

Faculté des sciences de l'éducation

De la participation à la collaboration intellectuelle

ANNEXES

Auteur(s)/Auteure(s) : EL FAKIR Fatima-Zohra
Promoteur(s)/Promotrice(s) : POURTOIS Hervé
Lecteur(s)/Lectrice(s) : MICHIELS Thomas
Année académique 2025-2026
Master en science de l'éducation à finalité spécialisée

1. REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à mon promoteur, pour le temps consacré à la lecture de mon travail et pour les retours apportés au cours de son élaboration. Ses remarques m'ont permis de préciser ma réflexion théorique et de poursuivre la construction de cette recherche.

Je remercie également la Faculté des sciences de l'éducation, ainsi que l'ensemble des enseignants et intervenants rencontrés au cours de ce master. Les contenus proposés et les échanges vécus durant ce master ont nourri ma réflexion. Ils ont également fait évoluer mon regard sur les questions éducatives.

Mes remerciements s'adressent aussi aux personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Je remercie les enseignantes qui m'ont ouvert les portes de leur classe, ainsi que les élèves qui ont pris part aux observations et aux entretiens. Leur disponibilité, leur confiance et la richesse de leurs propos ont rendu ce travail possible.

Je souhaite également remercier ma mère, pour son aide précieuse dans la gestion du quotidien et pour le soutien apporté tout au long de ce parcours. Sa présence pour mes enfants m'a permis d'avancer plus sereinement dans les moments où la charge était importante.

J'adresse un remerciement particulier à ma nièce, qui m'a accompagnée tout au long de mon parcours en sciences de l'éducation. Elle a été une présence précieuse, une épaule sur laquelle m'appuyer, mais aussi un appui avec lequel réfléchir, questionner et avancer. Nos échanges ont nourri mon cheminement et m'ont aidée à garder confiance dans les différentes étapes de ce master.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenue durant la réalisation de ce mémoire. Leurs encouragements, leur écoute et leur présence ont contribué à maintenir ma motivation jusqu'à l'aboutissement de ce travail.

2. TABLE DES MATIERES

1. REMERCIEMENTS.....	2
2. TABLE DES MATIERES	3
3. OBSERVATION EN CLASSE 1 à 3	4
4.1 Observation en classe 1	4
4.2 Observation en classe 2	9
4.3 Observation en classe 3	19
4.4 Analyse transversale des observations en classe 1 à 3	23
4. ENTRETIENS DES ÉLÈVES 1 à 14	29
4.1 Guide d'entretien des élèves	29
4.2 Fiche de consentements vierge	32
4.3 Entretien élève 1	34
4.4 Entretien élève 2	42
4.5 Entretien élève 3	51
4.6 Entretien élève 4	61
4.7 Entretien élève 5	70
4.8 Entretien élève 6	78
4.9 Entretien élève 7	88
4.10 Entretien élève 8	96
4.11 Entretien élève 9	101
4.12 Entretien élève 10	109
4.13 Entretien élève 11	115
4.14 Entretien élève 12	123
4.15 Entretien élève 13	131
4.16 Entretien élève 14	138
4.17 Analyse transversale des entretiens élèves 1 à 14	148
5. ENTRETIENS DES ENSEIGNANTES.....	153
6.1 Fiche de consentements vierge	153
6.2 Guide d'entretien des enseignantes.....	154
6.3 Entretien enseignante 1.....	157
6.4 Entretien enseignante 2.....	166
6.5 Analyse transversale des 2 entretiens enseignantes.....	177
6. ANALYSE TRANSVERSALE GLOBALE DU CORPUS FINALE.....	182

3. OBSERVATION EN CLASSE 1 À 3

4.1 Observation en classe 1

Séquences	Description de la séquence	Résumé analytique	Interaction	Collaboration intellectuelle	Construction du raisonnement	Conditions relationnelles	Intervention enseignante	Types de discours
01-S1	La discussion commence par plusieurs prises de parole successives. Les élèves donnent leur avis sur la question de la vérité, mais les interventions restent indépendantes les unes des autres. Chacun exprime une position générale, sans reprendre explicitement ce qui vient d'être dit par un camarade. Les idées sont donc présentes, mais elles ne sont pas encore mises en relation.	cumulatif faible / juxtaposition d'opinions / non exploratoire	Aucun code identifié	Aucun code identifié	Opinion	Aucun code identifié	L'enseignante lance la question philosophique et laisse les élèves formuler librement leurs premières positions afin de faire émerger les représentations initiales sur la vérité et le mensonge.	Cumulatif
01-S2	Un premier écart entre deux positions apparaît. Un élève ne partage pas entièrement l'avis exprimé précédemment et commence à expliquer pourquoi.	Apparition d'un désaccord et d'une justification	Désaccord ; Question à un pair	Aucun code identifié	Opinion ; Justification	Aucun code identifié	L'enseignante relance le désaccord en demandant	Type de discours : disputatoire avec

	L'échange fait apparaître un désaccord, mais celui-ci reste encore limité. La justification permet toutefois de dépasser légèrement la simple affirmation d'opinion.						aux élèves de préciser leur point de vue : elle invite à expliquer pourquoi dire la vérité ou ne pas la dire peut poser problème	amorce de justification
01-S3	La discussion se déplace vers la question de la confiance. Une idée formulée par un élève devient un point d'appui pour le groupe : le mensonge n'est plus seulement envisagé comme une faute, mais comme quelque chose qui peut fragiliser la relation avec l'autre. Les élèves commencent alors à préciser collectivement les conséquences du mensonge.	L'idée de confiance est développée collectivement	Question à un pair ; Réponse à un pair	Enrichissement d'idée	Justification	Prise en compte d'une idée	L'enseignant recentre l'échange sur la relation à l'autre en amenant les élèves à expliciter le lien entre vérité, mensonge et confiance.	Exploratoire
01-S4	Un élève introduit une situation concrète pour appuyer son point de vue. Cet exemple permet au groupe de discuter la position exprimée et d'en examiner les limites. L'exemple ne sert donc pas seulement à illustrer l'idée : il devient un support de discussion, car il permet aux autres élèves de	Exemple mobilisé pour soutenir une position puis discuté	Question à un pair	Enrichissement d'idée	Exemple ; Justification ; Contre-argument	Prise en compte d'une idée	L'enseignant sollicite une situation concrète afin que les élèves ne restent pas dans une	Exploratoire

	réagir, de compléter ou de contester la position proposée.						affirmation générale. La relance permet de mettre l'idée à l'épreuve d'un exemple.	
01-S5	L'échange évolue progressivement. La discussion ne porte plus seulement sur l'opposition entre dire la vérité et mentir. Les élèves commencent à réfléchir à la manière dont la vérité peut être dite. Cette évolution introduit une nuance importante : dire la vérité peut être nécessaire, mais la façon de la formuler peut aussi avoir des effets sur l'autre. La règle générale est donc transformée par la discussion.	L'idée évolue du mensonge vers la manière de dire la vérité	Référence explicite à une idée précédente	Reprise d'idée ; Transformation d'idée ; Élaboration conceptuelle	Nuance ; Conclusion provisoire	Prise en compte d'une idée	L'enseignant accompagne le déplacement de la discussion : elle aide à passer de la question "faut-il dire la vérité ?" à une réflexion sur la manière de dire la vérité sans blesser ou rompre la confiance.	Exploratoire
01-S6	Plusieurs élèves semblent se rejoindre autour d'un même avis. L'accord est explicite, mais il ne donne pas lieu à un véritable	Il y a une interaction minimale, mais elle ne débouche	Réponse à un pair	Aucun code identifié	Opinion ; Justification faible	Accord explicite	L'enseignant laisse apparaître un	Cumulatif

	approfondissement. Les élèves confirment l'idée précédente sans réellement la questionner ni la transformer. La séquence montre donc une forme d'interaction minimale, mais pas encore une collaboration intellectuelle.	pas sur une collaboration intellectuelle.					moment d'accord collectif, puis maintient le cadre de parole sans forcer immédiatement l'approfondissement, ce qui rend visible une séquence plus cumulative.	
01-S7	Les élèves distinguent progressivement plusieurs formes de mensonge. La discussion devient plus nuancée : tous les mensonges ne sont pas placés sur le même plan. Les élèves commencent à prendre en compte les intentions, les conséquences et les situations particulières. La notion de mensonge est donc transformée par l'échange.	Les élèves distinguent différents types de mensonges	Réponse à un pair	Enrichissement d'idée ; Transformation d'idée	Problématisation ; Nuance	Ouverture à la pluralité	L'enseignant relance la réflexion en invitant les élèves à distinguer les situations : tous les mensonges ont-ils la même intention ou les mêmes	Exploratoire

							conséquences ?	
01-S8	Une position exprimée plus tôt est reprise et reformulée. Cette reformulation permet de clarifier l'idée initiale et de la rendre plus compréhensible pour le groupe. La reprise ne se limite pas à une répétition : elle permet de stabiliser l'idée et de l'appuyer par une justification ou un exemple.	Reformulation de la position initiale	Reformulation	Reprise d'idée	Exemple ; Justification	Prise en compte d'une idée	L'enseignant reformule une idée exprimée précédemment pour aider le groupe à clarifier la position discutée et à la reprendre de manière plus structurée.	Exploratoire
01-S9	La discussion fait apparaître des exceptions à la règle générale. Les élèves envisagent qu'il peut exister des situations où dire toute la vérité n'est pas simple, ou peut produire des effets négatifs. La position de départ est donc nuancée. L'échange permet de passer d'une règle générale à une réflexion plus conditionnelle.	Apparition d'exceptions à la règle générale	Question à un pair	Enrichissement d'idée	Nuance ; Exception ; Justification	Respect du désaccord	L'enseignant ouvre la possibilité d'exceptions en demandant si la règle "il faut toujours dire la vérité" peut s'appliquer dans toutes les situations.	Exploratoire

01-S10	En fin d'échange, les élèves reviennent sur les idées travaillées pendant la discussion. La réflexion semble se stabiliser autour d'une position plus nuancée : il ne s'agit plus seulement d'affirmer qu'il faut toujours dire la vérité ou qu'il ne faut jamais mentir. Les élèves prennent davantage en compte la situation, l'intention, les conséquences possibles et la manière de dire les choses. La discussion aboutit donc à une forme de conclusion provisoire, construite à partir des apports successifs du groupe.	Stabilisation d'une conclusion nuancée à partir des échanges précédents	Référence explicite à une idée précédente ; reprise d'un propos	Reprise d'idée ; synthèse collective ; transformation d'idée	Nuance ; conclusion provisoire ; généralisation prudente	Prise en compte des idées ; respect de la pluralité des points de vue	L'enseignante clôture la discussion en aidant les élèves à stabiliser une conclusion provisoire : la vérité reste importante, mais elle doit être pensée avec la situation, l'intention, les conséquences et la manière de s'adresser à l'autre.	Exploratoire.
---------------	--	---	---	--	--	---	--	---------------

4.2 Observation en classe 2

Séquences	Description de la séquence	Résumé analytique	Interaction	Collaboration intellectuelle	Construction du raisonnement	Conditions relationnelles	Intervention enseignante	Types de discours
O2-S1	La discussion commence par une première	Définition initiale de la justice basée sur l'égalité	Réponse à un pair	Aucun code identifié	Opinion	Accord explicite	L'enseignante pose la question de départ et laisse émerger les premières	Cumulatif

	définition spontanée de la justice. Les élèves associent majoritairement une situation juste au fait de donner la même chose à tout le monde. Les interventions restent proches les unes des autres et confirment une représentation initiale assez simple de la justice.						représentations des élèves sans intervenir immédiatement dans le contenu.	
O2-S2	Un élève introduit une difficulté dans la définition initiale. L'idée que la justice consisterait simplement	Apparition d'un problème remettant en question l'égalité stricte	Question à un pair	Enrichissement d'idée	Problématisation ; exemple	Prise en compte d'une idée	Relance de l'enseignante autour de la difficulté soulevée : elle invite les élèves à préciser ce qui se passe lorsqu'une personne a	Exploratoire

	à donner la même chose à chacun est questionnée à partir d'une situation où une personne aurait davantage besoin qu'une autre. Cette intervention crée un premier déplacement dans la réflexion collective.						davantage besoin qu'une autre.	
O2-S3	Les élèves commencent à distinguer deux notions qui étaient d'abord confondues : l'égalité et la justice. Certains élèves maintiennent l'idée qu'il	Distinction entre égalité et justice	Réponse à un pair ; désaccord	Transformation d'idée ; élaboration conceptuelle	Contre-argument ; nuance	Ouverture à la pluralité	L'enseignante soutient la distinction entre égalité et justice par une demande de clarification ou de justification.	Exploratoire

	faut donner pareil, tandis que d'autres introduisent l'idée que donner pareil n'est pas toujours juste. Le désaccord permet ici de faire avancer la réflexion.							
O2-S4	La notion de besoin commence à être construite collectivement. Les élèves ne parlent plus seulement d'une répartition identique, mais de situations où certaines personnes peuvent avoir davantage	Construction progressive de l'idée de besoin	Réponse à un pair	Construction collective ; enrichissement d'idée	Justification ; conclusion provisoire	Prise en compte d'une idée	Relance visant à approfondir la notion de besoin et à faire préciser les exemples proposés par les élèves.	Exploratoire

	besoin d'aide, de temps, d'attention ou de ressources. La justice commence donc à être pensée en fonction des situations.							
O2-S5	Une idée formulée précédemment est explicitement reprise par un élève. Cette reprise montre que les élèves ne repartent pas de zéro, mais utilisent les propositions déjà exprimées pour préciser la réflexion. L'idée initiale	Reprise explicite d'une idée formulée précédemment	Référence explicite à un pair	Reprise d'idée ; transformation d'idée	Conclusion provisoire	Accord explicite ; prise en compte d'une idée	Reformulation d'une idée précédente afin de rendre visible le lien entre l'égalité initiale et la prise en compte du besoin.	Exploratoire

	d'égalité est transformée par l'intégration progressive de la notion de besoin.							
O2-S6	Un point de vue opposé est introduit dans l'échange. Un élève questionne ou conteste l'idée selon laquelle il faudrait toujours adapter la justice aux besoins. Cette intervention oblige le groupe à justifier davantage la distinction entre égalité et justice. Le désaccord devient donc un appui	Introduction d'un point de vue opposé	Question à un pair ; désaccord	Enrichissement d'idée	Contre-argument ; justification	Respect du désaccord	L'enseignante accompagne le désaccord en maintenant le cadre de discussion et en invitant les élèves à justifier leur point de vue.	Exploratoire

	pour préciser le raisonnement.							
O2-S7	La discussion permet une élaboration plus collective de la notion de justice. Les élèves articulent progressivement plusieurs éléments : donner la même chose, tenir compte des besoins, adapter selon la situation et chercher ce qui est le plus juste pour chacun. La notion de justice devient plus complexe.	Élaboration collective de la notion de justice	Réponse à un pair	Construction collective ; élaboration conceptuelle	Justification ; conclusion provisoire	Prise en compte d'une idée	Relance permettant de mettre en relation plusieurs idées exprimées : égalité, besoin, situation et adaptation.	Exploratoire

O2-S8	Les représentations initiales évoluent explicitement. Les élèves semblent passer d'une définition simple de la justice comme égalité à une définition plus nuancée, dans laquelle les besoins et les situations particulières sont pris en compte. La discussion montre donc une révision progressive des positions de départ.	Évolution explicite des représentations initiales	Réponse à un pair	Transformation d'idée ; élaboration conceptuelle	Révision de position ; conclusion provisoire ; nuance	Ouverture à la pluralité	L'enseignante aide à stabiliser l'évolution des représentations en reformulant la progression de la discussion	Exploratoire
O2-S9	Le groupe construit une définition plus élaborée de	Construction collective d'une définition plus	Question à un pair ; réponse à un pair	Construction collective ; élaboration conceptuelle ;	Justification ; conclusion provisoire ; révision de position	Prise en compte d'une idée ; ouverture	Intervention de synthèse partielle visant à faire apparaître la définition plus	Exploratoire

	la justice. Les élèves mettent en relation plusieurs idées apparues dans la discussion : l'égalité, les besoins, les différences entre les situations et la recherche d'une réponse adaptée. La compréhension devient partagée, car les élèves semblent s'appuyer sur les apports successifs du groupe.	élaborée de la justice		compréhension partagée		e à la pluralité	élaborée de la justice construite par le groupe.	
O2-S10	En fin de discussion, les élèves stabilisent une conclusion	Stabilisation d'une conclusion nuancée sur la justice	Référence explicite à une idée précédent	Synthèse collective ; transformation d'idée ; compréhension partagée	Nuance ; conclusion provisoire ; généralisation prudente	Prise en compte des idées ; respect de la pluralité	Clôture de la discussion par une reformulation générale : la justice est envisagée comme une notion	Exploratoire

	provisoire. La justice n'est plus seulement comprise comme le fait de donner exactement la même chose à tout le monde. Elle est désormais envisagée comme une notion qui peut dépendre des besoins, du contexte et de la situation des personnes concernées. La discussion aboutit donc à une compréhension plus nuancée et collective de la justice.		e ; reprise d'un propos			des points de vue	dépendant des besoins, du contexte et des situations	
--	--	--	--	--	--	----------------------------------	---	--

4.3 Observation en classe 3

Séquences	Description de la séquence	Résumé analytique	Interaction	Collaboration intellectuelle	Construction du raisonnement	Conditions relationnelles	Intervention enseignante	Types de discours
O3-S1	La discussion commence par plusieurs prises de parole générales sur l'amitié. Les élèves donnent leur avis sur la possibilité d'être ami avec tout le monde, mais les interventions restent peu reliées entre elles. Les idées sont exprimées individuellement, sans véritable reprise ni approfondissement.	Juxtaposition d'opinions sans développement	Aucun code identifié	Aucun code identifié	Opinion	Aucun code identifié	L'enseignante lance la question et laisse émerger les premières représentations des élèves sur l'amitié.	Cumulatif / non exploratoire
O3-S2	Un premier désaccord apparaît autour de la possibilité d'être ami avec tout le monde. Certains élèves semblent penser que c'est possible, tandis que d'autres commencent à en douter. Le désaccord reste encore peu développé, mais il	Première justification suivie d'un désaccord non développé	Désaccord	Aucun code identifié	Opinion ; justification	Respect du désaccord	L'enseignante relance le désaccord en invitant les élèves à expliquer pourquoi on pourrait ou non être ami avec tout le monde.	Disputatoire avec amorce de justification

	ouvre une première tension dans la discussion.							
O3-S3	Les élèves proposent une première définition minimale de l'amitié. L'amitié est associée à l'idée d'aimer quelqu'un, de bien s'entendre ou de passer du temps ensemble. Les interventions s'accordent globalement, mais la définition reste encore simple et peu discutée.	Définition minimale de l'amitié sans approfondissement	Réponse à un pair	Aucun code identifié	Opinion	Accord explicite	L'enseignant reformule les premières réponses pour stabiliser une définition de départ et permettre au groupe de repartir d'une base commune.	Cumulatif
O3-S4	La discussion commence à s'ouvrir vers les relations avec autrui. Les élèves ne parlent plus seulement du fait d'aimer quelqu'un, mais commencent à évoquer ce qui rend une relation possible ou difficile. Une première réflexion apparaît sur les conditions nécessaires à l'amitié.	Introduction d'une réflexion sur les relations avec autrui	Réponse à un pair	Enrichissement d'idée	Justification	Prise en compte d'une idée	L'enseignant invite les élèves à préciser ce qui différencie une simple connaissance d'un ami.	Exploratoire

03-S5	Un critère de l'amitié est remis en question. Les élèves discutent l'idée qu'il suffirait d'apprécier quelqu'un pour être ami avec lui. Cette remise en question introduit une réflexion plus précise sur les critères de l'amitié.	Remise en question d'un critère de l'amitié	Question à un pair	Enrichissement d'idée	Justification ; contre-argument	Respect du désaccord	L'enseignant soutient la discussion en demandant aux élèves de justifier le critère proposé et d'en examiner les limites.	Exploratoire
03-S6	Les élèves cherchent collectivement une explication alternative. La discussion ne se limite plus à dire "oui" ou "non" à la question initiale. Les élèves commencent à chercher ce qui permet vraiment de définir l'amitié : confiance, aide, respect ou réciprocité.	Recherche collective d'une explication alternative	Question à un pair ; réponse à un pair	Construction collective	Problématisation ; conclusion provisoire	Prise en compte d'une idée	L'enseignant relance la réflexion en demandant quels éléments sont indispensables pour parler d'amitié.	Exploratoire
03-S7	Une première nuance apparaît concernant les critères de l'amitié. Les élèves envisagent qu'on peut apprécier beaucoup de personnes sans être ami avec tout le	Première nuance concernant les critères de l'amitié	Réponse à un pair	Transformation d'idée	Nuance ; conclusion provisoire	Ouverture à la pluralité	L'enseignant accompagne la nuance en invitant les élèves à distinguer plusieurs	Exploratoire

	monde. La discussion distingue progressivement sympathie, connaissance et amitié.						types de relations.	
O3-S8	La définition de l'amitié devient plus riche. Les élèves ajoutent plusieurs éléments : la confiance, l'aide, le fait de pouvoir compter sur quelqu'un, la réciprocité ou le fait de partager certaines choses. L'amitié est donc construite comme une relation plus exigeante qu'un simple rapport positif avec autrui.	Construction progressive d'une définition plus riche de l'amitié	Réponse à un pair	Construction collective ; élaboration conceptuelle	Justification ; conclusion provisoire	Prise en compte d'une idée	L'enseignant reformule les différents critères proposés afin de les mettre en relation et de rendre visible leur complémentarité.	Exploratoire
O3-S9	La discussion interroge la possibilité d'être en désaccord avec un ami. Les élèves envisagent que l'amitié ne signifie pas toujours être d'accord sur tout. Le désaccord peut exister dans une relation amicale, à condition	Réflexion sur le désaccord dans l'amitié	Question à un pair	Enrichissement d'idée	Problématisation ; justification	Ouverture à la pluralité	L'enseignant relance sur la place du désaccord dans l'amitié afin d'amener les élèves à distinguer conflit,	Exploratoire

	qu'il ne détruise pas le respect ou la confiance.						désaccord et rupture de la relation.	
O3-S10	Les élèves discutent les limites de l'amitié universelle. La possibilité d'être ami avec tout le monde est remise en question à partir des critères construits précédemment. Si l'amitié suppose confiance, aide, réciprocité et relation suivie, elle ne peut pas forcément s'étendre à tout le monde.	Argumentation sur les limites de l'amitié universelle	Question à un pair	Enrichissement d'idée ; transformation d'idée	Justification ; contre-argument ; conclusion provisoire	Prise en compte d'une idée	L'enseignant recentre la discussion sur la question initiale pour vérifier si les critères construits permettent encore de soutenir l'idée d'être ami avec tout le monde.	Exploratoire

4.4 Analyse transversale des observations en classe 1 à 3

Axe transversal	Constat transversal	Observation 1 — Vérité	Observation 2 — Justice	Observation 3 — Amitié	Lecture analytique transversale
1. Des débuts souvent marqués par la participation sans réelle interaction	Les premières séquences montrent souvent des élèves qui donnent leur avis sans reprendre directement les propos des autres. Les	O1-S1 : juxtaposition d'opinions sur la vérité. Les élèves expriment des positions générales sans mise en relation. O1-S2 : apparition d'un désaccord, mais	O2-S1 : première définition de la justice comme égalité. Les élèves associent le juste au fait de donner la même chose à tout le monde, sans encore	O3-S1 : avis généraux sur la possibilité d'être ami avec tout le monde. O3-S2 : premier désaccord peu développé. O3-S3 : définition minimale de	Ces séquences montrent que la prise de parole ne suffit pas à produire une interaction réelle. Les élèves participent, mais leurs idées ne deviennent pas encore des appuis pour les autres. Cela soutient la distinction centrale du mémoire entre participation , interaction et collaboration intellectuelle .

	interventions existent, mais elles restent encore peu reliées.	encore peu développé. O1-S6 : accord collectif sans véritable examen critique.	questionner cette idée.	l'amitié, encore peu approfondie.	
2. Apparition progressive de l'interaction entre élèves	Les élèves commencent ensuite à répondre à un pair, à poser une question, à exprimer un désaccord ou à reprendre une idée. La discussion commence à s'organiser comme un échange.	O1-S3 : la question de la confiance devient un point d'appui collectif. O1-S4 : un exemple est mobilisé et discuté. O1-S8 : reformulation d'une position initiale.	O2-S2 : l'idée d'un besoin différent remet en question l'égalité stricte. O2-S3 : distinction entre égalité et justice. O2-S6 : introduction d'un point de vue opposé.	O3-S4 : réflexion sur les relations avec autrui. O3-S5 : remise en question d'un critère de l'amitié. O3-S6 : recherche collective d'une explication alternative.	Ces séquences marquent le passage vers une interaction réelle. Les élèves ne parlent plus seulement chacun à leur tour. Ils commencent à inscrire leurs interventions dans un fil commun. On retrouve ici l'apport de Mercer , qui permet d'analyser la qualité des échanges verbaux.
3. Émergence de la collaboration intellectuelle	La collaboration apparaît lorsque les élèves ne se contentent plus de répondre, mais reprennent, enrichissent ou transforment les idées.	O1-S5 : l'idée évolue du mensonge vers la manière de dire la vérité. O1-S7 : distinction entre plusieurs types de mensonges. O1-S10 : stabilisation d'une conclusion	O2-S4 : construction progressive de l'idée de besoin. O2-S7 : élaboration collective de la notion de justice. O2-S9 : construction d'une définition plus élaborée de la justice. O2-	O3-S8 : construction d'une définition plus riche de l'amitié. O3-S10 : argumentation sur les limites de l'amitié universelle. O3-S11 : transformation explicite de la	Ces séquences constituent le cœur de la collaboration intellectuelle. Les idées ne circulent plus seulement : elles sont travaillées. Cela rejoint le concept d' interthinking de Mercer et Littleton , car les élèves utilisent le langage pour penser ensemble.

		nuancée sur vérité, intention et conséquences.	S10 : conclusion nuancée sur justice, besoins et contexte.	conception de l'amitié. O3-S12 : synthèse finale du raisonnement collectif.	
4. Transformation des concepts discutés	Dans les trois observations, la notion discutée devient progressivement plus complexe. Les élèves passent d'une définition simple à une compréhension plus nuancée.	La vérité est d'abord envisagée de manière générale, puis elle est reliée à la confiance, à la manière de parler, aux intentions et aux exceptions. Séquences principales : O1-S5, O1-S7, O1-S9, O1-S10.	La justice est d'abord assimilée à l'égalité, puis elle est distinguée de l'égalité stricte grâce à la notion de besoin. Séquences principales : O2-S2, O2-S3, O2-S4, O2-S7, O2-S10.	L'amitié est d'abord pensée de manière large, puis elle est précisée à travers la confiance, l'aide, la réciprocité, le désaccord et les limites de l'amitié universelle. Séquences principales : O3-S7, O3-S8, O3-S9, O3-S10, O3-S12.	Cette transformation conceptuelle montre que les discussions ne se limitent pas à une expression d'opinions. Elles peuvent soutenir une élaboration progressive du sens. Les notions deviennent des objets communs de réflexion.
5. Construction progressive du raisonnement	Les élèves passent progressivement d'opinions simples à des formes plus élaborées : justification, exemple, contre-argument, nuance,	O1-S4 : exemple et contre-argument. O1-S5 : nuance et conclusion provisoire. O1-S9 : exception et justification. O1-S10 : généralisation prudente.	O2-S2 : problématisation par l'exemple. O2-S3 : contre-argument et nuance. O2-S8 : révision de position. O2-S10 : conclusion provisoire et	O3-S5 : justification et contre-argument. O3-S9 : problématisation du désaccord dans l'amitié. O3-S10 : argumentation	Ces séquences montrent que le raisonnement se construit dans l'enchaînement des prises de parole. Cela rejoint Toulmin , car les élèves passent d'une position à des formes plus argumentées : raisons, exemples, objections, nuances et conclusions provisoires.

	exception, révision de position et conclusion provisoire.		généralisation prudente.	sur les limites. O3-S12 : conclusion provisoire et nuance.	
6. Rôle du désaccord et de la nuance	Le désaccord devient productif lorsqu'il reste centré sur les idées et qu'il permet de préciser ou transformer la réflexion.	O1-S2 : premier désaccord. O1-S7 : distinction entre types de mensonges. O1-S9 : apparition d'exceptions.	O2-S3 : désaccord autour de l'égalité stricte. O2-S6 : point de vue opposé qui oblige à justifier. O2-S8 : évolution des représentations initiales.	O3-S2 : premier désaccord. O3-S5 : remise en question d'un critère. O3-S9 : réflexion sur le désaccord dans l'amitié.	Le désaccord ne bloque pas nécessairement la discussion. Lorsqu'il est repris et travaillé, il devient une ressource pour penser. Il permet aux élèves de nuancer leur point de vue et de complexifier le raisonnement.
7. Conditions relationnelles favorables	Les séquences les plus riches montrent une prise en compte des idées d'autrui, une ouverture à la pluralité et un respect du désaccord.	O1-S5 : prise en compte d'une idée précédente. O1-S7 : ouverture à la pluralité. O1-S10 : respect de plusieurs points de vue.	O2-S5 : reprise d'une idée précédente. O2-S8 : ouverture à la pluralité. O2-S9/O2-S10 : prise en compte des idées et compréhension partagée.	O3-S7 : ouverture à la pluralité. O3-S9 : désaccord pensé dans l'amitié. O3-S11/O3-S12 : prise en compte d'idées précédentes et synthèse collective.	Les conditions relationnelles ne sont pas seulement un cadre de respect. Elles soutiennent directement le travail intellectuel. Les élèves peuvent reprendre ou contester les idées parce que celles-ci sont entendues comme discutables sans que la personne soit disqualifiée. Cela prépare le lien avec Ricoeur et Lévine .
8. Rôle du pilotage pédagogique	Dans les trois observations, les relances, reformulations et demandes de précision	Les relances accompagnent le passage de vérité/mensonge vers confiance, intention,	Les relances soutiennent la clarification entre égalité, justice et besoin. Séquences	Les relances accompagnent la construction des critères de l'amitié : confiance, aide,	Le pilotage pédagogique ne remplace pas le travail des élèves. Il soutient la progression de la discussion et aide à rendre visibles les déplacements conceptuels. Cela rejoint la partie du mémoire sur une médiation qui soutient sans se substituer.

	soutiennent le passage d'idées générales vers des distinctions plus fines.	manière de dire et exceptions. Séquences principales : O1-S3, O1-S5, O1-S7, O1-S9, O1-S10.	principales : O2-S2, O2-S3, O2-S4, O2-S7, O2-S10.	réciprocité, désaccord et limites. Séquences principales : O3-S5, O3-S6, O3-S8, O3-S10, O3-S12.	
--	--	---	--	--	--

4. ENTRETIENS DES ÉLÈVES 1 À 14

4.1 Guide d'entretien des élèves

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF — ÉLÈVES (PRIMAIRE)

Thème : Comprendre comment les élèves vivent les discussions philosophiques en

classe : parler avec les autres, réfléchir ensemble, construire des idées

Durée estimée : ± 30 minutes

Lieu / Format : Entretien individuel (ou binôme si nécessaire) / Dans un espace calme et rassurant / Enregistrement audio / Format souple, adapté à l'enfant

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF — ÉLÈVES (PRIMAIRE)	
Temps estimé	ACCUEIL / INTRODUCTION
5 min	Je vais te poser quelques questions pour comprendre comment ça se passe quand vous discutez en classe. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tu peux dire ce que tu veux. Si tu ne sais pas répondre, ce n'est pas grave. Et tu peux arrêter quand tu veux.

