertorié :

- 9 élèves de « bon » niveau scolaire.
- 9 élèves de niveau scolaire « moyen ».

- **Analyse quantitative.**

Nombre d'interventions.

Les « bons » élèves interviennent plus lors du premier débat, cependant la tendance s'inverse pour le deuxième et le troisième atelier de philosophie. De plus, l'écart ne cesse de se resserrer entre les « bons » élèves et les élèves « moyens » tout au long de l'année, comme nous le montrent les résultats réunis dans le tableau suivant :

	Efforts	Partager	Tomber malheureux
Total d'interventions pour les « bons » élèves	50	49	77
Total d'interventions pour les élèves « moyens »	25	69	86
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	-25	+20	+9

Pour l'ensemble de trois ateliers de philosophie menés dans cette classe de CP nous pouvons donc constater une hausse de 54% des interventions pour les « bons » élèves contre une hausse de 244% des interventions pour les élèves « moyens ». Ainsi l'évolution du nombre d'interventions des élèves de niveau scolaire « moyen » est 4,5 fois plus importante que celui des « bons » élèves, nous pouvons donc dire que l'entraînement à la prise de parole est bénéfique pour les élèves « moyens » puisqu'ils progressent significativement.

Cependant, l'article de Bomel-Rainelli, B., Calistri, C. & Martel, C. Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ans d'atelier de philosophie en ZEP. In J-F. Halté et M. Rispaïl, (Dir.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, soulève le fait qu'un élève peut intervenir de nombreuses fois pour ne dire que peu de choses et inversement un élève avec un nombre d'interventions bas peut révéler un grand nombre de mots, c'est pourquoi il convient à présent de s'intéresser au nombre de mots prononcés par les élèves des deux niveaux afin de savoir si cette évolution se confirme ou non.

Nombre de mots.

Le tableau ci-dessous présente le nombre de mots prononcés par chacun des deux niveaux par débat et sur l'année :

	Efforts	Partager	Tomber malheureux	Total
Total de mots pour les « bons » élèves	1207	1187	1333	3727
Total de mots pour les élèves « moyens »	327	962	1307	2596
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	-880	-225	-26	-1131

Ce sont les « bons » élèves qui au cours des trois débats de philosophie prononcent le plus grand nombre de mots, cependant l'écart entre les élèves « moyens » et les « bons » élèves se réduit considérablement au cours de l'année, passant de 880 mots de différence lors du premier atelier de philosophie à 26 mots d'écart lors du dernier débat philosophique de l'année.

Ainsi au cours des trois débats le nombre de mots des « bons » élèves a augmenté d'environ 10,5% alors que celui des élèves « moyens » a augmenté d'environ 300%, c'est à dire que l'évolution du nombre de mots prononcés par les « moyens » élèves est 28,5 fois supérieur à l'évolution des « bons » élèves, ce qui est considérable.

Ces résultats nous montrent que, même si les « bons » élèves sont leaders du nombre de mots prononcés au cours des débats de philosophie, ce nombre augmente peu au cours de l'année. En revanche les élèves de niveau scolaire « moyen » voient leur nombre de mots prononcés évoluer de manière significative et l'écart avec le nombre de mots prononcés par les « bons » élèves ne cesse de se réduire tout au long de l'année. En effet lors du premier débat les « bons » élèves prononcent 880

mots de plus que les élèves « moyens » et seulement 26 mots de plus lors du dernier débat philosophique de l'année.

Si l'on s'intéresse maintenant à la réunion de ces deux critères afin de définir le nombre de mots prononcés par intervention au cours de chaque débat, nous pouvons confirmer nos résultats quantitatifs puisque les « bons » élèves sont leaders du nombre de mots par intervention au cours des trois débats et que l'écart avec les élèves « moyens » se resserre au fil des débats. Cependant, nous pouvons noter que quand le nombre de mots par intervention des « bons » élèves est en baisse lors du dernier débat (-50%), celui des élèves « moyens » est une fois de plus en hausse constante avec une augmentation totale de 15%.

Le tableau ci-dessous montre l'évolution des « bons » élèves et des élèves « moyens » en terme de nombre de mots par intervention au cours des trois débats philosophique de l'année.

	Efforts	Partager	Tomber malheureux
Nombre de mots par intervention pour les « bons » élèves	24	24	17
Nombre de mots par intervention pour les élèves « moyens »	13	14	15
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	-11	-10	-2

Ainsi, ces résultats comparatifs confirment que les élèves de niveau scolaire dit « moyen » évoluent plus en terme de quantité de paroles que les « bons » élèves.

Conclusion de l'analyse quantitative.

D'après nos résultats, nous pouvons dire que les ateliers de philosophie dans cette classe permettent aux élèves « moyens » de s'affirmer face au groupe et de prendre la parole plus aisément au fil de l'année. Non seulement les élèves « moyens » prennent plus la parole au fil de l'année mais également le nombre de mots qu'ils prononcent augmente sensiblement, ainsi que le nombre de mots par intervention, alors que celui des « bons » élèves augmente peu voire diminue. Ainsi, les ateliers de philosophie avec leur cadre sécurisant et leur répétition au cours de l'année scolaire permettent aux élèves de niveau scolaire « moyen » d'affirmer leur parole face aux « bons » élèves. Nous pouvons d'ores et déjà dire que le niveau scolaire des élèves n'est pas nécessairement en adéquation

avec leur capacité à utiliser la langue orale selon les critères de quantité de paroles produites par ceux-ci et son évolution au cours de l'année.

A la suite de cette analyse quantitative nous avons décidé de nous intéresser à la qualité de parole des élèves dans le but de rechercher, de connaître l'évolution de l'utilisation de la langue française grammaticalement et sémantiquement par les élèves de niveaux scolaires « bon » et « moyen ». Cette seconde analyse nous permettra d'affiner nos résultats et de valider ou non la plus grande évolution des élèves « moyens » au cours de l'année.

- **Analyse qualitative.**

Utilisation des connecteurs par les élèves.

Tout d'abord, il faut relever que les élèves de CP de cette classe n'interagissent pas avec une grande diversité de connecteurs, en effet sur l'ensemble des connecteurs utilisés dans le corpus Loire-Atlantique (47 connecteurs répartis en 11 catégories), les élèves de CP en utilisent majoritairement quinze (parce-que, donc, alors, par exemple, comme, ou, mais, après, avant, si, et, et puis, pour que (+ infinitif), quand et peut-être) et la catégorie la plus représentée est celle des connecteurs d'addition (et, et puis). Ce résultat est révélateur du fait que les élèves de CP sont en train d'acquérir la langue française, ils fixent donc les mots connus en les utilisant couramment sans pour le moment en intégrer de nouveaux.

Au total les « bons » élèves utilisent plus de connecteurs que les élèves « moyens » sur l'ensemble des ateliers de philosophie. Cependant le nombre de connecteurs (tous confondus) est en baisse chez les « bons » élèves au cours de l'année avec une diminution d'environ 18% des connecteurs utilisés entre le 1^{er} et le dernier atelier de philosophie. En revanche pour les « moyens » élèves le nombre de connecteurs est en hausse constante avec une augmentation d'environ 190% de connecteurs utilisés entre le 1^{er} et le dernier atelier de philosophie.

	Efforts	Partager	Tomber malheureux
Total connecteurs utilisés par les « bons » élèves	169	126	138
Total de connecteurs utilisés par les élèves « moyens »	39	96	113
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	-130	-30	-25

L'écart entre les « bons » et les « moyens » élèves au sein des différents ateliers de philosophie se resserre également au fil des ateliers puisqu'il passe de 130 connecteurs d'écart pour le 1^{er} atelier, à seulement 25 connecteurs de différence pour le dernier atelier de l'année.

Une fois de plus, même si les « bons » élèves restent « leader » du nombre de connecteurs utilisés, l'écart d'évolution entre les deux niveaux est considérable, et alors que les « bons » élèves réduisent leur nombre de connecteurs utilisés, celui des élèves « moyens » augmente en flèche au cours de l'année.

Il convient maintenant de s'intéresser à la répartition des différentes catégories de connecteurs entre les deux niveaux étudiés. Nous avons constaté que ce sont les bons élèves qui utilisent le plus de connecteurs (tous confondus) par atelier, et cela se confirme dans les différentes catégories de connecteurs (sauf pour la catégorie de restriction mais qui est peu pertinente car seulement un connecteur est utilisé au cours des trois ateliers et pour les connecteurs de supposition dont l'utilisation est également répartie entre les deux niveaux au cours des trois ateliers).

Les catégories de connecteurs les plus récurrentes dans cette classe sont : la cause, l'addition, la classification et le temps, or pour ces catégories le nombre de connecteurs des élèves « moyens » est en hausse dans 3 des 4 catégories de connecteurs et pour les mêmes catégories le nombre de connecteurs des « bons » élèves est en baisse dans 2 des 4 catégories de connecteurs. Les résultats des élèves par niveaux concernant ces quatre catégories de connecteurs sont réunis dans le tableau suivant :

	Cause		Addition		Classification		Temps	
	Bons	Moyens	Bons	Moyens	Bons	Moyens	Bons	Moyens
Efforts	14	5	68	11	36	11	16	1
Partager	31	20	39	28	10	9	13	16
Tomber malheureux	21	23	60	36	7	9	26	17
Evolution	+ 50%	+ 360%	- 12%	+ 227%	-80,5%	-18%	+ 62,5%	+ 1600%

Ainsi, concernant les quatre catégories de connecteurs les plus utilisées lors des ateliers de philosophie ce sont une fois de plus les élèves de niveau scolaire moyen qui réalisent les plus grandes évolutions ou les moins basses diminutions. Donc même si en termes de quantité les

« bons » élèves utilisent plus de connecteurs que les « moyens » élèves, cette utilisation diminue ou augmente peu par rapport à celle des élèves « moyens ». Nous pouvons donc dire que les élèves « moyens » ont progressé par rapport aux « bons » élèves en termes de qualité grammaticale au sein des ateliers de philosophie.