1/ COMMENT IL VIT CES DISCUSSIONS	
<i>Objectif :</i> Comprendre le vécu de l'élève et son engagement dans la discussion.	
	Questions 1. Est-ce que tu aimes ces moments où vous discutez en classe ? 2. Qu'est-ce que vous faites pendant ces discussions ? Relances possibles • Tu peux m'expliquer comment ça se passe, du début à la fin ? • Est-ce que tu parles souvent ou pas trop ? • Est-ce que tu préfères parler ou écouter ? • Est-ce que c'est facile ou difficile pour toi ?

1

Indicateurs analytiques visés	
	• Rapport à la parole • Engagement dans l'activité • Confort / difficulté
2/ PARLER AVEC LES AUTRES (INTERACTIONS)	
<i>Objectif :</i> Comprendre comment l'élève interagit réellement avec les autres.	
10 min	Questions principales • Quand un autre élève parle, qu'est-ce que tu fais exactement ? • Est-ce que tu réponds parfois à ce qu'un autre élève a dit ? Questions en situation • Par exemple, si un élève dit quelque chose avec lequel tu n'es pas d'accord, qu'est-ce que tu fais ? • Est-ce que quelqu'un a déjà répondu à quelque chose que toi tu as dit ? Question de distinction • Est-ce que vous parlez chacun votre tour... ou est-ce que vous vous répondez vraiment ? Question de tension • Est-ce que ça arrive que les élèves parlent mais que personne ne se répond vraiment ? Relances possibles • Tu peux me donner un exemple ? • Est-ce que tu dis "je suis d'accord" ou "je ne suis pas d'accord" ? • Est-ce que tu reprends ce que quelqu'un a dit ? • Est-ce que quelqu'un t'écoute vraiment ?

2

	Indicateurs analytiques visés • Écoute active • Référence à autrui • Réponses entre élèves • Différence : ◦ parler → répondre → échanger
--	---

3/ CONSTRUIRE DES IDÉES (COLLABORATION & RAISONNEMENT)	
<i>Objectif</i> : Comprendre comment les idées se construisent individuellement et collectivement..	
10 min	Questions principales • Quand tu dis quelque chose, est-ce que tu expliques pourquoi ? • Qu'est-ce que tu dis pour expliquer ? • Comment tu sais que vous réfléchissez ensemble ? Questions en situation • Si quelqu'un dit une idée et que tu veux ajouter quelque chose, comment tu fais ? • Est-ce que ça vous arrive de construire une idée à plusieurs ? Questions clés • Est-ce que les autres élèves t'aident à mieux comprendre ou à mieux réfléchir ? Comment ? • Est-ce que ça t'est déjà arrivé de changer d'avis pendant la discussion ? Qu'est-ce qui t'a fait changer ? Question de distinction • Est-ce que parfois les élèves disent juste ce qu'ils pensent... sans expliquer ?

3

	Question de tension • Est-ce que ça arrive que les idées ne changent pas du tout pendant la discussion ? Relances possibles • Tu peux me donner un exemple ? • Est-ce que tu ajoutes quelque chose à l'idée d'un autre ? • Est-ce que tu es parfois d'accord / pas d'accord ? • Pourquoi ? Indicateurs analytiques visés • Présence de justification ("parce que...") • Transformation des idées • Co-construction (ajout, modification) • Évolution du point de vue
--	---

+

4/ EST-CE QUE C'EST PAREIL AILLEURS ?	
<i>Objectif</i> : Voir si les élèves réutilisent ce qu'ils font en CPC	
5 min	Questions • Est-ce que ça t'arrive de discuter comme ça dans d'autres cours ? Relances • Par exemple en français, en sciences ou en maths • Est-ce que tu fais pareil que dans ces discussions ? Interaction

4

	- Est-ce que tu réponds aussi aux autres élèves dans les autres cours ? Raisonnement - Est-ce que tu expliques aussi pourquoi tu penses quelque chose ? Comparaison - Est-ce que c'est pareil ou différent qu'en CPC ? Indicateurs - traces de réutilisation - différences CPC / autres cours - absence de transfert
CLÔTURE <i>Objectif</i> : Comprendre ce qui fait une discussion où les élèves réfléchissent ensemble et ce qu'ils en retiennent	
5 min	Questions - Pour toi, comment on reconnaît une discussion qui marche vraiment bien ? - Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ? Indicateurs analytiques visés - Critères implicites de "bonne discussion" - Normes perçues : - écouter - expliquer - répondre - réfléchir

4.2 Fiche de consentements vierge

CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE DANS LE CADRE D'UN MASTER EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

PARTIE 1 — CONSENTEMENT DU PARENT / RESPONSABLE LÉGAL

Je soussigné·e,

responsable légal de l'enfant :

autorise sa participation à une recherche menée par **EL FAKIR Fatima**, étudiante en Master en Sciences de l'Éducation à l'**Université catholique de Louvain (UCLouvain)**.

OBJET DE LA RECHERCHE

Cette recherche porte sur les discussions à visée philosophique en classe primaire, et plus particulièrement sur :

- les interactions entre élèves,
- les formes de collaboration dans les échanges,
- et la construction du raisonnement au sein de ces discussions.

Une attention est également portée à la manière dont ces échanges peuvent influencer les élèves dans d'autres situations scolaires. L'objectif est de mieux comprendre comment les élèves construisent leur pensée à travers les échanges en classe

DÉROULEMENT DE LA PARTICIPATION

La participation de l'enfant comprend :

- l'observation de séances de discussion en classe,
- et, pour certains élèves, un entretien individuel (environ 30 minutes).

Les échanges pourront être **enregistrés (audio)** afin de permettre une retranscription fidèle.

Ce document est présenté avant la participation afin de garantir un **consentement libre et éclairé**.

CONFIDENTIALITÉ

Les données recueillies seront traitées de manière **strictement confidentielle** : les propos seront **anonymisés**, aucun élément ne permettra d'identifier l'enfant ou l'établissement, les données seront utilisées uniquement dans le cadre du mémoire.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation est **entièrement volontaire**.

L'enfant peut à tout moment :

- refuser de répondre,
- arrêter l'entretien,
- ne plus participer, sans justification.

UTILISATION DES DONNÉES

Les données seront analysées dans le cadre d'une recherche qualitative. Elles ne feront l'objet d'aucune diffusion nominative ni d'utilisation commerciale.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance de ces informations et autorise la participation de mon enfant à cette recherche.

DATE :

NOM ET PRÉNOM :

SIGNATURE :

PARTIE 2 — ACCORD DE L'ENFANT

Explication pour l'enfant : « On fait une recherche pour comprendre comment les élèves discutent ensemble en classe et comment ils réfléchissent à plusieurs. Je vais peut-être te poser quelques questions ou observer ce qui se passe quand vous discutez. Tu peux répondre comme tu veux. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Si tu ne veux pas répondre à une question ou si tu veux arrêter, tu peux le dire. »

	Je suis d'accord pour participer.
	Je ne suis pas d'accord pour participer.

DATE :

NOM ET PRÉNOM :

SIGNATURE (Ou dessin) :

CHERCHEUSE : EL FAKIR Fatima-Zohra

DATE :

CONTACT : Fatima.elfakir@student.uclouvain.be

NOM ET PRÉNOM :

SIGNATURE :

4.3 Entretien élève 1

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E1-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui »	Engagement dans le dispositif	Appréciation positive	Mercer	L'élève exprime une attitude favorable envers les discussions, ce qui constitue une condition d'entrée dans l'échange.
E1-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On débat les sujets »	Interaction	Participation au débat	Mercer	L'élève identifie la discussion comme un espace d'échange collectif autour de sujets débattus.
E1-03	Fréquence de prise de parole	« Souvent »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se perçoit comme participant régulier aux discussions.

E1-04	Préférence entre parler et écouter	« Les deux »	Interaction	Parler et écouter	Mercer	L'élève accorde de l'importance à la double dimension de l'échange : prendre la parole et écouter les autres.
E1-05	Facilité ou difficulté à participer	« Facile »	Conditions relationnelles	Aisance dans la prise de parole	Lévine	L'élève semble se sentir suffisamment autorisé à prendre part à la discussion.
E1-06	Déroulement d'une discussion philosophique	« Ça se déroule bien »	Conditions relationnelles	Climat favorable	Ricoeur / Lévine	L'élève décrit globalement un cadre de discussion vécu comme positif.
E1-07	Règles ou consignes pour que la discussion soit efficace	« Lever la main. Ne pas crier la réponse à haute voix. »	Conditions relationnelles	Respect des règles de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie des règles qui organisent la parole et rendent l'échange possible.
E1-08	Qui donne la réponse / la question	« Les élèves »	Interaction	Place active des élèves	Mercer	L'élève attribue aux élèves un rôle actif dans les échanges.
E1-09	Qui donne la parole	« La prof de CPC »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Bruner / Vygotski	L'élève identifie le rôle de l'enseignante

						dans l'organisation de la prise de parole.
E1-10	Quand un autre élève parle	« J'écoute la réponse »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute apparaît comme une condition de l'interaction. Ce verbatim est directement mobilisable pour montrer que l'élève prend en compte la parole d'autrui.
E1-11	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	L'élève affirme qu'il peut réagir aux interventions des autres élèves.
E1-12	Réaction en cas de désaccord	« Je lève la main pour donner mon avis »	Interaction	Positionnement dans l'échange	Mercer	Le verbatim montre une prise de position réglée. Il ne prouve pas un désaccord argumenté, mais il indique que l'élève peut réagir à une idée divergente.
E1-13	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Oui »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève indique que ses propres propos peuvent susciter une réponse, ce qui montre une

						interaction bidirectionnelle.
E1-14	Parler chacun à son tour ou se répondre	« Un peu des deux »	Type de discours	Alternance entre juxtaposition et interaction	Mercer	L'élève perçoit une coexistence entre des moments de prise de parole successive et des moments d'échange réel.
E1-15	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui »	Type de discours	Juxtaposition d'opinions	Mercer	L'élève reconnaît que certaines discussions restent au niveau de prises de parole juxtaposées.
E1-16	Dire qu'on est d'accord ou pas d'accord	« Oui »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'élève affirme qu'il peut se situer par rapport aux idées des autres.
E1-17	Reprendre quelque chose dit par quelqu'un pour ajouter quelque chose	« Oui »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève indique qu'il peut reprendre une idée pour y ajouter quelque chose. C'est un indice de collaboration intellectuelle.
E1-18	Les autres élèves reprennent aussi des idées	« Oui »	Collaboration intellectuelle	Reprise mutuelle	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève perçoit une réciprocité dans les reprises d'idées.
E1-19	Quand l'élève parle, quelqu'un l'écoute	« Bah toute la classe »	Conditions relationnelles	Sentiment d'être écouté	Ricoeur / Lévine	L'élève se sent entendu par le

						groupe. Cela constitue un indice de reconnaissance comme interlocuteur valable.
E1-20	Expliquer pourquoi quand il dit quelque chose	« Parfois oui, parfois non »	Construction du raisonnement	Justification variable	Toulmin	L'élève indique que la justification n'est pas systématique. Cela rejoint l'idée que le raisonnement se construit de manière inégale.
E1-21	Manière d'expliquer	« Je donne mon avis »	Construction du raisonnement	Opinion peu justifiée	Toulmin	L'élève associe l'explication au fait de donner son avis. Le verbatim montre une limite argumentative : l'avis n'est pas toujours distingué d'une justification.
E1-22	Comment savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« On fait de la coopération »	Collaboration intellectuelle	Coopération explicite	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève nomme directement une dynamique collective. Ce verbatim soutient l'idée d'une pensée construite avec les autres.

E1-23	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« Je lève le doigt et je donne mon avis »	Interaction	Contribution réglée à l'échange	Mercer	Le verbatim montre une modalité de participation réglée. Il ne suffit pas seul à prouver une collaboration intellectuelle, mais il montre comment l'élève entre dans l'échange.
E1-24	Construire une idée à plusieurs	« Oui »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme la possibilité de construire une idée collectivement.
E1-25	Les autres aident à mieux comprendre ou réfléchir	« Parfois, oui »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève reconnaît que les pairs peuvent soutenir sa compréhension.
E1-26	Comment les autres aident	« Par exemple, quand je donne une mauvaise réponse et qu'ils me corrigent, je comprends ma faute. »	Construction du raisonnement	Régulation par les pairs	Vygotski	La correction par les pairs est décrite comme un appui à la compréhension. Cela montre une fonction cognitive de l'interaction.
E1-27	Changer d'avis pendant la discussion	« Oui, justement »	Construction du raisonnement	Révision de position	Dewey	L'élève affirme pouvoir modifier sa position pendant l'échange. C'est un

						indice de pensée réflexive.
E1-28	Ce qui l'a fait changer d'avis	« Leur réponse »	Construction du raisonnement	Influence des arguments des pairs	Dewey / Toulmin	Le changement de position est attribué aux réponses des autres élèves. Cela montre l'effet des échanges sur le raisonnement.
E1-29	Élèves qui disent ce qu'ils pensent sans expliquer	« Parfois oui »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée	Toulmin	L'élève reconnaît une limite : certaines prises de parole restent au niveau de l'opinion.
E1-30	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Oui »	Construction du raisonnement	Stabilité des positions	Dewey	L'élève indique que toutes les discussions ne produisent pas nécessairement une évolution des idées.
E1-31	Ajouter quelque chose à l'idée d'un autre	« Souvent »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève affirme ajouter fréquemment quelque chose aux idées des autres. C'est un indice fort d'enrichissement collectif.
E1-32	Discuter ainsi dans un autre cours	« Ça dépend les cours »	Transfert	Transfert variable selon les contextes	Perkins & Salomon / Lave & Wenger	L'élève indique que ce type de discussion dépend du contexte

						scolaire. Cela nuance l'idée d'un transfert systématique.
E1-33	Répondre aux autres dans les autres cours	« Oui »	Transfert	Réinvestissement partiel	Perkins & Salomon	L'élève affirme que certaines formes d'interaction peuvent exister dans d'autres cours.
E1-34	Expliquer pourquoi dans les autres cours	« Oui »	Transfert	Justification dans d'autres contextes	Perkins & Salomon	L'élève indique que l'explication peut aussi être présente hors CPC, mais sans précision sur la fréquence ni la qualité.
E1-35	Comparaison avec le CPC	« Pareil »	Transfert	Similarité perçue entre contextes	Lave & Wenger	L'élève perçoit une continuité entre les discussions en CPC et certains autres cours. Ce point reste à croiser avec d'autres entretiens.
E1-36	Reconnaître une discussion qui fonctionne bien	« On lève le doigt. On attend que la prof de CPC interroge. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine / Bruner	L'élève associe une discussion réussie à un cadre de parole régulé par l'enseignante.

E1-37	Ce que les élèves font pour que la discussion se passe bien	« On se corrige. On ajoute des avis. »	Collaboration intellectuelle	Régulation collective ; enrichissement d'idée	Vygotski / Mercer	Ce verbatim montre à la fois la correction mutuelle et l'ajout d'idées, deux indices de collaboration intellectuelle et de construction du raisonnement.
E1-38	Ajout final	« Non »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire à l'entretien.

4.4 Entretien élève 2

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E2-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui, j'aime bien parce qu'il y a des philosophies que j'apprécie vraiment. Mais il n'y en a pas trop. Mais j'aime bien parler avec mes camarades de classe. »	Conditions relationnelles	Appréciation positive nuancée	Ricoeur / Lévine	L'élève exprime une appréciation globalement positive des discussions, surtout parce qu'elles permettent d'échanger avec les camarades.

E2-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On essaie d'abord de réfléchir à la consigne, si on ne comprend pas, si on comprend. On essaie de s'expliquer entre nous. »	Collaboration intellectuelle	Explication mutuelle	Vygotski / Mercer & Littleton	L'élève décrit une activité collective de compréhension : les élèves s'expliquent les choses entre eux.
E2-03	Recherche après compréhension de la consigne	« Et après, on essaie de trouver des solutions pour le cadre. »	Construction du raisonnement	Recherche de solution	Dewey	La discussion est décrite comme une recherche de solution, ce qui renvoie à une dynamique d'enquête.
E2-04	Fréquence de prise de parole	« Avec mes camarades, oui. Mais quand, par exemple, je dois lever la main, pas trop. »	Interaction	Participation différenciée selon le cadre	Mercer	L'élève distingue les échanges entre camarades et la prise de parole devant toute la classe.
E2-05	Raison de la prise de parole limitée	« Parce que je ne suis pas sûre, par exemple, de ma réponse ou quoi. »	Conditions relationnelles	Insécurité dans la prise de parole	Lévine	L'élève exprime une retenue liée à l'incertitude de sa réponse.
E2-06	Effet du groupe sur la prise de parole	« Je vois qu'il y a tout le monde qui lève la main, je me	Conditions relationnelles	Frein lié au groupe	Lévine / Ricoeur	Le collectif peut être facilitateur, mais aussi produire

		dis peut-être qu'ils vont dire ma réponse. »				une hésitation à prendre la parole.
E2-07	Préférence entre parler et écouter	« Écouter, je pense qu'il vaut mieux comprendre. »	Interaction	Écoute comme compréhension	Mercer	L'élève valorise l'écoute comme moyen de comprendre avant de parler.
E2-08	Facilité ou difficulté à participer	« Ça dépend. Ça dépend, parfois oui, parfois non. »	Conditions relationnelles	Aisance variable	Lévine	La participation n'est pas stable : elle dépend du contexte ou de la compréhension de la situation.
E2-09	Déroulement général de la discussion	« On commence à lire jusqu'à la fin. »	Pilotage pédagogique	Appui sur une consigne ou un support	Bruner / Vygotski	L'élève décrit une entrée dans la discussion par la lecture ou la compréhension d'une consigne.
E2-10	Déroulement concret de la discussion	« On prend une feuille de brouillon et on commence à écrire. »	Pilotage pédagogique	Préparation de la réflexion	Bruner	La discussion semble précédée d'un temps de préparation ou de mise en activité.
E2-11	Définition de la discussion philosophique	« C'est chacun son avis. Par exemple, si elle, elle pense ça, elle a le droit.	Conditions relationnelles	Respect de la pluralité des opinions	Ricoeur / Lévine	L'élève insiste sur le droit d'avoir un avis différent, ce qui renvoie à la

		Si moi, je pense ça, c'est mon choix. »				reconnaissance de la pluralité des points de vue.
E2-12	Règles pour une discussion efficace	« Parler chacun à son tour. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	Le tour de parole est identifié comme une règle permettant l'échange.
E2-13	Aide en cas d'incompréhension	« Si une personne ne comprend pas, bien sûr, on l'explique. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève décrit une forme de soutien cognitif entre élèves.
E2-14	Rapport aux réponses de chacun	« De chacun sa réponse. »	Conditions relationnelles	Respect des réponses individuelles	Ricoeur / Lévine	L'élève reconnaît la légitimité des réponses différentes.
E2-15	Règles dans la discussion collective	« Parler chacun à son tour. Vu qu'il y en a qui vont par exemple crier la réponse. »	Conditions relationnelles	Régulation de la parole	Ricoeur / Lévine	La règle du tour de parole est associée à la nécessité d'éviter les prises de parole désorganisées.
E2-16	Quand un autre élève parle	« Je l'écoute. Je prends attention à ce qu'il me dit. »	Interaction	Écoute attentive	Mercer	L'élève décrit une écoute active et attentive de la parole d'autrui.
E2-17	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Parfois, mais... Voilà, c'est vraiment parfois. »	Interaction	Réponse occasionnelle à un pair	Mercer	L'élève reconnaît répondre aux autres, mais de manière non systématique.

E2-18	Réaction en cas de désaccord	« Je lui dis que moi j'ai d'autres options dans ma tête. »	Interaction	Positionnement dans le désaccord	Mercer	L'élève indique qu'elle peut formuler une autre possibilité lorsqu'elle n'est pas d'accord.
E2-19	Discussion en cas de désaccord	« On essaye de parler entre nous pour voir laquelle est la meilleure, laquelle est la plus logique. »	Collaboration intellectuelle	Évaluation collective des idées	Mercer / Mercer & Littleton	Le désaccord devient un support d'évaluation collective des idées.
E2-20	Recherche de l'idée la plus logique	« Laquelle est la plus logique. »	Construction du raisonnement	Recherche d'une justification plus solide	Toulmin	L'élève cherche à comparer les réponses selon leur cohérence logique.
E2-21	Réponse d'un pair à ce que l'élève dit	« Quand c'est une question, oui. »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève indique que ses propos peuvent susciter une réponse, surtout lorsqu'ils prennent la forme d'une question.
E2-22	Parler chacun son tour ou se répondre	« Les deux, par exemple moi, je peux dire un truc et elle va me répondre. »	Type de discours	Alternance entre tour de parole et interaction	Mercer	L'élève perçoit une alternance entre prise de parole successive et interaction réelle.

E2-23	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui, par exemple, si nous, on ne comprend pas... on se dit : on ne comprend pas quoi. »	Type de discours	Juxtaposition liée à l'incompréhension	Mercer	L'élève identifie des moments où les échanges ne se construisent pas vraiment, notamment quand la consigne n'est pas comprise.
E2-24	Expliquer pourquoi quand elle dit quelque chose	« Ça dépend, parfois oui, parfois non. »	Construction du raisonnement	Justification variable	Toulmin	L'élève indique que la justification n'est pas systématique.
E2-25	Explication lorsqu'un pair ne comprend pas	« Si elle ne va pas vraiment comprendre ma réponse, je vais quand même lui expliquer pourquoi j'ai cette réponse. »	Construction du raisonnement	Justification adressée à un pair	Toulmin / Mercer	L'explication apparaît lorsque l'autre ne comprend pas, ce qui relie justification et interaction.
E2-26	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Je comprends parce qu'elle parle, elle dit sa réponse, je dis ma réponse. Parfois, elle ne comprend pas, parfois, je comprends. »	Interaction	Alternance des réponses et compréhension partagée	Mercer	L'élève associe la réflexion collective à l'échange de réponses et aux différences de compréhension.

E2-27	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« On peut aussi dire ça. On peut aussi rajouter ça dans la phrase. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit un ajout à une idée déjà formulée, ce qui constitue un indice de collaboration intellectuelle.
E2-28	Construire une idée à plusieurs	« Oui, ça nous arrive parfois. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme que la construction d'une idée à plusieurs peut se produire, mais pas systématiquement.
E2-29	Aide des autres élèves à mieux comprendre	« Parfois, oui. Quand je ne comprends vraiment pas, dans des consignes, etc. »	Collaboration intellectuelle	Soutien à la compréhension	Vygotski	Les pairs peuvent aider à comprendre, surtout en cas d'incompréhension de la consigne.
E2-30	Changer d'avis pendant la discussion	« Oui, parfois. Mais après, ça dépend quel débat. »	Construction du raisonnement	Révision de position variable	Dewey	L'élève reconnaît la possibilité de changer d'avis, tout en indiquant que cela dépend de la discussion.
E2-31	Ce qui fait changer d'avis	« Ah mais non, on a mal lu la consigne, donc du coup, c'est faux. »	Construction du raisonnement	Réévaluation d'une position	Dewey	Le changement d'avis peut venir d'une relecture ou d'une meilleure

						compréhension du problème.
E2-32	Réflexion après incompréhension	« Quand juste on réfléchit, on réfléchit dans nos têtes, on comprend que... »	Construction du raisonnement	Réflexion individuelle liée à l'échange	Dewey	L'élève articule réflexion individuelle et dynamique collective de compréhension.
E2-33	Élèves qui donnent leur avis sans expliquer	« Oui, mais c'est vraiment quand on comprend. »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée selon le contexte	Toulmin	L'élève nuance l'absence de justification : elle peut être liée au fait que l'idée semble comprise.
E2-34	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Oui, ça m'est déjà arrivé, mais pas beaucoup. Vraiment peu. »	Construction du raisonnement	Stabilité ponctuelle des positions	Dewey	L'élève indique que les idées peuvent rester stables, mais présente cela comme peu fréquent.
E2-35	Discuter ainsi dans d'autres cours	« Oui, mais peut-être un peu moins. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert partiel	Perkins & Salomon	L'élève reconnaît que des échanges similaires existent dans d'autres cours, mais de manière moins marquée.
E2-36	Demander une explication dans un autre cours	« Ah oui, je ne comprends pas ça, »	Interaction	Question à un pair	Mercer	L'élève décrit une recherche active

		est-ce que tu peux m'expliquer ? »				d'explication auprès d'un pair.
E2-37	Répondre aux autres dans les autres cours	« Oui. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Réponse à un pair dans d'autres contextes	Perkins & Salomon	L'élève indique que la réponse aux pairs peut aussi exister hors CPC.
E2-38	Expliquer pourquoi dans les autres cours	« Oui, par exemple, quand ils vont dire un truc... je vais leur expliquer pourquoi je dis ça. »	Construction du raisonnement	Justification dans d'autres contextes	Toulmin / Perkins & Salomon	L'élève affirme pouvoir justifier son point de vue dans d'autres cours.
E2-39	Différence avec le CPC	« Ce n'est pas vraiment la même chose. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Différence perçue entre contextes	Lave & Wenger	L'élève distingue les discussions en CPC des discussions dans les autres matières.
E2-40	Reconnaître une discussion qui fonctionne bien	« On comprend l'autre et il nous comprend. »	Conditions relationnelles	Compréhension mutuelle	Ricoeur / Lévine	L'élève associe une discussion réussie à la compréhension réciproque entre élèves.
E2-41	Reconnaître une discussion qui fonctionne bien	« Chacun trouve une solution. »	Collaboration intellectuelle	Recherche collective de solution	Dewey / Mercer & Littleton	La discussion réussie est associée à une recherche de solution partagée.

4.5 Entretien élève 3

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E3-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui, j’aime bien parce que parfois, en classe, on n’a pas forcément le droit de discuter avec plusieurs élèves. Et alors, en cours de CPC, on a le droit de discuter. »	Interaction	Espace autorisé de discussion	Mercer	L’élève perçoit le cours de CPC comme un espace spécifique où les échanges entre élèves sont autorisés.
E3-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On discute et on se bat sur un sujet. »	Type de discours	Vision disputationnelle du débat	Mercer	L’élève décrit la discussion comme une confrontation autour d’un sujet. Cela indique une représentation plutôt compétitive du débat.
E3-03	Désaccord autour d’un sujet	« Moi, j’ai quelque chose de contraire à elle. Et on va voir qui a le bon. »	Construction du raisonnement	Recherche de la bonne réponse	Dewey / Mercer	L’élève associe la discussion à la recherche de celui qui a raison. Cela montre une tension entre débat philosophique et

						logique de validation scolaire.
E3-04	Fréquence de prise de parole	« Souvent. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant régulièrement aux discussions.
E3-05	Rapport à la raison dans la discussion	« Quand elle a raison, c'est elle qui a raison. Quand c'est moi qui ai raison, je lui dis que c'est moi qui ai raison. »	Conditions relationnelles	Position centrée sur la validation	Ricoeur / Lévine	L'élève reconnaît la possibilité que l'autre ait raison, mais reste centré sur une logique de validation des positions.
E3-06	Préférence entre parler et écouter	« Je préfère parler, c'est mieux. »	Interaction	Préférence pour la prise de parole	Mercer	L'élève valorise davantage l'expression personnelle que l'écoute.
E3-07	Facilité ou difficulté à participer	« Parfois, c'est facile, mais c'est plutôt facile. Difficile, c'est souvent. »	Conditions relationnelles	Aisance ambivalente	Lévine	Le verbatim est ambigu : l'élève exprime à la fois une facilité et une difficulté. Il faut le lire comme une participation possible, mais pas toujours confortable.