Afin de compléter cette analyse nous nous sommes ensuite intéressés à la qualité sémantique des paroles des élèves des deux niveaux, en cherchant lequel des deux niveaux introduit le plus d'idées nouvelles au cours des trois ateliers de philosophie.

Introduction d'idées nouvelles par les élèves.

Lors des ateliers de philosophie n°1 et n°2 ce sont les « bons » élèves qui introduisent le plus d'idées nouvelles (9 idées nouvelles dans chacun des deux ateliers), cependant l'écart avec les « moyens » élèves se réduit entre le premier atelier (2 idées nouvelles des élèves moyens) et le second atelier (6 idées nouvelles des élèves moyens). Ainsi lors de ces deux ateliers le nombre d'idées nouvelles des « bons » élèves stagne quand celui des élèves « moyens » augmente de 150%. Ici encore nous pouvons dire que les ateliers de philosophie permettent aux élèves « moyens » de faire évoluer leur réflexion quant au sujet du débat et d'affirmer leur parole sur celle des « bons » élèves.

	Efforts	Partager	Tomber malheureux
Total d'idées nouvelles introduites par les « bons » élèves	9	9	12
Total d'idées nouvelles introduites par les élèves « moyens »	2	6	23
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	-7	-3	+11

Le dernier atelier de philosophie est traité à part pour deux raisons principales, d'une part le nombre d'idées nouvelles tous élèves confondus augmente sensiblement puisqu'il passe de 11 et 15 pour les deux premiers ateliers à 35 idées nouvelles introduites lors du dernier débat soit une hausse totale de 218% d'introduction d'idées nouvelles par les élèves. D'autre part, la tendance s'inverse pour ce troisième atelier puisque ce sont les élèves « moyens » qui introduisent le plus d'idées, à savoir 23 idées nouvelles contre 12 pour les « bons » élèves, soit une hausse d'environ 33% d'introduction d'idées nouvelles pour les « bons » élèves contre une hausse de 283% d'introduction d'idées nouvelles pour les élèves « moyens » par rapport à l'atelier précédent.

Concernant la qualité sémantique de la parole des élèves nous pouvons dire que non seulement l'évolution des élèves de niveau scolaire moyen est plus haute que celle des « bons » élèves mais également que lors du dernier atelier de l'année les « moyens » élèves dépassent les « bons » en terme d'introduction d'idées nouvelles ce qui constitue un élément significatif de l'évolution des élèves « moyens » dans l'utilisation de la langue française au cours de l'année.

Conclusion de l'analyse qualitative.

Les élèves « moyens » progressent en terme de qualité syntaxique et sémantique tout au long des ateliers philosophie en réduisant l'écart avec les « bons » élèves voire en les dépassant lors du dernier atelier de l'année. Ainsi nous pouvons dire que les ateliers philosophie permettent aux élèves de niveau scolaire moyen de progresser significativement quant à leur maîtrise de la langue, pour les mêmes données les « bons » élèves sont la plupart du temps supérieurs mais leur évolution augmente peu voire diminue.

Conclusion de l'analyse des résultats pour la classe de CP.

A l'issue de l'analyse quantitative et qualitative de la parole des élèves de cette classe lors des trois ateliers de philosophie nous pouvons dire que les « bons » élèves sont la plupart du temps leaders vis-à-vis des critères étudiés mais qu'ils évoluent peu ou pas au cours de l'année scolaire. En revanche l'analyse des élèves de niveau scolaire moyen, même s'ils ne parviennent à surpasser les « bons » élèves que lors du dernier atelier, montre que leur évolution est constante et souvent supérieure à l'évolution des « bons » élèves pour les mêmes critères. Ces résultats révèlent que la capacité des élèves « moyens » à utiliser la langue orale au cours des débats philosophiques est en constante évolution et nous permettent donc de dire que les ateliers de philosophie ont leur place dans cette classe puisqu'ils permettent aux élèves d'acquérir et de développer leur maîtrise de langue.

En effet, la mise en place d'ateliers de philosophie dans cette classe de CP a permis aux élèves de niveau scolaire moyen, d'affirmer leur parole face aux « bons » élèves, de prendre confiance en cette dernière puisqu'elle augmente significativement au cours de l'année. De plus, les élèves « moyens » ont pu développer et consolider leur utilisation des connecteurs grammaticaux, ainsi que développer leur lexique et donc leur capacité à introduire des idées nouvelles dans le débat. Ainsi nous pouvons dire que les élèves « moyens » ont réussi à s'extraire de la parole des « bons » élèves, dans le sens

où, ils sont capables d'enrichir les débats en termes de qualité sans être « suiveur » des élèves de bon niveau scolaire.

2. Résultats d'analyse : classe de CE1-CE2.

Nous allons maintenant présenter les résultats d'analyse concernant les trois ateliers de philosophie qui se sont déroulés dans la classe à double niveau, CE1-CE2. Voici les thèmes des trois débats analysés chronologiquement :

- ❖ 1. « Œuf ou poule »
- ❖ 2. « Police »
- ❖ 3. « Vivre en sécurité »

A partir des tests, nous avons retenus dans cette classe :

- Trois bons élèves et trois élèves moyens en CE1.
- Quatre bons élèves et quatre élèves moyens en CE2.

• Résultats de l'analyse quantitative.

Nombre d'interventions.

✓ Elèves de CE1.

	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité	Total (3 débats)
Total d'interventions pour les « bons » élèves	17	18	24	59
Total d'interventions pour les « moyens » élèves	18	37	76	131
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	+ 1	+ 19	+ 52	+ 72

En ce qui concerne les CE1, l'étude que nous avons réalisée nous a montré que, pour chacun des deux groupes, le nombre d'interventions augmente au cours de l'année : le nombre d'interventions augmente de 41% pour les « bons » et de 322% pour les « moyens ». Ainsi on montre que les élèves interviennent de plus en plus tout au long de l'année et que cette évolution est plus importante pour les élèves dits « moyens », en comparaison aux « bons » élèves.

De plus, nous remarquons que l'écart se creuse entre les deux groupes d'élèves : lors du premier débat philosophique l'écart est de 1 (17 interventions pour les « bons » ; 18 interventions pour les « moyens »), pour le troisième, l'écart est de 52 interventions (24 interventions pour le groupe des « bons » élèves contre 76 interventions pour les élèves « moyens »).

✓ Elèves de CE2 :

En ce qui concerne les CE2, nous avons remarqué que, pour le groupe d'élèves dit « moyen », le nombre d'interventions augmente au cours de l'année. Les élèves prennent de plus en plus la parole au sein des débats philosophiques : l'écart entre le premier et le dernier débat est de + 31 interventions (10 interventions lors du premier débat, contre 41 pour le dernier).

	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité	Total (3 débats)
Total d'interventions pour les « bons » élèves	10	40	35	85
Total d'interventions pour les « moyens » élèves	10	23	41	74
Ecart entre les « moyens » et les « bons »	0	-17	+6	-11

A partir de ce tableau synthétique, nous pouvons comparer les performances des « moyens » par rapport à celles des « bons » élèves. On remarque que l'écart est nul lors du premier débat, puis l'écart s'accroît au cours des deux débats suivants (de 17 à 6) :

- Nombre d'interventions des « bons » supérieur par rapport aux « moyens », débat 2.
- Nombre d'interventions des « moyens » supérieur par rapport aux « bons », débat 3.

Nous ne pouvons donc pas établir de grande tendance grâce à cette comparaison. Cependant si on s'intéresse au total des trois débats on remarque que les « bons » élèves interviennent plus que les élèves dits « moyens ».

En conclusion, au regard de nos résultats nous pouvons établir que les débats philosophiques dans les classes favorisent la prise de parole de tous les élèves. Avec ce seul critère, nous pouvons dire que les élèves de niveau moyen ne sont pas moins performants que les « bons » élèves, ils sont même plus investis : si on rassemble les résultats des CE1 et des CE2, on remarque que le nombre d'interventions pour le groupe des « moyens » est toujours supérieur au nombre d'interventions des « bons » et que l'écart se creuse au cours de l'année.

	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité
Nombre d'interventions total des « bons » élèves (CE1 + CE2)	27	58	59
Nombre d'interventions total des élèves « moyens » (CE1 + CE2)	28	60	117

Nombre de mots.

✓ Elèves de CE1

Le nombre de mots augmente pour les deux groupes d'élèves tout au long de l'année, cette évolution est d'autant plus importante pour les élèves du groupe « moyen » : lors du premier débat philosophique les « moyens » utilisent moins de mots que les « bons » puis ils en utilisent plus lors des deux ateliers suivants :

- Débat 1 : - 52 mots, les « bons » élèves utilisent 52 mots de plus que les « moyens » lors de ce débat.
- Débat 2 : + 235 mots pour les élèves « moyens ».
- Débat 3 : + 792 mots en faveur des « moyens ».

En général nous pouvons dire que la marge de progression des élèves « moyens » est plus importante que pour les « bons » élèves.

Nous pouvons également nous intéresser au nombre de mots par intervention.

	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité	Evolution sur l'année
Nombre de mots par intervention pour les « bons » élèves	17,1	24,5	19,3	+ 2,2
Nombre de mots par intervention pour les élèves « moyens »	13,3	18,3	16,5	+ 3,2

Bien que les « bons » élèves ont toujours un nombre de mots par intervention supérieur à celui des « moyens », nous pouvons établir que le nombre de mots par intervention augmente au cours de l'année pour les deux groupes d'élèves. Cependant cette augmentation est plus marquée pour le groupe des « moyens » : 13,3 mots par enfant lors du débat sur « l'œuf ou la poule » et 16,5 mots par enfant pour le dernier débat. Ainsi on observe qu'à chaque prise de parole, les « moyens » s'expriment davantage au cours de l'année. La même évolution est perceptible dans le groupe des

« bons » élèves (17,1 mots par élèves au premier débat ; 19,3 mots par élèves lors du dernier débat) mais celle-ci est moins importante.

✓ Elèves de CE2

En corrélation avec les résultats précédents, nous observons que le nombre de mots augmente entre le premier et le dernier débat philosophique : puisque le nombre d'interventions est croissant au cours d'une année, le nombre de mots suit cette tendance. Les élèves « moyens » utilisent, lors de deux débats sur trois, plus de mots que les « bons ». De plus, l'évolution au cours de l'année est plus importante pour les « moyens » élèves que pour les « bons » :

- Pour les « moyens », l'écart entre le premier et le dernier débat est de + 818 mots.
- Pour les « bons », l'écart entre le premier et le dernier débat est de + 466 mots

Cependant nous pouvons nous demander si le nombre de mots par intervention augmente (nombre de mots / nombre d'interventions).

	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité
Nombre de mots par intervention pour les « bons » élèves	8,8	15,1	15,8
Nombre de mots par intervention pour les élèves « moyens »	13,9	21,7	23,3

Ce tableau nous montre pour chaque groupe d'élèves le nombre de mots par intervention. Ainsi on remarque que les « moyens » utilisent, à chaque intervention, plus de mots que les « bons ». De plus on observe que pour les deux groupes d'élèves, le nombre de mots par intervention augmente au cours de l'année ce qui signifie qu'à chaque prise de parole les élèves s'expriment davantage au sein des débats philosophiques.

Conclusion de l'analyse quantitative pour les élèves de CE1 et de CE2

Cette analyse quantitative, nous permet d'établir une première conclusion : les élèves dits d'un niveau moyen, ne sont pas moins performants à l'oral que les « bons » élèves. Lors du premier débat, les deux groupes sont très proches, en ce qui concerne le nombre d'interventions et le nombre de mots, mais on remarque que l'écart se creuse dès le second débat pour s'accroître encore au

troisième. Cet écart est toujours en faveur des « moyens » ce qui signifie qu'ils ont davantage progressé que les « bons » élèves.

Cependant cette seule analyse ne nous permet pas d'établir des conclusions certaines quant à la maîtrise de la langue. Il faut maintenant s'intéresser à ce que disent réellement les élèves au cours de leurs prises de paroles. C'est pour cela que nous avons doublé cette analyse quantitative avec une analyse qualitative qui repose sur deux critères : l'utilisation de connecteurs par les élèves, ce qui montre une complexification des énoncés ; l'introduction d'idées nouvelles ce qui permet d'établir quels sont les élèves qui font progresser le débat. Nous supposons que les élèves qui introduisent des idées nouvelles sont des « meneurs » au sein du débat philosophique.

- **Résultats de l'analyse qualitative.**

Utilisation de connecteurs.

✓ Elèves de CE1

Tableau récapitulatif que nous pouvons établir pour les élèves de CE1 :

		"Œuf ou poule"		"Police"		"Vivre en sécurité"	
		"Bons" élèves	Elèves "moyens"	"Bons" élèves	Elèves "moyens"	"Bons" élèves	Elèves "moyens"
Utilisation des connecteurs en CE1	Cause	1	3	9	15	8	21
	Conséquence	1	1	3	6	2	3
	Illustration Comparaison	4	1	7	7	4	17
	Opposition	2	0	6	5	0	10
	Classification	2	3	5	1	1	3
	Condition	6	0	11	2	4	16
	Addition	9	9	12	13	12	39
	Restriction	0	0	0	0	0	0
	But	2	1	0	1	4	5
	Temps	4	1	0	2	2	11
	Supposition	5	3	1	1	1	0
	TOTAL	36	22	54	53	38	125

Pour les élèves de CE2, nous observons une réelle progression pour les élèves dits moyens : l'écart, en termes de nombre de connecteurs, est de + 103 entre le premier et le dernier débat philosophique. Ce qui signifie que les élèves du groupe « moyens » utilisent de plus en plus de connecteurs au cours de l'année. Cependant nous ne pouvons pas établir que c'est exclusivement grâce aux débats philosophiques que les élèves développent une énonciation de plus en plus complexe : le travail fait en classe, au cours de l'année, favorise probablement l'utilisation des connecteurs, tout comme l'élévation du niveau de maturation des enfants.

En ce qui concerne le groupe des « bons » élèves, cette progression est moins nette : + 18 connecteurs utilisés entre le premier et le deuxième débat ; - 16 connecteurs utilisés entre le deuxième et le troisième. Nous n'observons pas la régularité de progression que nous avons pu noter pour les « moyens ».

Enfin si nous comparons, les élèves du groupe des « bons » et les élèves dits « moyens » à chacun des débats, nous remarquons que :

- Débat 1 : les élèves moyens utilisent moins de connecteurs que les élèves de bon niveau, l'écart est de 14 connecteurs.
- Débat 2 : l'écart se resserre, nous pouvons dire qu'il est nul, les bons élèves utilisent 54 connecteurs, alors que les élèves dits « moyens » en utilisent 53.
- Débat 3 : l'écart se creuse en faveur des moyens, ils utilisent 87 connecteurs de plus que les « bons » élèves.

✓ Elèves de CE2

Il s'agit maintenant de vérifier si cette tendance est également observable pour les CE2 :

		"Œuf ou poule"		"Police"		"Vivre en sécurité"	
		"Bons" élèves	Elèves "moyens"	"Bons" élèves	Elèves "moyens"	"Bons" élèves	Elèves "moyens"
Utilisation des connecteurs en CE2	Cause	4	2	5	7	10	10
	Conséquence	1	1	1	1	3	3
	Illustration Comparaison	0	1	7	8	7	6
	Opposition	0	4	14	4	6	10
	Classification	1	3	6	6	0	15
	Condition	0	3	25	14	10	10
	Addition	0	3	14	13	14	30
	Restriction	0	0	1	0	0	0
	But	2	0	3	3	1	0
	Temps	0	0	3	7	4	4
	Supposition	0	0	0	1	0	0
	TOTAL	8	17	79	64	55	88

Nous observons une réelle progression dans l'utilisation des connecteurs : les deux groupes d'élèves utilisent plus de connecteurs durant le troisième débat que lors du premier. Cette progression est continue pour le groupe des « moyens », elle est de 418 % entre le débat 1 et le débat 3. Pour le groupe des « bons » élèves, l'amélioration est moins nette puisque les élèves utilisent plus de connecteurs au deuxième débat qu'au troisième. Nous pouvons dire que la marge de progression entre les débats est sensiblement la même pour les deux groupes :

- L'écart entre les débats « œuf ou poule » et « police » est de : + 71 connecteurs pour les bons ; + 47 connecteurs pour les moyens.
- L'écart entre les débats « œuf ou poule » et « vivre en sécurité » est de : + 47 connecteurs pour les bons ; + 71 connecteurs pour les moyens.

La seconde remarque que nous pouvons faire est que les élèves de niveau « moyen » utilisent plus de connecteurs que les « bons » élèves lors du premier et du troisième débats. Cette tendance est inversée lors du deuxième débat. Les écarts sont les suivants :

- Débat 1 : + 9 pour les moyens.
- Débat 2 : - 15 pour les moyens.
- Débat 3 : + 33 pour les moyens.

Si nous synthétisons ces remarques, nous pouvons dire que les élèves de niveau scolaire « moyen » et ceux de « bon » niveau usent de manière similaire des connecteurs dans leurs énoncés. De plus, les élèves « moyens » utilisent une variété de connecteurs aussi étendue que les « bons ».

En conclusion, nous pouvons dire qu'au début de l'année les élèves dits « moyens » sont moins performants que les « bons » élèves dans l'utilisation des connecteurs à l'oral mais ils en utilisent de plus en plus au cours de l'année (progression de 468% entre le premier et le dernier débat) jusqu'à en user davantage que les « bons » élèves. Ainsi, nous pouvons établir que les élèves de niveau scolaire moyen progressent plus que les « bons » élèves quant à la maîtrise du langage oral. De plus, ils sont plus performants à la fin de l'année.

Introduction d'idées nouvelles.

Pour compléter notre analyse qualitative nous nous sommes intéressés à l'introduction d'idées nouvelles. Il s'agit ici de déterminer quels sont les élèves qui donnent des idées novatrices permettant au débat de progresser.

✓ *Elèves de CE1.*

		"Œuf ou poule"	"Police"	"Vivre en sécurité"
Idées nouvelles (CE1)	Bons	7	5	7
	Moyens	4	8	10
	TOTAL	11	13	17

Nous pouvons noter, à partir de ce tableau, qu'au cours de l'année les élèves donnent de plus en plus d'idées nouvelles dans le cadre des débats philosophiques.

Cependant si on analyse plus en détails ces résultats, on remarque que ce sont surtout les élèves dits « moyens » qui progressent : de 4 idées nouvelles au premier débat, ils passent à 10 idées nouvelles lors du dernier débat. Pour ce qui est des « bons » élèves on observe plutôt une stagnation : ils donnent en moyenne, 5 à 7 idées nouvelles par débat.

✓ Elèves de CE2

		"Œuf ou poule"	"Police"	"Vivre en sécurité"
Idées nouvelles (CE2)	Bons	2	3	3
	Moyens	3	6	7
	TOTAL	5	9	10

Ce tableau récapitulatif nous propose d'étudier les idées nouvelles introduites par les « bons » et les « moyens » élèves au cours des trois débats philosophiques.

Pour les élèves dits de « bon » niveau on remarque une certaine régularité au cours des trois débats : ils introduisent 2 à 3 idées nouvelles par débat.

Les élèves « moyens » quant à eux, introduisent 3 idées nouvelles lors du premier débat et 6-7 lors des deux débats suivants. Il y a donc eu une évolution : ils proposent plus d'idées au fur et à mesure de l'année au sein des débats philosophiques.

Enfin, pour conclure sur les élèves de CE2, on remarque que les élèves « moyens » introduisent plus d'idées nouvelles que les « bons » élèves, surtout lors des deux derniers débats.