E3-08	Déroulement d'une discussion philosophique	« Madame, elle nous demande des questions. »	Pilotage pédagogique	Questionnement de l'enseignante	Bruner / Vygotski	L'élève identifie le rôle de l'enseignante dans le lancement de la discussion par des questions.
E3-09	Nature des questions philosophiques	« Parfois, la question, elle n'a pas obligé une réponse. Parfois, il y en a plusieurs. »	Construction du raisonnement	Reconnaissance de réponses multiples	Dewey	L'élève reconnaît que certaines questions peuvent admettre plusieurs réponses. C'est une ouverture importante à la pluralité.
E3-10	Règles ou consignes pour une discussion efficace	« C'est mieux que quelqu'un a raison. »	Type de discours	Logique de validation	Mercer	L'élève associe encore la discussion efficace au fait d'identifier une bonne réponse.
E3-11	En cas d'incertitude	« Si moi, je n'ai pas raison et ma copine elle aussi elle n'a pas raison, après, il faudra demander à une prof. »	Pilotage pédagogique	Recours à l'enseignante comme validation	Bruner / Vygotski	L'enseignante est perçue comme une ressource permettant de trancher ou de valider une réponse.
E3-12	Organisation de la prise de parole	« Je la laisse parler jusqu'à ce qu'elle ait terminé. Et puis	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève décrit une règle d'écoute séquentielle :

		dès qu'elle a terminé, moi, je donne ma version. »				laisser l'autre terminer avant de répondre.
E3-13	Prise de parole après l'autre	« Moi, je donne ma version. On va voir qui a raison. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	L'élève répond après l'intervention d'un pair, mais la réponse reste orientée vers la comparaison des positions.
E3-14	Discussion à plusieurs	« Parfois, on lève le doigt, même s'il n'a pas fini. »	Conditions relationnelles	Régulation imparfaite de la parole	Lévine	L'élève signale une prise de parole parfois prématurée, ce qui montre que le cadre de parole n'est pas toujours pleinement respecté.
E3-15	Quand un autre élève parle	« D'abord, je l'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute apparaît comme préalable à la réponse, même chez un élève qui préfère parler.
E3-16	Réaction à une idée différente	« Puis, si ce n'est pas vraiment ma version, je lève le doigt. »	Interaction	Désaccord / positionnement	Mercer	L'élève réagit lorsqu'une idée diffère de la sienne. Cela montre une

						interaction fondée sur le positionnement.
E3-17	Réaction à une idée proche	« Si c'est un peu la même chose, je le laisse terminer. »	Conditions relationnelles	Prise en compte de la parole d'autrui	Ricoeur / Lévine	L'élève laisse l'autre finir lorsque l'idée est proche de la sienne. Il y a un indice minimal de prise en compte d'autrui.
E3-18	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui, parfois, mais ça dépend de ce qu'il dit. »	Interaction	Réponse occasionnelle à un pair	Mercer	L'élève répond aux autres, mais de manière conditionnelle selon le contenu de l'intervention.
E3-19	Réaction en cas de désaccord	« Je dis ma version et c'est tout. »	Interaction	Expression d'une position personnelle	Mercer	L'élève exprime son point de vue en cas de désaccord, sans nécessairement développer une argumentation.
E3-20	Désaccord explicite	« Je lui dis : non, c'est faux. Après, s'il a raison, il a raison. »	Type de discours	Désaccord direct	Mercer	Le désaccord est formulé de manière directe. Il relève d'une dynamique plutôt disputationnelle,

						même si l'élève reconnaît que l'autre peut avoir raison.
E3-21	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Oui, parfois. »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève reconnaît que ses propos peuvent susciter une réponse.
E3-22	Parler chacun son tour ou se répondre	« C'est les deux. Parfois, on répond. Parfois, on parle chacun notre tour. »	Type de discours	Alternance interaction / juxtaposition	Mercer	L'élève distingue des moments de véritable réponse et des moments de prise de parole successive.
E3-23	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui, parfois, mais une ou deux fois, c'est rare. »	Type de discours	Juxtaposition ponctuelle d'opinions	Mercer	L'élève reconnaît que certaines discussions restent sans réponse entre pairs, mais présente cela comme rare.
E3-24	Dire accord ou désaccord	« Oui. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'élève affirme pouvoir exprimer son accord ou son désaccord.
E3-25	Reprendre ce que quelqu'un a dit	« Parfois, je reprends quand il n'a pas très bien expliqué. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève reprend une contribution lorsque celle-ci manque de clarté.

						Cette reprise peut soutenir la clarification collective.
E3-26	Expliquer pourquoi	« Quand des personnes ont besoin, quand elles n'ont pas compris quelque chose, je leur explique. »	Construction du raisonnement	Justification adressée aux pairs	Toulmin / Vygotski	L'explication est liée au besoin de compréhension des autres. Elle joue un rôle cognitif et relationnel.
E3-27	Manière d'expliquer	« Je les montre avec des objets ou, s'ils n'ont pas besoin d'objets, je leur explique. »	Construction du raisonnement	Exemple concret / appui matériel	Toulmin	L'élève mobilise des objets ou des explications pour rendre son propos compréhensible.
E3-28	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Dès qu'elle a fini, elle me dit ses versions. »	Interaction	Échange de points de vue	Mercer	L'élève associe la réflexion collective à la circulation des versions entre élèves.
E3-29	Ajouter quelque chose à une idée	« Tant qu'elle finit, après, je réponds. »	Interaction	Réponse après écoute	Mercer	Le verbatim montre surtout une modalité d'intervention après la parole d'un pair. Il ne suffit pas seul à prouver un

						enrichissement d'idée.
E3-30	Construire une idée à plusieurs	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme que les idées peuvent être construites à plusieurs.
E3-31	Aide des autres élèves	« Ils m'aident à mieux comprendre. Parfois, je ne comprends pas les phrases. Ils m'aident à mieux comprendre. »	Collaboration intellectuelle	Soutien à la compréhension	Vygotski	Les pairs sont décrits comme des aides à la compréhension.
E3-32	Comment les autres aident	« En m'expliquant. »	Collaboration intellectuelle	Explication entre pairs	Vygotski	L'aide des pairs passe par l'explication, ce qui soutient la compréhension.
E3-33	Changer d'avis pendant la discussion	« Oui, parfois. »	Construction du raisonnement	Révision de position	Dewey	L'élève reconnaît que son point de vue peut changer pendant une discussion.
E3-34	Clarification de la question sur le changement d'avis	« Hein, oui. »	Construction du raisonnement	Confirmation de révision possible	Dewey	Après reformulation de la chercheuse, l'élève confirme la possibilité de

						changer d'avis en écoutant les arguments des autres.
E3-35	Ce qui fait changer d'avis	« Dès qu'ils insistent pour ça, donc moi je me dis peut-être qu'ils ont raison. »	Construction du raisonnement	Influence des pairs sur la position	Dewey / Toulmin	Le changement d'avis semble lié à l'insistance des autres. L'élève envisage alors que les pairs puissent avoir raison.
E3-36	Élèves qui donnent leur avis sans expliquer	« Oui, parfois, ils disent. Parce qu'ils n'arrivent pas très bien à raconter. »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée	Toulmin	L'élève identifie des prises de parole peu expliquées, qu'il relie à une difficulté à formuler.
E3-37	Idées qui ne changent pas	« Oui, ça arrive parfois. »	Construction du raisonnement	Stabilité des positions	Dewey	L'élève reconnaît que certaines discussions ne font pas évoluer les idées.
E3-38	Tout le monde garde sa position	« Oui. »	Type de discours	Maintien des positions	Mercer / Dewey	L'élève confirme que certaines discussions peuvent rester bloquées sur des positions initiales.

E3-39	Ajouter quelque chose à l'idée d'un autre	« Oui, mais pas souvent. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée limité	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève peut ajouter à l'idée d'un autre, mais présente cette pratique comme peu fréquente.
E3-40	Discuter ainsi dans d'autres cours	« Non. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Absence de transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève ne perçoit pas ce type de discussion comme présent dans les autres cours.
E3-41	Répondre aux autres dans les autres cours	« Non. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Absence de réponse aux pairs hors CPC	Lave & Wenger	L'élève distingue fortement le CPC des autres contextes scolaires.
E3-42	Expliquer pourquoi dans les autres cours	« Oui, parfois. »	Construction du raisonnement	Justification ponctuelle hors CPC	Toulmin	L'élève indique que la justification peut exister dans d'autres cours, mais pas de manière centrale.
E3-43	Comparaison avec le CPC	« C'est différent. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Spécificité du CPC	Lave & Wenger	L'élève perçoit le CPC comme un contexte distinct des autres cours.
E3-44	Reconnaître une discussion qui fonctionne bien	« C'est juste quelqu'un quand il a raison. Et moi, j'ai raison. »	Type de discours	Discussion centrée sur la validation	Mercer	L'élève associe encore une bonne discussion au fait d'avoir raison.

						Cela confirme une représentation partiellement disputationnelle du débat.
E3-45	Conditions d'un bon débat	« Il faut collaborer. »	Collaboration intellectuelle	Collaboration explicite	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève identifie la collaboration comme condition d'une bonne discussion, même si sa définition reste à préciser.
E3-46	Définition de la collaboration	« Quand quelqu'un dit la même chose que nous. Et nous, on est d'accord. »	Conditions relationnelles	Collaboration associée à l'accord	Ricoeur / Lévine	L'élève associe la collaboration à l'accord plutôt qu'à la transformation des idées. Cela montre une conception encore limitée de la collaboration intellectuelle.

4.6 Entretien élève 4

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
----	---------------------	----------	----------------	-----------	---------------------	-----------------

E4-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui, j'aime bien car la classe est très gentille et le cours de CPC est très bien. »	Conditions relationnelles	Climat positif	Ricoeur / Lévine	L'élève associe son appréciation de la discussion au climat relationnel de la classe et au cadre du cours de CPC.
E4-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On apprend. »	Construction du raisonnement	Apprentissage	Vygotski	L'élève associe directement les discussions à une situation d'apprentissage.
E4-03	Ce que l'enseignante fait pendant les discussions	« Notre madame de CPC nous dit quelques phrases et on doit répondre. »	Pilotage pédagogique	Questionnement de l'enseignante	Bruner / Vygotski	La discussion est décrite comme guidée par l'enseignante, qui introduit des phrases ou questions auxquelles les élèves répondent.
E4-04	Fréquence de prise de parole	« Je parle souvent mais pas trop. »	Interaction	Participation modérée	Mercer	L'élève se présente comme participante, mais pas de manière excessive.
E4-05	Préférence entre parler et écouter	« Je préfère écouter. »	Interaction	Écoute privilégiée	Mercer	L'élève valorise davantage l'écoute

						que la prise de parole.
E4-06	Facilité ou difficulté à participer	« C'est très facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la participation	Lévine	L'élève exprime un sentiment d'aisance dans le dispositif de discussion.
E4-07	Déroulement de la discussion	« On lit des livres et après madame nous pose quelques questions et on doit répondre. »	Pilotage pédagogique	Support et questions de l'enseignante	Bruner / Vygotski	L'élève décrit une organisation guidée par un support de lecture puis par des questions posées par l'enseignante.
E4-08	Déroulement d'une discussion philosophique	« Chacun dit sa réponse, différent et parfois les mêmes. »	Type de discours	Juxtaposition d'opinions / pluralité des réponses	Mercer	L'élève perçoit la discussion comme une succession de réponses individuelles, parfois différentes, parfois similaires.
E4-09	Règles pour que la discussion soit efficace	« Ne pas crier, lever la main et ne pas interrompre la personne qui parle. »	Conditions relationnelles	Respect des règles de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie des règles essentielles au maintien d'un cadre de discussion respectueux.
E4-10	Choix de la question initiale	« Il y a 6 questions et on choisit entre les 6 questions. »	Pilotage pédagogique	Choix cadré de la question	Bruner	Le dispositif laisse une place au choix, mais dans un cadre

						structuré par l'enseignante.
E4-11	Organisation de la prise de parole	« Chaque élève lève la main et notre madame nous interroge. »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Bruner / Vygotski	L'enseignante est identifiée comme celle qui organise la circulation de la parole.
E4-12	Quand un autre élève parle	« J'écoute pour apprendre. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute est directement associée à l'apprentissage.
E4-13	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Parfois, parce que parfois je ne connais pas la réponse et je répète ce qu'un autre élève dit. »	Interaction	Reprise d'un propos d'autrui	Mercer	L'élève répond parfois en reprenant ce qu'un autre a dit, surtout lorsqu'elle ne connaît pas elle-même la réponse.
E4-14	Réaction en cas de désaccord	« Je lève la main et je le dis à notre madame. »	Interaction	Positionnement dans le désaccord	Mercer	Le désaccord est exprimé dans un cadre régulé par l'enseignante.
E4-15	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Oui, comme ma copine, un jour, j'ai dit une phrase et elle l'a dit. »	Interaction	Circulation d'une idée	Mercer	L'élève indique qu'une phrase qu'elle a formulée peut être reprise par une camarade.
E4-16	Parler chacun son tour ou se répondre	« On répond, on fait des exercices	Interaction	Réponse à un pair / travail en duo	Mercer	L'élève évoque à la fois des réponses

		en duo et parfois on fait en solo. »				entre élèves et des modalités de travail en duo ou en solo.
E4-17	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui, ça arrive de temps en temps. Ça arrive de temps en temps qu'un élève ne parle pas. »	Type de discours	Participation inégale / absence de réponse	Mercer	L'élève reconnaît que certaines séquences ne produisent pas toujours de véritables réponses entre élèves.
E4-18	Reprendre ce qu'un élève a dit pour ajouter quelque chose ou exprimer un désaccord	« Oui, je reprends des phrases que les élèves ont déjà dites et je rajoute quelques mots. »	Collaboration intellectuelle	Reprise et enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit explicitement une reprise d'idée suivie d'un ajout, ce qui constitue un indice fort de collaboration intellectuelle.
E4-19	Expliquer pourquoi	« Oui, de temps en temps, j'explique et de temps en temps, je ne l'explique pas. »	Construction du raisonnement	Justification variable	Toulmin	L'élève indique que la justification existe, mais n'est pas systématique.
E4-20	Manière d'expliquer	« Je dis, je ne suis pas d'accord car... »	Construction du raisonnement	Justification / début d'argumentation	Toulmin	Le connecteur « car » montre une entrée dans la justification d'un désaccord.

E4-21	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Quand c'est le calme, chaque élève réfléchit. »	Construction du raisonnement	Réflexion individuelle dans le collectif	Dewey	L'élève associe la réflexion collective à un climat calme permettant à chacun de réfléchir.
E4-22	Ce qui montre que les élèves réfléchissent ensemble	« Quand un élève dit une réponse, un autre élève lève la main et dit une phrase qui n'est pas d'accord. »	Interaction	Désaccord entre pairs	Mercer	L'élève identifie le désaccord comme un signe de réflexion commune.
E4-23	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« Je lève la main et je dis à madame l'idée, puis je rajoute quelques phrases. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit un ajout à une idée précédente, mais dans un cadre fortement médié par l'enseignante.
E4-24	Construire une idée à plusieurs	« Oui, ça arrive de temps en temps, mais pas tout le temps. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective ponctuelle	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme que la construction collective existe, mais la présente comme occasionnelle.
E4-25	Aide des autres élèves à mieux comprendre ou réfléchir	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève reconnaît que les autres élèves peuvent l'aider à

						comprendre ou réfléchir.
E4-26	Comment les autres aident	« J’écoute et j’apprends. »	Construction du raisonnement	Apprentissage par l’écoute	Vygotski / Mercer	L’apprentissage est associé à l’écoute des autres, plus qu’à une co-construction active.
E4-27	Changer d’avis pendant une discussion	« Oui, ça m’arrive tout le temps, presque. »	Construction du raisonnement	Révision de position fréquente	Dewey	L’élève déclare changer fréquemment d’avis pendant les discussions.
E4-28	Ce qui fait changer d’avis	« Mes copines m’ont dit de changer la phrase parce qu’elle n’est pas correcte. »	Construction du raisonnement	Influence des pairs	Vygotski / Dewey	Le changement d’avis est attribué à l’intervention des pairs, mais il est formulé comme une correction plutôt que comme une appropriation argumentative.
E4-29	Clarification : changer d’avis par écoute ou parce qu’on lui dit de changer	« On m’a dit de changer d’avis. »	Construction du raisonnement	Changement induit par autrui	Dewey / Vygotski	L’élève précise que le changement vient d’une demande extérieure, ce qui invite à rester prudent sur l’idée

						de révision autonome.
E4-30	Possibilité que les autres aient raison	« Oui. »	Construction du raisonnement	Ouverture à l'argument d'autrui	Dewey / Toulmin	L'élève reconnaît la possibilité que les autres aient raison, même si le changement semble surtout déclenché par les pairs.
E4-31	Ce qui domine dans le changement d'avis	« C'est plutôt mes copines qui m'ont dit de changer. »	Conditions relationnelles	Influence du groupe de pairs	Vygotski / Lévine	L'élève insiste sur l'influence des copines dans la modification de son avis.
E4-32	Élèves qui disent ce qu'ils pensent sans expliquer	« Oui, les élèves disent ce qu'ils pensent sans expliquer. »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée	Toulmin	L'élève reconnaît que certaines interventions restent au niveau de l'opinion non expliquée.
E4-33	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Oui, ça m'arrive de temps en temps. »	Construction du raisonnement	Stabilité ponctuelle des positions	Dewey	L'élève indique que toutes les discussions ne produisent pas nécessairement une évolution des idées.

E4-34	Discuter ainsi dans d'autres cours	« Oui, ça m'arrive de parler à ma copine. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Échanges informels hors CPC	Lave & Wenger	L'élève évoque des échanges avec une camarade dans d'autres cours, mais cela semble davantage informel que réellement comparable à une DVP.
E4-35	Discussions collectives dans d'autres cours	« Oui. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Discussion collective hors CPC déclarée	Lave & Wenger	L'élève affirme que des discussions collectives peuvent aussi avoir lieu dans d'autres cours.
E4-36	Répondre aux autres dans les autres cours	« Oui, je réponds à des autres élèves. »	Interaction	Réponse à un pair hors CPC	Mercer	L'élève indique que l'interaction entre pairs peut aussi exister dans d'autres contextes scolaires.
E4-37	Expliquer pourquoi dans les autres cours	« Oui, j'explique à mes copines ce que je pense. »	Construction du raisonnement	Justification hors CPC	Toulmin	L'élève affirme pouvoir expliquer son point de vue à ses camarades dans d'autres cours.
E4-38	Comparaison avec le CPC	« C'est pareil. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Similarité perçue entre contextes	Lave & Wenger	L'élève perçoit une continuité entre le CPC et d'autres

						cours, ce qui contraste avec d'autres entretiens.
E4-39	Reconnaître une discussion qui fonctionne bien	« Tout le monde lève la main et on communique une discussion comme ça. »	Conditions relationnelles	Communication organisée	Ricoeur / Lévine	Une discussion réussie est associée à un cadre de parole organisé et à la communication entre élèves.
E4-40	Ajout final	« Non. »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire à l'entretien.

4.7 Entretien élève 5

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E5-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui, car tout le monde s'écoute sans jugement. »	Conditions relationnelles	Écoute sans jugement	Ricoeur / Lévine	L'élève associe immédiatement l'intérêt des discussions à un climat d'écoute et d'absence de jugement.
E5-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On apprend à s'écouter et à écouter les avis des gens. »	Interaction	Écoute active	Mercer	L'écoute est présentée comme un apprentissage

						central de la discussion.
E5-03	Ce que les élèves apprennent pendant les discussions	« Écouter les avis des gens. »	Conditions relationnelles	Ouverture à la pluralité	Ricoeur / Lévine	L'élève insiste sur la prise en compte des avis différents, ce qui renvoie à une reconnaissance de la pluralité des points de vue.
E5-04	Déroulement général de la discussion	« La ou le professeur pose une question et tout le monde répond en donnant son avis. »	Pilotage pédagogique	Questionnement de l'enseignant	Bruner / Vygotski	La discussion est décrite comme initiée par une question de l'enseignant, suivie de réponses individuelles des élèves.
E5-05	Déroulement général de la discussion	« Tout le monde répond en donnant son avis. »	Interaction	Participation collective	Mercer	L'élève perçoit la discussion comme une participation collective où chacun peut donner son avis.
E5-06	Fréquence de prise de parole	« Je parle assez souvent. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant régulièrement aux discussions.

E5-07	Préférence entre parler et écouter	« Parler. »	Interaction	Préférence pour l'expression personnelle	Mercer	L'élève valorise la prise de parole et l'expression de son propre avis.
E5-08	Facilité ou difficulté à participer	« C'est assez facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la prise de parole	Lévine	L'élève semble se sentir à l'aise dans le cadre de discussion.
E5-09	Déroulement d'une discussion philosophique	« Tout le monde donne ses avis et parfois il y en a des qui ne sont pas d'accord et des qui sont d'accord. »	Interaction	Accord et désaccord entre pairs	Mercer	L'élève identifie la présence de positions différentes dans la discussion.
E5-10	Organisation de la prise de parole	« En levant la main et on donne son avis. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	La prise de parole est associée à une règle explicite : lever la main avant de parler.
E5-11	Qui donne la parole	« Le ou la professeur. »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Bruner / Vygotski	L'enseignant est identifié comme celui qui organise la circulation de la parole.
E5-12	Quand un autre élève parle	« L'écouter. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute constitue la première réaction décrite face à la parole d'autrui.

E5-13	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Rarement. »	Interaction	Réponse limitée à un pair	Mercer	L'élève reconnaît répondre aux autres, mais peu fréquemment.
E5-14	Réaction en cas de désaccord	« Je lève la main et je donne mon propre avis. »	Interaction	Positionnement dans le désaccord	Mercer	En cas de désaccord, l'élève réagit en donnant son propre avis dans un cadre régulé.
E5-15	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Oui, parfois. »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève indique que ses propres propos peuvent susciter une réponse.
E5-16	Parler chacun son tour ou se répondre	« Parfois on se répond, parfois on s'écoute. »	Type de discours	Alternance entre interaction et écoute	Mercer	L'élève perçoit des formes différentes d'échange : réponse directe ou écoute sans réponse immédiate.
E5-17	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui. »	Type de discours	Juxtaposition ponctuelle d'opinions	Mercer	L'élève reconnaît que certaines discussions peuvent rester au niveau de prises de parole non reliées.
E5-18	Dire accord ou désaccord	« Oui. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'élève affirme pouvoir exprimer

						son accord ou son désaccord.
E5-19	Reprendre ce que quelqu'un a dit pour ajouter ou contester	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme qu'il peut reprendre une idée formulée par un pair.
E5-20	Impression d'être écouté quand il parle	« Oui. »	Conditions relationnelles	Sentiment d'être écouté	Ricoeur / Lévine	L'élève se sent écouté lorsqu'il prend la parole, ce qui constitue un indice de reconnaissance comme interlocuteur.
E5-21	Expliquer pourquoi quand il dit quelque chose	« Oui, c'est comme ça que se passe le cours. »	Construction du raisonnement	Justification comme norme du cours	Toulmin	L'élève présente la justification comme une attente normale du cours.
E5-22	Réfléchir ensemble	« Quand tout le monde s'écoute. »	Conditions relationnelles	Écoute collective	Ricoeur / Lévine	La réflexion commune est associée à une écoute collective.
E5-23	Réfléchir ensemble	« Il y a le calme et après quand il y a quelqu'un qui parle, il y a tout le monde qui s'écoute. »	Conditions relationnelles	Climat calme et écoute	Lévine	Le calme et l'écoute sont décrits comme des conditions favorables à la

						réflexion collective.
E5-24	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« Je lève la main et je dis mon propre avis. »	Interaction	Contribution personnelle à l'échange	Mercer	Le verbatim montre surtout une prise de parole réglée et personnelle ; il ne suffit pas seul à établir un enrichissement d'idée.
E5-25	Construire une idée à plusieurs	« Souvent. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective fréquente	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève affirme que la construction collective d'une idée arrive souvent.
E5-26	Les autres élèves aident à mieux comprendre ou réfléchir	« Oui, quand j'écoute leur avis. »	Collaboration intellectuelle	Apprentissage par les pairs	Vygotski	L'élève associe l'aide des pairs à l'écoute de leurs avis.
E5-27	Changer d'avis pendant la discussion	« Pas trop, pas trop souvent. »	Construction du raisonnement	Révision de position limitée	Dewey	L'élève reconnaît que le changement d'avis existe, mais le présente comme peu fréquent.
E5-28	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Oui. »	Construction du raisonnement	Stabilité des positions	Dewey	L'élève reconnaît que certaines discussions ne produisent pas

						d'évolution des idées.
E5-29	Exemple autour des avis qui restent ou changent	« Quand quelqu'un dit son propre avis, parfois en écoutant les avis des autres, parfois il est contre et parfois il est dans le même avis que les autres. »	Conditions relationnelles	Acceptation du désaccord et de l'accord	Ricoeur / Lévine	L'élève décrit la coexistence de positions différentes : être contre ou partager le même avis.
E5-30	Discussion similaire dans d'autres cours	« Oui. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève affirme discuter de manière similaire dans d'autres cours, mais sans pouvoir préciser le cours concerné.
E5-31	Cours concernés par ces discussions	« Je ne me souviens pas, mais je sais que je parle comme ça. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert imprécis	Lave & Wenger	Le transfert est déclaré, mais reste peu situé : l'élève ne donne pas d'exemple précis de cours.
E5-32	Répondre aux autres dans les autres cours	« Oui, mais rarement. Pas trop, trop. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Réponse limitée aux pairs hors CPC	Lave & Wenger / Mercer	L'élève indique que les interactions existent aussi hors CPC, mais de manière limitée.

E5-33	Expliquer pourquoi dans les autres cours	« Oui, mais pas trop, trop. »	Construction du raisonnement	Justification limitée hors CPC	Toulmin	L'élève affirme pouvoir justifier dans d'autres cours, mais de manière peu fréquente.
E5-34	Comparaison avec le CPC	« C'est presque pareil. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Similarité partielle entre contextes	Lave & Wenger	L'élève perçoit une proximité entre le CPC et d'autres cours, tout en gardant une nuance avec "presque".
E5-35	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand tout le monde coopère. »	Collaboration intellectuelle	Coopération explicite	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève identifie la coopération comme critère central d'une discussion réussie.
E5-36	Critère d'une bonne discussion	« Quand tout le monde donne son avis. »	Interaction	Participation collective	Mercer	Une discussion réussie suppose, selon l'élève, la participation de tous.
E5-37	Ce que les élèves doivent faire	« On va tous donner leur avis et après ils coopèrent. »	Collaboration intellectuelle	Passage de l'expression individuelle à la coopération	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève distingue une première étape de participation individuelle puis une dynamique collective de coopération.

E5-38	Définition de la coopération	« Tout le monde s'aide. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	La coopération est définie comme une aide mutuelle entre élèves.
E5-39	Manière d'arriver à une décision	« Quand ils écoutent un avis, l'autre avis, encore l'autre avis, mais ils peuvent tous donner une décision. »	Construction du raisonnement	Décision collective	Dewey / Mercer & Littleton	L'élève décrit un processus collectif où l'écoute de plusieurs avis permet d'aboutir à une décision.
E5-40	Ajout final	« Non. »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire à l'entretien.

4.8 Entretien élève 6

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E6-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui, j'aime beaucoup. »	Conditions relationnelles	Appréciation positive	Ricoeur / Lévine	L'élève exprime une appréciation positive des discussions, ce qui favorise son engagement dans le dispositif.