Conclusion de l'analyse qualitative pour les élèves de CE1 et de CE2

De manière générale, nous pouvons établir qu'une réelle progression est observée au cours de l'année au sein des débats philosophiques. En effet, pour les deux groupes d'élèves les résultats sont de plus en plus élevés, en termes de nombres de connecteurs et d'idées nouvelles entre le premier et de dernier débat. En ce qui concerne l'utilisation des connecteurs, on remarque que pour les CE2, les élèves de « bon » et de « moyen » niveau réalisent les mêmes performances ; au CE1, les « moyens » sont plus performants que les « bons » à la fin de l'année et leur marge de progression est plus importante. En termes d'idées nouvelles, les résultats des CE1 et des CE2 sont semblables : les élèves de niveau scolaire « moyens » fournissent de plus en plus d'idées nouvelles au cours des débats. De plus, à la fin de l'année scolaire, ils sont plus performants que les « bons » élèves.

Conclusion générale

Après l'analyse qualitative et quantitative de ces trois ateliers de philosophie, nous pouvons dire que les élèves de niveau « moyen » sont impliqués dans les débats philosophiques, leur participation est comparable voire supérieure aux élèves d'un niveau scolaire défini comme bon. De plus, nous pouvons établir que la marge de progression des élèves « moyens », en ce qui concerne la maîtrise du langage oral, est très importante au cours de l'année.

Notre hypothèse qui consistait à dire que les élèves définis comme « moyens » n'étaient pas des élèves qui avaient une maîtrise « moyenne » du langage oral est confortée. En effet, les élèves moyens ont un niveau de langage oral comparable voire meilleur que les « bons » élèves.

3. Résultats d'analyse : classe de CM2.

A la suite des analyses menées sur les classes de CP et de CE1-CE2, nous avons étudié trois ateliers de philosophie qui se sont déroulés dans une classe de CM2 dans le but de compléter notre étude, et de pouvoir plus amplement répondre à notre problématique. Voici les trois sujets étudiés dans l'ordre chronologique :

- « L'argent »
- « Vie prêtée / Vie donnée »
- « La bagarre / La parole »

Nous nous sommes particulièrement intéressés aux « bons » et aux « moyens » élèves. A partir des résultats aux évaluations psychologique et clinique, nous avons retenus dans cette classe : 7 « bons » élèves et 8 élèves « moyens ». La différence d'effectif entre les deux groupes va nous obliger, par la suite, à procéder à une moyenne par élève.

Deux analyses ont été menées en parallèle : une analyse quantitative qui a permis de mettre en avant le nombre d'interventions et de mots par élève ; ainsi qu'une analyse qualitative qui s'est appuyée sur deux critères, l'introduction d'idées nouvelles et l'utilisation de connecteurs dans la construction des énoncés.

- **Résultats de l'analyse quantitative.**

Nombre d'interventions.

A partir de ce tableau synthétique, nous pouvons comparer les performances des « moyens » par rapport à celles des « bons » élèves.

	L'argent	Vie prêtée / Vie donnée	La bagarre / la parole	Total (année scolaire)
Total d'interventions / par élève pour les « bons » élèves	10,6	5,3	4,6	20,5
Total d'interventions / élèves pour les élèves « moyens »	12	3,5	7,1	22,6
Ecart entre les « bons » et les « moyens »	+ 1,4	-1,8	+ 2,5	+ 2,1

A partir de ce premier critère, nous pouvons dire que le nombre total d'interventions par élève est très proche dans les deux groupes étudiés. Cependant, lors de deux ateliers sur trois (« l'argent » ; « la bagarre/la parole »), ce sont les élèves « moyens » qui interviennent plus que les « bons ». De plus, si on regarde dans leur globalité, les trois débats philosophiques, nous observons que les élèves dits « moyens » interviennent plus que les « bons » ; en effet l'écart est de + 2,1 interventions par élève pour les « moyens ». Sur l'ensemble de l'année, l'écart entre les « moyens » élèves et les « bons » élèves est donc favorable aux « moyens ». Nous pouvons donc dire, grâce à cette comparaison, que les débats philosophiques dans la classe favorisent la prise de parole de tous les élèves. Nous pouvons établir que, les élèves de niveau « moyen » sont aussi performants, voire plus, que les « bons » élèves en ce qui concerne la prise de parole : ils participent plus et semblent s'investir davantage.

On remarque ensuite que le nombre d'interventions diminue au cours de l'année quel que soit le groupe d'élèves étudié. Si l'on fait une comparaison entre le premier atelier et le dernier, on voit que les élèves prennent de moins en moins la parole au sein des débats philosophiques : l'écart entre le premier et le dernier débat est de :

- - 6 interventions par élève pour les « bons » : 10.6 interventions/élève lors du premier débat, contre 4.6 interventions /élève pour le dernier
- - 4.9 interventions par élève pour les « moyens » : 12 interventions/élève lors du premier débat, contre 7.1 interventions/élève pour le dernier

Au regard de ces résultats nous pouvons penser que les élèves de CM2 sont de moins en moins investis dans les ateliers de philosophie. Cependant, nos recherches théoriques ont révélé qu'un élève qui n'intervient que peu de fois peut fournir, dans son énoncé de nombreuses idées et utiliser beaucoup de mots. C'est pourquoi il convient à présent de s'intéresser au nombre de mots prononcés par les élèves.

Nombre de mots.

Pour ce second critère quantitatif, nous remarquons que, pour les trois ateliers, ce sont les élèves « moyens » qui emploient le plus de mots. On note donc ici une véritable différence entre les élèves « moyens » et les « bons » élèves. D'ailleurs, sur l'ensemble de l'année, l'écart entre les « moyens » élèves et les « bons » élèves est largement favorable aux premiers cités. Nous pouvons donc affirmer que les débats philosophiques, dans cette classe, sont une façon pour les élèves de niveau « moyen » - comme pour tous les élèves - de s'exprimer. En effet, s'il faut maîtriser un vocabulaire spécifique dans chaque matière, comme en mathématiques par exemple, les ateliers philosophiques laissent libre cours au vocabulaire plus « personnel » de l'élève c'est-à-dire au vocabulaire de ses expériences, de son milieu de vie...

	L'argent	Vie prêtée / Vie donnée	La bagarre / La parole	TOTAL (année scolaire)
Total de mots/élève pour les « bons » élèves	157,6	94,4	122,6	374,6
Total de mots/élève pour les « moyens » élèves	160,3	95,3	144,5	400,1
Ecart entre les « bons » et les « moyens »	+ 2,1	+ 0,9	+ 21,9	+ 25,5

Tout comme pour le nombre d'interventions, nous observons également que le nombre de mots diminue entre le premier et le dernier débat philosophique passant de :

- 157.6 mots/élève à 122.6 mots/élève chez les « bons ».
- 160.3 mots/élève à 144.5 mots/élève chez les « moyens ».

Ces résultats sont en relation directe avec les résultats obtenus à partir du critère « nombre d'interventions » : au cours de l'année, comme pour le nombre d'interventions par élève, le nombre moyen de mots fournis par chacun d'entre eux décroît également.

Toutefois, il paraît intéressant de se questionner sur les variations du nombre de mots par intervention au fil de l'année.

	L'argent	Vie prêtée / Vie donnée	La bagarre / La parole	Variation au cours de l'année
Nombre de mots par intervention pour les « bons » élèves	14,9	17,8	26,4	+ 77,2%
Nombre de mots par intervention pour les élèves « moyens »	13,4	27,2	20,3	+ 51,5 %

Ainsi, à partir de ce tableau, nous pouvons affirmer que le nombre de mots par intervention augmente au cours de l'année, pour les « bons » (+77.2 %), comme pour les « moyens » élèves (+51.5 %). Même si cette augmentation est plus marquée pour le groupe des « bons », il convient de mettre en évidence le bénéfice que tirent les élèves des ateliers philosophiques. Cela révèle que les élèves structurent de mieux en mieux leur pensée au fil du temps et sont capables de donner plus de consistance à leurs interventions. On peut d'ailleurs constater cela en regardant les corpus associés : on voit qu'au fil du temps, les interventions sont moins brèves et donc moins nombreuses mais plus fournies en termes de mots et donc plus longues.

Nous venons donc de montrer, à travers cette analyse quantitative, que l'établissement d'un lien entre le niveau d'un élève et son niveau de parole est discutable et que ce n'est pas parce qu'on est un élève « moyen », qu'on est un « moyen » parleur c'est-à-dire un élève qui maîtrise moyennement la langue orale, au niveau syntaxique, linguistique... Les élèves de niveau scolaire « moyen » tirent d'ailleurs leur épingle du jeu lors de ces ateliers philosophiques avec un nombre d'interventions et de mots par élève supérieur à celui des « bons » élèves ; mais aussi une réelle progression au cours de l'année.

Cependant cette seule analyse ne nous permet pas d'établir de conclusion certaine et il faut maintenant s'intéresser aux énoncés des élèves. C'est pour cela que nous avons associé cette première analyse à une analyse qualitative qui repose sur deux critères : l'utilisation de connecteurs par les élèves et l'introduction d'idées nouvelles.

- **Résultats de l'analyse qualitative.**

Utilisation de connecteurs.

Dans un premier temps, voici le tableau récapitulatif que nous pouvons établir au sujet de l'utilisation des connecteurs dans les interventions des élèves :

	L'argent		Vie prêtée/Vie donnée		La bagarre/La parole	
	"Bons" élèves	Elèves "moyens"	"Bons" élèves	Elèves "moyens"	"Bons" élèves	Elèves "moyens"
Cause	20	32	12	15	8	16
Conséquence	9	3	3	5	6	7
Illustration Comparaison	7	7	10	10	12	8
Opposition	13	16	9	10	16	9
Classification	2	8	1	3	2	1
Condition	8	13	5	4	6	10
Addition	18	20	13	18	16	16
Restriction	1	0	0	0	1	0
But	4	11	2	0	4	7
Temps	2	3	4	7	1	4
Supposition	0	2	0	1	1	0
TOTAL	84	115	59	73	73	78
TOTAL / élève	12	14.4	8.4	9.1	10.4	9.8

A partir de ce tableau, nous voyons que les élèves de niveau « moyen » utilisent plus de connecteurs lors des deux premiers débats. Cette tendance est inversée lors du troisième débat.

Les écarts entre les deux groupes sont les suivants :

- Débat 1 : + 2.4 connecteurs / élève pour les « moyens »
 - Débat 2 : + 0.7 connecteurs / élève pour les « moyens »
 - Débat 3 : - 0.6 connecteurs / élève pour les « moyens »
- Soit + 2.5 connecteurs / élève pour les « moyens » sur l'année*

Sur l'année, ce sont les élèves « moyens » qui utilisent plus de connecteurs par rapport aux « bons » élèves. Nous observons également une diminution, au cours de l'année, dans l'utilisation

des connecteurs. En effet pour les deux groupes d'élèves l'utilisation des connecteurs est moins importante lors du troisième débat que pendant le premier. Cette régression ne doit cependant pas cacher un élément intéressant que nous allons développer à partir du tableau suivant :

	L'argent	Vie prêtée / Vie donnée	La bagarre / La parole	Variation durant l'année
Nombre de connecteurs par intervention pour les « bons » élèves	1.1	1.6	2.3	+ 109.1 %
Nombre de connecteurs par intervention pour les élèves « moyens »	1.2	2.6	1.4	+ 16.7 %

Grâce à ce tableau, nous voyons que le nombre moyen de connecteurs employés par intervention augmente, aussi bien chez les « bons » (+109.1%) que chez les moyens (+16.7%). Ceci confirme bien que les énoncés des élèves se structurent au cours de l'année scolaire et que ces derniers sont capables de mettre de plus en plus souvent leurs idées en lien (causalité, conséquence, addition, ...).

Si nous résumons ces différentes remarques, nous pouvons dire que les élèves de niveau scolaire « moyen » utilisent une variété de connecteurs aussi importante, voire plus, que les « bons » élèves. De plus, on constate une amélioration globale de la qualité des liens entre les idées au fil du temps.

Pour terminer cette analyse qualitative, il nous semble indispensable d'étudier quels sont les élèves qui présentent des idées novatrices dans le cadre du débat.

Introduction d'idées nouvelles

Lors des deux premiers ateliers de philosophie, le nombre d'idées nouvelles introduites par les élèves est quasi-identique pour les deux groupes. Cependant, l'écart entre les « bons » élèves et les « moyens » élèves augmente au cours du troisième atelier, en faveur des « bons » qui introduisent plus d'idées nouvelles que les « moyens » : 1.5 idées nouvelles de plus par élève pour les « bons » par rapport aux « moyens ».

	L'argent	Vie prêtée / Vie donnée	La bagarre / La parole	TOTAL (année scolaire)
Total d'idées nouvelles introduites/élève pour les « bons » élèves	2.3	2	3	7.3
Total d'idées nouvelles introduites/élève pour les « moyens » élèves	2.2	2	1.5	5.7
Ecart entre les « bons » et les « moyens »	- 0.1	0	- 1.5	- 1.6

Encore une fois, on constate une diminution du nombre d'idées nouvelles introduites par chaque élève au fil de l'année. Cette fois, nous ne pensons pas qu'une comparaison de celles-ci en fonction du nombre d'interventions soit nécessaire dans le sens où, il s'agit d'éléments non stabilisés au contraire des connecteurs. En effet, le nombre d'idées nouvelles n'est pas une chose fixée et peut varier, notamment en fonction du sujet et des connaissances des élèves sur ce dernier.

Ce dernier critère de notre analyse, nous permet de montrer que l'écart entre « bons » élèves et élèves « moyens » est très faible en ce qui concerne le nombre d'idées nouvelles : les « bons » semblent être très légèrement au-dessus des élèves « moyens ».

Conclusion générale pour la classe de CM2

A l'issue de ce travail sur la classe de CM2, nous constatons que, pour trois critères d'analyse sur quatre, les élèves « moyens » dépassent les « bons » élèves. Le faible écart entre les « moyens » et les « bons » élèves concernant le quatrième critère nous montre qu'en réalité les deux groupes d'élèves sont assez proches : ils ont tous deux une capacité à utiliser la langue que l'on pourrait qualifier de satisfaisante.

De plus, nous pouvons considérer l'impact des ateliers philosophiques sur le niveau de langue des élèves. Nous remarquons, en effet, une constante augmentation des qualités langagières au fil de l'année scolaire. Cependant, nous faisons l'hypothèse que cette augmentation ne résulte pas seulement de la mise en œuvre des ateliers de philosophie mais également de l'âge des enfants (leur maturation) ainsi que de leurs acquisitions au sein des autres disciplines de l'école.

4. Résultats d'analyse pour l'ensemble du corpus Loire-Atlantique.

A l'issue de l'analyse particulière de chaque classe, nous avons comparé nos résultats afin d'établir des conclusions quant à l'ensemble du corpus : neuf ateliers de philosophie répartis en trois classes (CP / CE1-CE2 / CM2) Nous pourrions ainsi avoir une vision globale du positionnement des élèves de niveaux scolaire « moyen » par rapport aux « bons » élèves quant à la maîtrise de langue.

Dans chacune des trois classes le nombre d'élèves est différent (23 élèves en CP, 12 élèves en CE1, 9 élèves en CE2 et 20 élèves en CM2), donc le nombre d'élèves de niveau scolaire « moyen » et « bon » est également différent (9 élèves « bons » et 9 élèves « moyens » pour la classe de CP, 4 « bons » et 4 « moyens » pour les CE1, 3 « bons » et 3 « moyens » pour la classe de CE2 et enfin 7 « bons » et 8 « moyens » pour la classe de CM2). Ainsi, nous avons fait le choix, pour cette analyse totale du corpus de ramener nos résultats en moyenne par élève et par débat. Nous sommes conscients qu'une moyenne est peu représentative de la réalité, puisque comme nous l'avons dit précédemment la quantité et la qualité de parole de chaque élève sont différentes et n'évoluent pas de la même manière. Cependant, pour pouvoir comparer ces trois classes sur les mêmes critères, cette méthode est celle qui nous a paru la plus pertinente.

- Résultats de l'analyse quantitative.

Les résultats des trois classes concernant l'analyse quantitative sont notés dans le tableau ci-dessous, il rend compte de la répartition moyenne du nombre d'interventions et du nombre de mots par élève et par débat dans chaque classe.

	Nombre d'intervention moyen d'un élève par débat		Nombre moyen de mot d'un élève par débat	
	Bons	Moyens	Bons	Moyens
CP	6,5	6,7	138	96
CE1	6,6	14,6	133	241
CE2	7	8,2	104	133
CM2	6,8	7,5	125	133
Variation du CP au CM2	+4,6%	+11,9%	-9,4%	+38,5%

En ce qui concerne l'analyse quantitative du corpus, il s'avère, que ce sont les élèves de niveau scolaire « moyen » qui interviennent le plus, au sein des débats philosophiques, dans chacune des classes du corpus. Cependant, il n'y a que pour la classe de CE1 où cet écart est significatif avec 8

interventions de plus, en moyenne, pour les élèves de niveau scolaire « moyen » : dans les autres classes les « bons » élèves ont environ 1 intervention (ou moins) d'écart avec les « moyens » élèves. De plus, le pourcentage d'évolution sur les quatre niveaux est nettement supérieur chez les « moyens » (+11,9%) que chez les « bons » élèves (+4,6%). Ainsi, nous pouvons dire qu'en terme d'interventions les « bons » élèves et les élèves « moyens » ne se différencient pas, mise à part dans la classe de CE1. Cependant, les élèves de niveau scolaire « moyen » restent leader du nombre de prise de parole par débat.

Pour le nombre de mots prononcés par débat, les « moyens » élèves ont les valeurs les plus hautes dans 3 classe sur 4, en effet il n'y a que dans la classe de CP où les « bons » élèves prononcent plus de mots que les « moyens » avec une différence significative de 42 mots. De plus, l'évolution des « bons » élèves quant au nombre de mots prononcés subit une baisse de 9,4 % entre le CP et le CM2 alors que les élèves « moyens » voient leur nombre de mots prononcés augmenter de 38,5%.

Ainsi, ces résultats quantitatifs, réunissant la totalité du corpus, confirment les résultats détaillés pour chaque classe, puisque pour le nombre d'interventions, les « moyens » sont toujours leaders et qu'il n'y a qu'au CP où les « bons » élèves prononcent plus de mots que les « moyens » élèves. De plus, l'évolution des « moyens » au cours de l'année est toujours supérieure à celle des « bons » élèves. Nous pouvons donc dire que, les ateliers de philosophie ont des effets positifs sur les élèves « moyens » de ces classes en termes de prise de parole. Cela confirme le fait que les débats philosophiques permettent aux élèves « moyens » d'assumer leur parole face aux « bons » élèves.

• Résultats de l'analyse qualitative.

Etudions à présent les résultats de l'analyse qualitative. En ce qui concerne l'utilisation des connecteurs, une fois de plus, les élèves « moyens » surpassent les bons élèves dans trois classes sur les quatre analysées, comme nous le montre le tableau suivant :

	Nombre de connecteurs moyen utilisé par un élève par débat	
	Bons	Moyens
CP	16	14
CE1	14	22
CE2	12	14
CM2	10,3	11,1

En effet, il n'y a que dans la classe de CP où les « bons » élèves utilisent plus de connecteurs que les élèves « moyens » avec quand même une large différence (185 connecteurs de plus utilisés par

les « bons » élèves par rapport aux élèves « moyens »). Nous pouvons expliquer cette différence de résultat en CP, puisque les élèves sont en cours d'acquisition de la langue et utilisent une variété restreinte de connecteurs, donc, si l'on considère que les « bons » élèves sont plus avancés dans l'acquisition de la langue, il est logique qu'ils utilisent plus de connecteurs à l'oral. Dans les classes de CE1-CE2 et CM2 ce sont les « moyens » élèves qui utilisent le plus de connecteurs même s'ils sont talonnés de près par les « bons » élèves. Nous constatons également que, l'évolution inter-niveau quant à ce critère n'est pas linéaire puisque les résultats révèlent une forte baisse de l'utilisation des connecteurs par les CM2 par rapport aux autres classes.