E6-02	Pourquoi il aime ces moments	« On n'a pas tous les mêmes réponses. »	Conditions relationnelles	Ouverture à la pluralité	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie la diversité des réponses comme un élément intéressant de la discussion.
E6-03	Effet de la diversité des réponses	« Ça fait qu'on peut savoir ce que l'autre a comme réponse. »	Interaction	Prise en compte de la réponse d'autrui	Mercer	La discussion permet à l'élève d'accéder aux réponses des autres, ce qui constitue une première forme d'ouverture à l'échange.
E6-04	Comparaison entre sa réponse et celle d'autrui	« Peut-être que l'autre a raison ou moi, que j'ai raison. »	Conditions relationnelles	Reconnaissance possible d'un pair	Ricoeur	L'élève reconnaît la possibilité qu'un autre élève ait raison, ce qui indique une ouverture à la légitimité d'un autre point de vue.
E6-05	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On parle du sujet qu'on apprend avec notre prof de CPC. »	Interaction	Objet commun de discussion	Mercer	La discussion est centrée sur un sujet partagé, ce qui permet aux élèves de parler autour

						d'un objet commun.
E6-06	Supports utilisés pendant les discussions	« On lit des livres pour qu'on sache des réponses comme ça, des fois. »	Construction du raisonnement	Appui sur des ressources	Dewey / Vygotski	L'élève mentionne l'usage de supports pour nourrir la réflexion et construire des réponses.
E6-07	Déroulement d'une discussion	« En premier, on part de notre idée ou soit c'est l'autre qui commence. »	Construction du raisonnement	Point de départ individuel	Toulmin	La discussion commence par une idée ou une position personnelle.
E6-08	Recherche d'accord	« Puis, on se met d'accord. »	Collaboration intellectuelle	Recherche d'accord / compréhension partagée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève présente la discussion comme un processus pouvant mener à une forme d'accord partagé.
E6-09	Comparaison en cas de désaccord	« Si on n'a pas la même réponse, on dit c'est quoi la meilleure réponse pour soi ou pour l'autre. »	Construction du raisonnement	Évaluation des idées	Dewey / Toulmin	Les réponses sont comparées et évaluées, ce qui montre une activité de raisonnement à partir des points de vue différents.
E6-10	Règles pour une discussion efficace	« On ne juge pas ce que l'autre veut dire. »	Conditions relationnelles	Absence de jugement	Ricoeur / Lévine	Le non-jugement est identifié comme une

						condition centrale pour permettre l'expression des élèves.
E6-11	Règles de prise de parole	« Qu'on le laisse parler. »	Conditions relationnelles	Respect de la parole d'autrui	Ricoeur / Lévine	L'élève souligne l'importance de laisser l'autre terminer son propos.
E6-12	Organisation de la prise de parole	« Chacun parle après l'autre. »	Conditions relationnelles	Tour de parole	Ricoeur / Lévine	La prise de parole est décrite comme organisée et successive.
E6-13	Rappel du cadre relationnel	« On ne juge pas la personne. »	Conditions relationnelles	Respect de la personne	Ricoeur / Lévine	L'élève distingue implicitement la discussion des idées du jugement de la personne.
E6-14	Qui organise la parole	« Notre prof de CPC. »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Bruner / Vygotski	L'enseignante est identifiée comme celle qui intervient dans l'organisation de la parole.
E6-15	Quand un autre élève parle	« Je l'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute est la première attitude décrite face à la parole d'autrui.
E6-16	Ce que l'élève fait en écoutant	« Je réfléchis si ça a le même sens que	Construction du raisonnement	Comparaison des positions	Dewey	L'élève compare la réponse de l'autre à

		ma réponse, ce que je veux dire. »				sa propre idée, ce qui montre une mise en relation des points de vue.
E6-17	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	L'élève affirme qu'il peut répondre aux interventions des autres élèves.
E6-18	Réaction en cas de désaccord	« Je dis que je n'aime pas trop la réponse. »	Interaction	Désaccord	Mercer	L'élève exprime une opposition à une réponse qu'il ne partage pas.
E6-19	Développement de sa position	« Je vais plus dire de mots dans le thème. »	Construction du raisonnement	Développement d'une position	Toulmin	L'élève indique qu'il développe davantage son idée dans le thème discuté.
E6-20	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Oui. »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève reconnaît que ses propres propos peuvent susciter une réponse.
E6-21	Parler chacun à son tour	« Oui, on parle chacun à notre tour pendant que les autres écoutent. »	Conditions relationnelles	Tour de parole et écoute collective	Ricoeur / Lévine	La parole est décrite comme organisée par l'alternance entre prise de parole et écoute.

E6-22	Se répondre entre élèves	« Oui, souvent. »	Interaction	Réponse fréquente à un pair	Mercer	L'élève décrit les réponses entre pairs comme fréquentes.
E6-23	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui, ça se peut. »	Type de discours	Juxtaposition ponctuelle d'opinions	Mercer	L'élève reconnaît que certaines discussions peuvent rester moins interactives.
E6-24	Dire accord ou désaccord	« Oui, on le dit des fois dans des sujets qu'on n'arrive pas ou qu'on n'aime pas trop. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'accord et le désaccord sont exprimés dans certains sujets, notamment lorsque ceux-ci posent difficulté.
E6-25	Reprendre ce qu'un autre a dit ou penser le contraire	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Reprise ou opposition à une idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme qu'il peut reprendre une idée ou se positionner en opposition.
E6-26	Expliquer pourquoi	« Oui, j'explique. »	Construction du raisonnement	Justification	Toulmin	L'élève affirme expliquer ses réponses, ce qui indique une attention à la justification.
E6-27	Exemple de justification	« Parce que ça m'aide et ça me	Construction du raisonnement	Exemple ; justification	Toulmin	L'élève donne une justification en

		fait plaisir et je trouve que c'est comme ça que j'apprends. »				s'appuyant sur un exemple lié à la lecture et à l'apprentissage.
E6-28	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« On discute tous ensemble, on réfléchit. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève associe la réflexion commune à une discussion collective.
E6-29	Identifier des réponses proches	« On voit s'il y a des personnes qui ont presque la même réponse. »	Collaboration intellectuelle	Mise en relation des idées	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit une comparaison entre réponses proches, ce qui permet de relier les idées entre elles.
E6-30	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« Je dis la même chose et puis je justifie avec quelques mots de plus. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève ajoute à une idée existante en apportant quelques mots de justification supplémentaires.
E6-31	Construire une idée ensemble	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme la possibilité de construire une idée collectivement.
E6-32	Les autres aident à mieux comprendre ou réfléchir	« Oui, souvent. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève affirme que les pairs l'aident souvent à mieux comprendre.

E6-33	Manière dont les autres aident	« Il m'aide à comprendre tout bien et comme ça, je comprends mieux dans le cours. »	Collaboration intellectuelle	Soutien à la compréhension	Vygotski	L'aide d'un pair est décrite comme un soutien direct à la compréhension du cours.
E6-34	Changer d'avis pendant la discussion	« Oui. »	Construction du raisonnement	Révision de position	Dewey	L'élève affirme pouvoir changer d'avis pendant une discussion.
E6-35	Changer grâce aux arguments d'une autre personne	« Oui. »	Construction du raisonnement	Révision de position argumentée	Dewey / Toulmin	Après reformulation de la chercheuse, l'élève confirme qu'un changement d'avis peut être provoqué par les arguments d'un pair.
E6-36	Élèves qui disent ce qu'ils pensent sans expliquer	« Oui. »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée	Toulmin	L'élève reconnaît que certaines prises de parole restent non justifiées.
E6-37	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Pas trop. Je crois pas. »	Construction du raisonnement	Évolution fréquente des positions	Dewey	L'élève considère que les idées ne restent pas souvent identiques pendant la discussion.

E6-38	Raison possible de la stabilité des idées	« Il y en a beaucoup qui pensent que leur réponse est plus juste que les autres. »	Construction du raisonnement	Attachement à sa position	Toulmin / Dewey	L'élève identifie un frein à l'évolution des idées : certains élèves restent attachés à leur réponse.
E6-39	Discuter ainsi dans d'autres cours	« Oui. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève affirme que ce type de discussion existe aussi dans d'autres cours.
E6-40	Cours concernés	« Par exemple, le cours de néerlandais ou le cours avec ma prof. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Exemples de contextes de transfert	Lave & Wenger	L'élève donne des exemples de cours où des discussions similaires peuvent apparaître.
E6-41	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand on comprend tous. »	Collaboration intellectuelle	Compréhension partagée	Mercer / Mercer & Littleton	Une discussion réussie est associée à une compréhension commune.
E6-42	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Qu'on ne se dispute pas. »	Conditions relationnelles	Désaccord non conflictuel	Ricoeur / Lévine	L'élève associe la réussite de la discussion à l'absence de dispute.

E6-43	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Qu'on est tous d'accord. »	Conditions relationnelles	Accord collectif	Ricoeur / Lévine	L'accord est vu comme un indicateur de discussion réussie, ce qui montre une conception plutôt consensuelle de l'échange.
E6-44	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Qu'on ne juge pas. »	Conditions relationnelles	Absence de jugement	Ricoeur / Lévine	Le non-jugement est de nouveau identifié comme condition importante de la discussion.
E6-45	Accord nécessaire pour que la discussion se passe bien	« Oui, et aussi, des fois, lire, réfléchir, comprendre. »	Construction du raisonnement	Lire, réfléchir, comprendre	Dewey / Vygotski	L'élève associe la bonne discussion à une activité intellectuelle structurée : lire, réfléchir et comprendre.
E6-46	Ajout final	« Non, c'est bon. »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire à l'entretien.

4.9 Entretien élève 7

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E7-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui, parce que c'est rare qu'on parle tous ensemble. »	Interaction	Valeur accordée à l'échange collectif	Mercer	L'élève valorise la discussion comme un moment rare où le groupe peut parler ensemble.
E7-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« La prof de CPC, elle nous pose quelques questions et on répond. »	Pilotage pédagogique	Questionnement de l'enseignante	Bruner / Vygotski	L'élève décrit une discussion structurée par les questions posées par l'enseignante.
E7-03	Fréquence de prise de parole	« Oui, quand je sais répondre ou quand je ne sais pas. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève déclare participer même lorsqu'il n'est pas certain de savoir répondre.
E7-04	Préférence entre parler et écouter	« J'aime bien les deux. »	Interaction	Parler et écouter	Mercer	L'élève accorde de l'importance aux deux dimensions de l'échange : écouter et prendre la parole.
E7-05	Apport de l'écoute	« Écouter, j'apprends en même temps. »	Construction du raisonnement	Apprentissage par l'écoute	Vygotski / Mercer	L'écoute est associée à un apprentissage. Elle n'est pas seulement passive, mais

						soutient la compréhension.
E7-06	Apport de la parole	« Parler, je dis ce que je ressens. »	Construction du raisonnement	Expression d'une position personnelle	Toulmin	La parole permet à l'élève de formuler un point de vue personnel.
E7-07	Facilité ou difficulté à participer	« C'est facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la participation	Lévine	L'élève exprime un sentiment de facilité dans le dispositif de discussion.
E7-08	Déroulement de la discussion philosophique	« C'est tout le monde qui parle et il dit ce qu'il ressent. »	Conditions relationnelles	Expression libre des points de vue	Ricoeur / Lévine	L'élève décrit la discussion comme un espace où chacun peut exprimer ce qu'il ressent.
E7-09	Règles pour une discussion efficace	« Que chacun son tour dit son avis. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	Le tour de parole est identifié comme condition d'une discussion organisée.
E7-10	Choix de la question initiale	« Dans le fichier, il y a écrit des questions. On commence par la première. »	Pilotage pédagogique	Support structurant	Bruner	L'élève indique que les questions sont proposées dans un support, ce qui structure l'entrée dans la discussion.

E7-11	Organisation de la prise de parole	« On lève le doigt et notre professeur de CPC choisit quelqu'un. »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Bruner / Vygotski	L'enseignante organise la circulation de la parole à partir des mains levées.
E7-12	Règle de parole	« Il ne faut pas parler en même temps. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie une règle importante pour permettre l'écoute mutuelle.
E7-13	Quand un autre élève parle	« J'écoute ce qu'il dit pour voir si je suis d'accord avec lui. »	Interaction	Écoute évaluative	Mercer	L'élève écoute pour comparer l'idée de l'autre à sa propre position.
E7-14	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui, pour dire un peu mon avis, si je suis d'accord avec ce qu'il a dit. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	L'élève répond aux autres en se positionnant par rapport à leur idée.
E7-15	Réaction en cas de désaccord	« Je dis mon avis. »	Interaction	Positionnement dans le désaccord	Mercer	En cas de désaccord, l'élève réagit en formulant son propre point de vue.
E7-16	Vérifier la compréhension de l'autre	« Je vais voir s'il a compris pourquoi j'ai pas aimé ce qu'il a dit. »	Conditions relationnelles	Recherche de compréhension mutuelle	Ricoeur / Lévine	L'élève ne se limite pas à exprimer son désaccord : il cherche aussi à savoir si l'autre

						comprend son point de vue.
E7-17	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Non. »	Interaction	Absence de réciprocité déclarée	Mercer	L'élève ne déclare pas avoir reçu de réponse directe à ses propres propos. Cela nuance l'intensité de la réciprocité.
E7-18	Parler chacun son tour ou se répondre	« On fait parfois les deux. »	Type de discours	Alternance interaction / tour de parole	Mercer	L'élève identifie une alternance entre prise de parole successive et réponses entre élèves.
E7-19	Formes de prise de parole	« Parfois, on fait chacun son tour pour chacun son avis et puis on répond. »	Type de discours	Juxtaposition puis interaction	Mercer	La discussion peut passer d'une succession d'avis à un échange plus interactif.
E7-20	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui, parfois, c'est juste qu'on parle à notre professeur de CPC. »	Type de discours	Échange médié par l'enseignante	Mercer	L'élève reconnaît que certains moments restent centrés sur l'enseignante plutôt que sur les réponses entre pairs.

E7-21	Dire accord ou désaccord	« Oui, parfois. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'élève affirme pouvoir exprimer son accord ou son désaccord.
E7-22	Expliquer pourquoi	« Oui, parfois, parce qu'il y a certaines personnes qui ne sont pas d'accord avec moi et je les justifie. »	Construction du raisonnement	Justification en réponse au désaccord	Toulmin	La justification apparaît lorsque des pairs ne sont pas d'accord. Le désaccord déclenche l'explication.
E7-23	Manière d'expliquer	« Je dis parce que... »	Construction du raisonnement	Structure justificative	Toulmin	L'élève identifie une forme de justification fondée sur l'usage de "parce que".
E7-24	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« S'ils écoutent, ils réfléchissent en même temps. »	Collaboration intellectuelle	Réflexion collective par l'écoute	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève associe l'écoute collective à une activité de réflexion partagée.
E7-25	Ajouter quelque chose à une idée	« J'attends qu'il finisse et puis je lève le doigt. »	Conditions relationnelles	Respect de la parole avant intervention	Ricoeur / Lévine	L'élève attend la fin de la parole d'autrui avant d'intervenir, ce qui montre un respect du cadre d'échange.
E7-26	Ajouter quelque chose à une idée	« Je dis si je peux rajouter quelque	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit explicitement

		chose dans la phrase. »				l'ajout à une idée déjà formulée.
E7-27	Construire des idées à plusieurs	« Oui, parce que parfois, on a les mêmes idées. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme que la construction collective peut avoir lieu, même s'il l'associe surtout à la proximité des idées.
E7-28	Les autres aident à mieux comprendre ou réfléchir	« Oui, parce que parfois, j'avais pas pensé à ça. »	Collaboration intellectuelle	Ouverture à une idée nouvelle	Vygotski / Mercer & Littleton	L'élève reconnaît que les pairs peuvent introduire une idée à laquelle il n'avait pas pensé.
E7-29	Changer d'avis pendant la discussion	« Oui, parce qu'ils m'ont changé d'avis. »	Construction du raisonnement	Révision de position	Dewey	L'élève affirme avoir changé d'avis grâce aux autres.
E7-30	Situation de changement d'avis	« D'abord, je n'étais pas d'accord avec eux. »	Construction du raisonnement	Position initiale divergente	Dewey / Toulmin	Le changement d'avis part d'un désaccord initial.
E7-31	Rôle des justifications dans le changement d'avis	« Ils se sont justifiés. »	Construction du raisonnement	Influence des arguments des pairs	Toulmin	Les justifications des pairs sont présentées comme un élément déclencheur du changement d'avis.

E7-32	Compréhension du changement	« J'avais compris pourquoi. »	Construction du raisonnement	Compréhension d'un raisonnement	Dewey / Toulmin	L'évolution de la position passe par la compréhension des raisons données par les autres.
E7-33	Élèves qui donnent leur avis sans expliquer	« Oui, parfois, parce qu'ils ne savent pas comment expliquer peut-être. »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée	Toulmin	L'élève reconnaît une limite argumentative, en l'associant à une difficulté à formuler l'explication.
E7-34	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Oui, parce que parfois, on croit que à ce qu'on a dit. »	Construction du raisonnement	Stabilité des positions	Dewey	Certaines idées restent stables parce que les élèves restent attachés à leur propre position.
E7-35	Discussion similaire dans d'autres cours	« Non, c'est plutôt au cours de CPC que je dis vraiment tout ce que je ressens. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Spécificité du CPC	Lave & Wenger	L'élève distingue le CPC comme espace particulier d'expression personnelle.
E7-36	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Que tout le monde est content, tout le monde est d'accord avec ce	Conditions relationnelles	Climat positif et accord	Ricoeur / Lévine	L'élève associe d'abord une discussion réussie au bien-être du

		que les autres ont dit. »				groupe et à l'accord.
E7-37	Tout le monde doit-il être d'accord ?	« Non, parfois, il y a des personnes qui ne sont pas d'accord. »	Conditions relationnelles	Acceptation du désaccord	Ricoeur / Lévine	L'élève nuance l'idée d'accord total et reconnaît la présence possible du désaccord.
E7-38	Compréhension malgré le désaccord	« Peut-être qu'ils comprennent, mais ils ne veulent pas le dire. »	Conditions relationnelles	Compréhension non exprimée	Ricoeur / Lévine	L'élève évoque la possibilité que certains comprennent sans l'exprimer, ce qui montre une attention à la dimension implicite de la discussion.
E7-39	Critère d'un débat réussi	« Normalement, on doit tous dire ce qu'on ressent. »	Conditions relationnelles	Expression de chacun	Ricoeur / Lévine	Une discussion réussie suppose que chacun puisse exprimer ce qu'il pense ou ressent.
E7-40	Participation personnelle	« Je dis un peu mon avis. »	Construction du raisonnement	Opinion personnelle	Toulmin	L'élève situe sa propre participation dans l'expression d'un avis personnel.

E7-41	Réaction des autres à son avis	« Parfois, il y a des personnes qui sont d'accord avec moi et parfois, non. »	Conditions relationnelles	Accord et désaccord autour d'un avis	Ricoeur / Lévine	L'élève reconnaît la coexistence d'accords et de désaccords autour de ses propos.
-------	--------------------------------	---	---------------------------	--------------------------------------	------------------	---

4.10Entretien élève 8

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E8-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui. »	Conditions relationnelles	Appréciation positive	Ricoeur / Lévine	L'élève exprime une appréciation positive des moments de discussion, sans développer davantage.
E8-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On partage nos... »	Interaction	Partage d'idées / d'avis	Mercer	Même si la phrase est interrompue, le contexte indique que l'élève associe la discussion au partage d'avis ou d'idées.
E8-03	Fréquence de prise de parole	« Souvent. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant régulièrement aux discussions.

E8-04	Préférence entre parler et écouter	« Parler. »	Interaction	Préférence pour l'expression personnelle	Mercer	L'élève valorise davantage la prise de parole que l'écoute.
E8-05	Facilité ou difficulté à participer	« Difficile. »	Conditions relationnelles	Difficulté à participer	Lévine	L'élève signale une difficulté dans le dispositif, ce qui nuance sa participation pourtant fréquente.
E8-06	Déroulement d'une discussion philosophique	« D'abord, on dit notre avis. »	Construction du raisonnement	Opinion initiale	Toulmin	La discussion est décrite comme partant d'une prise de position individuelle.
E8-07	Apparition du désaccord	« Après, il y a des personnes qui disent qu'on n'est pas d'accord. »	Interaction	Désaccord entre pairs	Mercer	L'élève identifie la présence de désaccords dans le déroulement de la discussion.
E8-08	Discussion autour du désaccord	« Après, on parle sur est-ce que c'est préférable ou non. »	Construction du raisonnement	Évaluation des idées	Dewey / Toulmin	Le désaccord conduit à discuter la pertinence ou la préférence d'une position.
E8-09	Règles / organisation de la prise de parole	« On lève le doigt. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	Le lever de main est identifié comme une règle

						d'organisation de la parole.
E8-10	Distribution de la parole	« Vous choisissez un élève et après, on parle. »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Bruner / Vygotski	La prise de parole est décrite comme organisée par l'adulte, qui choisit l'élève interrogé.
E8-11	Quand un autre élève parle	« Je réfléchis à son idée. »	Interaction	Écoute réflexive	Mercer	L'élève ne dit pas seulement qu'il écoute : il réfléchit à l'idée formulée par l'autre.
E8-12	Répondre à ce qu'un autre élève dit	« Parfois, je réponds. »	Interaction	Réponse occasionnelle à un pair	Mercer	L'élève reconnaît répondre aux autres, mais de manière non systématique.
E8-13	Expliquer pourquoi	« Pas tout le temps. »	Construction du raisonnement	Justification variable	Toulmin	L'élève indique que la justification n'est pas systématique.
E8-14	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« En se posant des questions. »	Collaboration intellectuelle	Questionnement collectif	Dewey / Mercer & Littleton	La réflexion collective est associée au fait de se poser des questions, ce qui renvoie à une dynamique d'enquête.

E8-15	Ajouter quelque chose ou expliquer son idée	« Je réfléchis à des mots meilleurs. »	Construction du raisonnement	Reformulation	Toulmin / Dewey	L'élève cherche à améliorer la formulation de son idée. Cela montre un travail réflexif sur l'expression de la pensée.
E8-16	Ajouter quelque chose ou expliquer son idée	« Une autre explication. »	Construction du raisonnement	Explicitation / justification	Toulmin	L'élève cherche une autre manière d'expliquer son idée, ce qui montre un effort d'explicitation.
E8-17	Les autres élèves aident à mieux comprendre ou réfléchir	« Oui, des fois. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève reconnaît que les pairs peuvent parfois soutenir sa compréhension ou sa réflexion.
E8-18	Manière dont les autres aident	« En disant des trucs. »	Collaboration intellectuelle	Apport d'idées par les pairs	Vygotski	La formulation reste vague, mais elle indique que les propos des autres peuvent nourrir la réflexion.
E8-19	Discuter ainsi dans les autres cours	« Non. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Absence de transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève ne perçoit pas ce type de discussion comme

						présent dans les autres cours.
E8-20	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Elle est organisée. »	Conditions relationnelles	Organisation des échanges	Ricoeur / Lévine	Une bonne discussion est associée à une organisation claire.
E8-21	Critère d'une discussion organisée	« Personne n'écrit. »	Conditions relationnelles	Attention disponible pour l'échange	Lévine	Le verbatim est bref, mais semble indiquer que les élèves sont concentrés sur l'échange oral plutôt que sur l'écriture.
E8-22	Critère d'une discussion organisée	« On laisse la parole aux autres. »	Conditions relationnelles	Respect de la parole d'autrui	Ricoeur / Lévine	Le respect de la parole des autres est identifié comme un critère de discussion réussie.
E8-23	Après avoir écouté les autres	« Je dis mon opinion. »	Construction du raisonnement	Opinion personnelle	Toulmin	L'élève situe sa contribution dans l'expression d'un point de vue personnel après l'écoute.
E8-24	Avant de répondre après avoir écouté	« Non. »	Construction du raisonnement	Refus d'une réponse immédiate	Dewey	L'élève indique qu'il ne répond pas sans réfléchir.

E8-25	Ce qu'il fait avant de répondre	« Je cherche une meilleure idée. »	Construction du raisonnement	Recherche d'une meilleure idée	Dewey	L'élève décrit un travail réflexif avant de répondre. C'est un indice fort de construction du raisonnement.
-------	---------------------------------	------------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-------	---

4.11 Entretien élève 9

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E9-01	Appréciation des discussions en classe	« On peut dire à moitié. »	Conditions relationnelles	Appréciation ambivalente	Lévine	L'élève exprime une appréciation mitigée des discussions, ce qui annonce un regard critique sur le dispositif.
E9-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« Toute la classe ? On dit ce qu'on ressent sur les choses. »	Construction du raisonnement	Expression d'un point de vue personnel	Toulmin	La discussion est d'abord décrite comme un espace d'expression personnelle.
E9-03	Fréquence de prise de parole	« Souvent. On peut dire ça comme ça. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant assez régulièrement aux discussions.

E9-04	Préférence entre parler et écouter	« Les deux. »	Interaction	Parler et écouter	Mercer	L'élève accorde de l'importance aux deux dimensions de l'échange : prendre la parole et écouter.
E9-05	Facilité ou difficulté à participer	« On peut dire un peu dur et beaucoup facile. »	Conditions relationnelles	Aisance ambivalente	Lévine	La participation est vécue comme globalement accessible, mais pas entièrement simple.
E9-06	Déroulement d'une discussion philosophique	« Pas super bien. »	Conditions relationnelles	Regard critique sur le fonctionnement	Lévine	L'élève formule un jugement critique sur la manière dont les discussions se déroulent.
E9-07	Difficulté dans le déroulement	« Quand il y a quelqu'un qui parle, on a l'impression que c'est l'autre qui parle. »	Conditions relationnelles	Confusion dans les prises de parole	Lévine / Mercer	L'élève signale une difficulté à suivre qui parle ou à distinguer clairement les interventions.
E9-08	Participation de certains élèves	« Il y a certaines personnes qui ne veulent pas répondre à la question que vous posez. »	Interaction	Participation inégale / retrait	Mercer	L'élève identifie une limite : certains élèves ne répondent pas à la question posée.

E9-09	Règles pour une discussion efficace	« Qu'on écoute la personne qui parle. »	Conditions relationnelles	Écoute de l'autre	Ricoeur / Lévine	L'écoute est identifiée comme une condition essentielle de la discussion.
E9-10	Règles pour une discussion efficace	« Qu'on se tait et qu'on se concentre pour que la personne parle. »	Conditions relationnelles	Attention et concentration	Ricoeur / Lévine	Le silence et la concentration sont présentés comme nécessaires pour permettre à l'autre de s'exprimer.
E9-11	Choix de la question initiale	« Vous disiez pour cette question et nous, on parle pour cette question. »	Pilotage pédagogique	Question donnée par l'enseignante / chercheuse	Bruner / Vygotski	L'élève décrit une discussion organisée autour d'une question donnée par l'adulte.
E9-12	Organisation de la prise de parole	« Il faut lever le doigt et après dire ce qu'on pense. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	La prise de parole est associée au lever de doigt, qui structure l'échange.
E9-13	Organisation de la prise de parole	« Il y a des phrases qu'on peut choisir. »	Pilotage pédagogique	Appui sur des formulations proposées	Bruner	L'élève mentionne un support ou des formulations disponibles pour aider à prendre la parole.

E9-14	Quand un autre élève parle	« J'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute est la première attitude décrite face à la parole d'autrui.
E9-15	Activité pendant l'écoute	« Je me demande ce que ça veut dire, ce qu'il dit. »	Construction du raisonnement	Recherche de compréhension	Dewey	L'élève cherche à comprendre le sens du propos de l'autre.
E9-16	Difficulté pendant l'écoute	« Certains élèves, je ne comprends pas vraiment ce qu'ils disent. »	Conditions relationnelles	Difficulté de compréhension entre pairs	Ricoeur / Lévine	La compréhension mutuelle n'est pas toujours assurée, ce qui peut limiter l'interaction.
E9-17	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Souvent, quand je ne comprends pas vraiment, je lui dis que ce n'est pas vraiment le cas pour moi. »	Interaction	Réponse à un pair / désaccord	Mercer	L'élève répond surtout lorsqu'il ne comprend pas ou ne partage pas l'idée exprimée.
E9-18	Parler chacun son tour ou se répondre	« On peut dire plus chacun à notre tour que répondre vraiment. »	Type de discours	Juxtaposition d'opinions	Mercer	Verbatim central : l'élève distingue la prise de parole successive d'une véritable réponse entre pairs.
E9-19	Réaction en cas de désaccord	« Soit je me pose la question si c'est moi qui a juste, soit je me dis pour moi,	Construction du raisonnement	Évaluation de sa propre position	Dewey / Toulmin	L'élève met en balance sa propre position et celle de l'autre, mais peut

		c'est ça. Ça dépend. »				aussi rester attaché à son point de vue.
E9-20	Élèves qui parlent sans se répondre	« Oui, on peut dire à 75 % des cas. »	Type de discours	Faible interaction entre pairs	Mercer	L'élève perçoit une forte fréquence de moments où les élèves parlent sans réellement se répondre.
E9-21	Dire accord ou désaccord	« Je dis dans mon sens, genre je réponds à la phrase. »	Interaction	Réponse indirecte à une idée	Mercer	L'élève ne formule pas nécessairement "je ne suis pas d'accord", mais répond à l'idée exprimée.
E9-22	Reprendre ou compléter ce qu'un autre a dit	« On peut dire rarement, quand je veux plus préciser. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée limité	Mercer / Mercer & Littleton	La reprise ou précision d'une idée existe, mais elle est présentée comme rare.
E9-23	Expliquer pourquoi	« La majorité, je ne lui explique pas pourquoi. »	Construction du raisonnement	Justification peu présente	Toulmin	L'élève indique que l'explication n'est pas majoritaire dans ses prises de parole.
E9-24	Expliquer pourquoi	« J'explique pourquoi plutôt, parce qu'il y a un	Construction du raisonnement	Justification ponctuelle	Toulmin	La justification apparaît ponctuellement, lorsqu'un besoin

		moment où on comprend. »				de compréhension se présente.
E9-25	Impression de réfléchir ensemble	« Pas vraiment. »	Collaboration intellectuelle	Faible réflexion collective déclarée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève ne perçoit pas fortement une réflexion construite ensemble par toute la classe.
E9-26	Raisons de la faible réflexion collective	« Il y a certaines personnes qui vont dire : j'ai envie de répondre à celle-là. »	Interaction	Réponses dispersées	Mercer	L'élève décrit une dynamique où les interventions semblent dispersées ou centrées sur certaines réponses.
E9-27	Raisons de la faible réflexion collective	« Certaines personnes parlent à d'autres personnes. »	Conditions relationnelles	Dispersion de l'attention	Lévine	Les échanges parallèles limitent la concentration collective.
E9-28	Organisation réelle des échanges	« J'ai plutôt l'impression qu'on discute par table. »	Type de discours	Fragmentation des échanges	Mercer	L'élève perçoit les échanges comme fragmentés en petits groupes plutôt que construits collectivement en classe entière.
E9-29	Discussion similaire dans d'autres cours	« En classe, quand on fait des jeux, en néerlandais la	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert partiel vers d'autres contextes	Lave & Wenger	L'élève identifie des situations proches dans

		majorité du temps. »				d'autres cours, notamment en néerlandais lors de jeux.
E9-30	Discussion dans d'autres cours	« En gym, non, parce que c'est pas possible. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Limite du transfert selon le contexte	Lave & Wenger	L'élève distingue les contextes scolaires où la discussion est possible de ceux où elle ne l'est pas.
E9-31	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand tout le monde s'écoute. »	Conditions relationnelles	Écoute collective	Ricoeur / Lévine	L'écoute collective est identifiée comme premier critère d'une discussion réussie.
E9-32	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand tout le monde a confiance de ce que dit la personne, quand tout le monde a confiance en soi. »	Conditions relationnelles	Confiance mutuelle et confiance en soi	Ricoeur / Lévine	La discussion réussie suppose à la fois confiance dans la parole de l'autre et confiance en soi pour s'exprimer.
E9-33	Discussion qui ne fonctionne pas	« Pas quand tout le monde dit : non, t'as faux, juste arrête, t'as faux. »	Conditions relationnelles	Refus de la disqualification	Ricoeur / Lévine	L'élève rejette les formes de désaccord qui disqualifient la personne ou la réponse de manière brutale.

E9-34	Idéal de discussion	« Je préfère plutôt qu'on soit ensemble, notre cerveau aussi. »	Collaboration intellectuelle	Pensée collective	Mercer / Mercer & Littleton	Formulation forte d'une aspiration à penser ensemble, au-delà d'une simple juxtaposition d'avis.
E9-35	Critère d'une bonne discussion	« Qu'on réfléchisse ensemble. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève définit explicitement une bonne discussion par la réflexion commune.
E9-36	Critère d'une bonne discussion	« Quand quelqu'un dit quelque chose, on l'écoute. »	Conditions relationnelles	Prise en compte d'une idée	Ricoeur / Lévine	La parole de l'autre doit être écoutée et prise en compte pour que la discussion fonctionne.
E9-37	Qualité de l'écoute	« Qu'on écoute bien attentivement l'autre personne. »	Conditions relationnelles	Écoute attentive	Ricoeur / Lévine	L'élève insiste sur la qualité de l'écoute, pas seulement sur sa présence formelle.
E9-38	Réponse après écoute	« Si on peut répondre, on doit toujours réfléchir si on a juste ou si c'est la personne qui a juste. »	Construction du raisonnement	Révision de position potentielle	Dewey / Toulmin	L'élève associe la réponse à une mise en question de sa propre position et de celle d'autrui.

4.12 Entretien élève 10

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E10-01	Appréciation des discussions en classe	« Parfois, oui, et parfois, non. »	Conditions relationnelles	Appréciation ambivalente	Lévine	L'élève exprime un rapport nuancé aux discussions, qui peuvent être appréciées ou non selon le contexte.
E10-02	Raison du désintérêt ponctuel	« Quand c'est trop agité, je n'aime pas. »	Conditions relationnelles	Besoin de calme	Ricoeur / Lévine	Le climat de discussion influence directement l'engagement de l'élève.
E10-03	Ce que l'élève fait pendant les discussions	« J'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute est la première posture décrite par l'élève dans la discussion.
E10-04	Manière d'entrer dans l'activité	« Je vois à la dernière minute ce qu'il faut faire. »	Conditions relationnelles	Observation avant participation	Lévine	L'élève semble d'abord observer la situation avant de s'engager pleinement dans l'activité.
E10-05	Fréquence de prise de parole	« Souvent. Oui, souvent. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant

						régulièrement aux discussions.
E10-06	Préférence entre parler et écouter	« Je préfère écouter. »	Interaction	Écoute privilégiée	Mercer	L'élève valorise davantage l'écoute que la prise de parole.
E10-07	Facilité ou difficulté à participer	« Facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la participation	Lévine	L'élève dit se sentir à l'aise dans le dispositif de discussion.
E10-08	Déroulement d'une discussion philosophique	« Ça se passe parfois bien et parfois, ça tourne de tous les sens. »	Conditions relationnelles	Désorganisation possible des échanges	Lévine / Mercer	L'élève distingue des moments où la discussion fonctionne et d'autres où elle devient désorganisée.
E10-09	Règles pour que la discussion se passe bien	« On dit arrêtez de parler. »	Conditions relationnelles	Régulation du bruit / du cadre	Lévine	Le maintien du calme apparaît comme une condition pour que la parole puisse circuler.
E10-10	Organisation du tour de parole	« Le gars qui doit parler, il parle. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie l'importance de laisser parler la personne désignée.
E10-11	Choix de la question	« On regarde ici. Dans le carré, on	Pilotage pédagogique	Support structurant	Bruner	L'élève décrit un dispositif organisé

		lit ce qu'il y a dans le carré. Et ensuite, on choisit dans le carré. »				autour d'un support écrit ou visuel qui structure le choix de la question.
E10-12	Quand un autre élève parle	« Moi, je l'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'élève indique qu'il prend en compte la parole d'autrui par l'écoute.
E10-13	Après avoir écouté	« Après, je parle. »	Interaction	Prise de parole après écoute	Mercer	L'élève intervient après avoir entendu un autre élève, mais sans préciser qu'il répond directement à son idée.
E10-14	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Non. »	Type de discours	Faible réponse aux pairs	Mercer	L'élève affirme ne pas répondre directement aux propos des autres, ce qui limite l'interaction entre pairs.
E10-15	Expliquer pourquoi	« Des fois, oui, quand je comprends ce que je dis. »	Construction du raisonnement	Justification conditionnelle	Toulmin	La justification apparaît lorsque l'élève comprend suffisamment ce qu'il dit.

E10-16	Absence d'explication	« Des fois, non, quand je ne comprends pas ce que je dis. »	Construction du raisonnement	Absence de justification liée à l'incompréhension	Toulmin / Dewey	L'élève relie l'absence d'explication à une difficulté de compréhension personnelle.
E10-17	Manière de justifier	« Je dis oui, je suis d'accord avec toi parce que telle chose est bien avec telle chose. »	Construction du raisonnement	Justification d'un accord	Toulmin	L'élève donne un exemple de justification à partir d'un accord avec un pair.
E10-18	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Ça se voit qu'on réfléchit... tout le monde. »	Collaboration intellectuelle	Réflexion collective perçue	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève perçoit une forme de réflexion collective, mais le verbatim reste général.
E10-19	Ajouter quelque chose à une idée	« On peut aussi dire ça. »	Collaboration intellectuelle	Ajout à une idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit une possibilité d'ajouter une proposition à l'idée déjà formulée.
E10-20	Ajouter quelque chose à une idée	« On peut aussi dire que ça s'appelle ça et j'ajoute quelque chose. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit un ajout à une idée existante, ce qui constitue un indice de collaboration intellectuelle.
E10-21	Construire une idée à plusieurs	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme que la construction

						d'une idée à plusieurs peut avoir lieu.
E10-22	Les autres élèves aident à comprendre ou réfléchir	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève reconnaît que les pairs peuvent l'aider à mieux comprendre ou réfléchir.
E10-23	Exemple d'aide entre pairs	« Je n'ai pas compris un mot. »	Construction du raisonnement	Difficulté de compréhension	Dewey	L'incompréhension d'un mot constitue le point de départ d'un besoin d'explication.
E10-24	Explication donnée par une camarade	« Elle va me dire c'est ça ou c'est ça. »	Collaboration intellectuelle	Explication entre pairs	Vygotski	Une autre élève soutient la compréhension en proposant une explication.
E10-25	Compréhension après explication	« Après, je dis ah bah alors c'est ça et elle me dit oui. »	Construction du raisonnement	Compréhension nouvelle	Dewey / Vygotski	L'élève décrit une compréhension qui se construit grâce à l'explication d'un pair.
E10-26	Discussion similaire dans d'autres cours	« Ah, non. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Absence de transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève ne perçoit pas la construction d'une idée ensemble comme présente dans les autres cours.

E10-27	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand tout le monde dit à peu près la même idée. »	Conditions relationnelles	Recherche de consensus	Ricoeur / Lévine	L'élève associe une bonne discussion à une convergence des idées.
E10-28	Critère d'une discussion réussie	« On est tous d'accord sur un point. »	Conditions relationnelles	Accord collectif	Ricoeur / Lévine	L'accord collectif est présenté comme un critère central de réussite.
E10-29	Ce qu'il faut pour que cela fonctionne	« Il faut que déjà, on dise tous, voilà, ça doit être ça. »	Conditions relationnelles	Convergence vers une idée commune	Ricoeur / Lévine	L'élève présente la réussite comme une convergence vers une idée commune.
E10-30	Ce qu'il faut pour que cela fonctionne	« Tout le monde doit être d'accord. »	Conditions relationnelles	Consensus comme objectif	Ricoeur / Lévine	L'élève associe fortement la discussion réussie au consensus. Cette conception est à distinguer d'une collaboration fondée sur le désaccord exploratoire.
E10-31	Participation de tous	« En tout cas, avec notre classe, ça marche comme ça. »	Conditions relationnelles	Fonctionnement propre au groupe-classe	Lévine	L'élève précise que cette recherche d'accord correspond au fonctionnement perçu de sa classe.
E10-32	Inclusion d'un élève qui n'a pas parlé	« S'il y en a un qui n'a pas donné son avis, il y en a	Interaction	Invitation à participer	Mercer / Ricoeur	L'élève décrit une forme d'inclusion des élèves plus

		sûrement un qui va dire : et toi, t'en penses quoi ? »				discrets dans la discussion.
E10-33	Ajout final	« C'était pour parler du... »	Aucun code retenu	Ajout incomplet / inaudible	—	Le propos final est incomplet et ne peut pas être codé de manière fiable.

4.13 Entretien élève 11

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E11-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui. »	Conditions relationnelles	Appréciation positive	Lévine	L'élève exprime une appréciation positive des moments de discussion.
E11-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On parle de sujets parfois de l'école, parfois en dehors de l'école. »	Interaction	Discussion autour d'un thème commun	Mercer	L'élève identifie les discussions comme des échanges organisés autour de sujets communs.
E11-03	Exemples de sujets discutés	« Chez nous quand on joue à des jeux. »	Interaction	Ouverture à des sujets du quotidien	Mercer / Dewey	Les sujets de discussion peuvent être reliés à l'expérience quotidienne des élèves.

E11-04	Fréquence de prise de parole	« Pas trop. »	Interaction	Participation modérée	Mercer	L'élève se présente comme participant peu à l'oral, ce qui nuance son engagement dans les échanges.
E11-05	Préférence entre parler et écouter	« Écouter. »	Interaction	Écoute privilégiée	Mercer	L'élève valorise davantage l'écoute que la prise de parole.
E11-06	Facilité ou difficulté à participer	« Facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la discussion	Lévine	Malgré une participation modérée, l'élève ne déclare pas de difficulté à participer.
E11-07	Déroulement d'une discussion philosophique	« Une personne dit un sujet et on va aborder le sujet chacun à son tour. »	Type de discours	Tour de parole structuré	Mercer	La discussion est décrite comme une succession organisée de prises de parole autour d'un sujet commun.
E11-08	Ce que les élèves font autour du sujet	« Argumenter. »	Construction du raisonnement	Argumentation	Toulmin	L'élève identifie explicitement l'argumentation comme une activité de la discussion.

E11-09	Ce que les élèves font autour du sujet	« Dire des choses avec le sujet que la personne aura dit. »	Interaction	Inscription dans le thème commun	Mercer	Les interventions sont reliées au sujet proposé, ce qui montre une orientation vers un objet partagé.
E11-10	Règles pour une discussion efficace	« On ne parle pas trop en même temps que les autres. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie le respect du tour de parole comme condition d'efficacité de la discussion.
E11-11	Règles pour une discussion efficace	« On écoute. »	Conditions relationnelles	Écoute des pairs	Ricoeur / Lévine	L'écoute apparaît comme une règle centrale du dialogue.
E11-12	Règles pour une discussion efficace	« Chacun son avis sur le sujet qu'on abordera. »	Conditions relationnelles	Ouverture à la pluralité des avis	Ricoeur / Lévine	L'élève reconnaît que chacun peut avoir un avis propre sur le sujet discuté.
E11-13	Quand un autre élève parle	« J'écoute attentivement. »	Interaction	Écoute attentive	Mercer	L'élève décrit une écoute active et concentrée de la parole d'autrui.
E11-14	Après avoir écouté un élève	« Pour après poser soit des questions sur ce qu'il dit. »	Interaction	Question à un pair	Mercer	L'écoute peut déboucher sur une question adressée à un pair, ce qui

						soutient l'interaction.
E11-15	Après avoir écouté un élève	« Ou soit continuer à parler sur le sujet qu'il dit. »	Interaction	Réponse dans le fil de discussion	Mercer	L'élève inscrit sa prise de parole dans la continuité du propos précédent.
E11-16	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui, soit pour dire mon avis. »	Interaction	Réponse à un pair / expression d'un avis	Mercer	L'élève affirme répondre aux autres pour formuler son propre point de vue.
E11-17	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Ou pour justifier son avis. »	Construction du raisonnement	Justification d'un avis	Toulmin	La réponse à autrui peut prendre la forme d'une justification, ce qui relie interaction et raisonnement.
E11-18	Dire accord ou désaccord	« Oui, parfois je dis ça. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'élève affirme pouvoir se positionner explicitement par accord ou désaccord.
E11-19	Évitement du désaccord	« Parfois je ne dis rien pour éviter les problèmes. »	Conditions relationnelles	Évitement du conflit	Ricoeur / Lévine	L'élève peut retenir sa parole pour éviter des tensions, ce qui

						montre une limite relationnelle à l'expression du désaccord.
E11-20	Expliquer pourquoi	« Oui, la plupart du temps. »	Construction du raisonnement	Justification fréquente	Toulmin	L'élève déclare expliquer régulièrement ses propos.
E11-21	Capacité à expliquer	« Je saurais comment dire pourquoi j'ai dit ce sujet. »	Construction du raisonnement	Capacité à justifier	Toulmin	L'élève se perçoit capable d'explicitier les raisons de son propos.
E11-22	Exemple de justification	« Ça dépend du sujet. »	Construction du raisonnement	Justification dépendante du thème	Toulmin	L'élève indique que la manière de justifier varie selon le sujet abordé.
E11-23	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« On aborde toujours des choses que normalement tout le monde doit connaître. »	Conditions relationnelles	Références communes	Ricoeur / Lévine	La réflexion collective semble facilitée par des sujets connus ou partagés par le groupe.
E11-24	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« On a déjà parlé une autre fois et on avait déjà fait des débats sur cela. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'un sujet déjà discuté	Mercer / Mercer & Littleton	La discussion peut s'appuyer sur des échanges antérieurs, ce qui indique une

						continuité dans la réflexion.
E11-25	Relance d'un sujet	« On relance le sujet. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit une reprise collective d'un sujet déjà travaillé.
E11-26	Mise en relation d'idées	« Sur la même chose mais relié à d'autres choses. »	Collaboration intellectuelle	Élaboration conceptuelle	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit une mise en relation entre un sujet déjà discuté et d'autres éléments, ce qui soutient l'élaboration progressive des idées.
E11-27	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« Quand il termine de parler, je parle aussi à mon tour. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève attend la fin de la parole d'autrui avant d'intervenir.
E11-28	Ajouter quelque chose à l'idée de quelqu'un	« Je dis ce que je pense. »	Construction du raisonnement	Opinion personnelle	Toulmin	Le verbatim montre une contribution personnelle, mais ne suffit pas seul à établir un enrichissement d'idée.
E11-29	Construire une idée à plusieurs	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme que les idées

						peuvent être construites à plusieurs.
E11-30	Les autres aident à mieux comprendre ou réfléchir	« Oui, sur certains sujets que je ne connaissais pas. »	Collaboration intellectuelle	Apprentissage par les pairs	Vygotski	Les pairs peuvent aider l'élève à découvrir ou comprendre des sujets inconnus.
E11-31	Ce que les autres apportent	« On fait découvrir des sujets. »	Collaboration intellectuelle	Élargissement des connaissances	Vygotski / Dewey	Les échanges permettent d'ouvrir l'élève à de nouveaux objets de réflexion.
E11-32	Discussions similaires dans d'autres cours	« Oui, quand on fait des travaux de groupe. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert vers le travail de groupe	Lave & Wenger	L'élève identifie des formes proches de discussion dans les travaux de groupe.
E11-33	Exemple hors CPC	« On devait faire des travaux de groupe et on devait parler ensemble. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Discussion collective hors CPC	Lave & Wenger	L'élève donne un exemple concret de réinvestissement de la discussion dans un autre contexte scolaire.
E11-34	Reconnaître une discussion qui marche bien	« C'est quand tout le monde connaît le sujet. »	Conditions relationnelles	Base commune de compréhension	Ricoeur / Lévine	Une discussion réussie suppose, pour l'élève, que le sujet soit connu par tous.

E11-35	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Que tout le monde aime le sujet. »	Conditions relationnelles	Engagement partagé	Lévine	L'intérêt collectif pour le sujet est perçu comme une condition de réussite.
E11-36	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Qu'il n'y a pas de débats plutôt difficiles à dire. »	Conditions relationnelles	Évitement des sujets difficiles	Lévine	L'élève associe la réussite à une discussion qui ne met pas trop en difficulté les participants.
E11-37	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Il y a juste des choses claires et vraies. »	Construction du raisonnement	Recherche de clarté et de certitude	Dewey / Toulmin	L'élève valorise les idées claires et vraies, ce qui indique une conception plutôt stabilisée du savoir.
E11-38	Discussion réussie et accord	« Oui. »	Conditions relationnelles	Consensus comme critère de réussite	Ricoeur / Lévine	L'élève confirme qu'une discussion qui marche bien est, pour lui, une discussion où tout le monde est d'accord.
E11-39	Critères d'une bonne discussion	« Pas de cris. »	Conditions relationnelles	Climat calme	Ricoeur / Lévine	Le calme et l'absence de cris sont identifiés

						comme conditions de discussion.
E11-40	Critères d'une bonne discussion	« Chacun parle à son tour. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	La parole organisée est perçue comme une condition de fonctionnement.
E11-41	Critères d'une bonne discussion	« On comprend tout. »	Collaboration intellectuelle	Compréhension partagée	Mercer / Mercer & Littleton	Une discussion réussie est associée à une compréhension commune.
E11-42	Critères d'une bonne discussion	« C'est facile à expliquer. »	Construction du raisonnement	Clarté de l'explication	Toulmin	L'élève valorise la facilité d'explication, ce qui renvoie à une exigence de clarté argumentative.

4.14 Entretien élève 12

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E12-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui. »	Conditions relationnelles	Appréciation positive	Lévine	L'élève exprime une appréciation positive des moments de discussion.

E12-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On parle de ce qu'on pense. »	Construction du raisonnement	Expression d'un point de vue personnel	Toulmin	La discussion est d'abord décrite comme un espace où les élèves formulent leur pensée.
E12-03	Exemple de discussion après une lecture	« Si on lit une histoire, on parle de ce qu'on a pensé de l'histoire. »	Construction du raisonnement	Réflexion à partir d'un support commun	Dewey	L'élève relie la discussion à une réflexion menée à partir d'une histoire partagée par le groupe.
E12-04	Fréquence de prise de parole	« Souvent. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant régulièrement aux discussions.
E12-05	Préférence entre parler et écouter	« Les deux. »	Interaction	Parler et écouter	Mercer	L'élève accorde de l'importance aux deux dimensions de l'échange : prendre la parole et écouter.
E12-06	Facilité ou difficulté à participer	« Facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la discussion	Lévine	L'élève ne déclare pas de difficulté particulière à participer.
E12-07	Déroulement de la discussion	« On lit l'histoire quand on a terminé. »	Pilotage pédagogique	Support de discussion	Bruner / Vygotski	La discussion semble s'appuyer sur un support de

						lecture qui sert de point de départ commun.
E12-08	Déroulement après la lecture	« On se pose des questions. »	Construction du raisonnement	Problématisation	Dewey	La réflexion démarre à partir de questions, ce qui indique une dynamique d'enquête.
E12-09	Recherche des réponses	« On essaie de voir si les autres ont la réponse. »	Collaboration intellectuelle	Recherche collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit une recherche de réponse qui implique les autres élèves.
E12-10	Déroulement de la discussion philosophique	« Bien. »	Conditions relationnelles	Perception positive du dispositif	Lévine	L'élève décrit globalement le déroulement de la discussion comme positif, sans détailler davantage.
E12-11	Règles pour une discussion efficace	« On parle pas tous en même temps. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie l'absence de chevauchement de parole comme une règle centrale de la discussion.
E12-12	Règles pour une discussion efficace	« Puis après l'autre. »	Conditions relationnelles	Tour de parole	Ricoeur / Lévine	Malgré un passage partiellement inaudible, le sens

						indique une organisation successive de la prise de parole.
E12-13	Choix de la question initiale	« On demande et on explique. »	Pilotage pédagogique	Questionnement et explicitation	Bruner / Vygotski	Le choix ou l'entrée dans la question semble associé à une demande et à une explication. Le passage reste bref.
E12-14	Quand un autre élève parle	« Je l'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute est la première attitude décrite face à la parole d'autrui.
E12-15	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	L'élève affirme qu'il peut répondre à ce qu'un autre élève dit.
E12-16	Réponse selon le contenu de l'intervention	« S'il dit ce que je pense, non, mais s'il a quelque chose à rajouter, oui. »	Interaction	Réponse conditionnelle à un pair	Mercer	L'élève précise qu'il ne répond pas toujours : la réponse dépend de ce que l'autre apporte à la discussion.
E12-17	Réaction en cas de désaccord	« J'attends qu'il termine. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève attend la fin de la parole

						d'autrui avant d'intervenir.
E12-18	Réaction en cas de désaccord	« Je vais lui dire ce que je pense. »	Interaction	Désaccord / opinion alternative	Mercer	L'élève réagit à une idée divergente en formulant sa propre position.
E12-19	Quelqu'un a déjà répondu à ce que l'élève a dit	« Oui. »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève indique que ses propos peuvent susciter une réponse.
E12-20	Dire explicitement accord ou désaccord	« Non. »	Interaction	Accord/désaccord non explicitement formulé	Mercer	L'élève indique ne pas forcément utiliser les formules directes "je suis d'accord" ou "je ne suis pas d'accord".
E12-21	Sentiment d'être écouté	« Je le crois. »	Conditions relationnelles	Sentiment d'être entendu	Ricoeur / Lévine	L'élève pense être écouté, mais la formulation reste prudente.
E12-22	Reprendre ce que quelqu'un dit	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme qu'il peut reprendre une idée formulée par un pair.
E12-23	Expliquer pourquoi	« Oui. »	Construction du raisonnement	Justification	Toulmin	L'élève affirme expliquer pourquoi

						lorsqu'il formule une idée.
E12-24	Manière d'expliquer	« Je ne sais pas. »	Construction du raisonnement	Justification difficile à expliciter	Toulmin	L'élève affirme expliquer, mais ne parvient pas à préciser comment. Cela invite à interpréter la justification avec prudence.
E12-25	Ajouter quelque chose à une idée	« J'attends qu'il termine, puis je dis mon idée. »	Interaction	Réponse après écoute	Mercer	Le verbatim montre une intervention après la parole d'un pair, dans le respect du tour de parole.
E12-26	Accord/désaccord et ajout	« Je dis je suis d'accord ou je ne suis pas d'accord, puis je rajoute quelque chose. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit un positionnement suivi d'un ajout, ce qui constitue un indice fort de collaboration intellectuelle.
E12-27	Nature de l'ajout	« Je ne sais pas, ça dépend de quoi on parle. »	Construction du raisonnement	Élaboration dépendante du thème	Toulmin / Dewey	L'élève indique que le contenu de l'ajout dépend du sujet discuté.

E12-28	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Parce que quasi tout le monde a quelque chose à dire avant qu'on termine. »	Interaction	Participation collective	Mercer	L'élève associe la réflexion collective au fait que presque tous les élèves aient quelque chose à dire.
E12-29	Ajouter à une idée déjà formulée	« Oui, parce que sûrement il a dit quelque chose mais il a oublié de terminer. »	Collaboration intellectuelle	Complément d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève justifie l'ajout par l'idée qu'une contribution peut être incomplète et nécessiter un complément.
E12-30	Précision d'une idée	« Il n'a pas assez précisé. »	Collaboration intellectuelle	Précision / élaboration d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève considère que les idées peuvent être précisées par les autres, ce qui constitue un indice fort de co-construction.
E12-31	Discussion similaire dans d'autres cours	« Oui. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève affirme que des discussions similaires existent dans d'autres cours.
E12-32	Cours concernés	« Les deux cours français, maths et plus français. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Exemples de contextes scolaires	Lave & Wenger	L'élève identifie le français et les mathématiques

						comme contextes où des échanges peuvent avoir lieu.
E12-33	Désaccord dans d'autres cours	« Quand quelqu'un dit quelque chose, des fois on n'est pas d'accord. »	Interaction	Désaccord hors CPC	Mercer	L'élève indique que le désaccord peut aussi apparaître dans d'autres matières.
E12-34	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand il y a beaucoup de monde... »	Conditions relationnelles	Participation collective	Lévine	Le passage est partiellement inaudible, mais semble associer une bonne discussion à la présence ou participation de plusieurs personnes. À interpréter prudemment.
E12-35	Discussion qui ne fonctionne pas	« Ils voient que la discussion ne marche pas et ils partent. »	Conditions relationnelles	Désengagement	Lévine	L'élève évoque une situation où les participants quittent l'échange lorsque la discussion ne fonctionne pas.
E12-36	Discussion qui ne fonctionne pas	« Quand ça parle mal. »	Conditions relationnelles	Dégradation du climat	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie une mauvaise

						qualité de parole comme obstacle à la discussion.
E12-37	Critère d'une discussion qui fonctionne	« Quand on parle, on parle pas tous en même temps. »	Conditions relationnelles	Respect de la parole	Ricoeur / Lévine	Une discussion réussie est définie par une parole organisée, sans chevauchement.
E12-38	Ajout final	« Non. »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire à l'entretien.

4.15 Entretien élève 13

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E13-01	Appréciation des discussions en classe	« Un peu. »	Conditions relationnelles	Intérêt modéré	Lévine	L'élève exprime un intérêt nuancé pour les discussions.
E13-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« Par exemple, (inaudible) et de ce qu'on va faire après. »	Aucun code retenu	Passage partiellement inaudible	—	Le passage est trop incomplet pour être codé de manière fiable.
E13-03	Explication du déroulement	« Parfois, on essaie de se poser des questions. »	Construction du raisonnement	Problématisation	Dewey	L'élève associe la discussion au fait de se poser des questions, ce qui indique une

						dynamique d'enquête.
E13-04	Exemple de discussion	« Pour faire comme un petit jeu quand on aime mieux lire. »	Pilotage pédagogique	Activité-support / jeu	Bruner	L'élève évoque un dispositif ou une activité qui soutient le questionnement, mais le passage reste à interpréter avec prudence.
E13-05	Exemple de sujet discuté	« Qu'est-ce qu'on va faire dans la récréation avec les autres élèves ? »	Interaction	Discussion autour d'un sujet commun	Mercer	L'élève donne un exemple de sujet discuté entre élèves, lié à leur vie quotidienne.
E13-06	Fréquence de prise de parole	« Souvent. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant régulièrement aux discussions.
E13-07	Préférence entre parler et écouter	« Les deux. »	Interaction	Parler et écouter	Mercer	L'élève valorise à la fois la prise de parole et l'écoute.
E13-08	Facilité ou difficulté à participer	« Facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la discussion	Lévine	L'élève ne déclare pas de difficulté particulière à participer.
E13-09	Déroulement de la discussion philosophique	« On essaie de se le dire entre nous. »	Collaboration intellectuelle	Échange d'idées entre pairs	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit une tentative de mise en mots et de

						partage entre élèves.
E13-10	Mise en commun	« On essaie de les partager à toute la classe. »	Collaboration intellectuelle	Mise en commun collective	Mercer / Mercer & Littleton	La discussion passe d'un échange entre élèves à un partage avec l'ensemble de la classe.
E13-11	Choix ou compréhension de la question	« Dans une petite question, on peut se dire : qu'est-ce que ça veut dire ? »	Construction du raisonnement	Recherche de sens	Dewey	L'élève montre que la question discutée peut d'abord faire l'objet d'un travail de compréhension.
E13-12	En cas d'absence de réponse	« Quand on n'a pas de réponse, on se demande entre nous. »	Collaboration intellectuelle	Recherche collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'absence de réponse devient un déclencheur de recherche entre pairs.
E13-13	Organisation de la prise de parole	« On attend que tout le monde décide de dire pour ne pas trop les couper. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève insiste sur l'importance d'attendre et de ne pas couper la parole.
E13-14	Organisation de la réflexion	« Après, on se pose des questions entre nous. »	Collaboration intellectuelle	Questionnement mutuel	Dewey / Mercer & Littleton	La réflexion est décrite comme un questionnement réciproque entre élèves.

E13-15	Limites des réponses disponibles	« Les autres aussi, parfois, ils n'ont pas toutes les réponses. »	Conditions relationnelles	Reconnaissance des limites de chacun	Ricoeur / Lévine	L'élève reconnaît que chacun peut ne pas savoir, ce qui soutient une posture de recherche partagée.
E13-16	Recherche collective	« On essaie de se les poser entre nous. »	Collaboration intellectuelle	Co-enquête	Dewey / Mercer & Littleton	L'élève décrit une recherche collective de compréhension par les questions.
E13-17	Règles pour une discussion efficace	« Parler doucement. »	Conditions relationnelles	Climat calme	Ricoeur / Lévine	Le calme dans la parole est identifié comme une condition de discussion.
E13-18	Règles pour une discussion efficace	« Pour ne pas déranger les autres. »	Conditions relationnelles	Respect des autres	Ricoeur / Lévine	L'élève relie la manière de parler au respect du groupe.
E13-19	Discussion en groupe de table / classe entière	« On essaie de se réunir dans la récréation pour essayer d'en parler. »	Collaboration intellectuelle	Prolongement de la discussion hors classe	Dewey / Vygotski	L'élève évoque un prolongement de la réflexion au-delà du temps de classe.
E13-20	Discussion en classe entière	« On essaie de se faire passer un petit peu les mots. »	Interaction	Circulation de la parole	Mercer	L'élève décrit une circulation des mots ou des idées entre élèves.