Enfin le tableau suivant nous révèle la répartition par élève et par débat de l'introduction d'idées nouvelles :

	Nombre moyen d'idées nouvelles introduites par un élève par débat	
	Bons	Moyens
CP	1.14	1.11
CE1	2	2.6
CE2	0.5	1.25
CM2	1,7	1,2

Ainsi, pour ce qui est de l'apport d'idées nouvelles au sein du débat, la répartition est égale, les « moyens » élèves introduisent plus d'idées nouvelles que les « bons » élèves dans les classes de CE1 et CE2 alors que c'est le contraire dans les classes de CP et de CM2. Nous pouvons constater que le niveau introduisant le plus d'idées nouvelles est le CE2 avec plus de 2 idées nouvelles par débat et par élève. Ainsi, la progression entre les quatre niveaux n'est pas linéaire comme nous en faisons l'hypothèse. Cependant, il convient de dire que cette hypothèse ne pourrait être objectivement vérifiable que si nous avions l'évolution d'une seule classe au cours des quatre niveaux de scolarité. Or notre corpus présente trois classes différentes.

VI. Conclusion de l'étude, retour sur la question.

Ces résultats quantitatifs et qualitatifs tendent à appuyer notre hypothèse selon laquelle le niveau scolaire d'un élève n'est pas nécessairement dépendant de son aptitude à utiliser la langue orale, puisqu'en ce qui concerne le nombre d'interventions et le nombre de mots, les élèves « moyens » ont les valeurs les plus hautes au sein de trois classes sur quatre. L'analyse qualitative, révèle que les élèves de niveau scolaire « moyen » utilisent une variété de connecteurs aussi étendue que les « bons » élèves. De plus, en ce qui concerne l'introduction d'idées nouvelles par les élèves, les résultats montrent une répartition équitable entre les élèves de niveau scolaire « moyen » et les « bons » élèves.

Notre hypothèse selon laquelle, même si les « bons » élèves sont leaders, l'écart avec les élèves « moyens » tendrait à se resserrer au cours de l'année, se confirme également puisque pour les quatre critères d'analyse et les trois classes étudiées, le pourcentage d'augmentation des élèves « moyens » est pratiquement toujours supérieur à celui des « bons » élèves. Même lorsque les « bons » élèves sont leaders, pour certains critères, ce sont les élèves « moyens » qui progressent le plus. De plus, les résultats obtenus montrent que les élèves « moyens » sont parfois leaders : ce sont eux qui interviennent le plus ou donnent le plus d'idées nouvelles au sein de certains débats philosophiques.

Si nous regardons l'évolution des compétences langagières entre les CP et les CM2 nous pouvons établir qu'il y a une réelle progression du CP au CE2. Cependant cette progression n'est pas observable jusqu'en CM2. Nous pouvons émettre deux hypothèses quant à ces résultats :

- Une organisation pédagogique moins appropriée à la prise de parole spontanée des élèves.
- Des questions qui ne correspondent pas aux attentes ou aux besoins des élèves de cet âge.

Au regard de l'étude qui a été menée, nous ne pouvons pas établir de généralités quant à cette différence de progression entre les élèves de CP, CE1, CE2 et de CM2. Une étude longitudinale au cours de laquelle on suivrait l'évolution des compétences langagières au sein des débats philosophiques d'élèves de CP jusqu'au CM2 permettrait de vérifier si de telles différences sont observables.

Cependant, les résultats que nous avons étudiés sont relatifs au groupe (« moyen » ou « bon ») pris dans sa globalité. Les résultats détaillés (cf. Annexes) tendent à montrer des différences inter-élèves très fortes au sein des groupes. Nous pouvons prendre pour exemple, Karima et Amin, deux élèves dits « moyens » de CE1 : sur les trois débats philosophiques étudiés, Karima intervient à 82 reprises alors qu'Amin n'intervient que 8 fois. Ainsi, il est nécessaire de prendre du recul par rapport

aux résultats présentés : ils englobent des réalités qui sont différentes selon les élèves. Au sein d'un même groupe, les élèves étudiés ont des compétences et des personnalités différentes.

Il nous tenait à cœur, pour notre étude, d'étudier les élèves « moyens » puisqu'il nous a semblé que ces élèves qui sont dans la moyenne sont ceux auxquels on s'intéresse le moins : seulement quelques chercheurs s'intéressent à eux et il semblerait, selon J. Clanet, que même les enseignants sont moins à l'écoute, moins dans l'interaction avec ces élèves. Cependant, il nous a été difficile d'identifier ces élèves dits moyens. Pour cela nous nous sommes appuyés sur leurs résultats aux Evaluations Psychologique et Clinique afin d'être le plus objectif possible. En effet, nous aurions pu prendre en compte les appréciations des enseignants envers leurs élèves puisque ce sont eux qui connaissent le mieux leurs élèves, dans le cadre scolaire. Néanmoins, la subjectivité de l'enseignant est souvent très présente dans ce genre de jugement : l'enseignant voit l'élève à travers son propre regard, avec sa personnalité mais aussi son expérience.

Cette catégorisation en « bons » élèves et « moyens » élèves aurait pu être améliorée grâce notamment aux évaluations trimestrielles, qui auraient validées ou invalidées notre classement de départ. Dans tous les cas, ce que nous avons souhaité c'est comparer le niveau scolaire de l'élève à l'écrit avec sa capacité à produire des énoncés longs, structurés, pertinents...

Cette première recherche nous a confrontés à de nombreux problèmes : le premier étant de ne pas vouloir généraliser ce que nous observons. Ensuite, nous avons été confrontés au problème de l'interprétation, notamment avec la sélection des idées nouvelles dans le corpus. En effet, pour définir ce qu'est une idée nouvelle, il faut s'imprégner du contexte de la classe : un énoncé est toujours lié à un autre qui a été produit précédemment par le même élève ou par un autre. Afin d'éliminer au maximum l'interprétation personnelle, les différentes transcriptions des ateliers ont été lus plusieurs fois par plusieurs « chercheurs ».

En conclusion, cette étude, pour être plus complète et exhaustive, pourrait donner lieu à une comparaison inter-niveau. En effet, il nous semblerait intéressant de comparer les élèves de chaque niveau à d'autres classes de même niveau (comparaison des CE1 étudiés avec des CE1 d'une autre classe) afin de vérifier si les tendances observées sont semblables. Cette étude, telle qu'elle a été menée, ouvre déjà sur de nouvelles questions telles que : quelles sont les capacités langagières des élèves « faibles » au sein des débats philosophiques ? Nous pourrions émettre l'hypothèse, au regard de la présente recherche, que, tout comme les élèves « moyens », les élèves dits faibles sont plus performants à l'oral, dans le cadre des débats philosophiques, qu'à l'écrit. Nous pouvons également

nous demander si l'évolution de ces compétences langagières est observable dans d'autres domaines : le français ou les sciences par exemple.

Conclusion

Nos travaux de recherches et la réalisation de notre mémoire de fin d'étude nous ont permis d'approfondir nos connaissances en ce qui concerne le langage parlé à l'école et d'acquérir des bases solides sur ce sujet afin d'être plus efficace dans le cadre de notre métier futur. Nous sommes persuadés que la mise en place d'ateliers de philosophie dans les classes permet aux élèves de développer les compétences langagières requises pour leur développement, tant du point de vue scolaire que personnel.

Il paraît important d'ajouter que, même si ces compétences peuvent être acquises par d'autres biais que les débats philosophiques, cette activité transversale présente d'autres avantages qui sont de développer l'esprit critique des élèves et de leur permettre de réfléchir par eux-mêmes. Ces aspects des ateliers de philosophie sont d'autant plus importants que peu de disciplines permettent aux élèves de s'exprimer dans un contexte collectif, dénué d'évaluation, et de « réponses attendues ».

Cependant, pour le corpus étudié, nous avons remarqué que les acquisitions n'étaient pas les mêmes selon les modalités de mise en œuvre des ateliers de philosophie (organisation spatiale et pédagogique) et le niveau de classe. En effet, notre corpus d'étude nous a permis d'appréhender différentes façons d'installer des débats philosophiques dans les classes ; ces différentes observations constituent, pour nous, un point de départ à s'approprier afin de réaliser, au mieux, ces ateliers dans nos futures classes.

Nos travaux nous ont également permis de nous projeter dans l'enseignement du point de vue de la pédagogie et d'avoir un regard critique essentiel à notre formation et notre évolution professionnelle et personnelle. De plus, nous avons pu nous initier aux travaux de recherches, ce qui nous permettra d'avoir un regard plus objectif sur les futures recherches que nous étudierons, tant du point de vue méthodologique que sur les conclusions apportées.

En conclusion nous pouvons dire que, la réalisation de ce mémoire, sur le thème du langage oral, nous a permis, outre le fait de nous initier à la recherche et d'approfondir nos connaissances, d'aborder des sujets qui nous tenaient à cœur, tant personnellement que professionnellement. Ce travail de recherche nous a donc été bénéfique, par la réflexion critique qu'il a suscitée en nous, ainsi que dans le cadre de notre formation.

Glossaire

Langue : La langue est un moyen d'expression et de communication oral ou écrit. C'est un objet qui permet à un individu de transmettre des informations à un ou plusieurs autres individus. Elle est personnelle car elle possède ses propres codes qui permettent aux individus qui l'utilisent de se comprendre au sein d'une communauté qui partage des critères sociaux identiques.

Langage : Le langage est un instrument qui permet d'exprimer une idée, une pensée par l'utilisation d'un système de signes verbaux (oraux ou graphiques) ou non verbaux (gestes, regards, ...). Il permet à l'élève de donner une signification au monde qui l'entoure et de structurer sa pensée.