E13-21	Exemple sur le mensonge	« Parfois, on voit des gens qui mentent, mais on s'en fout, on ne les calcule pas trop. »	Conditions relationnelles	Mise à distance d'un comportement	Ricoeur / Lévine	Le passage montre une réaction à une situation évoquée, mais il est peu développé pour l'analyse centrale.
E13-22	Quand un élève parle	« Quand il parle, on l'écoute. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'écoute apparaît comme attitude attendue face à la parole d'un autre élève.
E13-23	Si l'activité personnelle n'est pas terminée	« Si on n'a pas fini notre livre, on lui dit si on peut terminer. »	Conditions relationnelles	Négociation du cadre de parole	Lévine	L'élève évoque une gestion concrète du moment de parole, liée à l'activité en cours.
E13-24	Après avoir écouté	« Après, on peut se poser des questions. »	Collaboration intellectuelle	Questionnement après écoute	Dewey / Mercer & Littleton	L'écoute peut déboucher sur un questionnement collectif.
E13-25	Répondre à ce qu'un autre élève a dit	« Oui. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	L'élève affirme qu'il peut répondre aux propos d'un autre élève.
E13-26	Élèves qui parlent sans se répondre	« Pas trop, c'est rare. »	Type de discours	Réponses fréquentes entre pairs	Mercer	L'élève perçoit les échanges comme relativement interactifs : les

						moments sans réponse sont rares selon lui.
E13-27	Accord / désaccord et explication	« Oui. »	Interaction	Accord ou désaccord explicite	Mercer	L'élève affirme pouvoir exprimer accord ou désaccord.
E13-28	Expliquer pourquoi	« Oui. »	Construction du raisonnement	Justification	Toulmin	L'élève affirme expliquer pourquoi lorsqu'il formule une idée.
E13-29	Manière d'expliquer	« On essaie de s'expliquer comment on a trouvé ce temps, entre nous. »	Construction du raisonnement	Explication mutuelle	Toulmin / Vygotski	L'élève décrit une tentative d'explication entre pairs, à partir d'un exemple concret.
E13-30	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Parce qu'on s'intéresse l'un à l'autre. »	Conditions relationnelles	Reconnaissance mutuelle	Ricoeur / Lévine	L'élève associe la réflexion collective à l'intérêt porté aux autres.
E13-31	Indice de réflexion collective	« Ça se voit. »	Conditions relationnelles	Engagement collectif perçu	Ricoeur / Lévine	L'élève perçoit un engagement commun, même s'il ne le développe pas précisément.
E13-32	Discussion similaire dans d'autres cours	« Non. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Absence de transfert déclaré vers les autres cours	Lave & Wenger	L'élève ne perçoit pas ce type de discussion dans les autres cours.

E13-33	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand on s'écoute tous. »	Conditions relationnelles	Écoute collective	Ricoeur / Lévine	Une discussion réussie est associée à l'écoute de tous.
E13-34	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Quand on se répond. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	La réponse entre élèves est identifiée comme critère d'une discussion réussie.
E13-35	Correction d'une erreur	« Même si quelqu'un fait une petite faute, c'est pas grave. »	Conditions relationnelles	Droit à l'erreur	Ricoeur / Lévine	L'élève reconnaît que l'erreur peut être accueillie sans disqualification.
E13-36	Manière de corriger	« On va le corriger, mais pas devant tout le monde. »	Conditions relationnelles	Correction respectueuse	Ricoeur / Lévine	La correction doit préserver la personne et éviter l'exposition devant le groupe.
E13-37	Manière de donner un retour	« Après, on va dire à la personne. »	Conditions relationnelles	Feedback bienveillant	Ricoeur / Lévine	L'élève décrit une correction différée et plus respectueuse.
E13-38	Prolongement du sujet hors classe	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Prolongement de la réflexion	Dewey / Vygotski	L'élève confirme que certains sujets discutés en classe peuvent être repris à la récréation.
E13-39	Exemple de prolongement à la récréation	« Dans la récréation, on a discuté. »	Collaboration intellectuelle	Discussion hors classe	Vygotski	Les échanges entre pairs se prolongent en dehors du cadre

						formel de la séance.
E13-40	Réévaluation d'une réponse	« On aurait pu mettre ça ou ça. »	Construction du raisonnement	Révision de solution	Dewey	L'élève décrit une réflexion après coup sur les réponses possibles, ce qui indique une réévaluation collective.
E13-41	Ajout final	« Non. »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire.

4.16 Entretien élève 14

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
E14-01	Appréciation des discussions en classe	« Oui. »	Conditions relationnelles	Appréciation positive	Lévine	L'élève exprime une appréciation positive des moments de discussion.
E14-02	Ce que les élèves font pendant les discussions	« On a des débats. »	Interaction	Participation au débat	Mercer	L'élève identifie clairement les discussions comme des débats entre élèves.
E14-03	Fonction des débats	« Chacun essaie de comprendre si c'est	Interaction	Accord / désaccord	Mercer	La discussion est décrite comme un

		d'accord ou pas d'accord. »				espace où les élèves se situent par rapport aux idées.
E14-04	Finalité de la discussion	« Pour pouvoir s'exprimer. »	Conditions relationnelles	Expression des opinions	Ricoeur / Lévine	L'élève associe la discussion à la possibilité pour chacun de s'exprimer.
E14-05	Fréquence de prise de parole	« Oui, plusieurs fois. »	Interaction	Participation active	Mercer	L'élève se présente comme participant régulièrement aux discussions.
E14-06	Préférence entre parler et écouter	« Les deux. »	Interaction	Parler et écouter	Mercer	L'élève accorde de l'importance aux deux dimensions de l'échange.
E14-07	Facilité ou difficulté à participer	« Facile. »	Conditions relationnelles	Aisance dans la discussion	Lévine	L'élève dit se sentir à l'aise dans le dispositif.
E14-08	Déroulement de la discussion	« D'abord, on lit un petit peu le livre. »	Pilotage pédagogique	Support de discussion	Bruner / Vygotski	La discussion est introduite par un support commun de lecture.
E14-09	Exercices après la lecture	« On a des exercices où on peut réfléchir ensemble. »	Collaboration intellectuelle	Réflexion collective	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève décrit explicitement une activité de réflexion menée avec les autres.

E14-10	Modalités de réflexion	« Soit en équipe ou avec toute la classe. »	Collaboration intellectuelle	Travail collectif à plusieurs niveaux	Mercer / Mercer & Littleton	La réflexion collective peut se faire en équipe ou en classe entière.
E14-11	Recherche de réponse	« On regarde quelle est la bonne réponse. »	Construction du raisonnement	Recherche de solution / réponse correcte	Dewey	L'élève présente aussi la discussion comme une recherche de bonne réponse, ce qui nuance la dimension exploratoire.
E14-12	Règles pour une discussion efficace	« Ne pas parler tous en même temps. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève identifie l'absence de chevauchement de parole comme condition d'efficacité.
E14-13	Règles pour une discussion efficace	« Que chacun écoute l'autre. »	Conditions relationnelles	Écoute mutuelle	Ricoeur / Lévine	L'écoute mutuelle est posée comme règle centrale de la discussion.
E14-14	Règles pour une discussion efficace	« Sans devoir l'interrompre. »	Conditions relationnelles	Non-interruption	Ricoeur / Lévine	Le respect de la parole d'autrui apparaît comme une condition relationnelle essentielle.

E14-15	Choix de la question initiale	« Par ordre. Dans la page... »	Pilotage pédagogique	Support ordonné / question dans le document	Bruner	L'élève évoque un choix organisé à partir d'un support, mais le passage reste bref.
E14-16	Quand un autre élève parle	« J'essaie de l'écouter. »	Interaction	Écoute d'un pair	Mercer	L'élève décrit une attitude d'écoute face à la parole d'autrui.
E14-17	Pendant l'écoute	« Si je suis d'accord ou pas. »	Construction du raisonnement	Évaluation d'une position	Dewey / Toulmin	L'élève écoute en évaluant sa propre position par rapport à celle de l'autre.
E14-18	Prendre la parole après l'autre	« Dès qu'il finit, je lève la main pour pouvoir prendre la parole. »	Conditions relationnelles	Respect du tour de parole	Ricoeur / Lévine	L'élève attend la fin de la parole d'autrui avant d'intervenir.
E14-19	Désaccord avec un pair	« Si je ne suis pas d'accord, je vois avec lui pourquoi je ne suis pas d'accord. »	Interaction	Désaccord argumenté	Mercer	Le désaccord est travaillé par un échange avec le pair, et pas seulement exprimé comme opposition.
E14-20	Comprendre l'accord du pair	« Et pourquoi il va me dire pourquoi il est d'accord. »	Construction du raisonnement	Recherche de justification chez autrui	Toulmin	L'élève s'intéresse aux raisons de l'autre, ce qui relie interaction et argumentation.

E14-21	Réponse d'un pair à ses propos	« Oui, parfois ça arrive. »	Interaction	Réciprocité des échanges	Mercer	L'élève reconnaît que ses propos peuvent susciter une réponse.
E14-22	Élèves qui parlent sans se répondre	« C'est rare oui, mais ça arrive. »	Type de discours	Juxtaposition ponctuelle d'opinions	Mercer	L'élève perçoit les moments sans réponse comme rares, mais possibles.
E14-23	Parler chacun son tour ou se répondre	« Parfois on parle chacun à notre tour. »	Type de discours	Tour de parole	Mercer	Certaines discussions prennent la forme d'une succession de prises de parole.
E14-24	Variabilité des échanges	« Ça dépend surtout des débats. »	Type de discours	Variabilité selon les débats	Mercer	L'élève souligne que la qualité de l'interaction varie selon le débat.
E14-25	Expliquer pourquoi	« Oui. »	Construction du raisonnement	Justification	Toulmin	L'élève affirme expliquer pourquoi lorsqu'il formule une idée.
E14-26	Manière de justifier	« Pourquoi je dis oui, pourquoi je dis non. »	Construction du raisonnement	Justification d'un accord ou désaccord	Toulmin	L'élève explicite que la justification porte sur les raisons d'un accord ou d'un désaccord.
E14-27	Finalité de la justification	« Pour que les autres comprennent »	Construction du raisonnement	Justification adressée à autrui	Toulmin / Mercer	L'élève justifie pour rendre son

		pourquoi je suis de cet avis. »				point de vue compréhensible aux autres.
E14-28	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Il n'y a pas tout le monde qui dit n'importe quoi. »	Conditions relationnelles	Pertinence des interventions	Lévine / Mercer	L'élève associe la réflexion collective à des prises de parole pertinentes et non désorganisées.
E14-29	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Tout le monde prend le temps de réfléchir. »	Collaboration intellectuelle	Réflexion collective	Mercer / Mercer & Littleton	La réflexion commune est associée au temps pris par le groupe pour penser avant de parler.
E14-30	Savoir que les élèves réfléchissent ensemble	« Attend que quelqu'un a fini de parler. »	Conditions relationnelles	Respect de la parole d'autrui	Ricoeur / Lévine	Le respect du temps de parole est présenté comme un indice du bon fonctionnement collectif.
E14-31	Ajouter quelque chose à une idée	« J'attends qu'il finisse et puis je dis mon avis. »	Interaction	Réponse après écoute	Mercer	L'élève intervient après la parole d'un pair, dans le respect du tour de parole.
E14-32	Construire une idée à plusieurs	« Oui, c'est possible, parfois ça	Collaboration intellectuelle	Construction collective ponctuelle	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève confirme la construction collective, mais la

		m'est arrivé quelquefois. »				présente comme occasionnelle.
E14-33	Aide des autres élèves	« Oui. »	Collaboration intellectuelle	Aide entre pairs	Vygotski	L'élève reconnaît que les autres peuvent l'aider à mieux comprendre ou réfléchir.
E14-34	Manière dont les autres aident	« En disant ce qu'ils ont dans la tête. »	Collaboration intellectuelle	Apport d'idées par les pairs	Vygotski / Mercer & Littleton	Les idées des autres nourrissent la réflexion de l'élève.
E14-35	Désaccords exprimés par les autres	« En disant je ne suis pas d'accord pour ça, ça et ça. »	Interaction	Désaccord explicite	Mercer	Les pairs peuvent formuler des désaccords précis, qui deviennent matière à réflexion.
E14-36	Effet des désaccords sur l'élève	« Moi je vais me poser ces questions. »	Construction du raisonnement	Réflexion suscitée par autrui	Dewey	Les désaccords ou idées des pairs déclenchent une réflexion personnelle.
E14-37	Évaluation après désaccord	« Je vais voir si je suis d'accord ou pas. »	Construction du raisonnement	Évaluation d'une position	Dewey / Toulmin	L'élève met sa propre position à l'épreuve des propos entendus.
E14-38	Changer d'avis pendant la discussion	« Pas vraiment. »	Construction du raisonnement	Stabilité relative des positions	Dewey	L'élève ne déclare pas changer souvent d'avis.

E14-39	Ce qui peut faire changer d'avis	« C'est quand je vois que j'ai tort. »	Construction du raisonnement	Révision de position	Dewey	Le changement d'avis est lié à la reconnaissance d'une erreur possible.
E14-40	Rôle de la justification de l'autre	« Quelqu'un me dit pourquoi il a cet avis. »	Construction du raisonnement	Influence des arguments des pairs	Toulmin / Dewey	Les raisons données par un pair peuvent contribuer à faire évoluer la position de l'élève.
E14-41	Élèves qui disent juste ce qu'ils pensent sans expliquer	« Non. »	Construction du raisonnement	Justification perçue comme présente	Toulmin	L'élève considère que les élèves n'expriment pas seulement des opinions non justifiées.
E14-42	Idées qui ne changent pas pendant la discussion	« Si, ça arrive. »	Construction du raisonnement	Stabilité possible des idées	Dewey	L'élève reconnaît que certaines idées peuvent rester identiques.
E14-43	Évolution des idées selon le débat	« Parfois ça change, mais parfois ça dépend aussi du débat. »	Construction du raisonnement	Révision variable des positions	Dewey	L'évolution des idées est possible, mais dépend du débat.
E14-44	Ajouter quelque chose à l'idée d'un autre	« Oui, parfois ça m'arrive. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée ponctuel	Mercer / Mercer & Littleton	L'élève affirme pouvoir ajouter à l'idée d'un autre, mais pas systématiquement.

E14-45	Être d'accord ou pas d'accord	« Oui. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'élève confirme la possibilité de se positionner face aux idées des autres.
E14-46	Discussion similaire dans d'autres cours	« Oui. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert déclaré	Lave & Wenger	L'élève affirme que des discussions similaires existent dans d'autres cours.
E14-47	Cours concernés	« En français et en maths dans les nombres et opérations. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Contextes scolaires de discussion	Lave & Wenger	L'élève situe ces discussions dans des cours précis, notamment français et mathématiques.
E14-48	Répondre aux autres dans d'autres cours	« Oui. »	Interaction	Réponse à un pair hors CPC	Mercer	L'élève indique que l'interaction entre pairs peut aussi exister dans d'autres matières.
E14-49	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Je sens qu'il y a des disputes. »	Interaction	Présence de désaccords / tensions	Mercer	La transcription est probablement à relire : le sens semble indiquer que les désaccords ou disputes peuvent exister dans une

						discussion. À interpréter prudemment.
E14-50	Reconnaître une discussion qui marche bien	« Chacun respecte les règles qu'on donne. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre	Ricoeur / Lévine	Une discussion réussie est associée au respect des règles établies.
E14-51	Ajout final	« Non. »	Aucun code retenu	Aucun ajout	—	L'élève n'ajoute pas d'élément supplémentaire.

4.17 Analyse transversale des entretiens élèves 1 à 14

Axe transversal	Ce qui apparaît dans les entretiens	Entretiens concernés / verbatims clés	Lecture analytique
1. La discussion est d'abord perçue comme un espace de parole et d'expression personnelle	La majorité des élèves associent les discussions philosophiques au fait de parler, de donner son avis, de dire ce que l'on pense ou ce que l'on ressent. Cette dimension montre que la discussion est d'abord vécue comme un espace où chacun peut formuler une position personnelle.	E1 : « On débat les sujets ». E5 : « Tout le monde répond en donnant son avis ». E7 : « Parler, je dis ce que je ressens ». E9 : « On dit ce qu'on ressent sur les choses ». E12 : « On parle de ce qu'on pense ». E14 : « Pour pouvoir s'exprimer ».	Ces éléments montrent que les élèves identifient clairement la discussion comme un espace d'expression. Cependant, cette première dimension ne suffit pas à établir une collaboration intellectuelle. Elle correspond plutôt au point de départ de l'échange : l'expression d'un avis individuel.
2. Les élèves distinguent progressivement la prise de parole de la véritable interaction	Plusieurs élèves ne confondent pas le fait de parler chacun son tour avec le fait de réellement se répondre. Certains décrivent des moments où les élèves donnent leur avis sans que les idées soient réellement reprises. D'autres, au contraire, identifient les réponses aux pairs comme un critère de discussion réussie.	E1 : « Un peu des deux ». E2 : « Les deux, par exemple moi, je peux dire un truc et elle va me répondre ». E5 : « Parfois on se répond, parfois on s'écoute ». E7 : « Parfois, on fait chacun son tour pour chacun son avis et puis on répond ». E9 : « On peut dire plus chacun à notre tour que répondre vraiment ». E10 : répond « Non » à la question de savoir s'il répond aux autres. E13 : « Quand on se répond ».	Cet axe soutient directement la distinction entre participation, interaction et collaboration intellectuelle. Les élèves montrent que la discussion devient plus riche lorsque les prises de parole se répondent et ne restent pas juxtaposées. Cette distinction rejoint les apports de Mercer sur la qualité des échanges verbaux.

3. L'écoute apparaît comme une condition centrale de l'interaction	L'écoute revient de manière très forte dans presque tous les entretiens. Les élèves expliquent qu'ils écoutent les autres, qu'ils prennent attention à ce qui est dit, ou qu'ils réfléchissent à l'idée d'un camarade. L'écoute est parfois associée à l'apprentissage, à la compréhension ou à la réflexion.	E1 : « J'écoute la réponse ». E2 : « Je l'écoute. Je prends attention à ce qu'il me dit ». E4 : « J'écoute pour apprendre ». E5 : « Tout le monde s'écoute sans jugement ». E6 : « Je l'écoute ». E7 : « Écouter, j'apprends en même temps ». E8 : « Je réfléchis à son idée ». E13 : « Quand on s'écoute tous ». E14 : « J'essaie de l'écouter ».	L'écoute ne constitue pas seulement une règle de politesse. Dans plusieurs entretiens, elle est décrite comme une condition de compréhension et parfois comme un déclencheur de réflexion. Elle permet aux idées des autres de devenir des appuis pour penser.
4. La collaboration intellectuelle est associée à la reprise, à l'ajout et au complément d'idées	Les élèves décrivent plusieurs situations où ils reprennent une idée, ajoutent quelque chose, complètent une phrase, précisent une réponse ou corrigent une incompréhension. Ces éléments montrent que les idées sont perçues comme perfectibles et susceptibles d'être retravaillées collectivement.	E1 : « On se corrige. On ajoute des avis ». E2 : « On peut aussi rajouter ça dans la phrase ». E4 : « Je reprends des phrases que les élèves ont déjà dites et je rajoute quelques mots ». E6 : « Je dis la même chose et puis je justifie avec quelques mots de plus ». E7 : « Je dis si je peux rajouter quelque chose dans la phrase ». E12 : « Il a oublié de terminer » ; « Il n'a pas assez précisé ». E14 : « Oui, parfois ça m'arrive » à propos d'ajouter à l'idée d'un autre.	Cet axe est central pour le mémoire. Il montre que la collaboration intellectuelle ne se réduit pas à parler ensemble. Elle apparaît lorsque les élèves travaillent une idée déjà présente : ils la reprennent, la complètent, la précisent ou l'enrichissent. Cela rejoint directement la notion d'interthinking de Mercer et Littleton.
5. La collaboration est également perçue comme une aide entre pairs	Plusieurs élèves expliquent que les autres peuvent les aider à mieux comprendre, à trouver une réponse ou à clarifier une idée. L'aide entre pairs apparaît particulièrement	E1 : « Quand je donne une mauvaise réponse et qu'ils me corrigent, je comprends ma faute ». E2 : « Si une personne ne comprend pas, bien sûr, on	Ces verbatims soutiennent l'idée que la discussion peut jouer une fonction cognitive. Les pairs ne sont pas seulement des interlocuteurs : ils deviennent des

	lorsqu'un élève ne comprend pas une consigne, un mot, une phrase ou une réponse.	l'explique ». E3 : « Ils m'aident à mieux comprendre ». E5 : « Tout le monde s'aide ». E6 : « Il m'aide à comprendre tout bien ». E10 : « Je n'ai pas compris un mot » puis une camarade l'aide. E13 : « Quand on n'a pas de réponse, on se demande entre nous ». E14 : les autres aident « en disant ce qu'ils ont dans la tête ».	ressources pour comprendre, reformuler et avancer dans le raisonnement. Cet axe peut être relié à Vygotski.
6. La justification est un indicateur important de construction du raisonnement	De nombreux élèves disent qu'ils expliquent pourquoi ils pensent quelque chose. La justification est parfois décrite comme une règle du cours, parfois comme une réponse au désaccord, parfois comme une manière de rendre son avis compréhensible aux autres.	E2 : « Je vais quand même lui expliquer pourquoi j'ai cette réponse ». E4 : « Je ne suis pas d'accord car... ». E5 : « Oui, c'est comme ça que se passe le cours ». E6 : « Oui, j'explique ». E7 : « Je dis parce que... ». E11 : « Argumenter » ; « justifier son avis ». E14 : « Pour que les autres comprennent pourquoi je suis de cet avis ».	La justification permet de passer d'une opinion personnelle à un propos plus discutable et partageable. Elle constitue un point d'appui important pour analyser la construction du raisonnement à partir du modèle de Toulmin.
7. Le changement d'avis existe, mais il reste variable selon les élèves	Plusieurs élèves disent pouvoir changer d'avis grâce aux réponses, aux justifications ou aux arguments des autres. Mais d'autres indiquent que cela arrive peu, ou que les idées restent parfois stables. Cette variation est importante pour ne pas	E1 : « Leur réponse ». E2 : « Oui, parfois. Mais après, ça dépend quel débat ». E3 : « Peut-être qu'ils ont raison ». E4 : « On m'a dit de changer d'avis ». E5 : « Pas trop, pas trop souvent ». E6 : changement possible grâce aux arguments. E7 : « Ils se sont	Le changement d'avis est un indicateur intéressant, mais il doit être traité avec prudence. Il peut venir d'une compréhension nouvelle, d'une justification convaincante, mais parfois aussi d'une influence du groupe ou d'une correction extérieure. L'analyse

	présenter la collaboration intellectuelle comme automatique.	justifiés » ; « J'avais compris pourquoi ». E10 : ne développe pas fortement le changement d'avis. E14 : « Pas vraiment », mais peut changer « quand quelqu'un me dit pourquoi il a cet avis ».	doit donc parler de révision possible des positions , et non d'une transformation systématique.
8. Le désaccord est présent, mais il n'est pas toujours vécu de la même manière	Les élèves mentionnent régulièrement l'accord et le désaccord. Certains le voient comme une manière de confronter les idées, d'autres l'associent davantage à une difficulté, une dispute ou une recherche de la bonne réponse.	E2 : « On essaye de parler entre nous pour voir laquelle est la meilleure, laquelle est la plus logique ». E3 : « Je lui dis : non, c'est faux ». E4 : « Je ne suis pas d'accord car... ». E6 : « Je dis que je n'aime pas trop la réponse ». E7 : le désaccord déclenche la justification. E9 : critique des réponses disqualifiantes : « non, t'as faux ». E14 : « Je vois avec lui pourquoi je ne suis pas d'accord ».	Le désaccord peut soutenir la réflexion lorsqu'il reste centré sur les idées et donne lieu à une justification. Mais il peut aussi devenir fragile s'il prend la forme d'une disqualification ou d'une recherche de vainqueur. Cet axe rejoint Mercer, mais aussi Ricoeur et Lévine pour la dimension relationnelle.
9. Plusieurs élèves associent une bonne discussion au respect, au calme et à la sécurité de parole	Les conditions relationnelles apparaissent très fortement dans les entretiens. Les élèves parlent de ne pas crier, ne pas interrompre, lever la main, écouter, ne pas juger, attendre son tour et respecter les avis.	E5 : « Tout le monde s'écoute sans jugement ». E6 : « On ne juge pas ce que l'autre veut dire » ; « On ne juge pas la personne ». E9 : « Qu'on écoute bien attentivement l'autre personne » ; « confiance en soi ». E10 : « Quand c'est trop agité, je n'aime pas ». E11 : « Pas de cris » ; « chacun parle à son tour ». E13 : « On va le corriger, mais	Les élèves décrivent très clairement que la discussion ne fonctionne pas seulement grâce aux idées. Elle dépend d'un cadre relationnel qui protège la parole. Avant de pouvoir construire une idée avec les autres, les élèves doivent se sentir reconnus comme interlocuteurs légitimes. Cet axe est fortement relié à Ricoeur et Lévine.

		pas devant tout le monde ». E14 : « Chacun respecte les règles qu'on donne ».	
10. Certains élèves confondent parfois collaboration et accord collectif	Plusieurs élèves associent une bonne discussion à l'accord ou à une même réponse. Cette représentation est importante, car elle montre que la collaboration intellectuelle n'est pas toujours comprise comme transformation ou confrontation constructive des idées.	E3 : « On va voir qui a le bon ». E6 : « Qu'on est tous d'accord ». E7 : « Tout le monde est d'accord avec ce que les autres ont dit », puis il nuance. E10 : « Tout le monde doit être d'accord ». E11 : confirme qu'une bonne discussion est une discussion où tout le monde est d'accord.	Cet axe nuance les résultats. Certains élèves valorisent le consensus et la bonne réponse. Cela peut renvoyer à un discours cumulatif plutôt qu'exploratoire. Il faut donc éviter d'affirmer que tous les élèves vivent les DVP comme une collaboration intellectuelle forte.
11. Le transfert vers d'autres contextes scolaires est variable	Les élèves ne répondent pas tous de la même manière à la question du transfert. Certains disent que ces discussions existent aussi dans d'autres cours, d'autres les perçoivent comme propres au CPC. Quelques élèves donnent des exemples précis, tandis que d'autres restent vagues.	E1 : « Ça dépend les cours ». E2 : « Oui, mais peut-être un peu moins ». E3 : « Non ». E4 : « C'est pareil ». E5 : transfert déclaré mais imprécis. E6 : cite le néerlandais. E7 : CPC comme espace spécifique. E8 : « Non ». E11 : travaux de groupe. E13 : pas dans les autres cours, mais prolongement possible à la récréation. E14 : français et mathématiques.	Le transfert apparaît comme une dimension intéressante mais secondaire. Il ne faut pas en faire un résultat trop fort. Les données permettent plutôt de dire que certains élèves perçoivent un réinvestissement partiel des pratiques de discussion, tandis que d'autres les associent fortement au cadre du CPC.

5. ENTRETIENS DES ENSEIGNANTES

6.1 Fiche de consentements vierge

CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE DANS LE CADRE D'UN MASTER EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

Je soussigné·e,
accepte de participer à une recherche menée par EL FAKIR Fatima-Zohra étudiante en Master en Sciences de l'Éducation à l'**Université catholique de Louvain (UCLouvain)**.

OBJET DE LA RECHERCHE

Cette recherche porte sur les discussions à visée philosophique en classe primaire. Elle vise à analyser les interactions entre élèves, les formes de collaboration dans les échanges, ainsi que la construction du raisonnement au sein de ces discussions. Une attention est également portée aux effets possibles de ces formes de collaboration dans d'autres contextes scolaires.

DÉROULEMENT DE LA PARTICIPATION

La participation consiste en un entretien individuel d'une durée d'environ 60 minutes. Cet entretien pourra être enregistré afin de permettre une retranscription fidèle des propos.

Ce document est présenté et signé **avant le début de l'entretien**, afin de garantir un consentement libre et éclairé.

CONFIDENTIALITÉ

Les données recueillies seront traitées de manière strictement confidentielle. Les propos seront anonymisés et ne permettront pas d'identifier les participants.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Je peux à tout moment refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entretien sans justification.

UTILISATION DES DONNÉES

Les données recueillies seront utilisées uniquement dans le cadre du mémoire de recherche de l'étudiante. Elles ne feront l'objet d'aucune diffusion nominative ni d'utilisation commerciale. Les données seront analysées dans une perspective de recherche qualitative.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance de ces informations et accepte de participer à cette recherche.

CHERCHEUSE : EL FAKIR Fatima-Zohra
CONTACT : Fatima.elfakir@student.uclouvain.be
SIGNATURE :

DATE :
NOM ET PRÉNOM :

6.2 Guide d'entretien des enseignantes

Guide d'entretien semi-directif – Enseignant

Thème : Guide d'entretien semi-directif à destination des enseignants pratiquant des discussions en CPC (Philosophie et Citoyenneté)

interactions entre élèves, formes de collaboration et construction du raisonnement

Durée estimée : ± 60 minutes

Lieu / Format : Entretien en présentiel ou à distance / Enregistrement audio (avec consentement) / Format semi-directif

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF – ENSEIGNANT	
Temps estimé	ACCUEIL / INTRODUCTION
5 min	Merci d'avoir accepté cet entretien. Dans le cadre de mon mémoire en sciences de l'éducation, je m'intéresse aux discussions à visée philosophique en classe primaire, en particulier aux interactions entre élèves, aux formes de collaboration et à la manière dont les élèves construisent leur raisonnement. L'objectif est de mieux comprendre votre pratique et ce que vous observez en classe. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je m'intéresse à votre expérience concrète. Avec votre accord, l'entretien sera enregistré et les données seront anonymisées.
1/ RAPPORT À LA DVP	
<i>Objectif :</i> Comprendre le sens donné à la discussion philosophique et ses finalités pédagogiques.	
10 min	Questions 1. Pouvez-vous me parler de votre expérience avec les discussions philosophiques en classe ? 2. Qu'est-ce que vous cherchez à faire travailler chez les élèves à travers ces moments ? Relances possibles • Depuis quand appliquez-vous concrètement cette démarche ? • Si vous deviez en faire un résumé, à quoi sert selon vous une discussion philosophique ? • Cherchez-vous plutôt à favoriser l'expression, la réflexion, le débat, <u>ou</u> autre chose ?

1

	Indicateurs analytiques visés : • Statut de la DVP (<u>expression</u> vs <u>pensée</u> vs <u>raisonnement</u>) • Rôle <u>accordé</u> à l'élève en tant que sujet pensant • <u>Cohérence</u> avec une dynamique de <u>communauté</u> de recherche
--	--

2/ ORGANISATION DU DISPOSITIF	
<i>Objectif :</i> Comprendre le cadre concret qui structure les interactions.	
10 min	Questions 3. Concrètement, comment se déroule une discussion philosophique dans votre classe ? 4. Quelles règles <u>ou</u> consignes établissez-vous pour que la discussion soit efficace ? Relances possibles : • De quelle manière <u>choisissez-vous</u> la question initiale ? • Comment s'organise la prise de parole ? • Intervenez-vous pour structurer les échanges ? • <u>Disposez-vous</u> de rituels <u>ou</u> de supports spécifiques ? Indicateurs analytiques visés : • Organisation du cadre interactionnel • Modalités de gestion de la parole • Facteurs favorisant <u>ou</u> freinant les interactions Analyse en lien avec : • Médiation enseignante • Construction sociale des interactions

2

3/ INTERACTIONS & COLLABORATION	
Objectif : Analyser la nature des échanges entre élèves et identifier les formes de collaboration.	
20 min	Questions • Quand vos élèves discutent, qu'observez-vous concrètement dans leurs échanges ? • À quels moments avez-vous l'impression qu'ils se répondent réellement entre eux ? • Est-ce que vous observez des moments où ils construisent une idée ensemble ? • Est-ce que vous observez des moments où ils construisent une idée ensemble ? • Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne dans ces moments-là ? • Et à l'inverse, qu'est-ce qui fait que ça ne fonctionne pas ? Questions de distinction (très importantes) • Est-ce que le fait que les élèves prennent la parole signifie, selon vous, qu'ils interagissent réellement ? • Qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils construisent une idée ensemble, et pas simplement qu'ils parlent chacun à leur tour ? Questions de tension • Est-ce que vous avez des situations où les élèves parlent beaucoup mais où la réflexion n'avance pas vraiment ? Relances possibles • Est-ce qu'ils reprennent les idées des autres ? • Est-ce qu'ils les modifient ou les enrichissent ? • Le désaccord contribue-t-il à faire avancer la discussion ? • Pouvez-vous me décrire une situation précise où la discussion s'est bien déroulée ? • Et une autre où cela n'a pas fonctionné ? Indicateurs analytiques visés : • Continuité des échanges (fil interactionnel) • Reprise et transformation des idées (transactivité) • Passage : participation - interaction - collaboration

3

	• Analyse en lien avec : Mercer (interthinking, types de discours)
4/ RAISONNEMENT & RÔLE DE L'ENSEIGNANT	
Objectif : Comprendre comment le raisonnement est perçu et comment il est soutenu par l'enseignant.	
15 min	Questions • Quand vous écoutez vos élèves, qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils sont en train de réfléchir ou de raisonner ? • Qu'est-ce qui différencie, pour vous, une simple opinion d'un propos plus construit ? • Quel est votre rôle pendant ces discussions ? Questions de distinction • Est-ce que tous les élèves qui parlent sont en train de raisonner, selon vous ? Questions de tension • Est-ce que vous avez déjà l'impression que certains élèves restent dans des réponses superficielles ou peu construites ? Relances possibles • Est-ce que vous attendez qu'ils justifient leurs idées ? • Comment réagissez-vous quand un élève n'explique pas son propos ? • Est-ce que vous les amenez à préciser, nuancer ou reformuler ? • Pouvez-vous me donner un exemple où un élève a fait évoluer son idée ? • Est-ce que vos interventions influencent la qualité de la discussion ? Indicateurs analytiques visés • Présence de justification • Mise en lien d'idées • Prise en compte d'autres points de vue • Évolution du raisonnement Analyse en lien avec : Toulmin (structure argumentative) & rôle de médiation (relance, reformulation, exigence cognitive)

4

5/ TRANSFERT / RÉINVESTISSEMENT	
Objectif : Explorer si les pratiques collaboratives développées en CPC apparaissent dans d'autres contextes scolaires	
10 min	Questions : • Avez-vous observé que certaines manières de discuter ou de collaborer travaillées en CPC réapparaissent dans d'autres cours ? • Pourriez-vous me décrire un exemple précis où cela s'est produit ? • Dans quels types d'activités cela se manifeste-t-il le plus souvent ? (travail en groupe, débat, expression orale...) • Faites-vous des liens clairs entre le CPC et d'autres cours ? • Selon vous, qu'est-ce qui freine ce réinvestissement ? Relances : • Est-ce que tous les élèves transfèrent de la même façon ? • Cela dépend-il du contexte ou du type de tâche ? Indicateurs analytiques visés : • indices de transfert • conditions du transfert • rôle de l'enseignant • limites du transfert
CLÔTURE	
5 min	Questions • Si vous deviez décrire une "bonne discussion philosophique", qu'est-ce qui la caractérise selon vous ? • Est-ce qu'il y a un élément important que nous n'avons pas abordé ? Indicateurs analytiques visés • Critères implicites de qualité • Normes professionnelles

6.3 Entretien enseignante 1

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
P1-01	Expérience avec les discussions philosophiques	« Ça fait sept ans que je donne le cours de philosophie et citoyenneté à la Ville de Bruxelles. »	Pilotage pédagogique	Expérience du dispositif	Lévine	L'enseignante situe sa pratique dans une expérience longue du cours de CPC.
P1-02	Mise en place des discussions	« J'ai mis en place les discussions philosophiques dès la première année. »	Pilotage pédagogique	Mise en place du dispositif	Lévine	Les discussions philosophiques sont intégrées volontairement à la pratique de classe.
P1-03	Conditions préalables à la mise en place	« Après avoir d'abord bien établi toutes les règles de discussion avec mes élèves. »	Conditions relationnelles	Construction du cadre	Ricoeur / Lévine	Le cadre relationnel et les règles de discussion sont posés comme préalables au dispositif.
P1-04	Place actuelle des discussions en classe	« Aujourd'hui, la discussion fait partie du fonctionnement normal de la classe. »	Pilotage pédagogique	Institutionnalisation du dispositif	Lévine	La discussion n'est pas ponctuelle : elle est installée dans le fonctionnement régulier de la classe.
P1-05	Objectif poursuivi	« Je veux principalement qu'ils développent leur esprit critique. »	Construction du raisonnement	Esprit critique	Dewey	La finalité du dispositif est explicitement liée au développement de la pensée critique.

P1-06	Objectif poursuivi	« Je veux qu'ils puissent penser par eux-mêmes. »	Construction du raisonnement	Autonomie réflexive	Dewey	L'enseignante vise une autonomie de pensée chez les élèves.
P1-07	Objectif poursuivi	« Qu'ils puissent justifier et argumenter leurs pensées. »	Construction du raisonnement	Justification et argumentation	Toulmin	L'argumentation est présentée comme un objectif central du dispositif.
P1-08	Objectif poursuivi	« Qu'ils puissent en discuter ensemble librement. »	Collaboration intellectuelle	Échange collectif	Mercer / Mercer & Littleton	L'enseignante vise une discussion collective dans laquelle les élèves peuvent confronter et partager leurs idées.
P1-09	Ce que l'enseignante cherche à favoriser	« Surtout la réflexion et l'argumentation. »	Construction du raisonnement	Réflexion et argumentation	Dewey / Toulmin	L'enseignante insiste sur le raisonnement plus que sur la simple expression.
P1-10	Apprentissage entre élèves	« Qu'ils puissent échanger ensemble leurs manières de penser et peut-être apprendre l'un de l'autre. »	Collaboration intellectuelle	Apprentissage entre pairs	Vygotski / Mercer & Littleton	Les échanges entre élèves sont envisagés comme ressources pour apprendre et penser autrement.
P1-11	Déroulement concret de la discussion	« On commence par une petite histoire, une petite mise en situation, un poème... »	Pilotage pédagogique	Déclencheur réflexif	Dewey / Bruner	Le dispositif s'appuie sur des supports ou situations permettant d'amorcer la réflexion.
P1-12	Déroulement concret de la discussion	« Quelque chose qu'ils ont eu en classe ou à la cour de récréation. »	Pilotage pédagogique	Situation vécue comme support	Dewey	Les expériences vécues peuvent devenir des

						points de départ de discussion.
P1-13	Formulation du débat	« On choisit ou on formule un débat par rapport à la question, à la lecture ou à la situation. »	Pilotage pédagogique	Problématisation	Dewey / Bruner	L'enseignante décrit la transformation d'un support en question de discussion.
P1-14	Organisation de la prise de parole	« C'est moi qui donne la parole. »	Pilotage pédagogique	Distribution de la parole	Lévine / Bruner	L'enseignante joue un rôle d'organisation dans la circulation de la parole.
P1-15	Temps de réflexion	« Je laisse le temps aux enfants de réfléchir. »	Pilotage pédagogique	Temps de réflexion	Dewey	Le temps de réflexion est pensé comme condition de maturation de la pensée.
P1-16	Modalités de réflexion	« Parfois par petits groupes, parfois d'abord individuellement. »	Pilotage pédagogique	Alternance individuel / collectif	Bruner / Vygotski	Le dispositif articule réflexion individuelle et échanges collectifs.
P1-17	Possibilité de répondre aux pairs	« On peut répondre à l'autre. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	La discussion est explicitement pensée comme un espace de réponses entre élèves.
P1-18	Accord / désaccord	« Dire qu'on est d'accord ou pas d'accord. »	Interaction	Positionnement explicite	Mercer	L'accord et le désaccord sont intégrés aux modalités d'échange.
P1-19	Observation des échanges	« Ils se répondent très souvent. »	Interaction	Réponses mutuelles	Mercer	L'enseignante observe des interactions réciproques entre élèves.

P1-20	Effet de l'écoute	« Ça me montre qu'ils s'écotent. »	Conditions relationnelles	Écoute active	Ricoeur / Lévine	L'écoute est interprétée comme condition de l'interaction.
P1-21	Exemple d'enrichissement d'idée	« Moi je pense pareil mais j'ajoute ça parce que j'ai pensé comme ça. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'exemple montre une reprise d'idée suivie d'un ajout personnel.
P1-22	Exemple de désaccord	« Moi je ne suis pas d'accord parce que... »	Construction du raisonnement	Justification du désaccord	Toulmin / Mercer	Le désaccord est accompagné d'une justification, ce qui le rend exploitable pour le raisonnement.
P1-23	Construction collective	« Ils construisent un peu leurs réponses ensemble. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	Verbatim central : l'enseignante décrit une co-construction progressive des réponses.
P1-24	Fonctionnement des échanges	« Tout le monde donne un peu son avis sur le sujet. »	Interaction	Participation collective	Mercer	La participation collective est présente, mais elle ne suffit pas seule à prouver une collaboration intellectuelle.
P1-25	Condition de fonctionnement	« Ils ont appris à s'écouter. »	Conditions relationnelles	Apprentissage de l'écoute	Ricoeur / Lévine	L'écoute est décrite comme un apprentissage progressif.
P1-26	Évolution par rapport au départ	« Ils avaient juste envie de répondre et de donner leur propre avis. »	Type de discours	Passage d'une prise de parole individuelle à l'interaction	Mercer	L'enseignante distingue la simple expression d'avis d'une écoute réelle des pairs.

P1-27	Interaction réelle	« Ils prennent le temps de se répondre. »	Interaction	Réponse à un pair	Mercer	La prise de temps pour répondre indique une interaction plus construite.
P1-28	Justification du désaccord	« Je ne suis pas d'accord parce que... »	Construction du raisonnement	Justification	Toulmin	La structure “parce que” indique une entrée dans l'argumentation.
P1-29	Différence entre prise de parole et interaction	« Il y a vraiment une interaction entre eux. »	Interaction	Interaction réelle	Mercer	L'enseignante distingue clairement l'interaction de la simple prise de parole.
P1-30	Interaction réelle	« Ils ne se contentent pas de juste donner leur façon de parler. »	Type de discours	Dépassement de la juxtaposition	Mercer	L'enseignante indique que les élèves ne restent pas seulement dans une succession d'avis.
P1-31	Réponse à la pensée d'autrui	« Répondre à l'autre par rapport à leur façon de penser. »	Interaction	Réponse à une idée	Mercer	Les élèves répondent à la pensée exprimée par un pair.
P1-32	Élèves qui avancent par l'écoute	« Ils arrivent à obtenir une réponse sans avoir pris la parole, juste en écoutant leurs camarades. »	Collaboration intellectuelle	Apprentissage par l'écoute des pairs	Vygotski	L'écoute des autres peut soutenir la compréhension même sans prise de parole.
P1-33	Indice de raisonnement	« Leurs idées évoluent. »	Construction du raisonnement	Évolution des positions	Dewey	L'évolution des idées est utilisée comme indice de réflexion.
P1-34	Exemple d'évolution	« Si c'est de ce point de vue-là, tu n'as pas tort. »	Construction du raisonnement	Prise en compte d'un autre point de vue	Dewey / Toulmin	L'élève reconnaît la pertinence partielle d'un point de vue différent.

P1-35	Enrichissement réflexif	« Peut-être que moi je devrais ajouter une réflexion à ma manière de penser. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement réflexif	Mercer / Dewey	Une contribution d'autrui amène l'élève à enrichir sa propre pensée.
P1-36	Transformation de la discussion	« Ça évolue, ça ne stagne pas. »	Construction du raisonnement	Transformation des idées	Dewey	L'enseignante décrit la discussion comme un processus évolutif.
P1-37	Évolution des idées	« L'idée de départ reste pas très souvent l'idée de clôture. »	Construction du raisonnement	Transformation des idées	Dewey	Verbatim très fort : il indique que la discussion peut transformer les positions initiales.
P1-38	Opinion enrichie	« Leur opinion est enrichie par d'autres réflexions. »	Collaboration intellectuelle	Enrichissement mutuel	Mercer / Mercer & Littleton	Même sans changement total d'avis, les idées sont enrichies par les contributions des autres.
P1-39	Argumentation liée à la réponse	« Le fait de se répondre fait qu'ils argumentent un peu plus leur point de vue. »	Construction du raisonnement	Développement argumentatif	Toulmin	La réponse des pairs oblige à développer davantage son point de vue.
P1-40	Contre-argument	« Si l'autre contre-argumente leur point de vue, ils vont ajouter une réflexion et une argumentation. »	Construction du raisonnement	Contre-argument / approfondissement	Toulmin / Mercer	Le contre-argument soutient l'approfondissement du raisonnement.
P1-41	Réponses superficielles possibles	« Ça peut arriver, après ça dépend aussi du temps qu'on accorde au débat. »	Conditions de dispositif	Limite temporelle	Dewey / Lévine	La qualité du raisonnement dépend aussi du temps accordé au débat.

P1-42	Prolongement hors classe	« Ils me disent : oui, on a fini à la récréation par discuter de ça. »	Collaboration intellectuelle	Prolongement de la réflexion hors classe	Dewey / Vygotski	Les discussions peuvent se prolonger au-delà du cadre formel de la séance.
P1-43	Frein à la prise de parole	« Par peur de donner une mauvaise réponse ou par peur du regard de certains de leurs camarades. »	Conditions relationnelles	Insécurité de parole	Ricoeur / Lévine	Le regard des pairs peut freiner la participation.
P1-44	Interventions de l'enseignante	« Je donne très très peu mon avis. »	Pilotage pédagogique	Retrait du contenu	Bruner / Lévine	L'enseignante évite d'imposer sa réponse afin de préserver l'espace de réflexion des élèves.
P1-45	Sécurisation du débat	« Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. »	Conditions relationnelles	Sécurisation de la parole	Ricoeur / Lévine	L'absence de bonne ou mauvaise réponse vise à sécuriser la parole et la pluralité des points de vue.
P1-46	Reformulation	« Parfois je reformule certaines de leurs réponses. »	Pilotage pédagogique	Reformulation	Bruner / Mercer	La reformulation aide les autres élèves à comprendre l'idée formulée.
P1-47	Rôle de l'enseignante	« À part distribuer la parole et essayer de mettre un cadre... »	Pilotage pédagogique	Régulation des échanges	Lévine	L'enseignante définit son rôle comme régulation du cadre plutôt que transmission d'une réponse.

P1-48	Représentation scolaire persistante	« Ils pensent à la fin de la discussion qu'il y a une seule réponse possible. »	Construction du raisonnement	Recherche d'une réponse unique	Dewey	Certains élèves restent marqués par une logique scolaire de réponse correcte.
P1-49	Question des élèves	« Mais alors, c'était qui qui avait raison ? »	Type de discours	Logique de validation	Mercer / Dewey	Cette question montre la persistance d'une attente de validation externe.
P1-50	Transfert possible	« Je pense que c'est un transfert qui peut se passer dans tous les cours. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert supposé	Lave & Wenger	L'enseignante estime que certaines compétences peuvent être réinvesties ailleurs, mais formule cela comme une hypothèse.
P1-51	Absence de preuve externe	« À ce jour non, je n'ai pas de retour spécifique. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Absence de confirmation externe	Lave & Wenger	L'enseignante ne dispose pas d'exemple confirmé par des collègues ou élèves.
P1-52	Évolution observée	« Je vois mes élèves évoluer. »	Construction du raisonnement	Évolution globale observée	Dewey	L'enseignante observe une évolution générale, sans pouvoir l'attribuer exclusivement au CPC.
P1-53	Prise de parole	« Ils n'ont pas peur de prendre la parole. »	Conditions relationnelles	Confiance de parole	Ricoeur / Lévine	L'enseignante observe une plus grande confiance dans la prise de parole.
P1-54	Lien avec les autres cours	« Argumenter, ça va leur servir un peu à tous les cours. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Transfert des compétences argumentatives	Toulmin / Lave & Wenger	L'argumentation est pensée comme une compétence transversale.

P1-55	Compétences transversales	« Réfléchir, la prise de parole, l'argumentation, c'est quelque chose qu'on a besoin de travailler à l'école. »	Construction du raisonnement	Compétences scolaires transversales	Dewey / Toulmin	L'enseignante situe les compétences travaillées en CPC comme utiles dans l'ensemble du parcours scolaire.
P1-56	Bonne discussion philosophique	« Une discussion où les élèves s'écoulent, prennent le temps de réfléchir. »	Conditions relationnelles / Construction du raisonnement	Écoute et réflexion	Ricoeur / Dewey	Une bonne discussion est définie par l'articulation entre écoute et réflexion.
P1-57	Bonne discussion philosophique	« N'essayent pas de convaincre l'autre juste pour avoir raison. »	Conditions relationnelles	Désaccord non compétitif	Ricoeur / Lévine	L'enseignante distingue l'argumentation de la volonté de gagner ou d'avoir raison.
P1-58	Bonne discussion philosophique	« Qu'ils adoptent une posture réflexive. »	Construction du raisonnement	Réflexivité	Dewey	La posture réflexive est présentée comme une finalité centrale de la discussion.
P1-59	Critères d'une bonne discussion	« Les voir se répondre, les voir argumenter leurs réponses. »	Interaction / Construction du raisonnement	Réponse à un pair ; argumentation	Mercer / Toulmin	Une discussion réussie articule interaction entre élèves et développement argumentatif.
P1-60	Règles du débat	« Respecter les règles du débat, c'est-à-dire ne pas juger l'autre, ne pas s'énervier. »	Conditions relationnelles	Respect du cadre et absence de jugement	Ricoeur / Lévine	Les règles protègent le débat et empêchent la disqualification personnelle.

6.4 Entretien enseignante 2

ID	Question / contexte	Verbatim	Code principal	Sous-code	Référence théorique	Mémo analytique
P2-01	Expérience avec les discussions philosophiques	« Cela fait presque dix ans que j'intègre des discussions à visée philosophique dans mes cours de CPC. »	Pilotage pédagogique	Expérience du dispositif	Lévine	L'enseignante situe sa pratique dans une expérience longue et régulière des DVP.
P2-02	Évolution de la pratique	« Au départ, c'était assez intuitif, puis j'ai progressivement structuré ma pratique. »	Pilotage pédagogique	Structuration progressive	Lévine / Bruner	Le dispositif est présenté comme une pratique construite progressivement.
P2-03	Place actuelle des DVP	« Aujourd'hui, c'est vraiment un pilier de mon enseignement. »	Pilotage pédagogique	Institutionnalisation du dispositif	Lévine	La discussion philosophique occupe une place centrale dans la pratique pédagogique.
P2-04	Effets observés chez les élèves	« J'ai pu observer une évolution chez les élèves, notamment dans leur capacité à écouter,	Construction du raisonnement	Évolution des compétences discursives	Dewey / Toulmin	L'enseignante relie les DVP au développement de l'écoute, de l'argumentation et de la nuance.

		argumenter et nuancer leurs propos. »				
P2-05	Objectifs poursuivis	« Ce que je vise avant tout, c'est le développement du raisonnement et de l'esprit critique. »	Construction du raisonnement	Esprit critique	Dewey	La finalité principale est cognitive et réflexive.
P2-06	Place de l'expression orale	« Bien sûr, il y a aussi l'expression orale, mais ce n'est pas une fin en soi. »	Type de discours	Distinction expression / raisonnement	Mercer / Dewey	L'enseignante distingue la simple expression orale d'un travail plus profond sur le raisonnement.
P2-07	Objectif d'autonomie	« L'objectif est que les élèves apprennent à penser par eux-mêmes. »	Construction du raisonnement	Autonomie réflexive	Dewey	Le dispositif vise l'autonomie de pensée des élèves.
P2-08	Objectif argumentatif	« À justifier leurs idées. »	Construction du raisonnement	Justification	Toulmin	La justification est posée comme une compétence centrale.
P2-09	Prise en compte d'autrui	« À prendre en compte celles des autres. »	Interaction	Prise en compte d'autrui	Mercer / Ricoeur	L'enseignante relie le raisonnement à la capacité de considérer les idées des autres.

P2-10	Finalité collective	« On est vraiment dans une logique de construction collective du sens. »	Collaboration intellectuelle	Co-construction du sens	Mercer / Mercer & Littleton	Verbatim central : l'enseignante définit la DVP comme un espace de construction collective.
P2-11	Recherche collective	« On essaie de trouver des solutions pour le cadre. »	Collaboration intellectuelle	Recherche collective de solutions	Dewey	La discussion est associée à une recherche commune de solutions.
P2-12	Déroulement concret	« En général, je pars d'une question ouverte, souvent liée à une situation concrète ou à un support défini. »	Pilotage pédagogique	Question problématisante	Dewey / Bruner	La question ouverte sert de déclencheur à l'enquête collective.
P2-13	Organisation spatiale	« Les élèves sont installés en cercle pour favoriser l'échange. »	Pilotage pédagogique	Organisation spatiale du dialogue	Lévine / Bruner	L'espace est organisé pour soutenir la circulation de la parole.
P2-14	Déroulement	« Il y a un temps de réflexion individuelle, puis la discussion démarre. »	Pilotage pédagogique	Articulation individuel / collectif	Dewey / Vygotski	La réflexion individuelle prépare l'échange collectif.

P2-15	Intervention enseignante	« Je laisse d'abord circuler la parole librement, puis j'interviens pour relancer, reformuler ou approfondir. »	Pilotage pédagogique	Relance / reformulation / approfondissement	Bruner / Mercer	L'enseignante soutient l'échange sans le remplacer, par des interventions de structuration.
P2-16	Règles de discussion	« On co-construit des règles en début d'année. »	Conditions relationnelles	Construction collective du cadre	Ricoeur / Lévine	Le cadre relationnel est construit avec les élèves.
P2-17	Règles de discussion	« Écouter sans interrompre. »	Conditions relationnelles	Respect de la parole	Ricoeur / Lévine	L'écoute et la non-interruption sont posées comme conditions du dialogue.
P2-18	Règles de discussion	« Respecter les opinions. »	Conditions relationnelles	Respect des points de vue	Ricoeur	Le respect des opinions soutient la reconnaissance d'autrui comme interlocuteur légitime.
P2-19	Règles de discussion	« Justifier ce qu'on dit. »	Construction du raisonnement	Justification attendue	Toulmin	La justification est intégrée aux règles mêmes de la discussion.
P2-20	Règles de discussion	« Ne pas se moquer. »	Conditions relationnelles	Absence de moquerie	Ricoeur / Lévine	La sécurité relationnelle protège la prise de parole.

P2-21	Rebondir sur les idées	« J'insiste beaucoup sur le fait de rebondir sur les idées des autres, pas juste parler à son tour. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	L'enseignante distingue la simple succession de paroles d'un travail sur les idées des autres.
P2-22	Observation des échanges	« Au début, les élèves ont tendance à enchaîner des prises de parole individuelles, sans réel lien. »	Type de discours	Juxtaposition d'opinions	Mercer	L'enseignante identifie un stade initial où la parole circule sans véritable interaction.
P2-23	Évolution des échanges	« Avec le temps, certains commencent à reprendre ce qui a été dit. »	Collaboration intellectuelle	Reprise d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	La reprise d'idées marque un passage vers une interaction plus construite.
P2-24	Évolution des échanges	« À être en accord ou en désaccord en expliquant pourquoi. »	Construction du raisonnement	Désaccord justifié	Mercer / Toulmin	L'accord ou le désaccord devient significatif lorsqu'il est justifié.
P2-25	Interaction réelle	« Je ne suis pas d'accord avec ce que X a dit parce que... »	Interaction / Construction du raisonnement	Réponse argumentée à un pair	Mercer / Toulmin	Le désaccord se fonde sur la prise en compte d'un propos antérieur et sur une justification.