Parole : La parole correspond à la faculté de parler, propre à l'être humain. C'est ce côté humain auquel il s'agit de faire référence car l'Homme, quand il parle, exprime sa pensée, ses sentiments, ses émotions, etc. par l'utilisation de signes (phonèmes) et d'entités linguistiques (lettres, syllabes, mots, phrases). Elle s'établit entre un locuteur (celui qui parle, qui transmet un message) et un interlocuteur (celui qui écoute, qui reçoit le message).

Niveau scolaire : Le niveau scolaire nous a intéressés pour notre étude. Il nous a permis de classer les élèves en fonction de leurs résultats aux évaluations psychologiques et cliniques réalisées dans les classes par les enseignants. Nous avons ainsi pu séparer les élèves « bons », « moyens » et « faibles » en établissant une moyenne des niveaux scolaires des élèves. Ce critère a ensuite été comparé au niveau de langue des élèves.

Niveau de langue : Le niveau de langue des élèves se calcule en termes de nombre de mots, d'interventions, de connecteurs utilisés et d'idées nouvelles introduites lors de chaque débat. Il permet ensuite de classer les élèves en termes de « bons », « moyens » et « petits » parleurs, catégories introduites par A. Florin mais dont le sens a été modifié pour aller dans le sens de notre objet d'étude.

Ateliers de philosophie : Les ateliers de philosophie sont une pratique scolaire mise en place depuis le début des années 2000. Ils ne visent pas un enseignement à proprement parlé car ils n'apparaissent pas dans les programmes et ne sont pas sujets à évaluation. Ils constituent plutôt un moyen pour l'élève d'exprimer sa pensée, c'est-à-dire ses idées, ses émotions et ses expériences par rapport à un sujet. Ils entraînent le débat, l'argumentation et la confrontation des points de vue entre pairs et l'enseignant doit plus se contenter de gérer le bon déroulement de ceux-ci que d'intervenir. Ils permettent également à l'élève d'acquérir de nouvelles attitudes (esprit critique, autonomie, ...) et de nouvelles compétences dans la maîtrise de la langue par le type de médiations qu'ils offrent.

Corpus : Un corpus est un ensemble de données (documents ou textes) regroupées autour d'un ou plusieurs thèmes. Dans notre étude, les corpus sont constitués de transcriptions, de documents audio ou vidéo, etc.

Transcription : C'est l'action de transcrire c'est-à-dire de mettre en mots les éléments d'une discussion (paroles, gestes, postures, ...). Elles sont d'une grande aide pour le chercheur car elles permettent de mettre sur papier des paroles afin de les analyser ensuite. Même si des moyens informatiques ont été mis en place pour les faciliter, il n'en demeure pas moins qu'elles renferment un côté subjectif qui ne permettra jamais d'arriver à la perfection (cf. Parisse, C. & Morgenstern, A. (2010). *Transcrire et analyser les corpus d'interaction adultes-enfants*).

Interactions verbales : Selon E. Morin, « les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence." (*La nature de la nature*, Edgar Morin, 1977, p.51). Ce sont donc des échanges entre deux entités sociales qui ont pour but de provoquer un changement dans la façon d'être, d'agir ou de penser des deux objets en relation. Dans le cadre de notre sujet, c'est d'interactions verbales dont il est question. Elles sont extrêmement nombreuses dans le domaine du langage parlé et très importantes dans le sens où elles constituent un véritable objet d'étude mais aussi, au final, le fondement de notre contribution. Celles-ci ont lieu entre le maître et l'élève ou entre les élèves eux-mêmes et se font sous la forme d'actes langagiers. Elles ont pour but de modifier les comportements, les attitudes, les connaissances, etc... des élèves grâce à ce qu'ils puisent des autres.

Annexes

Corpus Loire – Atlantique.

A consulter à partir du lien :

http://ent.univ-bpclermont.fr/render.userLayoutRootNode.uP?uP_root=u1211n58&uP_sparam=activeTab&activeTab=2

Tableaux détaillés des analyses

➤ CP

	CP / Anaïs	Film n°1: Efforts		Film n°2: Partager		Film n°3: Tomber malheureux	
	Elèves	Interventions	mots	Interventions	mots	Interventions	mots
B o n s →	Awen	8	280	1	26	5	67
	Nolwen	5	183	10	470	10	286
	Sozic	8	185	9	123	16	181
	Titouan	2	33	9	173	10	293
	Yannick	0	0	0	0	2	23
	Aodren	7	156	0	0	7	119
	Gwen	6	113	1	43	8	96
	Marie	3	42	7	96	5	74
	Aïdan	11	215	12	256	14	194
M o y e n s →	Anaëlle	0	0	14	141	13	239
	Swan	4	24	0	0	8	108
	Gaëlle	8	82	7	136	13	184
	Pierrick	3	43	4	55	10	72
	Yohan	0	0	0	0	14	165
	Maël	8	139	12	100	9	156
	Maëlle	0	0	7	155	3	107
	Elsa	0	0	12	220	4	88
	Sandrine	2	39	13	155	12	188
Moyenne (interventions et mots / total d'élèves)	Bons	5,56	134,11	5,44	131,89	8,56	148,11
	Moyens	2,78	36,33	7,67	106,89	9,56	145,22
Totaux	Bons	50	1207	49	1187	77	1333
	Moyens	25	327	69	962	86	1307

Totaux bons : intervention 176 ; mots **3727** – **Totaux moyens** : intervention **180** ; mots 2596

	CP / Anaïs	Film n°1: Efforts											
	Elèves	Condit°	Cause	But	Addit°	Conséqce	Opposit°	Comp/illust	Class°	Sup°	Restrict°	Temps	Total/é
B o n s →	Awen	1	2	3	18		2	5	7			5	43
	Nolwen			2	15				9			5	31
	Soizic	6	4	7	5	1		2	1				26
	Titouan		2		2				2				6
	Yannick												0
	Aodren		1		7				3			4	15
	Gwen	1	1	1	6		1		2			1	13
	Marie				5				1			1	7
	Aïdan		4	1	10	1	1		11				28
M o y e n s →	Anaëlle												0
	Swan		1				1						2
	Gaëlle				3	1		1	4	1		1	11
	Pierrick				1		1		2				4
	Yohan												0
	Maël		3		6		2	2	2				15
	Maëlle												0
	Elsa												0
	Sandrine		1	1	1			1	3				7
Totaux	Bons	8	14	14	68	2	4	7	36	0	0	16	169
	Moyens	0	5	1	11	1	4	4	11	1	0	1	39

	CP / Anaïs	Film n°2: Partager											
	Elèves	Condit°	Cause	But	Addit°	Conséqce	Opposit°	Comp/Illus	Class°	Sup°	restrict°	Temps	Total/é
B o n s →	Awen	1	3		2	2		2	2			3	15
	Nolwen	2	12	3	15	5	3	1	3			2	46
	Soizic		2	1	6		3					5	17
	Titouan		4		6	1		1	5			1	18
	Yannick												0
	Aodren												0
	Gwen				3								3
	Marie		3		4	1	3						11
	Aïdan	1	7		3		2			1		2	16
M o y e n s →	Anaëlle	1	5		3	1				1		1	12
	Swan												0
	Gaëlle		2		6	2			3			6	19
	Pierrick	2	1		2				1				6
	Yohan												0
	Maël		2		2	1	1		2				8
	Maëlle	2	3		6		1	1	1				14
	Elsa		5	1	6	2	4		2		1	7	28
	Sandrine	1	2		3		1					2	9
Totaux	Bons	4	31	4	39	9	11	4	10	1	0	13	126
	Moyens	6	20	1	28	6	7	1	9	1	1	16	96

	CP / Anaïs	Film n°3: Tomber malheureux											
	Elèves	Condit°	Cause	But	Addit°	Conséqce	Opposit°	Comp/Illus	Class°	Sup°	restrict°	Temps	Total/é
B o n s →	Awen		3		2			1	1			1	8
	Nolwen	1	2		14	2	1	3	2			8	33
	Soizic		4		3	2	4					4	17
	Titouan		4	3	11		2		1			2	23
	Yannick											1	1
	Aodren		3		3		1		1			1	9
	Gwen		2		1							3	6
	Marie		2		4			1				1	8
	Aïdan		1		6		1	1	2	1		5	17
M o y e n s →	Anaëlle		7	2	7		1					2	19
	Swan			3	5		1					1	10
	Gaëlle		5	1	4	1	2		6			2	21
	Pierrick		1									4	5
	Yohan		4		6			2				1	13
	Maël		2	3	1	2	2		2			3	15
	Maëlle				3	2						2	7
	Elsa		2		2		2	1	1			2	10
	Sandrine		2	1	8		2						13
Totaux	Bons	1	21	3	60	4	9	6	7	1	0	26	138
	Moyens	0	23	10	36	5	10	3	9	0	0	17	113

		Idées nouvelles introduites		
		Efforts	Partager	Tomber malheureux
Bons	Awen		1	1
	Nolwen	2	4	1
	Soizic	3	1	1
	Titouan			
	Yannick			
	Aodren			2
	Gwen	1		2
	Marie	1		2
	Aïdan	2	3	3
	TOTAL	9	9	12
Moyens	Anaëlle		1	1
	Swan			4
	Gaëlle	1		3
	Pierrick			3
	Yohan			3
	Maël	1	1	2
	Maëlle		2	1
	Elsa		1	2
	Sandrine		1	4
	TOTAL	2	6	23

➤ CE1

		Nombre d'interventions			Nombre de mots		
		Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité
CE1	Karima	8	22	52	67	524	936
	Matthieu	9	9	23	162	108	265
	Amin	1	6	1	10	44	54
	Total "moyens"	18	37	76	239	676	1255
	Marouan	3	6	17	28	46	141
	Samira	7	6	2	108	137	93
	Sylvie	7	6	5	155	258	229
	Total "bons"	17	18	24	291	441	463

		LES CONNECTEURS (film "œuf ou poule")											
		Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
CEI	Karima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	Matthieu	3	1	1	0	3	0	9	0	1	1	0	19
	Amin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total "moyens"	3	1	1	0	3	0	9	0	1	1	3	22
	Marouan	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3
	Samira	1	1	2	1	0	0	2	0	2	4	0	13
	Sylvie	0	0	2	1	0	6	6	0	0	0	5	20
	Total "bons"	1	1	4	2	2	6	9	0	2	4	5	36