P2-26	Interaction réelle	« Je veux compléter ce que Y a dit... »	Collaboration intellectuelle	Complément d'idée	Mercer / Mercer & Littleton	Le complément d'une idée existante constitue un indice fort de collaboration intellectuelle.
P2-27	Interaction réelle	« Là, on voit qu'il y a une vraie interaction. »	Interaction	Interaction réelle	Mercer	L'enseignante définit l'interaction comme prise en compte active de la parole d'autrui.
P2-28	Construction d'une idée ensemble	« Il y a des moments où une idée émerge progressivement. »	Collaboration intellectuelle	Construction progressive	Mercer / Mercer & Littleton	L'idée est construite par étapes successives dans le groupe.
P2-29	Construction d'une idée ensemble	« Un élève lance quelque chose, un autre nuance, un troisième donne un exemple. »	Collaboration intellectuelle	Chaîne collaborative	Mercer / Toulmin	La pensée se construit par lancement, nuance et exemplification.
P2-30	Résultat de la collaboration	« On arrive à une pensée plus élaborée. »	Construction du raisonnement	Élaboration collective	Dewey / Toulmin	La collaboration produit une pensée plus développée que l'opinion initiale.
P2-31	Conditions de fonctionnement	« Un climat de confiance. »	Conditions relationnelles	Confiance	Ricoeur / Lévine	La confiance est identifiée comme une condition de la discussion.
P2-32	Conditions de fonctionnement	« Une question qui fait sens. »	Pilotage pédagogique	Pertinence de la question	Dewey	La qualité de la question soutient

						l'engagement intellectuel.
P2-33	Conditions de fonctionnement	« Un cadre clair. »	Conditions relationnelles	Cadre structurant	Lévine	Le cadre permet aux élèves de s'engager dans l'échange.
P2-34	Conditions de fonctionnement	« Mon rôle de relance. »	Pilotage pédagogique	Relance réflexive	Mercer / Bruner	L'enseignante identifie sa relance comme un soutien à l'élaboration des échanges.
P2-35	Ce qui empêche la discussion	« Quand les élèves restent dans l'opinion brute, sans justification. »	Construction du raisonnement	Opinion non justifiée	Toulmin	L'absence de justification limite la construction du raisonnement.
P2-36	Ce qui empêche la discussion	« Ou quand ils ne s'écoutent pas. »	Conditions relationnelles	Absence d'écoute	Ricoeur / Lévine	L'absence d'écoute empêche la collaboration intellectuelle.
P2-37	Distinction parole / interaction	« On peut parler sans interagir. »	Interaction	Distinction parole / interaction	Mercer	Verbatim majeur : la prise de parole ne suffit pas à produire une interaction.
P2-38	Définition de l'interaction	« L'interaction implique une prise en compte de l'autre. »	Interaction	Prise en compte d'autrui	Mercer / Ricoeur	Définition centrale pour distinguer participation et interaction réelle.
P2-39	Construction collective	« Construire ensemble, c'est quand il y a une	Collaboration intellectuelle	Fil conducteur collectif	Mercer / Mercer & Littleton	La collaboration intellectuelle est définie par la

		continuité dans les idées, une forme de fil conducteur. »				continuité des idées dans l'échange.
P2-40	Discussion sans progression	« Oui, souvent quand les élèves répètent des idées ou restent en surface. »	Construction du raisonnement	Répétition / stagnation	Dewey	La répétition ou la superficialité freinent la progression du raisonnement.
P2-41	Relance enseignante	« Pourquoi ? »	Pilotage pédagogique	Relance argumentative	Toulmin / Dewey	La relance pousse l'élève à justifier son propos.
P2-42	Relance enseignante	« Est-ce toujours vrai ? »	Pilotage pédagogique	Mise à l'épreuve d'une idée	Dewey / Toulmin	La relance invite à nuancer ou vérifier la portée d'une affirmation.
P2-43	Indices de raisonnement	« Quand un élève justifie, donne un exemple, fait un lien ou nuance son propos. »	Construction du raisonnement	Marqueurs du raisonnement	Toulmin	L'enseignante identifie plusieurs indicateurs observables d'un raisonnement construit.
P2-44	Différence opinion / propos construit	« Une opinion, c'est "je pense que...". »	Construction du raisonnement	Opinion simple	Toulmin	L'opinion est définie comme une position initiale non encore développée.
P2-45	Différence opinion / propos construit	« Un propos construit, c'est "je pense que... parce	Construction du raisonnement	Justification et exemple	Toulmin	L'enseignante distingue clairement opinion,

		que... et par exemple...". »				justification et exemplification.
P2-46	Rôle enseignant	« Je suis clairement un médiateur. »	Pilotage pédagogique	Posture de médiation	Lévine / Bruner	L'enseignante se définit comme médiatrice de la discussion.
P2-47	Rôle enseignant	« Je ne donne pas de réponse, mais j'aide à structurer la pensée. »	Pilotage pédagogique	Structuration cognitive	Bruner / Vygotski	L'enseignante soutient la pensée des élèves sans imposer une réponse.
P2-48	Rôle enseignant	« Je reformule, je demande de préciser, je mets en lien des interventions. »	Pilotage pédagogique	Reformulation / précision / mise en lien	Mercer / Bruner	Les interventions enseignantes soutiennent la continuité et la clarté des échanges.
P2-49	Tous les élèves qui parlent raisonnent-ils ?	« Non. Certains restent dans l'affirmation sans développement. »	Construction du raisonnement	Affirmation non développée	Toulmin	La prise de parole ne signifie pas automatiquement un raisonnement construit.
P2-50	Réponses superficielles	« Oui, surtout au début ou avec certains profils. »	Construction du raisonnement	Réponses superficielles	Dewey / Toulmin	L'enseignante reconnaît des niveaux différents d'élaboration selon les élèves et les moments.
P2-51	Soutenir sans mettre en difficulté	« J'essaie de les amener à aller plus	Pilotage pédagogique	Étayage sécurisant	Vygotski / Lévine	L'enseignante soutient

		loin sans les mettre en difficulté. »				l'approfondissement tout en préservant la sécurité de parole.
P2-52	Réinvestissement hors CPC	« Oui, surtout dans les travaux de groupe ou les débats en français. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Réinvestissement dans d'autres contextes	Lave & Wenger	L'enseignante indique un réinvestissement possible dans d'autres activités scolaires.
P2-53	Exemple précis de transfert	« Je n'y suis pas, ce sont les enseignants qui me racontent certaines choses. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Données indirectes	Lave & Wenger	Le transfert est rapporté indirectement, par d'autres enseignants.
P2-54	Activités concernées	« Travaux de groupe, débats, présentations orales. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Contextes de réinvestissement	Lave & Wenger	Les compétences travaillées en DVP semblent réapparaître surtout dans les activités collectives et orales.
P2-55	Liens entre CPC et autres cours	« Les compétences travaillées en CPC servent ailleurs. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Compétences transversales	Lave & Wenger / Dewey	L'enseignante explicite le caractère transversal des compétences travaillées.
P2-56	Freins au transfert	« Manque de temps, différences de posture entre enseignants. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Freins institutionnels et pédagogiques	Lave & Wenger	Le transfert dépend aussi du contexte scolaire et des

						pratiques enseignantes.
P2-57	Freins au transfert	« Certains élèves ont du mal à transférer spontanément. »	Transfert / réinvestissement hors CPC	Difficulté de généralisation	Dewey / Lave & Wenger	Le réinvestissement des compétences n'est pas automatique.
P2-58	Bonne discussion philosophique	« Les élèves s'écoutent réellement. »	Conditions relationnelles	Écoute authentique	Ricoeur / Lévine	L'écoute réelle est un critère central de discussion réussie.
P2-59	Bonne discussion philosophique	« Ils construisent ensemble. »	Collaboration intellectuelle	Construction collective	Mercer / Mercer & Littleton	La co-construction est identifiée comme critère d'une bonne discussion.
P2-60	Bonne discussion philosophique	« Il y a du désaccord productif. »	Conditions relationnelles / Construction du raisonnement	Désaccord constructif	Ricoeur / Arendt / Toulmin	Le désaccord est valorisé lorsqu'il permet d'approfondir les idées.
P2-61	Bonne discussion philosophique	« Les idées évoluent. »	Construction du raisonnement	Évolution des positions	Dewey	L'évolution des idées est un signe de progression réflexive.
P2-62	Bonne discussion philosophique	« On sent que les élèves pensent, pas juste qu'ils parlent. »	Construction du raisonnement	Activité réflexive	Dewey	L'enseignante distingue la pensée en acte de la simple parole.

P2-63	Élément final	« Ces compétences prennent du temps à se construire. »	Pilotage pédagogique	Temporalité des apprentissages	Vygotski / Dewey	Les compétences de discussion se construisent progressivement.
P2-64	Élément final	« Il faut accepter que ce ne soit pas toujours réussi. »	Pilotage pédagogique	Progression non linéaire	Dewey	L'enseignante invite à considérer les DVP comme un apprentissage progressif et irrégulier.

6.5 Analyse transversale des 2 entretiens enseignantes

Axe d'analyse	Enseignante 1 — éléments observés et verbatims	Enseignante 2 — éléments observés et verbatims	Convergence et nuance analytique
1. Pilotage pédagogique du dispositif	L'enseignante explique avoir mis en place les discussions philosophiques dès la première année, après avoir établi les règles de discussion. Elle insiste sur la distribution de la parole, le cadre, la reformulation et le temps de réflexion. Verbatims : « J'ai mis en place les discussions philosophiques dès la première année » ; « J'ai d'abord bien établi toutes les règles » ; « Je reformule	L'enseignante indique avoir progressivement structuré sa pratique. Elle part d'une question ouverte, prévoit un temps de réflexion individuelle, laisse circuler la parole, puis intervient pour relancer, reformuler ou approfondir. Verbatims : « J'ai progressivement structuré ma pratique » ; « Je pars d'une question ouverte » ; « Il y a un temps de réflexion individuelle » ;	Les deux enseignantes montrent que les discussions philosophiques ne sont pas spontanées. Elles reposent sur un cadre construit, une organisation de la parole et un accompagnement pédagogique. L'enseignante 1 insiste davantage sur l'installation du cadre et les effets observés chez les élèves. L'enseignante 2 explicite davantage les gestes professionnels de médiation.

	certains de leurs réponses » ; « Distribuer la parole et essayer de mettre un cadre ».	« J'interviens pour relancer, reformuler ou approfondir ».	
2. Distinction entre prise de parole et interaction réelle	L'enseignante distingue la simple expression d'un avis d'une interaction réelle. Pour elle, les élèves interagissent lorsqu'ils se répondent et prennent appui sur les propos des autres. Verbatims : « Ils se répondent très souvent » ; « Ils prennent le temps de se répondre » ; « Il y a vraiment une interaction entre eux » ; « Ils ne se contentent pas de juste donner leur façon de parler ».	L'enseignante formule cette distinction de manière très explicite. Elle indique que parler ne signifie pas nécessairement interagir. Verbatims : « On peut parler sans interagir » ; « L'interaction implique une prise en compte de l'autre » ; « Rebondir sur les idées des autres, pas juste parler à son tour ».	Les deux entretiens soutiennent clairement la distinction entre participation verbale et interaction réelle. L'interaction apparaît lorsque les élèves prennent en compte une idée déjà formulée, répondent à un pair ou construisent leur intervention à partir de la parole d'autrui. Cette distinction rejoint directement les apports de Mercer.
3. Collaboration intellectuelle	L'enseignante décrit la collaboration intellectuelle comme un enrichissement mutuel des réponses. Les élèves apprennent les uns des autres et construisent progressivement leurs réponses ensemble. Verbatims : « Ils construisent un peu leurs réponses ensemble » ; « Leur opinion est enrichie par d'autres réflexions » ; « Apprendre l'un de l'autre » ; « Peut-être que moi je devrais ajouter une réflexion à ma manière de penser ».	L'enseignante décrit la collaboration intellectuelle comme une construction collective du sens. Elle insiste sur la reprise d'idées, le complément, la nuance, l'exemple et le fil conducteur entre les interventions. Verbatims : « Construction collective du sens » ; « Je veux compléter ce que Y a dit » ; « Une idée émerge progressivement » ; « Une continuité dans les idées, une forme de fil conducteur ».	Les deux enseignantes décrivent la collaboration intellectuelle comme un travail collectif sur les idées. Les idées ne sont pas simplement exprimées : elles sont reprises, complétées, enrichies, nuancées ou transformées. L'enseignante 1 insiste davantage sur l'enrichissement mutuel. L'enseignante 2 précise davantage les mécanismes observables de cette collaboration.

4. Construction du raisonnement	L'enseignante associe les discussions philosophiques à l'esprit critique, à la justification, à l'argumentation et à l'évolution des idées. Verbatims : « Développer leur esprit critique » ; « Justifier et argumenter leurs pensées » ; « Leurs idées évoluent » ; « L'idée de départ reste pas très souvent l'idée de clôture » ; « Ils argumentent davantage leur point de vue ».	L'enseignante distingue explicitement l'opinion simple du propos construit. Elle identifie des marqueurs précis : justification, exemple, lien, nuance. Verbatims : « Développement du raisonnement et de l'esprit critique » ; « Une opinion, c'est "je pense que..." » ; « Un propos construit, c'est "je pense que... parce que... et par exemple..." » ; « Justifie, donne un exemple, fait un lien ou nuance son propos ».	Les deux entretiens confirment que le raisonnement se construit dans l'échange. L'enseignante 1 insiste sur l'évolution des idées au fil de la discussion. L'enseignante 2 rend plus visibles les marqueurs d'un raisonnement construit. Cette distinction est utile pour articuler Dewey et Toulmin dans l'analyse.
5. Justification et désaccord argumenté	Le désaccord est valorisé lorsqu'il est accompagné d'une justification. L'enseignante apprécie les élèves qui ne se contentent pas de dire qu'ils ne sont pas d'accord, mais qui expliquent pourquoi. Verbatims : « Je ne suis pas d'accord parce que... » ; « Pas juste "je ne suis pas d'accord" » ; « Si l'autre contre-argumente leur point de vue, ils vont ajouter une réflexion et une argumentation ».	Le désaccord est présenté comme productif lorsqu'il permet de compléter, nuancer ou approfondir une idée. Verbatims : « Être en accord ou en désaccord en expliquant pourquoi » ; « Je ne suis pas d'accord avec ce que X a dit parce que... » ; « Désaccord productif » ; « Pourquoi ? Est-ce toujours vrai ? ».	Les deux enseignantes considèrent le désaccord comme une ressource possible pour le raisonnement, à condition qu'il soit argumenté et inscrit dans un cadre respectueux. Le désaccord devient formateur lorsqu'il porte sur les idées et non sur les personnes.
6. Conditions relationnelles	L'enseignante insiste sur l'écoute, le respect du cadre, l'absence de jugement et la sécurisation de la parole. Elle souligne que certains	L'enseignante insiste sur le climat de confiance, l'écoute sans interruption, le respect des opinions et l'absence de moquerie.	Les deux enseignantes montrent que la collaboration intellectuelle dépend d'un cadre relationnel sécurisant. Les élèves doivent

	élèves peuvent avoir peur de donner une mauvaise réponse ou du regard des autres. Verbatims : « Ils ont appris à s'écouter » ; « Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse » ; « Peur de donner une mauvaise réponse » ; « Ne pas juger l'autre » ; « Respecter les règles du débat ».	Verbatims : « Un climat de confiance » ; « Écouter sans interrompre » ; « Respecter les opinions » ; « Ne pas se moquer » ; « Les élèves s'écoutent réellement ».	pouvoir exprimer une idée, se tromper, entendre un désaccord et répondre sans craindre d'être jugés ou disqualifiés. Cette dimension rejoint Ricoeur et Lévine.
7. Rôle de l'enseignante	L'enseignante explique qu'elle donne très peu son avis, mais qu'elle agit sur le cadre, la reformulation et la distribution de la parole. Verbatims : « Je donne très très peu mon avis » ; « Je reformule certaines de leurs réponses » ; « Distribuer la parole » ; « Mettre un cadre ».	L'enseignante se définit explicitement comme médiatrice. Elle structure la pensée sans donner de réponse. Verbatims : « Je suis clairement un médiateur » ; « Je ne donne pas de réponse » ; « J'aide à structurer la pensée » ; « Je reformule, je demande de préciser, je mets en lien des interventions ».	Les deux enseignantes adoptent une posture de soutien plutôt que de transmission d'une réponse. Leur rôle consiste à rendre possible l'échange, à soutenir la progression du raisonnement et à maintenir un cadre sécurisant. Il ne faut donc pas présenter l'enseignante comme absente : elle n'impose pas le contenu, mais elle soutient fortement le processus.
8. Limites observées dans les discussions	L'enseignante évoque la peur du regard des autres, la peur de donner une mauvaise réponse, le manque de temps et la difficulté à clôturer certains débats. Verbatims : « Peur de donner une mauvaise réponse » ; « Peur du regard de certains de leurs camarades » ; « Parfois on n'a pas le temps de clôturer un débat ».	L'enseignante évoque les opinions brutes, l'absence de justification, le manque d'écoute, la répétition des idées et les réponses superficielles. Verbatims : « Opinion brute, sans justification » ; « Ils ne s'écoutent pas » ; « Les élèves répètent des idées ou restent en surface » ; «	Les deux enseignantes rappellent que la collaboration intellectuelle n'est pas automatique. Elle dépend du temps disponible, du climat relationnel, de l'écoute, de la capacité à justifier et de l'accompagnement pédagogique. Cette nuance est importante pour

		Certains restent dans l'affirmation sans développement ».	éviter une analyse idéalisée des DVP.
9. Transfert hors CPC	L'enseignante pense que les compétences travaillées en CPC peuvent servir dans tous les cours, mais elle précise ne pas disposer de retour spécifique permettant de le confirmer. Verbatims : « Argumenter, ça va leur servir un peu à tous les cours » ; « À ce jour non, je n'ai pas de retour spécifique ».	L'enseignante évoque un réinvestissement dans les travaux de groupe, les débats en français et les présentations orales. Elle précise toutefois que ces éléments sont rapportés par d'autres enseignants. Verbatims : « Surtout dans les travaux de groupe ou les débats en français » ; « Je n'y suis pas, ce sont les enseignants qui me racontent certaines choses » ; « Les compétences travaillées en CPC servent ailleurs ».	Les deux enseignantes envisagent un possible transfert des compétences travaillées en CPC. Cependant, ce transfert doit être présenté avec prudence : il est supposé chez l'enseignante 1 et rapporté indirectement chez l'enseignante 2. Les données ne permettent pas d'affirmer un transfert pleinement démontré.
10. Temporalité de l'apprentissage	L'enseignante 1 évoque une progression : les élèves ont appris à s'écouter et ne fonctionnaient pas ainsi au départ. Verbatims : « Ils ont appris à s'écouter » ; « Ce qu'ils ne faisaient pas forcément au départ ».	L'enseignante 2 insiste explicitement sur le temps nécessaire à la construction de ces compétences. Verbatims : « Ces compétences prennent du temps à se construire » ; « Il faut accepter que ce ne soit pas toujours réussi ».	Les deux entretiens montrent que les compétences de discussion, d'écoute, de justification et de collaboration se construisent progressivement. Les DVP doivent donc être comprises comme un apprentissage dans la durée, et non comme un dispositif immédiatement efficace.

6. ANALYSE TRANSVERSALE GLOBALE DU CORPUS FINALE

Axe d'analyse global	Ce que montrent les observations	Ce que disent les élèves	Ce que disent les enseignantes	Croisement global et interprétation
1. De la prise de parole à l'interaction	Les observations montrent que les élèves prennent régulièrement la parole, mais que toutes les prises de parole ne constituent pas une interaction réelle. Certaines séquences restent proches d'une juxtaposition d'opinions, tandis que d'autres montrent des réponses, reprises ou réactions entre pairs.	Plusieurs élèves distinguent le fait de parler chacun son tour du fait de se répondre réellement. Certains disent qu'ils répondent aux autres, tandis que d'autres reconnaissent que les échanges restent parfois surtout individuels. L'élève 9 formule par exemple l'idée que l'on parle parfois « chacun à notre tour » plus qu'on ne « répond vraiment ».	Les enseignantes formulent clairement cette distinction. L'une observe que les élèves « se répondent », tandis que l'autre précise qu'« on peut parler sans interagir » et que l'interaction suppose une prise en compte de l'autre.	Les trois sources convergent : la participation ne suffit pas à produire une interaction. L'interaction apparaît lorsque la parole d'un élève devient un point d'appui pour un autre. Cette distinction soutient directement l'axe du mémoire sur le passage de la participation à l'interaction.

2. La prise en compte d'autrui comme seuil de l'interaction	Dans les séquences les plus interactives, les élèves s'appuient sur une idée déjà formulée, posent une question, répondent à un pair ou réagissent à un désaccord. La parole n'est plus seulement adressée à l'enseignante, mais circule davantage entre élèves.	Les élèves évoquent souvent l'écoute, l'attention portée à ce que dit l'autre et la possibilité de se positionner par rapport à une idée. Certains disent écouter pour savoir s'ils sont d'accord, pour apprendre ou pour mieux comprendre.	Les enseignantes insistent sur la prise en compte d'autrui. Elles décrivent l'interaction réelle comme un moment où les élèves ne se contentent pas d'exprimer leur propre avis, mais répondent à une idée déjà présente dans l'échange.	La prise en compte d'autrui constitue un seuil important. C'est à partir du moment où les élèves écoutent, répondent et s'appuient sur les propos de leurs pairs que la discussion peut dépasser la simple succession d'avis.
3. La reprise d'idée comme premier indice de collaboration intellectuelle	Les observations montrent plusieurs moments où une idée formulée par un élève est reprise par d'autres. Dans l'observation 1, la discussion sur la vérité évolue vers la confiance. Dans l'observation 2, l'égalité est reprise puis	Plusieurs élèves disent reprendre ou compléter ce qu'un camarade a dit. Certains parlent de reprendre une phrase, d'ajouter quelques mots ou de compléter une idée qui n'était pas assez précise.	Les enseignantes identifient également la reprise comme un marqueur important. L'une dit que les élèves construisent leurs réponses ensemble. L'autre insiste sur le fait de rebondir sur les idées des autres plutôt que	Les trois sources montrent que la reprise d'idée est un premier indice de collaboration intellectuelle. Elle signale que les idées commencent à devenir des objets communs de discussion.

	discutée à partir de la justice et du besoin. Dans l'observation 3, les critères de l'amitié sont repris et précisés.		de simplement parler à son tour.	
4. L'enrichissement et la transformation progressive des idées	Dans certaines séquences, les idées évoluent au fil de la discussion. Les élèves passent d'une idée générale à une réflexion plus nuancée : vérité / mensonge / confiance ; égalité / justice / besoin ; amitié / confiance / aide / réciprocité / limites.	Les élèves décrivent cette dynamique à travers des formulations comme ajouter, compléter, préciser, corriger ou mieux comprendre grâce aux autres. Plusieurs reconnaissent que les idées des camarades peuvent les aider à réfléchir autrement.	Les enseignantes parlent explicitement d'opinions enrichies, d'idées qui évoluent, d'une idée qui émerge progressivement ou d'une pensée plus élaborée.	Le croisement confirme que la collaboration intellectuelle ne consiste pas seulement à parler ensemble. Elle apparaît lorsque les idées sont enrichies, nuancées ou transformées par les interventions successives du groupe.
5. La construction collective du sens	Les observations donnent à voir des moments où la compréhension d'une notion se construit progressivement	Certains élèves disent que les autres les aident à mieux comprendre, qu'ils peuvent construire une idée à	Les enseignantes décrivent les discussions comme des espaces de construction collective. L'une parle	Les trois sources convergent fortement vers l'idée d'une construction collective du sens. Cette dynamique

	à plusieurs. Il devient difficile d'attribuer l'évolution de la réflexion à un seul élève, car plusieurs contributions successives participent à l'élaboration du sens.	plusieurs ou qu'ils apprennent en écoutant les autres. Cette perception montre qu'ils identifient parfois les pairs comme des ressources pour penser.	d'apprendre les uns des autres. L'autre évoque une construction collective du sens, un fil conducteur et une idée qui se construit progressivement.	correspond à la notion d'interthinking : les élèves pensent avec les autres lorsque leurs idées sont mises en commun, discutées et retravaillées.
6. De l'opinion à la justification	Les observations montrent que les élèves commencent souvent par exprimer une opinion, puis peuvent être amenés à la justifier lorsqu'une idée est questionnée, discutée ou contestée.	Plusieurs élèves disent qu'ils expliquent pourquoi ils pensent quelque chose. Certains associent la discussion au fait de donner son avis, mais aussi de l'expliquer. D'autres reconnaissent que l'explication n'est pas toujours présente ou pas toujours facile.	Les enseignantes insistent sur la justification comme exigence centrale. Elles distinguent l'opinion simple du propos construit et évoquent des marqueurs comme « parce que », l'exemple ou la nuance.	Le passage de l'opinion à la justification est un indicateur important de construction du raisonnement. Les données montrent que la justification apparaît surtout lorsque les idées sont rendues discutables par l'échange.

7. L'exemple comme appui au raisonnement	Dans les observations, les exemples permettent de rendre les idées plus concrètes. Ils aident les élèves à discuter la vérité, la justice ou l'amitié à partir de situations précises. L'exemple permet souvent de nuancer une affirmation générale.	Certains élèves évoquent le fait d'expliquer avec des exemples, des objets ou des situations concrètes. Les entretiens montrent que les élèves ont parfois besoin de rendre leur pensée plus tangible pour l'expliquer.	Les enseignantes mentionnent l'importance de demander des exemples ou de faire préciser les idées. L'enseignante 2 distingue notamment le propos construit par la présence d'un « parce que » et d'un « par exemple ».	L'exemple agit comme un outil de mise à l'épreuve des idées. Il permet de passer d'une affirmation générale à une réflexion plus située, plus discutable et plus nuancée.
8. Le désaccord comme ressource, mais sous conditions	Les observations montrent que le désaccord peut soutenir la réflexion lorsqu'il reste centré sur les idées. Il peut conduire à préciser, nuancer ou déplacer une proposition. Cependant, certains	Les élèves évoquent souvent l'accord et le désaccord. Certains le vivent comme un moyen de réfléchir, d'autres l'associent davantage à la recherche de la bonne réponse ou au risque de conflit. Plusieurs élèves insistent sur l'importance de	Les enseignantes valorisent le désaccord lorsqu'il est argumenté. Elles insistent sur la nécessité d'expliquer pourquoi on n'est pas d'accord et de maintenir un cadre respectueux.	Le désaccord n'est pas automatiquement collaboratif. Il devient une ressource pour le raisonnement lorsqu'il est écouté, justifié et travaillé dans l'échange. Il doit porter sur les idées, non sur les personnes.

	désaccords restent aussi plus superficiels.	ne pas juger ou de ne pas dire brutalement « tu as faux ».		
9. L'écoute et la sécurité de parole comme conditions relationnelles	Les observations permettent de repérer des moments où les élèves attendent, écoutent, reprennent ou respectent le tour de parole. Ces indices montrent que le climat de discussion influence la circulation des idées.	Les élèves parlent fortement de l'écoute, du calme, de l'absence de jugement, du respect du tour de parole et du droit d'exprimer son avis. Certains disent qu'une discussion fonctionne quand tout le monde s'écoute ou quand personne ne se moque.	Les enseignantes insistent sur le climat de confiance, l'absence de bonne ou mauvaise réponse, l'écoute sans interruption, l'absence de moquerie et le respect des règles.	Les trois sources montrent que les conditions relationnelles ne sont pas secondaires. Elles rendent possible le travail intellectuel collectif. La sécurité de parole permet aux élèves d'oser formuler une idée, d'entendre un désaccord et d'accepter que leur pensée soit discutée.
10. Le rôle du dispositif et des enseignantes	Les observations montrent que les relances, reformulations et demandes de précision soutiennent la progression des échanges.	Les élèves identifient souvent le rôle de l'enseignante dans la distribution de la parole, le choix des questions ou	Les enseignantes décrivent leur rôle comme un rôle de médiation. Elles disent distribuer la parole, reformuler, relancer,	Le dispositif joue un rôle de soutien, mais ne produit pas mécaniquement la collaboration intellectuelle. Il crée des conditions

	Le cadre pédagogique aide les élèves à rester dans la discussion et à approfondir certaines idées.	l'organisation du débat. Certains associent la discussion au fait de lever la main, d'attendre son tour ou de répondre à une question posée par l'enseignante.	demander de préciser, maintenir le cadre et soutenir la réflexion sans donner la réponse.	favorables. La collaboration devient visible lorsque les élèves s'approprient ce cadre pour travailler eux-mêmes les idées entre pairs.
11. Une dynamique présente mais non automatique	Toutes les séquences observées ne montrent pas une collaboration intellectuelle forte. Certaines restent au niveau de la participation ou de la juxtaposition d'opinions.	Les élèves eux-mêmes expriment des variations : certains disent répondre, compléter ou changer d'avis ; d'autres disent surtout écouter, parler chacun à son tour ou ne pas répondre directement aux autres.	Les enseignantes reconnaissent également des limites : opinions brutes, absence de justification, manque d'écoute, réponses superficielles, peur de parler ou manque de temps.	Les trois sources convergent vers une même prudence : la DVP peut favoriser la collaboration intellectuelle, mais celle-ci n'est jamais automatique. Elle dépend de la qualité de l'interaction, du cadre relationnel, du pilotage pédagogique et de l'appropriation du dispositif par les élèves.
12. Le transfert hors CPC reste fragile	Les observations portent uniquement sur les DVP et	Les élèves donnent des réponses variables. Certains	Les enseignantes envisagent un transfert possible, mais	Le corpus ne permet pas d'affirmer un transfert stable

	ne permettent pas d'observer directement un transfert vers d'autres disciplines.	disent retrouver ce type de discussion ailleurs, d'autres l'associent surtout au CPC. Les exemples donnés restent parfois imprécis.	avec prudence. L'enseignante 1 ne dispose pas de retour spécifique. L'enseignante 2 évoque des retours indirects d'autres enseignants.	des compétences vers d'autres cours. Les compétences observées apparaissent fortement situées dans le cadre de la DVP. Le transfert doit donc rester une piste, non un résultat démontré.
--	--	---	--	---

Ce mémoire s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et porte sur les discussions à visée philosophique en classe de sixième primaire, dans le cadre du cours de Philosophie et Citoyenneté. Il interroge les conditions dans lesquelles les interactions entre élèves dépassent la simple prise de parole pour devenir une collaboration intellectuelle, et la manière dont cette collaboration participe à la construction du raisonnement.

Le cadre théorique mobilise principalement Mercer et Mercer & Littleton pour l'*interthinking* et le discours exploratoire, Vygotski pour la construction sociale de la pensée, Dewey pour l'enquête, Toulmin pour l'argumentation, ainsi que Ricoeur et Lévine pour les dimensions de reconnaissance et de sécurité de parole.

La recherche repose sur une méthodologie qualitative compréhensive. Le corpus comprend trois observations de discussions à visée philosophique en classes de sixième primaire, quatorze entretiens individuels avec des élèves de onze à douze ans et deux entretiens avec des enseignantes de Philosophie et Citoyenneté. Les données ont été analysées à partir d'une analyse thématique hybride, construite à partir du cadre théorique puis ajustée au fil du codage.

Les résultats montrent que participation, interaction et collaboration intellectuelle doivent être distinguées. La collaboration apparaît lorsque les élèves reprennent, complètent, questionnent, nuancent ou transforment les idées de leurs pairs. Elle ne repose pas uniquement sur l'accord : le désaccord peut aussi soutenir la réflexion lorsqu'il reste centré sur les idées et formulé dans un cadre respectueux.

Les résultats montrent également que cette collaboration soutient la construction du raisonnement. Les séquences les plus riches sont celles où les élèves passent de l'expression d'une opinion à des formes plus élaborées de justification, d'exemple, de nuance ou de contre-argument. Le raisonnement apparaît alors comme une construction à la fois individuelle et collective.

Enfin, le mémoire met en évidence l'importance du cadre relationnel et pédagogique. L'écoute, la sécurité de parole, la reconnaissance mutuelle et les relances de l'enseignante favorisent la possibilité de penser ensemble. Toutefois, la collaboration intellectuelle n'est pas produite automatiquement par le dispositif : elle émerge lorsque les élèves s'approprient le cadre pour travailler eux-mêmes les idées entre pairs. Cette recherche ouvre des perspectives vers des études longitudinales, des analyses plus fines des échanges et des dispositifs pédagogiques apprenant explicitement aux élèves à écouter, justifier, nuancer et discuter les idées d'autrui. Philosophier en classe ne consiste donc pas seulement à exprimer une opinion, mais à faire de la parole des autres une ressource pour penser.

Références significatives : Mercer (2000) ; Mercer et Littleton (2007) ; Vygotski (1978, 1985) ; Dewey (2011) ; Toulmin (1958) ; Ricoeur (1990) ; Lévine et Moll (2001).