		LES CONNECTEURS (film "police")											
		Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
CEI	Karima	14	6	5	4	1	1	17	0	1	0	1	50
	Matthieu	0	0	2	0	0	1	6	0	0	2	0	11
	Amin	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	Total "moyens"	15	6	7	5	1	2	13	0	1	2	1	53
	Marouan	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3
	Samira	4	1	1	3	2	2	3	0	0	0	0	16
	Sylvie	5	2	6	1	3	8	9	0	0	0	1	35
	Total "bons"	9	3	7	6	5	11	12	0	0	0	1	54

		LES CONNECTEURS (film "vivre en sécurité")											
		Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
CE1	Karima	15	1	13	8	2	13	32	0	5	1	0	90
	Matthieu	4	2	4	2	1	3	5	0	0	10	0	31
	Amin	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4
	Total "moyens"	21	3	17	10	3	16	39	0	5	11	0	125
	Marouan	3	0	1	0	0	2	2	0	2	0	1	11
	Samira	2	0	2	0	0	1	3	0	1	0	0	9
	Sylvie	3	2	1	0	1	1	7	0	1	2	0	18
	Total "bons"	8	2	4	0	1	4	12	0	4	2	1	38

Idées nouvelles "œuf ou poule"			Idées nouvelles "police"			Idées nouvelles "vivre en sécurité"		
CE1	Karima	1	CE1	Karima	5	CE1	Karima	8
	Matthieu	2		Matthieu	2		Matthieu	2
	Amin	1		Amin	1		Amin	0
	Total "moyens"	4		Total "moyens"	8		Total "moyens"	10
	Marouan	1		Marouan	2		Marouan	4
	Samira	1		Samira	2		Samira	2
	Sylvie	5		Sylvie	1		Sylvie	1
	Total "bons"	7		Total "bons"	5		Total "bons"	7

➤ CE2

		Nombre d'interventions			Nombre de mots		
		Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité	Œuf ou poule	Police	Vivre en sécurité
CE2	Nadia	0	8	19	0	145	262
	Mounir	8	7	12	113	215	502
	Zachary	2	2	10	26	41	193
	Claire	0	6	0	0	99	0
	Total "moyens"	10	23	41	139	500	957
	Yohanna	0	15	17	0	205	373
	Mélanie	7	6	5	19	101	21
	Serhiy	0	0	3	0	0	11
	David	3	19	10	69	299	149
	TOTAL "bons"	10	40	35	88	605	554

		LES CONNECTEURS (film "œuf ou poule")											
		Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
CE2	Nadia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mounir	2	1	1	0	3	2	3	0	0	0	0	12
	Zachary	0	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	5
	Claire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total "moyens"	2	1	1	4	3	3	3	0	0	0	0	17
	Yohana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mélanie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Serhiy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	David	4	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	8
	Total "bons"	4	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	8

		LES CONNECTEURS (film "police")											
		Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
CE2	Nadia	3	0	4	1	0	5	4	0	0	2	0	19
	Mounir	3	1	2	2	2	5	3	0	3	0	0	21
	Zachary	1	0	2	1	0	3	2	0	0	0	0	9
	Claire	0	0	0	0	4	1	4	0	0	5	1	15
	Total "moyens"	7	1	8	4	6	14	13	0	3	7	1	64
	Yohana	1	1	2	8	3	12	2	0	0	1	0	30
	Mélanie	0	0	1	0	1	0	6	0	1	0	0	9
	Serhiy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	David	4	0	4	6	2	13	6	1	2	2	0	40
	Total "bons"	5	1	7	14	6	25	14	1	3	3	0	79

		LES CONNECTEURS (film "vivre en sécurité")											
		Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
CE2	Nadia	2	0	1	2	1	0	10	0	0	2	0	18
	Mounir	7	3	4	3	10	7	16	0	0	1	0	51
	Zachary	1	0	1	5	4	3	4	0	0	1	0	19
	Claire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total "moyens"	10	3	6	10	15	10	30	0	0	4	0	88
	Yohanna	7	0	4	3	0	5	11	0	1	4	0	35
	Mélanie	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	Serhiy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	David	2	3	3	3	0	5	2	0	0	0	0	18
	Total "bons"	10	3	7	6	0	10	14	0	1	4	0	55

Idées nouvelles "œuf ou poule"			Idées nouvelles "police"			Idées nouvelles "vivre en sécurité"		
CE2	Nadia	0	CE2	Nadia	2	CE2	Nadia	3
	Mounir	2		Mounir	3		Mounir	4
	Zachary	1		Zachary	0		Zachary	0
	Claire	0		Claire	1		Claire	0
	Total "moyens"	3		Total "moyens"	6		Total "moyens"	7
	Yohanna	0		Yohanna	1		Yohanna	1
	Mélanie	0		Mélanie	1		Mélanie	0
	Serhiy	0		Serhiy	0		Serhiy	1
	David	2		David	1		David	1
	Total "bons"	2		Total "bons"	3		Total "bons"	3

➤ CM2

	Nombre d'interventions			TOTAL
	L'argent	Vie prêtée ou vie donnée	La bagarre / La parole	
Bons				
Clara	7	0	3	10
Maxime	29	17	13	59
Blandine	19	0	11	30
Sophie	6	2	0	8
Marie	7	3	0	10
Arthur	6	15	3	24
Lola	0	0	2	2
TOTAL	74	37	32	143
Moyens				
Elsa	2	3	7	12
Clarisse	4	2	2	8
Simon	20	0	24	44
Héloïse	3	0	0	3
Pierre	9	1	2	12
Camille	33	17	17	67
Sandrine	7	5	2	14
Alice	18	0	3	21
TOTAL	96	28	57	181

	Nombres de mots			TOTAL
	L'argent	Vie prêtée ou vie donnée	La bagarre / La parole	
Bons				
Clara	113	0	182	295
Maxime	331	231	159	721
Blandine	340	0	343	683
Sophie	77	47	0	124
Marie	165	93	0	258
Arthur	77	290	68	435
Lola	0	0	106	106
TOTAL	1103	661	858	2622
Moyens				
Elsa	18	92	83	193
Clarisse	74	83	102	259
Simon	365	0	465	830
Héloïse	30	0	0	30
Pierre	137	39	35	211
Camille	314	359	368	1041
Sandrine	101	189	10	300
Alice	243	0	91	334
TOTAL	1282	762	1154	3198

Connecteurs : débat 1 - L'argent												
	Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
Bons												
Clara	3	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	7
Maxime	2	3	2	3	1	2	6	1	1	2	0	23
Blandine	7	3	2	4	0	4	4	0	3	0	0	27
Sophie	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5
Marie	3	2	1	2	0	0	5	0	0	0	0	13
Arthur	2	0	0	4	1	0	2	0	0	0	0	9
Lola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	20	9	7	13	2	8	18	1	4	2	0	84
Moyens												
Elsa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Clarisse	7	1	0	1	2	0	3	0	1	0	0	15
Simon	5	0	2	6	1	2	8	0	3	1	1	29
Héloïse	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	4
Pierre	3	0	1	1	1	0	2	0	0	0	1	9
Camille	7	0	1	2	4	7	6	0	2	0	0	29
Sandrine	3	0	2	2	0	0	0	0	2	1	0	10
Alice	6	2	1	2	0	2	1	0	3	1	0	18
TOTAL	32	3	7	16	8	13	20	0	11	3	2	115

Connecteurs : débat 2 - Vie prêtée / Vie donnée												
	Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
Bons												
Clara	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maxime	5	0	6	2	0	0	5	0	0	0	0	18
Blandine	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sophie	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Marie	1	0	3	1	0	4	4	0	0	2	0	15
Arthur	5	3	1	5	1	1	4	0	2	2	0	24
Lola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	12	3	10	9	1	5	13	0	2	4	0	59
Moyens												
Elsa	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	5
Clarisse	2	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	7
Simon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Héloïse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pierre	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	4
Camille	8	2	9	0	3	2	11	0	0	3	0	38
Sandrine	5	2	0	5	0	1	6	0	0	0	0	19
Alice	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	15	5	10	10	3	4	18	0	0	7	1	73

Connecteurs : débat 3 - La parole / la bagarre												
	Cause	Conséquence	Illustration/Comparaison	Opposition	Classification	Condition	Addition	Restriction	But	Temps	Supposition	TOTAL
Bons												
Clara	3	2	1	0	1	0	2	1	2	0	0	12
Maxime	2	1	3	4	1	4	6	0	0	0	0	21
Blandine	2	1	8	11	0	2	6	0	1	1	1	33
Sophie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arthur	1	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	6
Lola	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	8	6	12	16	2	6	16	1	4	1	1	73
Moyens												
Elsa	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
Clarisse	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
Simon	5	2	2	6	0	6	7	0	2	4	0	34
Héloïse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pierre	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Camille	4	2	6	1	0	4	7	0	2	0	0	26
Sandrine	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Alice	3	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	7
TOTAL	16	7	8	9	1	10	16	0	7	4	0	78

	Idées nouvelles			TOTAL
	L'argent	Vie prêtée ou vie donnée	La bagarre / La parole	
Bons				
Clara	2	0	3	5
Maxime	4	2	4	10
Blandine	4	0	4	8
Sophie	2	1	0	3
Marie	1	1	0	2
Arthur	1	4	0	5
Lola	0	0	1	1
TOTAL	14	8	12	34
Moyens				
Elsa	0	1	0	1
Clarisse	1	2	0	3
Simon	3	0	2	5
Héloïse	0	0	0	0
Pierre	2	1	1	4
Camille	2	4	2	8
Sandrine	3	2	0	5
Alice	2	0	1	3
TOTAL	13	10	6	29

Bibliographie

Austin, J. L., (1962), *Quand dire c'est faire*.

Searle, J. R., (1972), *Les actes de langage*.

Armengaud, F., (2001), *La pragmatique*.